

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIOLOGÍA
Departamento de Historia



TESIS DOCTORAL

La revolución de 1848 en España

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR
PRESENTADA POR

Salvador Sánchez Pardo

Madrid, 2015

TP
1985
182-5

Salvador Sánchez Pardo



* 5 3 0 9 8 7 3 6 0 1 *
UNIVERSIDAD COMPLUTENSE

X-53-388332-5

LA REVOLUCION DE 1848 EN ESPAÑA

TOMO I

Departamento de Historia
Facultad de Ciencias Políticas y Sociología
Universidad Complutense de Madrid
1985



BIBLIOTECA

Colección Tesis Doctorales. Nº 152/85

© Salvador Sánchez Pardo
Edita e imprime la Editorial de la Universidad
Complutense de Madrid. Servicio de Reprografía
Noviciado, 3 28015 Madrid
Madrid, 1985
Xerox 9400 X 721
Depósito Legal: M-26844-1985

EL H8 EN ESPAÑA

SALVADOR SÁNCHEZ

I PARTE.

La historia del siglo XIX francés, está caracterizada por un marcado movimiento ondulatorio, cuyas crestas estuvieron a punto por tres veces de rebasar el marco prefijado por el sistema para la supervivencia del mismo.

Este siglo, registra tres momentos álgicos, en los que toda la estructura social es materialmente puesta en tela de juicio: 1.830, 1.848, 1.871. Cada uno de estos tres momentos, está caracterizado por la entrada en juego de unos mismos parámetros: Una alta burguesía financiera semifeudal, que detenta al poder; una burguesía industrial que aspira a compartir los excesivos privilegios de su inmediato, aunque distante, hermano mayor; Una mediana y pequeña burguesía, cuyos lazos de dependencia con respecto a la burguesía financiera, se ven cada vez más apretados y más inaguantables, y un proletariado que paulatinamente se va haciendo más fuerte y que en cada uno de los tres momentos representa un papel distinto: En 1.830, se limita a hacerse eco de las aspiraciones burguesas, intentando insertar en ellas, de una manera ingenua, ciertas exigencias de carácter "populistas": En 1.848, el proletariado aún dejándose arrastrar por teóricos mitad republicanos "de izquierdas", mitad "comunistas", no obstante toma conciencia de sus posibilidades y al ver retrospectivamente las razones de su fracaso, se hace "composición de lugar" y se organiza para afrontar nuevas crisis de una manera más realista; Por fin en 1.871 el proletariado es ya un factor decisivo en el juego político. De cualquier modo, solo en ésta última ocasión la burguesía se siente realmente amenazada. En las dos anteriores, el proletariado es tan solo la "fuerza de choque" utilizada por la burguesía media como medio para lograr el perseguido "reajuste" de distribución propietaria.

En este sentido, el flujo y reflujo de estas revoluciones, siguen más o menos éstos pasos: A) Pérdida de la estabilidad de la estratificación clasista de la Sociedad, como consecuencia del desplazamiento de las distintas clases hacia "zonas polares": Altas finanzas y una Alta nobleza en un extremo, proletariado en el otro. B) Movilización por parte de las capas medias de todo tipo de recursos demagógicos para atraer a su causa a las capas bajas de la Sociedad. C) Un período de convulsión social, relativamente corto. D) Superación de las pretensiones burguesas por parte del proletariado. Hasta aquí, el movimiento ascendente que es cortado en cuanto la burguesía toma conciencia del peligro que entraña el acelerado ritmo de los acontecimientos y sus posibles repercusiones de cara a la continuidad de tal clase en su puesto de directora explotadora principal de la Sociedad.

El movimiento de reflujo, se inicia justamente en este punto en el que la burguesía industrial se hace dueña de la situación. Entonces, utiliza su brazo armado (el ejército) para barrer a los líderes y movimientos populares, todo ello acompañado con los plácemes de gran parte de los intelectuales burgueses y las bendiciones de la iglesia. Indudablemente este esquema es simplista, pero puede servir como aproximación a la hora de examinar los hechos concretos que giran alrededor de estas fechas.

Veamos ahora el planteamiento de la convulsión de 1.830, que es "prepara una nueva ofensiva liberal que conduciría al triunfo de la causa, dieciocho años más tarde" (1). En éstas fechas (1.830), la bipolarización social de la que antes hablamos en el esbozo de nuestro esquema, había llegado a un punto álgido. En un extremo, Carlos X, de quien "puede decirse que con él las pasiones de los emigrados y el absolutismo de los jesuitas llegaron hasta el trono" (2). Este monarca, haciendo de aglutinante respecto a las clases privilegiadas, tenía a un lado los rea

listas y los ultramontanos unidos ante el pánico y el horror a una revolución; y el otro la burguesía que, gracias a la prosperidad inherente a la paz disfrutada, se había enriquecido (...)" (3).

Antes de presentar a los otros protagonistas localizados alternativamente alrededor del proletariado y la mediana burguesía, es necesario hacer ciertas puntualizaciones. La existencia de ésta élite tan restringida (alta nobleza y alta burguesía) aliados a un poder monárquico que representaba un "régimen de inercia y de política retrógrada" (4), está condicionado por el estancamiento del proceso evolutivo económico en que se había embarcado Francia a raíz de la Revolución de 1789. En este país ante el pánico producido por el "terror rojo", inició una escalada de "terror blanco" que acabó por estancar la Nación

- (1) Historia de Francia. R. Sternfeld
- (2) El mismo
- (3) La Revolución de 1848. Felix Ponteil
- (4) "Sin duda a fines del siglo XVIII como después de 1815 hay en los felices y brillantes realizaciones individuales, pero la difusión de estas mejoras era muy lenta (...). A diferencia de Inglaterra, las clases dirigentes francesas, aristocracia o burguesía, incluso si invertían su dinero en bienes territoriales, preferían residir en la ciudad y dedicarse a las carreras políticas.... así la agricultura cambió menos rápidamente que en Inglaterra (...). La industria ciudadana se limitó a una producción de bienes de lujo (...). Francia solo tenía cuatro ciudades superiores a 100.000 habitantes... La industria y el público franceses... temían las vulgarizaciones de la máquina(...). El dinero está inmovilizado en tierras, casas,... La mayor parte de , están arruinados por la pérdida de las colonias, por 25 años de bloqueo, por la supresión de la trata de negros y por el monopolio del derecho de visista reservado a la marina inglesa. Por otra parte la aristocracia territorial, los grandes productores campesinos y los industriales están muy ligados al proteccionismo (...)" Historia económica mundial. J.A.Lesourd - G. Gérard.

en una etapa casi preindustrial, en la que un ejército de pequeños propietarios y la existencia de enormes latifundios, impedían el paso de una economía de autoconsumo, que posibilitase el nacimiento de un estado industrial. Una y otra (alta burguesía y alta nobleza), saben que la ruptura de este círculo, es decir, el drenaje de recursos a manos de una mediana burguesía industrial, generaría un poder competitivo que fácilmente podría arrastrar de sí al "pueblo" y desplazarles de su "cámara encantada". Frente a esta entente que ocupa el vértice político de la sociedad, esta burguesía industrial, marginada e incapaz de desarrollar su potencial, debido a las relaciones de producción existentes, que en ningún momento, favorecen el medrar de esta clase social. Esta clase, que basculará a lo largo del siglo XIX entre la aristocracia feudal-financiera y el pueblo, tiene conciencia exacta del entramado social y en ningún momento se engañará a sí misma con míticas embauccionés que le pudieran conducir al desastre. Su visión es totalmente pragmática: cuando la reacción ha consolidado sus posiciones y cree que ya ha efectuado la necesaria depuración social, entonces dicha burguesía industrial, intenta romper ese innecesario caparazón que impide su pleno desarrollo al tiempo que deshacerse del lastre que supone una economía en la que gran parte de las riquezas y de los hombres son improductivamente aprovechados. Pero el anclaje de la reacción no se ha hecho en vano y se resistirá a ser desplazada. A tal fin, la burguesía media tan solo puede hechar mano de la pequeña burguesía y el nascente proletariado. Pero es justamente aquí cuando se plantearán todas las contradicciones que implica una sociedad de transición. La burguesía ya no puede hacer los mismos planteamientos que a fines del siglo XVIII. En aquella época, el "pueblo" era una masa heterogenea de grupos, entre los cuales la burguesía era el de más fuerza y los planteamientos eran hasta cierto punto inequívocos. Ahora, la burguesía ha de confrontar sus

planteamientos con otros que no solo puedan tener la misma fuerza teórica, sino que además estén sustentados por una clase cada vez más organizada, cada vez más consciente de sí misma, cada vez más fuerte: el proletariado. Pero como antes dije, el pragmatismo de la burguesía media, también les hará tener conciencia clara de la situación y tan solo se lanzarán a aventuras revolucionarias, cuando estén seguros de que la fuerza de empuje del proletariado pueda ser neutralizada por la capacidad de represión de la reacción. Capacidad que por otra parte, queda debilitada por el proceso revolucionario y que luego recibirá importantes inyecciones de fortalecimiento por parte de la nueva clase en el poder burguesía industrial-, la cual pondrá a pleno rendimiento todos los brazos represivos (ejército, policía, etc.), invocando el necesario "orden" para el buen funcionamiento del sistema. Sin embargo, su subida al poder no significará en ninguna de las ocasiones, ni siquiera un notable cambio de tipo cuantitativo en la distribución socioeconómica de la sociedad: la burguesía pronto se anquilosa y pierde el dinamismo indispensable para la promoción de un estado industrial. ¿A qué se debe este hecho? Simplemente a que la burguesía ya hacía tiempo había roto ese orden estático que durante tantos siglos había hecho que la movilidad social fuera una excepción y que la crítica a los fundamentos de la sociedad, como a las normas y pautas de conducta que en ella imperaban, una especie de desajuste que era sancionado incluso bajo el punto de vista religioso.

Este relativismo social, así como su tipo de conciencia correspondiente, fué ampliamente superado por el trastorno social sufrido alrededor de 1789, y por el espíritu característicamente crítico del liberalismo. Pues bien, la razón del anquilosamiento de la burguesía, una vez que conquista el poder, se debe precisamente a esto: la conciencia de que una política dinámica de tipo ca

pitalista, abre más los cauces de la movilidad social y por otra parte la conciencia de que el espíritu crítico que ellos han propagado por la sociedad, que nos puede volver contra ellos y que de hecho en este siglo (XIX), ya se les ha vuelto.

De cualquier modo, la burguesía industrial intenta una y otra vez, un poco masoquistamente, el establecimiento de una sociedad autenticamente moderna, en la que ella ocupe todos los puestos en el "puente de mandos" y una de esas veces sería 1.830. En esta ocasión, la agudización de las contradicciones, viene marcada por una serie de hechos anecdóticos; la proclamación por Carlos X de la Ley contra el sacrilegio, la Ley de indemnizaciones, etc., que dan al Gobierno un carácter descaradamente reaccionario, colocandó a la burguesía, que ve amenazados sus intereses, en la oposición. A partir de aquí, los hechos discurren de la siguiente manera: En marzo, la Cámara le comunica al Rey, que entre las intenciones de su Gobierno y los deseos del pueblo mediaba un gran abismo; el 16 de mayo de 1830, es disuelta la Cámara de Diputados y el Rey decide dar un golpe de estado; el 26 de junio siguiente, el Rey proclama cinco Ordenanzas por las cuales se suprimen la libertad de prensa se implanta la censura, se introducen modificaciones en la manera de elegir diputados, y en el número de éstos, y se disolvía la nueva Cámara. Por fin en julio, se produce la eclosión capitaneada en la oposición por un veterano republicano: Lafayette.

Entretanto, ¿cual es el papel del naciente proletariado en ésta revolución? En principio, la clase obrera se encuentra para aquella en un estado lamentablemente infrahumano: la familia gana menos de lo suficiente para subsistir (1), los avatares "naturales" suelen ser adversos (2), las condiciones de trabajo, así como la duración de la jornada relaxan la capacidad de resistencia de la mayo-

ría de los trabajadores (3). No es de extrañar pues, que des de un trampolín tan rígido, la clase obrera no pudiera rebasar el nivel economicista (4), con objeto de hacer planteamientos políticos serios con los cuales su papel en la revolución pudiera ser decisivo; sobre todo a la hora de repartir los frutos de la victoria sobre la reacción feudal-financiera.

(1) "Si se toman los tejedores y los simples jornaleros, los cuales en su mayor parte están tan mal retribuidos (más de la mitad de la población laboriosa y, con sus mujeres, más de las tres cuartas), el salario es aproximadamente 2 francos para el hombre, 1 franco para la mujer, 45 centimos para el niño de 8 a 12 años, 75 centimos para el de 13 a 16 años. En general un hombre solo gana como para ahorrar; pero la mujer es retribuida escasamente para subsistir y el niño menor de 12 años apenas gana su alimento.

Reunidos los asalariados industriales y agrícolas el promedio es de 1'38 francos cada día y de 260 jornadas de trabajo por año. La familia en la cual, tanto el hombre como la mujer trabajan, llega a obtener penosamente 477 francos por año. Muchos niños no reciben más de 30 centimos diarios.

Pero en ciertas regiones manufactureras, el salario es mucho más bajo. El promedio es para todos los obreros de una gran manufactura de Alsacia, de 73 centimos en 1.832. En la misma región, el salario actual asciende a 138 francos o sea 46 centimos por día, si se tienen en cuenta las jornadas sin trabajo.... En "La misère des ouvriers et la marche à suivre pour y remédier" en 1.832 el Barón de Morogues, calculó las cifras del presupuesto obrero en las ciudades industriales. Los gastos necesarios para una familia compuesta de padre, madre y dos hijos son: Para el alimento 570 francos - Para la vivienda 130 francos, Para el vestido 140, más 19 francos para gastos varios, o sea 860 francos. Sobre todos estos gastos, el obrero solo podrá realizar a duras penas, un octavo de reducción, o sea, 100 francos. Si ese obrero y su familia no ganan 760 francos, estarán en la miseria y tendrán necesidad de asistencia pública. Estos 760 francos, pueden obtenerse: 1º - Del trabajo del obrero durante 300 días a 1'50 francos, o sea 450 francos; 2º - Del trabajo de su mujer durante 200 días a 90 centimos, o sea 180 francos; 3º - Del de sus hijos durante 260 días, o sea, 130 francos; En total 760 francos. Por debajo de esos ingresos, la familia del obrero de las ciudades, según el Barón de Morogues, está en la miseria. Es lo que ocurre regularmente durante los años de crisis durante los cuales el obrero no trabaja 300 días por año. Para el obrero del campo, el Barón de Morogues, llega a un total de 620 francos. Los cálculos de Alban de Villeuneuve Bargemont, coinciden con los de Barón de Morogues pa-

Pero, como decimos, las condiciones objetivas no permitian que la clase obrera se entusiasmasse con "teorías abstractas",

ra la familia del obrero agrícola; pero, como según el, la cifra de 860 es insuficiente para las familias obreras de las ciudades industriales y de la Región del Norte de Francia

En realidad muy a menudo, sobre todo en períodos de crisis, el obrero es obligado a contentarse con lo estrictamente necesario, tal como lo define Villeuneuve: el obrero vive con 15 o 20 céntimos de pan y 15 o 20 céntimos de patatas. La consecuencia de tal alimentación es el raquitismo de la raza... Es lo que comprueba Penot, en sus estadísticas sobre Mulhouse, al estudiar las diferencias entre la mortalidad en sus clases acomodadas y las clases obreras: las probabilidades de vida que son de 29 años aproximadamente para los hijos de comerciantes y gentes acomodadas no alcanzan a más de dos años para los niños de los obreros de la industria algodonera. El promedio general de la vida humana disminuyó considerablemente en Mulhouse, en un lapso de 16 años: era de 25 años y meses y días en 1.812 y descendió a 21 años y meses en 1.827. El cálculo de probabilidades de vida según las diferentes proyecciones da para los hijos de fabricantes y negociantes, 28 para los hijos de tejedores y obreros de las hilanderías. La miseria es tal, que, "la mayor parte de los obreros ven morir a sus hijos con indiferencia y a veces con alegría..." He aquí la condición normal de los trabajadores si no se reúnen todas las circunstancias favorables".

(2) - "En el curso del siglo XIV, la condición material de los trabajadores sigue las fluctuaciones de las vicisitudes económicas. Su condición moral empeora por la ruptura completa de los vínculos personales... Este régimen no se pudo erigir más que gracias a la concentración de una mano de obra abundante en las ciudades y en los distritos industriales. Prosperidad económica pagada a alto precio. La gran industria produce en serie y a impulsos repentinos. Obedece a un ritmo: los períodos de expansión y los de depresión unidos, forman una crisis continua. Las intermitencias del trabajo destruyen periódicamente el equilibrio del presupuesto obrero. Esta inestabilidad del salario es más temible todavía para el obrero, que las duras condiciones en que trabaja un hilandero: 14 horas por día a una temperatura de 80/84° Farenheit, bajo el temor de las fuertes multas impuestas si silba, si se le sorprende lavándose, o bien si está sucio o con la ventana abierta, o enviando a alguien en busca de agua para refrescarse... La gran industria obedece a un ritmo; se desarrolla en movimientos ondulatorios. Un período de depresión sigue al período de

expansión, y la fase aguda del paso de uno a otro constituye la crisis. La industria del algodón fue la primera que se vio sacudida por violentas crisis. Cada una de esas crisis era el punto de partida de una prosperidad, pero las crisis llevaban consigo paros forzados periódicos. La inestabilidad de los salarios y la inseguridad de la vida, aparecía como la consecuencia necesaria de la gran industria, como de los males del Factory System. De su condición de especiales de la industria algodonera, las crisis se generalizaron y repercutieron en toda la economía nacional. La crisis de 1.825 se prolongó hasta 1.830... En el momento en que Francia en 1.830 y Gran Bretaña en 1.832, la burguesía industrial y comercial tomó el poder, ambos países sufren una crisis económica que comenzó en 1.825 y se prolongará hasta 1.848.

Sin duda entre esas dos fechas se producen dos periodos de prosperidad. Pero sobre un periodo de 23 años el Balance es de 8 años de prosperidad y 15 de crisis.

La causa aparente de esa crisis de 23 años es la serie de invenciones iniciadas en el siglo XVIII que revolucionaron la técnica y transformaron radicalmente la organización del trabajo.

(3) En Francia la jornada de trabajo para los obreros de la manufactura de algodón y de lana, es de 15/15 1/2 horas...

En las ciudades industriales, los obreros se aglomeran con sus familias de 5/6 personas, o a veces en grupos de 2 familias, en una habitación de 3 o 4 metros, húmeda, mal iluminada, mal aireada; o bien bajo los techos en graneros demasiado fríos en invierno y demasiado calurosos en verano.

La organización del trabajo no es más favorable para las otras categorías de obreros, que están agrupados en talleres; sobre todo para los obreros de la seda. Villeu-neuve cuenta que en Nimes, en un taller de seda donde había 4 hornos o calderas, vio trabajar por un salario de 48/98 centimos diarios, a una anciana jibosa y a tres jóvenes, dos de ellas contrahechas, que hacían las veces de motores que hacían girar las devanaderas. Tales condiciones de trabajo son más duras todavía para los niños. Niños muy pequeños son ocupados en el torno destinado a las canillas de las máquinas de tejer; allí, constantemente encorvados sus movimientos sin posibilidad de respirar aire libre y puro, contraen irritaciones que se convierten luego en afecciones escrofulosas, sus débiles miembros se deforman y su espina dorsal se desvía, se agotan y desde sus primeros años son los que suelen ser siempre débiles y valetudinarios. Otros niños son ocupados en hacer girar ruedas que ponen en movimiento largos mecanismos para devanar; la nutrición de los brazos se hace a expensas de la de las piernas y estos pequeños desdichados tienen a menudo los miembros inferiores deformados".

ni pudieran disponer de una organización potente que pudiera plasmar en hechos las exigencias proletarias, y de rechazo conseguir la necesaria confianza de su clase, con la cual poder llevar a cabo acciones de mayor alcance.

En fin, antes de analizar el período de proceso revolucionario iniciado con la subida al trono del orleanista Luis Felipe echemos un vistazo a las teorías que podían favorecer a la clase obrera.

G. Lichtheim (1), presenta a Rousseau como el punto de partida de posteriores teorías comunistas: "...no predicó la comunidad de bienes, pero sí afirmó que la caída del estado original de igualdad había sido provocada por la introducción de la propiedad privada (...)" (- La importancia de Rousseau reside en como insistió en que era posible recrear un orden social igualitario, aunque nunca lograse explicar en concreto de qué forma podrían implantar una sociedad no corrompida los individuos corrompidos que forman el mundo real de los hombres. La salida estaba en apelar a la "voluntad general" de la comunidad (...)). Pero la voluntad general solo opera en una sociedad con distribución equitativa de la propiedad (o con propiedad socializada)" (2) Es posible que esta interpretación sobre Rousseau tenga sus puntos acertados. No obstante el mismo parece rebatir su propia tesis en páginas posteriores al admitir que "la conspiración de los Iguales marcó la línea divisoria entre la democracia roussoniana y el comunismo",

(4) "El 23 de agosto, 400 obreros ebanistas en perfecto orden entregan al Prefecto de Policía un petitório, reclamando a la Administración una tarifa que regule los precios de los trabajos...."

Los obreros cerrajeros en número de 3.000 a 4.000 recorren París a fin de presentar a los patronos una petición por la cual reclaman la reducción en la jornada de trabajo de 12 a 11 horas. Frente a la coalición de los patronos para hacer bajos los salarios, las obreras peléteras se unen para reclamar 30 céntimos, por curtir pieles de conejo? - Historia del Movimiento Obrero. Edouard Dolleans.

y que dicha conspiración pretendía que "el pueblo tomara el poder, que acabará con las distinciones de clases e - instaurará una comunidad en la que no hubiera ricos ni pobres (3).

Pero aún así, "el socialismo que había aparecido rápidamente en la Conspiración de los Iguales en 1.796 no fué más que algo marginal en relación con el desarrollo principal de la Revolución Francesa" (4).

Al margen de éste movimiento que como queda dicho, solo tuvo una importancia transitoria, la restauración "barrio" del contexto político francés, todo tipo de escuelas utopistas que pudieran poner en peligro sus intereses de clase: tan sólo algún que otro reformador moral y ciertas individualidades que trabajaban en la más rigurosa clandestinidad (Buonarroti, discípulo de Babeuf, conservó la doctrina de su maestro y en 1.830 la difundió entre ciertos medios intelectuales de la pequeña burguesía) el panorama político que se podía observar en Francia en 1.830, ofrecía un balance netamente negativo para la clase obrera. Los saint-simonianos (Enfantin, Bazard, Abel Transon...), no ocultaban su tecnocratismo y por ende su implícito apoyo a la burguesía industrial. Los Cabet, los Fourieristas y otros que decían luchar por el pueblo, seguían anclados en la ética iusnaturalista y se dedicaban a elaborar teorías no solo llenas de contradicciones, sino indigeribles para la gran masa obrera. Los liberales - de izquierda (Sismondí) y los "socialistas cristianos" (Lamennais), se obcecaban en un paternalismo trasnochado que moletaba incluso a los sectores menos concienzado del proletariado...

-
- (1) Los orígenes del socialismo. G. Lichtheim.
 - (2) Id id
 - (3) Manifeste des Egaux, 1796.
 - (4) Historia del pensamiento socialista. G.D.H. Cole.

No es de extrañar pues, que la clase obrera, ante la represión de que fué objeto durante la restauración, y la falta de teóricos que justificaran adecuadamente sus exigencias, y las condiciones infrahumanas en que se hallaban, respondiera ante la eclosión de 1.830, como una masa acéfala que solo podía exprimir como único argumento, su fuerza bruta.

Pues bien, una vez que hemos hecho una revisión sucinta á los principales protagonistas del drama (1), veamos como fué su desarrollo concreto. Este, responde en líneas generales, al modelo que ya esbozamos al principio de éstas páginas, y de cuya primera fase ya dimos cuenta un poco de pasada, al hablar de los conflictos planteados entre el máximo representante de la reacción, Carlos X, y la burguesía, que culminan en los sucesos de julio en los cuales la clase media tratará, con objeto de ganarse al "pueblo", de difuminar eventualmente las líneas de demarcación que le separan del proletariado (2).

Poró de lo pasajero y epidérmico de ésta alianza tiene bastante más conciencia la burguesía que el proletariado (3). Aquella, sabía exactamenté lo que pretendía (tan solo "democratizar la economía" en favor de su clase) guardándose en la reserva, un rey que reunía las condiciones requeridas, dada la coyuntura actual: era lo suficiente burgués como para facilitar el ascenso de la burguesía industrial, pero también lo necesariamente "prudente", como para garantizarle a dicha clase un "orden" en el que se pudiera desenvolver con plena facilidad de manobra su libertad... de explotación.

Y esto fué justamente lo que ocurrió: á punto de llegar a la meta, la burguesía que no obstante había guardado indispensables distancias (ya es bastante distancia echarse a las espaldas el título de "líder" de la revolu-

ción y no permitir en ningún momento el acceso de la clase obrera al puerto de cabeza), espolea al máximo su caballo y llega con la suficiente antelación para situar en el poder un Rey que rodeado de toda una camarilla reaccionaria muy pronto pondrá bajo recia disciplina a los "sediciosos y perturbadores" proletarios.

Pero, Francia, cuya infraestructura es una mezcla de feudalismo agrario e incipiente industrialismo urbano, coloca la burguesía en una situación francamente contradictoria: los brazos represivos de aquella sociedad están cargados ideológicamente de presupuestos trasnochados que por sus excesos pondrían en peligro no solo la ya caduca preeminencia política de la aristocracia feudal, sino que a la misma burguesía le impedirá llevar a cabo su programa al tropezar con unas estructuras semif feudales, pero de las cuales no puede prescindir a menos que se aventure

(1) Es indudable que faltan por analizar el papel representado por otras fuerzas como la Iglesia, el Ejército pero creemos que éstas tienen un papel secundario y que giran alrededor de las tres fuerzas sociales más importantes de aquella época: aristocracia feudal-financiera, burguesía, industrial y proletariado.

(2) "...las librerías transformaron sus almacenes en un arsenal... los caracteres de imprenta sirven de proyectiles a los fusiles... Audry de Puyssaveau sacrifica todos los carruajes de su establecimiento para construir barricadas... en Nantes el dueño de una fábrica de telas, Petit Pierre, después de estimular a los obreros a armarse, pidió la Legión de Honor como premio por su arrojo... En Lyon los comerciantes deciden el cierre general de los talleres y dan orden a los obreros de reunirse en la Plaza Pública" Edouard Dolléans, pagª 43. Historia del Movimiento Obrero.

(3) Tan solo se observa un caso en el que los obreros toman conciencia de las posibilidades de tal movimiento e intentan llevarlo adelante por su cuenta: "En Lille los obreros aseguran, en número de 10.000, en oposición a los fabricantes aseguraron el éxito de la revolución". Edouard Dolléans. - Por lo demás, el proletariado se dejó seducir en muchas ocasiones por la burguesía.

a orillar también a la poderosa clase que es alimentada por este tipo de estructura, y que en muchas ocasiones, como ésta a la que nos referimos, se convierte en un útil y eficaz aliado, que por otra parte será a la larga, el "aguafiestas" que zancadilleará sistemáticamente el escabroso programa de la burguesía industrial-comerciante. Pero ésta clase no era lo suficiente fuerte como para combatir en dos frentes (aristocracia fendo-financiera por un lado y proletariado en el otro), y la conciencia de ello, les llevaba a aliarse a la que si bien en principio le colocaba una brida, por lo menos le dejaba subsistir; aliarse efectivamente al proletariado significaría el suicidio.

Pues bien, todo esto ocurre cuando Luis Felipe subió al poder y empleó todas sus habilidades y astucias para minar las instituciones parlamentarias y conquistar un poder personal. Pero la burguesía, exigía, su tributo por esta concesión, y al final, Luis Felipe aprobó una constitución que "elevó las atribuciones de la Cámara, haciendo depender el derecho electoral, tanto activo como pasivo, de posibilidades económicas tan exorbitantes, que sólo ciudadanos acomodados podían disfrutar de derechos políticos: sólo un 2% podía elegir" (1).

Con esto, ya están puestas las bases para que se reanude el proceso: la burguesía ha copado los puestos más relevantes de las instituciones políticas, al tiempo que ha conseguido una más equitativa distribución del botín entre sus distintos grupos y la reacción ha privado a la clase obrera de sus elementos más "activos".

¿Cómo transcurrió a partir de aquí y hasta 1.848 la evolución política de Francia?

(1) Historia de Francia. R. Sternfeld.

Trataremos de definir brevemente y a grandes rasgos lo ocurrido en este periodo cuya característica principal es por otro lado, la de ser una etapa típicamente prerrevolucionaria.

1.830 /, 1.848

Tras el reajuste sufrido a raíz de la convulsión de Julio, la sociedad ha sido objeto de claras modificaciones que contrariamente a las intenciones de quienes propugnaron innovaciones en la estructura general de una Francia económica y socialmente atada de pies y manos, puso, no obstante, de manifiesto las flagrantes contradicciones de una sociedad clasista que jamás podrá vivir de acuerdo consigo misma.

En todas las esferas sociales se observó desde el principio y con sorprendente nitidez, el desfondamiento sufrido por los grupos que habían participado en la contienda: la aristocracia feudal-financiera había tenido que ceder posiciones con el fin de evitar una mayor radicalización en la burguesía industrial; esta, por su parte, no había conquistado ni con mucho los puestos de mando y había tenido que privarse en beneficio de la reacción, de muchas "piezas angulares", para frenar la avalancha proletaria, permaneciendo como antes bajo sus pies, un entarimado, que aunque de signo ligeramente modificado, continuaba sostenido por falsos pilares. De un lado, la estructura semifeudal que bloquearía cualquier intento de crecimiento por parte de la nación e industria, al no suponer una demanda con suficiente capacidad de absorción para sus bienes de producción y de consumo. De otro, un proletariado cada vez más impaciente por "cambiarlo todo" y ponerse al frente de los asuntos públicos. Finalmente el proletariado, que no solo no había conquistado nada de lo que le habían ofrecido, (1) sino que ahora veía con irritante decepción como sus tradicionales enemigos engrosaban sus filas, con la inderogación en las mismas de su antigua "aliada", la burguesía industrial-comercian

te.

A lo largo del período, la capa de la burguesía que más había contribuido a que la crisis de 1.830 fuera un hecho, la burguesía industrial, inició un movimiento centrífugo en el que paulatinamente los componentes del grupo fueron congregándose al rededor de las dos clases-pilares de aquel tiempo: la aristocracia feudal-financiera y proletariado. Las causas motoras de este proceso de disgregación, podemos sintetizarlas de esta manera:

- La estructura económica de signo claramente preindustrial, que en ningún momento potenciaba la expansión de la mediana burguesía.

- La falta de suficiente poder económico para mantener la diferencia de la clase.

- La propia dinámica interna de tipo competitivo, que acelera el proceso de reequilibramiento del bloque.

- El grado de nivel de competitividad de la clase obrera, que hará que la reacción se haga cada vez más imprescindible como único medio de reprimir al obrero. Esto traerá como consecuencia, no

(1) Las clases obreras están profundamente decepcionadas: "Les bras joints le 10 juillet, dice Le Peuple, no tuvieron otro resultado que un cambio de dinastías y un rey un poco más, Edouard Dolleans. Historia del Movimiento Obrero.

coló la consolidación y aumento de sus posiciones sino que también se afianzará cada vez más, como muro de contención respecto a las posibles renovaciones de la burguesía.

Pues bien; tomando como punto de partida el "reparto" de Julio, y teniendo como telón de fondo para las clases privilegiadas, el espectro del cataclismo social, del que ellas saldrían las peor paradas, y para el proletariado la confianza en un futuro mejor - que le proporciona la elevación de su nivel de madurez y de combatividad; el ciclo comienza de nuevo; el curso de los acontecimientos registrará un reflujó en la corriente innovadora de la burguesía y la consiguiente pérdida de influencia en el desenvolvimiento de la economía, al tiempo que busca fuerzas en sí misma a través de un movimiento reflejo de concentración y alianzas oportunistas, el proletariado inicia un gradual y escalonado proceso de expansión, que ha medida que se desenvuelve irá acelerando su ritmo, culminando al final en una vasta y profunda convulsión que estuvo a punto de remover los cimientos de la sociedad y cuyas ondas alcanzaron a gran parte de la Europa incipientemente industrializada, incluida España. Esto será, lo que más tarde los historiadores darían en llamar la Re

volución europea de 1.848.

Nó obstante, y antes de analizar tal época, intentaremos dar cuenta brevemente de los factores más decisivos que intervinieron en la fermentación de dicha revolución, y cuya naturaleza puede averiguarse con cierta claridad, observando su génesis y desenvolvimiento entre 1.830 y 1.848.

720

1830 - 1848

La crisis del 48 en Francia, ha de ser entendida como la confluencia en el tiempo, de un proceso socio-político que arrancaba de años atrás, y la aparición de una crisis económica que rebasaba sus fronteras: "(...) - dos acontecimientos económicos mundiales aceleraron el estallido del descontento general e hicieron que madurase el desasosiego hasta convertirse en revuelta.

La plaga de la patata y las malas cosechas de 1.845 y 1.846 avivaron la efervescencia general en el pueblo. La carestía de 1.847 provocó en Francia, como en el resto del continente, conflictos sangrientos. ¡Frente a las horgías desvergonzadas de la aristocracia financiera, la lucha del pueblo por los víveres más indispensables! ¡En Buzançais, los insurrectos del hambre ajusticiados! ¡En París, estafadores más que hartos arrancados a los tribunales por la familia real!

El otro gran acontecimiento económico que aceleró el estallido de la revolución fue una crisis general del comercio y de la industria en Inglaterra; anunciada ya en el otoño de 1.845 por la quiebra general de los es-

peculadores de acciones ferroviarias, contenida durante el año 1.846 gracias a una serie de circunstancias meramente accidentales -como la inminente derogación de los aranceles cerealistas-, estalló, por fin, en el otoño -de 1.847, con las quiebras de los grandes comerciantes - en productos coloniales de Londres, a las que siguieron muy de cerca las de los bancos agrarios y los cierres - de fábricas en los distritos industriales de Inglaterra. Todavía no se había apagado la repercusión de esta crisis en el continente, cuando estalló la revolución de -Febrero."(1) También a este nivel, pero en una versión más actual, Jacques Godechot ve así la crisis económica europea de 1.846-1847, en la que las malas cosechas aparecen como el mecanismo desencadenante de aquella: "La crise de 1.846 a pour cause, comme celle de 1.788, des phénomènes météorologiques d'une ampleur exceptionnelle puisqu'ils ont touché toute l'Europe occidentale et centrale: printemps exagérément pluvieux, été excessivement

(1) Págs 57-58 de "Las luchas de clases en Francia". C.-Marx. Sobre este tema y del mismo autor, ver "El Capital" tomo III págs 133 al 135.

"La crisis de 1.846 tiene por motivo, como aquella de 1.788, en unos fenómenos meteorológicos de una importancia excepcional ya que han afectado a toda Europa occidental y central: primavera exagéradamente lluviosa, verano excesivamente seco. (

sec. Il es resulte partout des récoltes très mauvaises
La situation est encore aggravée parce que la très médiocre récolte de 1.846 vient s'ajouter à une série de mauvaises récoltes, ininterrompue depuis 1.842. De plus une plante qui s'était répandue dans toute l'Europe depuis le XVII siècle, et avait permis aux plus pauvres de vivre, en remplaçant le pain, la pomme de terre, était frappée d'une maladie qui avait réduit sa production dans d'énormes proportions. (...) Ailleurs, la pomme de terre n'était pas une nourriture aussi exclusive qu'en Irlande. La crise de 1846 n'engendra pas la famine, mais ladisette, et une hausse du prix des céréales, donc du pain, qui allait avoir d'immenses conséquences. (...) La récolte de 1.846 fut plus catastrophique que les précédentes. Non seulement le rendement fut très faible (3 a 4 pour 1, en ce qui concerne les céréales)

...
... se deri a de todo ello cosecha muy malas. La situación es agrada más por que la muy mediocre cosecha de 1.846 acaba de añadirse a un serie de malas cosechas, ininterrompidas desde 1842. Además una planta que se había extendido en toda Europa desde el siglo XIII, y había permitido a los más pobres vivir, reemplazando el pan la patata, era víctima de una enfermedad que había reducido su producción en enormes proporciones. (...) Por otra parte, la patata no era un alimento casi exclusivo más que en Irlanda. La crisis de 1846 no engendró el hambre, y una alza del precio de los cereales, por lo tanto del pan, que iba a tener inmensas consecuencias. (...) La cosecha de 1846 fue más catastrófica que las precedentes. No solamente el rendimiento fue muy bajo (3 a 4 por uno, en lo que concierne a los cereales)

mais la qualité fut également médiocre. Le prix de l'hectolitre de blé qui variait, en 1844, de 18 à 24 francs, selon les régions, monta en France à 35, 36, ou 37 francs hausse à peu près égale à celle qui était constatée en Angleterre. (...) D'ailleurs, la crise économique de 1846-1847 ne fut pas seulement une crise agricole. L'industrie et les finances furent durement touchées. Comme pendant toutes les crises du type ancien, c'est-à-dire celles qui étaient provoquées par des phénomènes météorologiques, la hausse des prix agricoles entraîna une réduction très sensible de l'activité industrielle. Les pauvres - c'est-à-dire les masses -, obligés de réserver leurs maigres ressources à l'achat de denrées alimentaires très chères, cessent d'acheter des vêtements ou des tissus. L'industrie textile est donc la première victime de la crise. Faute de pouvoir vendre, les manufactures ferment et leurs ouvriers en chômage - sans aucun secours, la plupart du temps viennent augmenter le nombre des miséreux. En Angleterre, ..

... pero la cualidad fue igualmente mediocre. El precio del hectolitro de trigo que variaba, en 1844, de 18 a 24 francos, según las regiones, subió en Francia a 35, 36 o 37 francos alza casi igual a aquella que se había constatado en Inglaterra. (...). Por otra parte, la crisis económica de 1846-1847 no fue solamente una crisis agrícola. La industria y las finanzas fueron duramente afectados. Como durante todas las crisis del tipo antiguo, es decir aquellas que estaban provocadas por fenómenos meteorológicos, la alza de los precios agrícolas ocasionó una reducción muy sensible de la actividad industrial. Los pobres -es decir las masas- obligadas a reservar sus débiles recursos a la compra de géneros alimenticios muy caros, cesan de comprar vestidos o telas. La industria textil es pues, la primera víctima de la crisis. Sin poder vender, las manufacturas cierran y sus obreros en paro sin ningún socorro, la mayor parte del tiempo vienen a aumentar el número de los miserables. En Inglaterra,

la consommation de coton qui atteignait la valeur de 21 millions de livres en 1845 tombe à 13 millions en 1847. En France, la crise du textile prend une ampleur inconnue jusqu'alors. Les importations de coton, en 1847, diminuent d'un tiers par rapport à 1846, la consommation tombe de 65 millions de kilos à 45 500 000. Un fabricant écrit: "La vente diminuait toujours, et l'on fabriquait toujours plus pour produire plus à meilleur marché." Mais faute d'acheteurs, il fallut s'arrêter. En Allemagne, il y avait, au début de 1847, dans le grand centre textile d'Elberfeld, 5.000 chômeurs. L'industrie textile de l'Italie du Nord est également atteinte. (...) La crise, en effet, atteint aussi la banque et le commerce. Les faillites d'entrepr-

el consumo de algodón que alcanzaba el valor de 21 millones de libras en 1845 cae a 13 millones en 1847. En Francia, la crisis del textil toma una amplitud desconocida hasta entonces. Las importaciones algodón, en 1847, disminuyen un tercio con relación a 1846, el consumo desciende de 65 millones de kilos a 45500000. Un fabricante escribe: "La venta disminuía siempre, y se fabricaba siempre más para producir más a mejor precio." Pero carente de compradores, fue necesario pararse. En Alemania, había, a principios de 1847, en el gran centro textil de Elberfeld, 5.000 parados. La industria textil de Italia del Norte es alcanzada igualmente. (...) La crisis, en efecto alcanza también la banca y el comercio. Las quiebras de

ses industriales, l'impossibilité, pour beaucoup d'entre elles, de rembourser les emprunts que les banques leur ont consentis, provoquent des faillites nouvelles, notamment dans les banques. La banque d'Angleterre, elle-même, est touchée. Elle augmente progressivement son taux d'escompte, qui passe de 1'75% en 1842 à 5% le 8 avril 1847. Malgré cela, son encaisse or tombe de 16 millions de livres en 1842, à 9 330 000 le 17 avril 1847 (1)

Pero intentemos concretar un poco, en esta breve introducción, como se planteaban las cosas a nivel económico en Francia. Para ello, comencemos por la agricultura, sector que ocupaba a la mayoría de la fuerza de trabajo durante aquellos años: todavía en 1851, de los 35 783 000 habitantes con que cuenta la nación, el 26'7 millones (el 74'5%), permanece todavía en el medio rural (y aunque esto no signifique forzosamente campesinado, -

empresas industriales, la imposibilidad, para muchas de entre ellas, de reembolsar los préstamos que los bancos les han hecho, provocan nuevas quiebras, especialmente en los bancos. La banca de Inglaterra, incluso, es afectada. Aumenta progresivamente su tasa de descuento, que pasa de 1'75 en 1842 a 5 % el 8 de abril de 1847. A pesar de eso, su encaje oro cae de 16 millones de libras en 1842, a 9.330 000 el 17 de abril de 1847."

(1) págs. 184-194. "Les revolutions de 1848". Jacques Godchot. Edit. Albin Michel.

es de suponer que la gran mayoría se ocupaba en el campo) (1), en tanto que 9'5 millones (25'5%) tan solo vive en las ciudades. Desgraciadamente carecemos de información precisa sobre la distribución de la tierra en 1.848, pues el censo realizado en dicho año fue destruido por el fuego (2). Recogemos no obstante, los da-

(1) "Situemos ante todo los comienzos de lo que se ha convenido en llamar la industria rural. La industria rural parece haberse propagado mas tarde en Francia que en Inglaterra y los Países Bajos: en el siglo XV todavía no ocupaba en Francia más que un pequeño lugar pero a mediados del siglo XVIII era desde hacía mucho tiempo uno de los rasgos esenciales de la economía social. Y el edicto de 1762, que dió a los habitantes del campo el derecho a fabricar toda clase de telas sin formar parte de las corporaciones de los oficios, no hizo más, como ocurre con frecuencia, que confirmar un estado de hecho. Observemos también que una proporción importante del trabajo textil rural estaba destinada al autoconsumo y que las leyes y reglas de las corporaciones no podían encontrar un verdadero campo de aplicación.

Recordemos aquí, que en el capítulo relativo a la industria textil en Inglaterra, insistimos en la interdependencia del trabajo agrícola y el textil durante el período preindustrial. Las conclusiones a que llegamos siguen siendo perfectamente válidas para Francia; sin embargo, citaremos testimonios concernientes mas particularmente a este país. Y en primer lugar los que pueden encontrarse en los estudios agrarios: "Las industrias rurales, sobre todo textiles, fueron un gran recurso suplementario para los jornaleros y los pequeños campesinos". (M. Bloch: Les caractères originaux de l'histoire rurale française, vol. II, París 1956, pg. 189) (3). "Revolución industrial y subdesarrollo. Paul Bairoch -pgnas 326-327.

(2) "Los volúmenes de las series de la Statistique Générale informan sobre el uso de la tierra (3.006; 5.002). En ellos aparecieron, a partir de la década de 1.840 y cada 10 años, informaciones sobre la agricultura, con cifras sobre la tierra cultivada. Hubo censos agrícolas en 1.848 (destruido por el fuego)(...)"Las dimensiones del pasado" David S. Landes y otros. pagna 133.

tos proporcionados por un artículo de "Études et conjoncture" (1), para 1.851. En este año, el 64'4% de la población activa francesa, se ocupaba en la agricultura, bosques y pesca; el 27'4% en industria, transportes, y comercio, banca y cuidados personales; el 4'1%, en servicios domésticos y otro tanto en profesiones liberales y servicios públicos.

Por lo que respecta a la distribución de la propiedad agraria, sin duda las iniciativas de Napoleón dirigidas a conseguir un tipo de propiedad media, tan alejada del minifundio como de la gran propiedad, tuvo, a la larga los efectos deseados. Ese "régimen de cultivo medio, tan característico de nuestra economía" (2), en palabras de Ch. Morazé, proporcionarían a Francia, en este sentido, una cierta estabilidad, "y por lo tanto ningún movimiento de clases" (3)... que garantizaría periodos de expansión como "el fuerte ascenso de los años 1.830 a 1.848" (4). No obstante, no puede idealizarse hasta tal

(1) "Évolution de la population active en France depuis cent ans, d'après les dénombrements quinquennaux" en "Études et Conjoncture (Economie française)" mayo-junio de 1953, num. 3 pgnas 230-288

(2) "La Francia Burguesa" -Charles Morazé-pp.172-173

(3) Charles Morazé. Obra citada pp. 172

(4) Charles Morazé. Obra citada pag. 170

punto la situación (1): al lado de estos propietarios me-
 dios, se hallaban los grandes latifundistas, restos de -
 la antigua aristocracia, que habían recuperado gran par-
 te de sus tierras con la restauración orleanista y con-
 tra quien se dirigían los ataques de los portavoces bur-
 gueses... y proletarios.

En cuanto a la productividad del suelo, la es-
 casa capitalización de la tierra (maquinaria, abonos, etc.)
 hacía que permaneciera a niveles todavía bajos, sobre to-
 do si se le compara con la de otros países europeos: en
 1831, de 5.111 H^a dedicadas al cultivo de trigo, se ha-
 bían recogido 51'3 millones de Qm., es decir, un rendi-
 miento de 8'2 Q. por H^a, mientras que Gran Bretaña obte-
 nía 12'3, Alemania 15'1, Holanda 13'4, etc.

Por lo que respecta a la ganadería, Francia -
 experimenta un ligero aumento entre los años 1840-1848:
 de 8 a 10 millones de cabezas en los rebaños ovinos.

 (1) "El vigoroso estudio de Albert Soboul de 1848 es un
 ejemplo de lo que decimos: "Mientras que los propietarios
 campesinos, la burguesía rural los grandes propietarios
 grandes y burgueses, después de un momento de temor, au-
 mentaron su control político y su dominio económico des-
 de 1848 a 1851, los campesinos pobres respondieron vio-
 lentamente con un verdadero movimiento de clase que los
 llevó en 1851 a una auténtica prise de conscience en fa-
 vor de aquella república que anteriormente no habían com-
 prendido o habían censurado". "Las dimensiones del pasado
 David S. Landes y otros-pgn. 87

Entremos ahora en el análisis del sector secundario decisivo a la hora de entender los movimientos de 1.848. Y es importante tener claro hasta qué punto economistas y empresarios mostraron celo a la hora de plagiar el desarrollo industrial inglés, por el que tanta admiración sintieron: "Après 1815 un grand nombre de curieux et d'industriels se rendirent en Angleterre. Ce mouvement ne cessera pas de toute la première moitié du siècle. Les économistes furent parmi les premiers et sans doute aussi parmi les plus enthousiastes. J. B. Say fut envoyé en mission par le gouvernement de la Restauration, dès 1815, pour enquêter sur l'état économique et industriel de l'Angleterre. Sismondi s'y rendit à deux reprises en 1819 et en 1824. Enfin, en 1823, le jeune Blanqui devait également découvrir la socié-

" Después de 1815 un gran número de curiosos e industriales acudieron a Inglaterra. Este movimiento no cesará durante la primera mitad del siglo. Los economistas fueron de los primeros y sin duda también de los más entusiastas. J.B. Say fue enviado en misión por el gobierno de la Restauración, desde 1815, para informarse sobre el estado económico e industrial de Inglaterra. Sismondi se trasladó allí dos veces en 1819 y en 1824. Por último, en 1823, el joven Blanqui debía igualmente descubrir la

té industrielle anglaise. En avril 1828, Horace, Say, -
fils de J.B.Say, y fit également un court séjour.

Parmi les faits qui frappèrent tous ces écono-
mistes français, le développement considerable du machi-
nisme est celui qui revient le plus souvent dans leurs
écrits. Blanqui paraît avoir été le plus surpris devant
"les machines merveilleuses" auxquelles on est parvenu à -
donner "assez d'esprit pour remplacer les hommes". Tous
conseillèrent aux industriels de leur pays le voyage -
outre-Manche.

Ceux-ci ne devaient pas y manquer. Au reste -
on était encore assez près du XVIII siècle qui avait con-

siedad industrial inglesa. En Abril de 1828, Horace,
Say, hijo de J.B. Say, estuvo allí igualmente un corto
tiempo.

Entre los hechos que sacudieron a todos es-
tos economistas franceses, el desarrollo considerable del
maquinismo es el que se presenta más a menudo en sus es-
critos. Blanqui parece haber sido el más sorprendido ante
" las máquinas maravillosas " a las que se les ha llegado
a dar "suficiente espíritu para reemplazar a los hombres"
Todos aconsejaron a los industriales de su país el viaje
allende la Mancha.

Estos no debían faltar. Por lo demás se es-
taba aún bastante cerca del siglo XVIII que había conoci-

.....

nu una sif tehnique semblable, pour que leur curiosité n'ait été qu'aiguisée par les récits qu'on en faisait en ces premières années de paix.

L'ingénieur des mines Gallois, qui avait fait le projet d'une grande société métallurgique dans la Loire, y fit en 1815-1816 un court séjour. Il en profita pour se renseigner sur la technique nouvelle des chemins de fer: son récit fit sensation. Il y retournera en 1820 pour y acheter des machines. Son collègue Beannier le suivit en 1820 pour s'y occuper des chemins de fer.

Métallurgie et chemins de fer inciteront particulièrement les industriels français à franchir le dé-

do una sed técnica parecida, para que su curiosidad no ha ya sido más que aguzada por los relatos que se hacfa en estos primeros años de paz.

El ingeniero de las minas Gallois, que había hecho el proyecto de una gran sociedad metalúrgica en el Loire, estuvo allí en 1815-1816 durante poco tiempo. Aprovechó para informarse sobre la técnica nueva de los ferrocarriles: su relato hizo sensación. Volverá en 1820 para comprar máquinas. Su colega Beannier le siguió en 1820 para ocuparse de los ferrocarriles.

Metalúrgia y ferrocarriles incitaron particularmente a los industriales franceses a atravesar el estrecho

.....

troit. En 1816, Wendel fit une visite aux usines galloises et ramena avec lui quelques ouvriers. L'ancien agent de change Bessy, qui participait a un grand projet métallurgique a Firminy, fit également un voyage en 1817. Me me de petits maitres de forges les imiterent tel ce Dubost, industriels du Périgord,

Toutes les grandes créations métallurgiques furent précédées de voyages en Angleterre: Cabrol fut, en 1826 et en 1827, envoyé par Decazes, Communeau en 1829, - pour le groupe d'Alais, avec Bérard! (1) Y en efecto, ese influjo se deja sentir en los mejoras técnicas que se advierten en Francia en la primera mitad del siglo pasado:

(1) pp. 24-25- de B.Gille "Recherches sur la formation de la grande entreprise capitaliste (1815-1848)" S.E.V. P.E.N 1959.

.....En 1816, Wendel hizo una visita a las fábricas gallesas y llevó con él a varios obreros. El antiguo agente de Cambio y Posa Bessy, que participaba en un gran proyecto metalúrgico en Firminy, hizo igualmente un viaje en 1817. Incluso pe ueños propietarios de establecimientos siderúrgicos les imitaron , como Dubost, industriales del Perigord.

Todas las grandes creaciones metalúrgicas fueron precedidas de viajes a Inglaterra: Cabrol fue, en 1826 y en 1827, enviado por Decazes, Communeau en 1829, para el grupo de Alais, con Bérard" .

"Dans le département du Nord, la grande expansion de la machine à vapeur datait de la généralisation des métiers mécaniques, c'est-à-dire du règne de Louis Philippe. De 2.825 chevaux en 1.834, on passe à 6.513 en 1.839 et à 10.913 en 1.848. Dans le Dauphiné, au contraire, les chiffres restent faibles: en 1.848, l'Isère en possédait 27 la Drome 43 (contre 767 dans le Nord)." La métallurgie a fait encore de larges progrès entre 1.815 et 1.848. De la fin du XVIII siècle à la Restauration, les procédés anglais avaient été mis au point. Le haut fourneau était devenu un important édifice chauffé au coke et doté d'une soufflerie à vapeur. La fonte passait ensuite au puddlage dans des fours qui ne cessèrent de se perfectionner. En fin, le fer était martelé et étiré au laminoir ou soit par une roue hydraulique, soit par une machine à vapeur.

"En el departamento del Norte, la gran expansión de la máquina de vapor databa de la generalización de los oficios mecánicos, es decir del reinado de Louis Philippe. De 2825 caballos en 1834, se pasa a 6513 en 1839 y a 10.913 en 1848. En el Dauphiné, al contrario, las cifras permanecen bajas: en 1848, el Isère poseía 27, Drome 43 (contra 767 en el Norte)." La metalurgia ha realizado algunos grandes progresos entre 1815 y 1848. Desde el fin del siglo XVIII a la Restauración, los procedimientos ingleses habían sido puestos a punto. El alto horno había llegado a ser un importante edificio calentado con coque y dotado de una sopladora de vapor. La fundición pasaba a continuación al pudelaje en hornos que no cesaron de perfeccionarse. Por fin, el hierro era batido y estirado en el laminador movido ya por una rueda hidráulica, ya por una máquina de vapor.

Tout le travail des métaux s'était également transformé et les tours s'étaient multipliés depuis les prototypes de Wilkinson. Avant la Révolution, seuls les hauts fourneaux du Creusot marchaient au coke; puddlage et laminage étaient pratiquement inconnus.

Entre 1815 et 1848, d'autres perfectionnements vont faciliter largement le travail métallurgique. Pour le haut fourneau, ces perfectionnements sont essentiellement la récupération des gaz du gueulard, qui remonte aux premières années du XIX siècle et sera réalisée en 1835, au fourneau d'Echalonge dans le Doubs et le soufflage de l'air chaud mis au point par l'Anglais Neilson en 1830. Ces deux inventions eurent pour résultat

Todo el trabajo de los metales se había transformado igualmente y los tornos se habían multiplicado desde los prototipos de Wilkinson. Antes de la Revolución, solo los altos hornos del Creusot trabajaban con coque; pudelaje y laminación eran prácticamente desconocidos.

Entre 1815 y 1848, otros perfeccionamientos van a facilitar anchamente el trabajo metalúrgico. Para el alto horno, estos perfeccionamientos son esencialmente la recuperación de los gases del tragante, que se remonta a los primeros años del siglo XIX y será realizado en 1835, en el horno de Echalonge en Doubs y el soplado de aire caliente puesto a punto por el inglés Neilson en 1830. Estos dos inventos dieron por resultado ...

tat essentiel une sérieuse économie de combustible. Grâce aux gaz du gueulard on peut à la fois chauffer l'air de la soufflerie et la machine soufflante. Mais, paradoxe de certaines inventions, ces progrès permirent précisément à la petite métallurgie rurale de reprendre vie en diminuant ses prix de revient et en provoquant l'adoption plus généralisée de la machine à vapeur: fut de règle dans les grandes entreprises intégrées, édifiées de toute, pièce, elle arriva parfois plus tardivement dans les grandes entreprises issues de la concentration de vieilles forges: 1.826 à Châtillon, 1.827 chez les Wendel."

... esencial una importante economía de combustible. Gracias a los gases del tragante se puede a la vez calentar el aire de la sopladora y la máquina soplante. Pero paradoja de ciertos inventos, estos progresos permitieron precisamente a la pequeña metalúrgia rural de iniciar camino disminuyendo sus precios de coste y provocando la adopción más generalizada de la máquina de vapor. No olvidemos tampoco que si la máquina de vapor fue imperativa en las grandes empresas integradas, edificadas de una pieza, llegó a veces tardíamente en las grandes empresas nacidas de la concentración de viejas herrerías: 1826 en Châtillon, 1827 en casa de los Wendel.

(*) ...N'oublions pas aussi que si la machine à vapeur fut de règle

Il reste donc, en 1815, un important effort de modernisation à entreprendre pour l'industrie textile, principalement dans le domaine de la filature. Bien plus, les industriels seront obligés de modifier souvent leur outillage: Nicolas Schlumberger en Alsace, Grandin ou Lefebvre-Durufilé d'Elbeuf, Jourdain de Louviers, Vayson d'Abbeville l'avouent tous, Dablaing à Douai reconnaît, en 1835 être obligé de reconstituer pour la troisième fois son outillage, tout comme Koechlin à Mulhouse. Ces perpétuelles transformations ne pouvaient être que le fait d'entreprises à capitaux importants.

.....

.... Cueda pues, en 1815, un importante esfuerzo de modernización por emprender a la industria textil, principalmente en el dominio del hilado. Además, los industriales estarán obligados a modificar a menudo sus herramientas: Nicolás Schlumberger en Alsace, Grandin o Lefebvre-Durufilé de Elbeuf, Jourdain de Louviers, Vayson de Abbeville lo confiesan todos, Dablaing en Douai reconoce, en 1835 estar obligado a reconstituir por tercera vez su maquinaria, como Koechlin en Mulhouse. Estas perpetuas transformaciones no podían ser más que la obra de empresas con importantes capitales.

puisque l'amortissement n'était possible que dans une faible mesure. Même la filature du lin, cependant plus récente, dut changer, entre 1.835 et 1.850, plusieurs fois son matériel de fabrication.

L'intérêt de ces transformations était cependant patent, La mécanisation de plus en plus poussée diminuait sensiblement les frais de la main-d'oeuvre dans une industrie où leur pourcentage dans le prix de revient était important. Le nombre des broches par châssis passa de 80 en 1.804 à 216 en 1.827, à 240-396 en 1.836 et à 480-600 en 1.843. De 3 à 4.000 tours-minute en 1.838 on atteignit 6.000 en 1.850. Dans le lin la production par broche s'éleva de 31 kg en 1.836 à 40 en

...ya que la amortización no era posible más que a un bajo nivel. Incluso el hilado del lino, más reciente sin embargo, debió de cambiar, entre 1835 y 1850, su material de fabricación varias veces.

El interés de estas transformaciones era patente sin embargo, La mecanización cada vez más estimulada disminuía sensiblemente los gastos de mano de obra en una industria donde su porcentaje en el precio de costo era importante. El número de tachas por armazón pasa de 80 en 1804 a 216 en 1827, a 240-396 en 1836 y a 480-600 en 1843. De 3 a 4.000 vueltas por minuto en 1838 se alcanza 6.000 en 1850. En el lino la producción por tacha se eleva de 31 kg. en 1836 a 40 en 1839 y

1.839 et à 50 vers 1.845. La mécanisation des tissages - réduisit, estimait la Chambre de Commerce de Lille en 1.842, le nombre des ouvriers d'un quart. Certaines régions retardèrent même la mécanisation de peur de provoquer un chômage excessif: à Wesserling, l'ouvrier qui faisait 4 à 5 aunes, en faisait 10 à 12 avec le nouveau métier. Certaines tondeuses pouvaient remplacer jusqu'à 60 ouvriers. (*)

Les prix suivirent le progrès technique. Le fil de coton num. 30, qui valait 12,60 le kg en 1.816, tombait à 6,40 en 1.824, à 5,60 en 1.834, à 3,60 en 1.844. En 1.814, les laines valaient 5 à 6 francs, le drap se vendait 26 à 34 francs; en 1.834, pour des laines de 10 à 12 francs on faisait des draps de 18 à 26 francs

...1839 y a 50 hacia 1845. La mecanización de los tejidos redujo, estimaba la Cámara de Comercio de Lille en 1842, en una cuarta parte el número de obreros. Ciertas regiones incluso retrasaron la mecanización por miedo a provocar un excesivo paro: en Wesserling, el obrero que hacía 4 a 5 medidas, hacía de 10 a 12 con el nuevo telar.

Los precios siguieron el progreso técnico. El hilo de algodón num. 30, que valía 12'60 el kilo en 1816, bajaba a 6,40 en 1824, a 5,60 en 1834, a 3,60 en 1844. En 1814, las lanas valían de 5 a 6 francos, el paño se vendía de 26 a 34 francos; en 1834, para lanas de 10 a 12 francos, se hacía unos paños de 18 a 26 francos;

.....

(*)..Certaines tondeuses pouvaient remplacer jusqu'à 60 ouvriers.....

Ciertas esquiladoras podían reemplazar hasta 60 obreros.

A Abbeville, les draps fins, qui allaient de 40 a 42 francs , ne valaient plus en 1.834 que de 22 a 23. Toutes les fabrications étaient touchées par cette baisse technologique:

	1816	1834
Calicots.....	2,60	0,70
Percales.....	4,60	0,65
Bazin.....	2,60	0,75
Mousseline.....	2,10	0,45" (1)

Pero antes de aproximarnos más a alguno de los sectores básicos de la industria, veamos que dice J. Marzewski sobre el periodo que estamos tratando: "En términos generales, los primeros cuarenta años del siglo

(1) pp. 27-31 de "Recherches sur la formation de la grande entreprise capitaliste (1815-1848)", Bertrand Gille S.E.V. P.E.N. 1959.

...En Abbeville, los paños finos, que iban de 40 a 42 francos, no valían más que de 22 a 23 en 1834. Todas las fabricaciones estaban afectadas por esta bajada tecnológica: (..)

41

XIX constituyen un período bastante homogéneo de rápido crecimiento (de 3% a 3'6% al año), durante el cual dominan las industrias del algodón y de la seda. Las industrias mecánica, del hierro y el acero y del carbón cobran importancia hacia finales del período.

El decenio siguiente, 1835/44 a 1845/54, es una fase de desaceleración. La tasa media ponderada de crecimiento del producto industrial baja a 2'45%. El algodón desaparece del sector pautador, y aunque la seda continúa en él, la tasa de crecimiento es inferior a 5%. Las industrias del yute y de productos químicos logran grandes adelantos, aunque sin dar aún un gran impulso a otras actividades. El hierro y el acero, así como el carbón, siguen aumentando, pero a un ritmo moderado. Cabe afirmar que se trata de un período de transición entre la rápida expansión de las industrias del algodón y la seda, que ya no mantienen gran ventaja, y el surgimiento de los ferrocarriles cuyo impacto no ha de sentirse hasta el decenio de 1850.(...) Si bien es cierto que la primera concesión data de 1823 y que la primera línea permanente, Saint-Etienne a Andrézieux, se terminó y -- abrió al tráfico en 1828, como puede verse en la Tabla 18, la longitud total de la red hasta finales de 1844 - sólo era de unos 600 km. La construcción de ferrocarriles no se amplió mucho hasta que se promulgó la ley de

42

1842 y sus efectos en gran escala sobre la economía -
son posteriores al decenio de 1855/64 (...). Todos -
ellos prueban que la construcción de ferrocarriles no
pudo tener una función determinante en la economía an-
tes de 1850 (...). En resumen, podemos afirmar que el
exámen detallado de las distintas ramas de actividad
que contribuyen a la formación del producto indus-
trial no indica período alguno del siglo XIX como fa-
se de despegue. Haciendo caso omiso de fluctuaciones
cíclicas a corto plazo, se observa que el desarrollo
industrial fue constante y rápido durante los ciento
quince años que median entre el establecimiento del
Consulado y la Primera Guerra mundial. En último tér-
mino, cabría distinguir tres períodos de aceleración
(1799 a 1844, 1855 a 1884 y 1895 a 1913) separados -
por dos períodos de desaceleración (1845 a 1854 y -
1885 a 1894). Conviene indicar de pasada, que los lí-
mites cronológicos precisos de estos cambios están -
por determinar, ya que el empleo de medias decenales
hace imprecisos los puntos de cambio de la curva de
crecimiento" (1). Bajo esta óptica de desaceleración
(2), observemos pues el estado de alguna área concre-

(1) pp. 157-158 y 160 del artículo 7 de J. Marczewski
en el libro "La Economía del Despegue".

(2) Veamos cómo se ubica 1848 en el conjunto del si-
glo XIX a nivel de producción: "Les chiffres globaux
de la production sidérurgique nous sont données par la
statistique de l'industrie minérale. Ces chiffres ont
été repris dans la partie rétrospective des publica-
tions annuelles de la statistique générale de la Fran

ta dentro del sector industrial. Para ser más precisos, la siderurgia, y más adelante, los ferrocarriles

 ce. Nous les donnons dans le tableau suivant, en nous limitant aux chiffres de dix ans, tout en évitant les chiffres des années de crise. En face, les pourcentages d'accroissement figurent pour chaque année considérée d'après l'année première.

Années	Production 1000 t.	% sur l'année précédemment citée	% d'accroissement sur 1830
1830	154		
1840	245	60	60
1848	390	59	153,2
1860	562	44	264,9
1869	1014	80,4	558,4
1880	1355	25	779

 (2)
 "Las cifras globales de la producción siderúrgica nos han sido dadas por la estadística de la industria mineral. Estas cifras han sido tomadas en la parte retrospectiva de las publicaciones anuales de la estadística general de Francia. Nosotros las damos en la tabla siguiente, limitándonos a las cifras de los años de crisis. En frente los porcentajes de crecimiento figuran para cada año con referencia al primer año. (...)

.....

- - - - -

44

On note donc, ce qui était connu par ailleurs une diminution progressive du taux d'accroissement à travers la période considérée, sauf une brusque flambée entre 1860 et 1869, qui tient, dans une certaine mesure, à l'apparition du procédé Bessemer.

Nous avons cherché à dresser, dans la mesure du possible, des tableaux analogues pour un certain nombre de grandes entreprises, en considérant, comme le tableau précédent, que la production du fer, celle de la fonte posant des problèmes tout à fait particuliers.

La difficulté principale était d'obtenir, pour ces mêmes années, les chiffres de production, qui apparaissent rarement sur les documents qui ont été conservés. Deux grandes entreprises ne nous ont livré que des documents tout à fait insuffisants. Elles représentent toutes les deux des entreprises d'un type particulier: ce sont en effet des entreprises mixtes, alliant des usines de type moderne à une production en core traditionnelle. Il s'agit de Chatillon, qui devient au cours de la période Chatillon-Commentry, pour laquelle nous ne disposons d'aucun chiffre précis, et de Fourchambault, pour laquelle nous n'avons que des données fragmentaires.

- - - - -

.... Se nota ruén, lo que por otra parte era conocido, una disminución progresiva de la tasa de crecimiento a través del período considerado, salvo una brusca llamada entre 1860 y 1869, que depende en cierta medida, de la aparición del método Bessemer.

Hemos buscado elaborar, en la medida de lo posible, tablas análogas para un cierto número de grandes empresas, no considerando, como en la tabla precedente, más que la producción del hierro, aquella de la fundición presentando problemas del todo particulares.

La dificultad principal era obtener para esos mismos años, las cifras de producción, que aparecen raramente en los documentos que han sido conservados. Dos grandes empresas no nos han revelado más que documentos del todo insuficientes. Ambas representan empresas mixtas, uniendo fábricas de tipo moderno a una producción aún tradicional. Se trata de Châtillon, que viene a ser en el curso del período Chatillon-Commentry, para la que no disponemos de ninguna cifra precisa, y de Fourchambault, para la cual no hemos dado más que informes parciales.

.....

Il convient également d'observer qu'au cours de notre période des concentrations successives, en 1845 pour l'une, en 1854 pour l'autre, ont permis des accroissements de production qui ne tiennent pas seulement au développement des installations. Il manque donc pour elle un parallélisme absolu avec les autres entreprises. Nous les rejetons à la fin de notre étude.

En 1830, au moment où s'ouvre la période étudiée, deux grandes usines commencent à travailler. Il s'agit des forges d'Alais et des forges de Decazeville. Pour les forges d'Alais, nous avons les chiffres suivants:

Année	Production 1000 t.	Année précédent	% d'accroissement Sur le début
1840	18,9		
1848	21,6	14,3	14,3
1860	17	-21,3	-10
1869	21,8	28,2	15
1880	La société n'exploite plus son usine		

Ces chiffres traduisent bien les difficultés de l'entreprise. Elle a, dans les premières années de son existence, atteint le niveau le plus haut de sa capacité.

Conviene igualmente observar que en el curso de nuestro período, concentraciones sucesivas, 1845 para una, 1854 para la otra, han permitido crecimientos de producción que no obedecen solamente al desarrollo de las instalaciones. Falta pues para ella un paralelismo absoluto con las otras empresas. Las relegamos para el final de nuestro estudio.

En 1830, en el momento en que se abre el período estudiado, dos grandes fábricas comienzan a trabajar. Se trata de las fraguas de Alais, y de las fraguas de Decazeville. Para las fraguas de Alais, tenemos las cifras siguientes: (...)

Estas cifras traducen bien las dificultades de la empresa. Ella ha alcanzado en los primeros años de su existencia, el nivel más alto de su capacidad ..

146

.....

cité de production. Dans la suite, les approvisionnements en minéral et en combustible freinent son développement et la production de l'usine est très nettement inférieure à la croissance générale de l'industrie sidérurgique.

Nous retrouvons des faits analogues pour l'usine de Decazeville, mais de façon beaucoup moins marquée sur les premières années, époque où la croissance de la production est plus rapide. Après 1860, l'entreprise entre dans une ère de difficultés presque insurmontables. On sait que peu avant 1869, elle doit être reprise par une société nouvelle. Ici encore, le minéral, plus que le combustible, fait cruellement défaut, entraînant une stagnation très nette dans la croissance de sa production.

Alais et Decazeville représentent bien des usines mal situées, incapables de suivre la croissance d'autres entreprises. Une rapide enquête sur les prix de revient respectifs permettrait sans doute de se rendre compte des différences qui existaient avec ceux d'entreprises travaillant dans des conditions matérielles nettement supérieures.

.....

...de producción. A continuación, los abastecimientos en mineral y en combustible frenan su desarrollo y la producción de la fábrica es netamente inferior al crecimiento general de la industria siderúrgica.

Nos encontramos otra vez hechos análogos en la fábrica de Decazeville, pero de modo mucho menos marcado en los primeros años, época en que el crecimiento de la producción es más rápido. Desde 1860, la empresa entra en una era de dificultades casi insuperables. Se sabe que poco antes de 1869, debe ser reanudada por una sociedad nueva. Aún aquí, el mineral, más que el combustible, falta cruelmente, arrastrando a un estancamiento muy neto en el crecimiento de su producción.

Alais y Decazeville representan bien, fábricas mal situadas, incapaces de seguir el crecimiento de las otras empresas. Una rápida encuesta sobre los precios de costo respectivos permitirían sin duda darse cuenta de las diferencias que existían con estas empresas trabajando en unas condiciones materiales netamente superiores.

.....

47

Decazeville

Année	Production 1000 t.	Année précédente	% d'accroissement Sur le début
1840	6,5	49,2	49,2
1848	9,5	142,1	254
1860	23	-30	146
1869	16	-20	100
1880	13		

Si l'on prend des entreprises beaucoup mieux approvisionnées et mieux situées, on obtient alors des chiffres tout à fait différents. C'est là qu'on mesure la croissance spectaculaire de la grande firme. Nos chiffres sont en outre beaucoup plus précis pour les deux sociétés du Creusot et de Wendel.

Pour la firme Wendel, nous avons borné les statistiques à 1870, puisque après cette date elle passe en territoire allemand. Les chiffres sont donc les suivants:

.....

Si se toma empresas mucho mejor abastecidas y mejor situadas, se obtiene entonces cifras completamente diferentes. Es la que mide el crecimiento espectacular de la gran firma. Nuestras cifras son por añadidura mucho más precisas para las dos sociedades de Creusot y de Wndel.

Para la firma Wndel, hemos acotado las estadísticas a 1870, ya que después de esta fecha pasa a territorio alemán. Las cifras son pues las siguientes:

.....

Année	Production 1000 t.	Année précédente	% d'accroissement Sur le début
1830	4,2		
1840	5	28,5	28,5
1848	18,9	278	590
1860	64	291,1	1424
1869	112,5	75,6	2578,5

Pour Le Creusot nous trouvons une croissance presque analogue, si les chiffres diffèrent un peu. Le retrait sur la firme Wendel tient certainement aux difficultés de cette entreprise pour ses approvisionnements en minéral.

Année	Production 1000 t.	Année précédente	% d'accroissement Sur le début
1840	5,8	200	200
1848	16,8	148	620,7
1860	41,8	135,6	1600
1869	98,5	42,1	2318,8
1880	140		

On note que dans la dernière période, celle

.... Para Creusot constatamos un crecimiento casi análogo, aunque las cifras difieren un poco. La contracción frente a la firme Wendel se debe ciertamente a las dificultades de esta empresa para sus abastecimientos de mineral.

Se nota que en el primer período, el

qui va de 1870 a 1880, c'est-a une époque où la concentration est déjà fort avancée, la croissance de la grande firme, qui est beaucoup moins notable que dans les périodes précédentes, demeure cependant supérieure a la croissance de l'industrie en général.

Le cas de Fourchambault, que nous avons réservé, ainsi que celui de Chatillon (mais nous ne possédons aucun chiffre assez précis pour cette dernière entreprise), présente des caracteres remarquables:

Année	Production		% d'accroissement Sur le début
	1000 t.	Année précédente	
1830	6	33,3	
1840	8	33,3	33,3
1848	16,7	108,7	178,3
1860	38,6	131,1	543,3
1869	35	9,3	516,6
1880	33,3	13,7	455

Ainsi donc, jusqu'en 1860, cette entreprise a connu une croissance relativement rapide, moins rapide cependant que celle de la firme Wendel par exemple: en 1860, elle avait plus que sextuplé sa production. Dans la suite, malgré l'adjonction, en 1854,

..... que va de 1870 a 1880, es decir una época en que la concentración está ya muy avanzada, el crecimiento de la gran firma, que es mucho menos notable que en los periodos precedentes, permanece sin embargo superior al crecimiento de la industria en general.

El caso de Fourchambault, que hemos retenido así como el de Chatillon (más no poseemos ninguna cifra bastante precisa para esta última empresa*, presenta caracteres notables: (...)

Así pues, hasta 1860, esta empresa ha conocido un crecimiento relativamente rápido, menos rápido sin embargo que el de la firma Wendel por ejemplo: en 1860, había más que sextuplicado su producción. A continuación, a pesar de la adjunción, en 1854,

.....

d'usines modernes et produisant de la fonte, le recul est déjà amorcé, mais moins rapidement qu'a Alais ou a Decazeville.

La seule période commune que nous ayons pour toutes ces sociétés est celle qui va de 1840 a 1869. Nous pouvons alors opérer une classification dans toutes ces entreprises. Le pourcentage d'accroissement de 1869 sur 1840 apparait alors comme le suivant:

Production globale.....	313,8%
Wendel.....	2150 %
Le Creusot	1600 %
Fourchambault	336,6%
Decazeville	146 %
Alais	15,3%

Il est tres possible alors de déterminer, dans une période techniquement assez homogène, les firmes dominantes. On voit confirmer ici par les chiffres d'une façon précise, le dynamisme des entreprises dont la croissance est supérieure a celle de l'industrie considérée. Le cas des Wendel et du Creusot est tout a fait symptomatique a cet égard."

..... de fábricas modernas y que producen hierro colado, la regresión ha comenzado ya, pero menos rápidamente que en Alais o en Decazeville.

El único período común que tendremos para todas estas sociedades es el que va de 1840 a 1869. podemos operar entonces una clasificación en todas estas empresas. El porcentaje de crecimiento de 1869 sobre 1840 aparece entonces de la manera siguiente: (...)

Es entonces muy posible determinar en un período técnicamente bastante homogéneo, las firmas dominantes. Se ve aquí confirmar por las cifras de una manera precisa, el dinamismo de las empresas cuyo crecimiento es superior a la de la industria considerada. El caso de Wendel y de Creusot es del todo sintomático en este aspecto. "

1898. 204-207 "La siderurgie française au XIX siècle " Bertrand Gillé. Librairie Droz. Genève, 1968.

A este respecto, dice Bertraud Gille: "Les dix-huit années du règne de Louis-Philippe vont marquer un essor remarquable de l'industrie sidérurgique française. Son taux de croissance va dépasser ce lui d'autres industries qui apparaissaient alors comme des industries motrices. Le taux d'accroissement annuel moyen des valeurs nominales des produits est le suivant pour la période de 1835 à 1847:

Produit global	2,60
Produit industriel	3,10
Textile	2,16
Sidérurgie	6,04

Les chiffres absolus de la production -
sont les suivants (tonnes):

	Fonte	Fer
1830	225 000	154 000
1840	403 000	245 000
1847	592 000	390 000

Cette croissance n'est pas continue. Il y

" Los dieciocho años del reinado de Louis-Philippe van a señalar un desarrollo extraordinario de la industria siderúrgica francesa. Su tasa de crecimiento va a sobrepasar a aquellas otras industrias que se presentaban entonces como industrias motrices. La tasa de aumento anual medio de los valores nominales de los productos, para el período de 1835 a 1847, es el siguiente : (...)

Las cifras absolutas de la producción son las siguientes (toneladas): (...)

Este crecimiento no es continuo.

a des papiers et des époques de fièvre. Ces dernières se manifestent particulièrement en 1835-1838 et en 1845-1847, correspondant à la fois à une poussée et à des créations ferroviaires. Il est remarquable de constater que malgré crises et périodes de la production sidérurgique n'a jamais connu de recul.

Si l'on distingue les deux types de production, on obtient les chiffres suivants (tonnes):

	Bois	Fonte coke	bois	Fer houille
1830	239 257	27 103	101 613	46 814
1840	270 710	70 063	103 304	134 074
1847	339 000	252 000	97 000	280 000

On note la remarquable stagnation de la pro-

.....
 Hay estancamientos y épocas de fiebre. Estas últimas se manifiestan particularmente en 1835-1838 y en 1845-1847, correspondiendo a la vez a un empuje hullero y a creaciones ferroviarias. Es notable constatar que a pesar de las crisis y períodos de recesión, la producción siderúrgica no conoció nunca retroceso.

Si se distingue los dos tipos de producción, se obtienen las cifras siguientes (toneladas) (...)

Se constata el notable estancamiento de la pro-

duction des fers au bois en face d'un accroissement -
rapide de la production des fers à la houille. Ces -
derniers arrivent au triple des premiers. Cela tra-
duit un accroissement de la demande de ces produits -
spéciaux qui ne pouvaient être que le fait des gran-
des usines modernes.

Pour la fonte, nous retrouvons le phénome-
ne déjà souligné. Les difficultés qui entourent la fa-
brication de la fonte au coke obligent à un approvi-
sionnement traditionnel, et la fonte au bois, en fin
de notre période, dépasse toujours nettement la fonte
au coke. Ici, la petite métallurgie rurale constitue
encore un appoint indispensable.

a) Une somme de progrès techniques partiels:

.....
ducción de hierro "de madera" frente a un creci-
miento rápido de la producción de hierros "de hulla" .
Estos últimos alcanzan el triple de los primeros. E -
so refleja un crecimiento de la demanda de estos pro-
ductos especiales que no podían ser más que la o-
bra de grandes fábricas modernas.

Con el Hierro colado, nos volvemos a en-
contrar el fenómeno ya subrayado. Las dificultades
que rodean la fabricación de la fundición con coque
obligan a un abastecimiento tradicional, y la fundi-
ción con madera, al fin de nuestro período, sobrepasa
siempre netamente la fundición con coque. Aquí, la pe-
queña metalurgia rural constituye aún un complemento
indispensable.

a) Una suma de progresos técnicos parcia-
les:

Les grandes révolutions techniques sont achevées. Il ne reste plus qu'à améliorer certains procédés de détail. Certains progrès furent insensibles, encore qu'ils aient pu coûter bien des efforts. C'est ainsi que la production annuelle du haut fourneau au coke est passée de 934 t. en 1830, à 1766 t. en 1845. Deux inventions majeures concernent la production de la fonte.

Divers essais avaient été tentés pour le soufflage de l'air chaud, sans résultats, lorsque le procédé fut mis au point par l'Anglais Neilson, employé à l'usine à gaz de Glasgow, et breveté en 1829. Il y eut de difficiles mises au point. On aboutissait à un accroissement sensible de la production des fourneaux et à une diminution dans la con-

...
 Las grandes revoluciones técnicas están finalizadas. No queda más que mejorar ciertos procedimientos de detalle. Ciertos progresos fueron poco valorados, a pesar de que hubieran podido costar muchos esfuerzos. Es así como la producción anual del alto horno de coque pasó de 934 t. en 1830, a 1766t. en 1845. Dos mayores inventos atañen a la producción de la fundición.

Diversos ensayos habían sido intentados para el embudo del aire caliente, sin resultados, cuando el procedimiento fue puesto a punto por el inglés Neilson, empleado en una fábrica de gas de Glasgow, y patentado en 1829. Hubo dificultades en la puesta a punto. Se llegó a un crecimiento sensible de la producción de los hornos y a una disminución en el

somation du combustible. Au début, seules les grandes usines adopterent la nouvelle technique en achetant soit les licences du brevet anglais, soit celles du brevet français de Cabrol. Mais il y eut souvent des hésitations dues a des difficultés d'ordre financier A Terrenoire, on avait obtenu une augmentation de 33% dans les produits et une économie de combustible de 48 a 57%.

Des 1806, Aubertot, dans le Berry, avait commencé a utiliser les flammes perdues du gueulard. Les essais furent repris en 1833 a Echalonge, en Franche-Comté. Mais c'est seulement en 1837, chez les Dietrich a Niederbronn, en Alsace, que l'on réussit a alimenter en combustible une machine a vapeur de 18 a 20 CV. Le procédé prenait toute son importance avec le soufflage de l'air chaud. Ni le souf

....

consumo del combustible. Al principio unicamente las grandes fábricas adoptaron la nueva técnica, comprando bien las licencias de la patente inglesa, bien aquellas de la patente francesa de Cabrol. Pero a menudo hubieron dudas debidas a dificultades de orden financiero. En Terrenoire, se había obtenido un aumento de 33% en los productos y una economía de combustible de 48 a 57 %.

Desde 1806, Aubertot, en el Berry, había comenzado a utilizar las llamas perdidas del tragan-te. Los ensayos fueron renudados en 1833 en Echalonge, en Franche-Comté. Pero, solamente en 1837, entre los Dietrich en Niederbronn, en Alsacia, se logró alimentar con combustible una máquina de vapor de 18 a 20 CV. El método adquiría toda su importancia con el embono del aire caliente. Ni el embono, ni el re-calentamiento del

....

flégé, ni le réchauffage de l'air ne demandaient plus de combustible supplémentaire. La petite métallurgie en profita largement, puisqu'il lui était désormais possible d'utiliser la machine à vapeur sans grever les prix de revient par une consommation accrue de combustible.

Le problème de la demande d'énergie dans une industrie en croissance est essentiel. La statistique des moteurs employés dans l'industrie sidérurgique est très claire à cet égard (chevaux installés):

	1835	1844
Energie hydraulique.....	19217	16 744
Vapeur houille	1089	1 531
Vapeur gaz	--	2 524
Fonte (1000 t.)	295	483
Fer (1000 t.)	216	326

.... ni el recalentamiento del aire no ya no pedia combustible suplementario. La pequena metalúrgia se aprovechó mucho de ello, ya que era posible en adelante utilizar la máquina de vapor sin grevar los precios de coste por un consumo mayor de combustible.

El problema de la demanda de energia en una industria en crecimiento es esencial. La estadística de los motores empleados en la industria sidérgica es en este aspecto muy claro (caballos instalados): (...)

.....

Pour une production sensiblement accrue, il n'y avait donc pas eu demande supplémentaire d'énergie et la nouvelle énergie avait permis, dans une large mesure, de diminuer l'appel à l'énergie traditionnelle. Notons que dans ce dernier domaine, la turbine de Fourneyron avait permis d'éviter des pertes énormes. C'est d'ailleurs au laminoir de Font (Franche-Comté) qu'elle avait été installée, et créée, par la première fois.

Dans le domaine de la forge, l'invention du marteau-pilon, qui dans notre période conserve encore des dimensions modestes, devait faciliter le

.....

Para una producción acrecentada sensiblemente, no hubo pues demanda suplementaria de energía y la nueva energía había permitido, en larga medida, disminuir la llamada a la energía tradicional. Fijémos que en este último dominio, la turbina de Fourneyron había permitido evitar pérdidas enormes. Por otra parte en el laminador de Font (Franche-Comté) fue instalada y creada por vez primera.

En el campo de la fragua, el invento del martillo pilón, que en nuestro período conserva aún dimensiones modestas, debía facilitar el ...

travail des grandes pieces. On sait qu'un Francais, Francois Bourdon, et un Anglais, Nasmyth, le mirent au point simultanément en 1839-1840.

b) La question des matieres premières.

C'est un probleme toujours difficile a résoudre. La difficulté est bien plus importante pour les grandes usines. En 1831, Perdonnet estimait que les coût de transport du fer au coke et à la houille représentaient souvent d'un tiers à la moitié des coûts totaux de fabrication. L'achèvement du réseau de canaux, vers 1835, améliora sensiblement la situation.

..... En 1860, le président de la chambre de

..... trabajo de las grandes piezas. Se sabe que un francés : Francois Bourdon, y un inglés, Nasmyth, lo echaron el ojo simultáneamente en 1839-1840.

b) La cuestión de las materias primas.

Es un problema difícil siempre para resolver. La dificultad es bastante mayor para las grandes fábricas. En 1831, Perdonnet estimaba que los costes del transporte del hierro al coque y a la hulla representaban a menudo desde un tercio a la mitad de los costes totales de fabricación. La terminación de la red de canales, hacia 1835, mejoró sensiblemente la situación.

En 1860, el presidente de la

commerce de Saint-Dizier montrait l'évolution, lente, mais continue, de l'industrie haut-marnaise. "Jusqu'en 1825, il n'existait que'un seul mode de fabrication: les fontes au charbon de bois étaient converties en fer dans des feux d'affinerie, a l'aide du même combustible. Depuis cette époque, les besoins de la consommation aidant, et les bois dans un certain rayon d'approvisionnement devenant insuffisants, on commença à suivre un système mixte; on adopta les fours à puddler, et la houille fut employée tant pour le travail des fours qui produisaient les fers bruts ou massiaux que pour le travail des feux de chaufferie d'ou les pièces

.....

comercio de Saint-Dizier indicaba la evolución lenta, pero continua, de la industria del alto Marne. "Hasta 1825, no existía más que un único modo de fabricación: las fundiciones al carbón de madera eran convertidas en hierro en hornos de refinación, con la ayuda del mismo combustible. Desde esta época, contando con las necesidades del consumo, y que en un cierto radio de abastecimiento las maderas llegaban a ser insuficientes, se comenzó a seguir un sistema mixto; se adoptó los hornos de pudelar, y la hulla fue empleada tanto para el trabajo de los hornos que producían los hierros brutos o macizos como para el trabajo de las llamas de la fragua en donde las piezas

.....

60

sortaient pour être étirées sous les marteaux, en fers de commerce. Ce mode de fabrication permit d'économiser 7 à 8 m³ de charbon de bois par tonne de fer. Cette économie de bois amena la construction de nouveaux hauts fourneaux et la production du fer prit un nouveau développement. Bientôt ces moyens devinrent insuffisants pour la consommation les marteaux furent, pour la plus grande partie, remplacés par des laminoirs. Les cours d'eau n'étaient pas toujours assez puissants ou assez réguliers pour faire face aux nécessités de l'industrie, et quand les houilles purent arriver aux usines au prix d'environ 31 à 32 fr. la tonne, on construisit des machines à vapeur soit pour rempli

.....

salían para ser estirada bajo los martillos, como hierros de comercio. Este modo de fabricación permitió economizar de 7 a 8 m³ de carbón de madera por tonelada de hierro. Esta economía de madera llevó a la construcción de nuevos altos hornos y la producción de hierro adquirió un nuevo desarrollo. Tan pronto estos medios se tornaron insuficientes para el consumo, los martillos fueron, en su mayor parte, reemplazados por laminadores. Las corrientes de agua no siempre eran bastante potentes o bastante regulares para hacer frente a las necesidades de la industria, y cuando las hullas pudieron llegar a las fábricas al precio de unos 31 a 32 fr. la tonelada, se construyó máquinas de vapor bien para reemplaz

.....

cer les cours d'eau, soit comme auxiliaires des cours d'eau, soit comme moteurs principaux". On voit donc tous les mécanismes qui permettent à une industrie de se détacher peu à peu de son milieu naturel.

L'approvisionnement en minerai était toujours difficile. Le bassin métallurgique du Nord demandait les fontes à la Lorraine et à la Champagne. Les grandes usines installées sur le charbon dépensaient des sommes énormes en transport. Le Creusot et le bassin de Commentry tiraient leur mine en Berry, le bassin de Saint-Etienne de l'Ardeche, de l'Ain ou de l'Isère. La concurrence qui de

.....
 zer las corrientes de agua, bien como auxiliares de las corrientes de agua, bien como motores principales". Se descubre pues todos los mecanismos que permiten a una industria destacarse poco a poco de su medio natural.

El abastecimiento en mineral siempre era difícil. La cuenca metalúrgica del Norte pedía las fundiciones a la Lorraine y a la Champagne. Las grandes fábricas instaladas sobre el carbón gastaban enormes sumas en transporte. El Creusot y la cuenca de Comjentry extraían su mina en Berry, la cuenca de Saint-Etienne de Ardeche, de Ain o de Isere. La competencia que de-

.....

vait se manifester particulièrement dans les années 1845-1847, aggravá encore cette situation.

L'arrivée, après 1835, des charbons du Nord à Paris dégagés des ressources forestières, en particulier en Champagne et dans la Bourgogne du Nord qui ravitaillaient la capitale en bois de chauffage. On en arrive même, dans certaines régions, à considérer la sidérurgie comme utile à la rentabilité des bois et des forêts. Néanmoins, en 1840 encore, le Comité des intérêts métallurgiques soulignera les difficultés que rencontrent les maîtres de forges pour leur approvisionnement en bois: système des coupes, mécanisme d'adjudication, caractère bud

.....
Bis manifestarse particularmente en los años 1845-1847, agravó más esta situación.

La llegada, desde 1835, de los carbones del Norte en París recursos forestales, en particular en Champagne y en Bourgogne del Norte a que abastecían la capital de leña. Se llega incluso, en ciertas regiones, a considerar la siderurgia como útil a la rentabilidad de las maderas y de los bosques. No obstante, en 1840 aún, el Comité de los intereses metalúrgicos subrayará las dificultades que encuentran los dueños de fraguas para su abastecimiento en madera: sistema de los cortes, mecanismo de adjudicación, carácter pre-

....

gétaire des exploitations, le tout cause de la hausse des prix du combustible végétal. Dans l'Ariège, les maîtres de forges en arrivèrent à s'entendre pour interdire la construction de nouvelles forges et même pour continger la production et par conséquent répartir les ressources en combustible.

Pour la houille, le problème des quantités n'avait rien d'angoissant. Celui des qualités était infiniment plus délicat. C'est qu'en effet tous les charbons ne sont pas cokéfiabiles et certaines usines connurent de graves difficultés. Si au Creusot la situation était favorable, comme à Commentry, elle l'était déjà moins dans la Loire et a

.....
 sur el aumento de los precios del combustible vegetal. En Ariège, los dueños de fragua llegaron a ponerse de acuerdo para evitar la construcción de nuevas fraguas, e incluso para continger la producción y como consecuencia repartir los recursos de combustible.

Para la hulla, el problema de las cantidades no tenía nada de angustioso. El de las cualidades era infinitamente más delicado. Es que en efecto todos los carbonos no pueden ser transformados en coque y ciertas fábricas conocieron graves dificultades. Si en Creusot la situación era favorable, como en Commentry, lo era menos en el Loire y en

.....

Dacazeville. Alais dut renoncer a se servir de ses propres mines de charbon et se résigna a faire appel a la Compagnie houillere de la Grand-Combe qui imposa ses conditions.

Le ravitaillement en matieres premieres, comme le déclara un industrial, hanta les nuits de maitres de forges. Aux époques de poussée, comme a partir de 1845, on pouvait prévoir les plus grandes difficultés, voire meme une crise.

c) La main-d'oeuvre

Le recrutement de la main-d'oeuvre donna

.....

Dacazeville. Alais debió renunciar a servirse de sus propias minas de carb'n y se resignó a recurrir a la Compañia hullera de Grand-Combe que impuso sus condiciones.

El abastecimiento en materias primarias, como lo declaró un industrial, atormentó las noches de los due os de fraguas. En las épocas de empuje, como a partir de 1845, se podía preveer las mayores dificultades, incluso ciertamente una crisis.

c) La mano de obra.

El contratamiento de la mano de obra dió

.....

des soucis analogues. L'essor de la sidérurgie demanda en effet un accroissement rapide des effectifs. Ni quantitativement ni qualitativement, la population française ne disposait de la main-d'oeuvre indispensable.

A Alais, la main-d'oeuvre locale était rare, chère et instable, retournant périodiquement à l'agriculture à l'époque des gros travaux. Il fallut aller chercher des mineurs d'Auvergne, du bassin de la Loire, du Forez et même de Belgique. Pour la forge, on dut recruter dans le Nord de la France. Decazeville débaucha des ouvriers mineurs aux mines de Ronchamp, en Franche Comté.

preocupaciones análogas

preocupaciones análogas. La expansión de la sidérurgie exigió en efecto un crecimiento rápido de los efectivos. Ni cuantitativa ni cualitativamente, la población francesa desponía de la mano de obra indispensable.

En Alais, la mano de obra local era escasa, cara e inestable, volviendo periódicamente a la agricultura en la época de las fuertes faenas. Fue necesario ir a buscar mineros de Auvergne, de la cuenca del Loire, del Forez e incluso de Belgica. Para la fragua, se debió contratar en el Norte de Francia. Decazeville despició obreros mineros a las minas de Ronchamp, en Franche-Comté.

.....

Il y eut quelques heurts entre les usines Decazeville avait refusé de signer un traité dans le quel les deux entreprises s'interdisaient mutuellement le débauchage de leurs ouvriers. Quand Alais connut certaines difficultés financières et parut sur le point de fermer ses portes, on s'empressa, de Decazeville et du Creusot, d'y venir récupérer les ouvriers qu'on pensait devoir être bientôt sans travail.

Pour former leurs ouvriers, quelques firmes établirent des écoles professionnelles. Alais, Decazeville, Le Creusot, Forchambault créèrent ainsi leurs propres écoles de formation. De même que pour

..... Hubieron algunos desacuerdos entre las fabricas. Decazeville habia rehusado firmar un tratado en el ue las dos empresas se impedian mutuamente el despido de sus obreros. Cuando Alais conbio ciertas dificultades financieras y estuvo a punto de cerrar sus puertas, se apresuraron, de Decazeville y de Creusot, a venir a recuperar los obreros que se pensaba estarían sin trabajo.

Para formar a sus obreros, algunas firmas establecieron escuelas profesionales. Alais, Decazeville, Le Creusot, Forchambault crearon así sus propias escuelas de formación. Asimismo que para.....

retenir les ouvriers se multiplierent les logements, casernes pour les célibataires, cités ouvrières pour les ménages. Fourchambault et Decazeville eurent à cet égard une politique très active. Decazeville installa des cantines économiques. A Alais, dès 1833, on envisagea même d'intéresser le personnel aux bénéfices de l'affaire, mais le projet dut être abandonné devant la mauvaise situation financière de la Compagnie.

La petite métallurgie souffrait moins de la pénurie de main-d'oeuvre. Le travail n'y était souvent pas continu et se cumulait avec des activités agricoles. On pouvait lire encore en 1850, dans un

.....
 retener a los obreros se multiplicaron los alojamientos, caserones para los solteros, ciudades obreras para las familias. Fourchambault y Decazeville tuvieron una política muy activa en este aspecto. Decazeville instaló cantinas económicas. En Alais, desde 1833, se pretendió incluso interesar al personal en los beneficios del negocio, pero el proyecto debió ser abandonado ante la mala situación financiera de la Compañía.

La pequeña metalúrgia sufría menos la penuria de mano de obra. El trabajo no era a menudo continuo y se conllevaba con actividades agrícolas. Se podía aún leer en 1850, en un

.....

Journal: "Les moissons retiennent encore hors des ateliers un assez grand nombre d'ouvriers dans la région de Saint-Dizier." La main-d'oeuvre d'appoint (tirage de la mine, charbonnage du bois, transports) ne travaillait que pendant les mortes saisons agricoles.

d) Conjoncture et prix

La courbe du mouvement des prix atteste des influences multiples: production en croissance, technique sans cesse améliorée contrairement plus ou moins les effets de la conjoncture.

Le fer de l'Ariege représente un produit

.....
 periódico: "Las cosechas todavía retienen fuera de los talleres a bastante número de obreros en la región de Saint-Dizier." La mano de obra extra (tirado de la mina, explotación hullaera, trenes - portes), no trabajaba más que durante las estaciones agrícolas muertas.

d) Coyuntura y precio.

La curva del movimiento de los precios testifica influencias múltiples: producción en aumento, técnica mejorada sin cesar se oponen más o menos a los efectos de la coyuntura.

El hierro de Ariege representó un producto

.....

traditionnel qui se situe a l'écart du progrès industriel et des grands marchés de consommation. De 45 fr. le quintal en 1830, il passe a 39 fr. en 1832, au point le plus bas, a 51 fr. en 1844 au point le plus haut. Le marché de Saint-Dizier est plus sensible aux variations: de 42'50 fr. en 1830 on en est déjà a 32 fr. en 1844. Il y a la un effet du progrès technique et celui aussi de la concurrence des grandes usines.

La fonte brute, en moyenne, est soumise, a de fortes fluctuations. Le marché de la fonte est sujet, aux époques de pointe, a de violentes tensions. Les baisses sont également tres rapides. De

.....
 tradicional que se aparta del progreso industrial y de los grandes mercados de consumo. De 45 fr. el quintal en 1830, pasa a 39 fr. en 1832, en el nivel más bajo, a 51 fr. en 1844 en el nivel más alto. El mercado de Saint-Dizier es más sensible a las variaciones: de 42'50 fr. en 1830 se pasa a 32 fr. en 1844. Hay ahí un efecto del progreso técnico y también de la competencia de las grandes fábricas.

Le fundición brute, por término medio, está sometida a fuertes fluctuaciones. El mercado de la fundición está sujeto, a las épocas punta, a violentas tensiones. Las bajadas son muy rápidas igualmente. De

.....

163 fr. la tonne en 1830, on passe a 164 fr, au point haut, en 1845. Mais, entre temps, le prix est tombé a 119 fr. en 1840, au point le plus bas. Au moment de la crise de 1838, la baisse a été de 21% d'une année sur l'autre. Dès 1847, d'ailleurs, le prix était déjà retombé a 148 fr.

Les fers marchands présentent une baisse assez régulière avec quelques poussées aux moments de plus forte demande. La tonne vaut encore 450 fr. en 1830; elle est a 362 fr, en 1845 pour se relever jusqu'a 384 fr. en 1847. Le point le plus bas se situe en 1844 a 148 fr. La chute est encore plus sensible pour la tôle: 760 fr. la tonne en 1830, 557 fr.

.....
163fr. la tonelada en 1830, se pasa a 164 fr. en el punto alto, en 1845. Pero, mientras tanto, el precio bajó a 119 fr. en 1840, en el punto más bajo. En el momento de la crisis de 1838, la bajada ha sido de 21 % de un año para otro. Desde 1847, por otra parte, el precio había vuelto a bajar a 148fr.

Los hierros comerciales presentan una bajada bastante regular con algunos progresos en los momentos de más fuerte demanda. La tonelada vale aún 450fr. en 1830; está a 362 fr., en 1845 para volverse a elevar hasta 384 fr, en 1847. El nivel más bajo se sitúa en 1844 a 148 fr. La caída es más sensible aún para la chapa: 760 fr. la tonelada en 1830, 557 fr.

.....

en 1844, 600 fr. en 1846.

e) Le marché

Les études de marché sont quasi impossibles faute d'une documentation abondante. Nous ne possédons que quelques indications très schématiques. En 1844, la quantité de fonte disponible s'élevé aux chiffres suivante (en tonnes):

Production brute.....	427 175
Fonte importée	53 115
Vieille fonte	46 957

soit au total 527 248 t. Cette fonte est utilisée de façon suivante (en tonnes):

..... en 1844, 600 fr. en 1846.

e) El mercado.

Los estudios de mercado son casi imposibles por falta de una documentación abundante. No poseemos más que algunas indicaciones muy esquemáticas. En 1844, la cantidad de fundición disponible se eleva a las siguientes cifras (en toneladas) :
(..)

cosa de 527 248t. Esta fundición es utilizada de la siguiente manera (en toneladas) :

.....

Production des fers	381 515
Moulages	144 465
Déchets	1 272

La répartition entre les différents produits sidérurgiques se faisait ainsi pour le fer (en tonnes):

Vieux fers travaillés	24 072
Martinetes et laminoirs	37 818
Fonderies	24 405
Tréfileries	21 500
Tolerie	35 053
Acier cimenté	5 912
Rails	37 614
Autres usages	160 320
Exportation	810

L'importance de la fonte aculée n'est pas pour étonner: elle représente plus du quart de la fonte utilisée. Par contre, les rails ne font encore que 10'8% des fers travaillés: il est vrai que nous ne sommes qu'en 1844 et que la très grande fièvre

.....
 (...) El reparto entre los diferentes productos siderúrgicos se hacía para el hierro así (en toneladas): (...)

La importancia de la fundición vaciada no es para admirar: representa más de la cuarta parte de la fundición utilizada. Por el contrario, los rails no alcanzan aún más que el 10'8 % de los hierros trabajados: es verdad que no estamos más que en 1844 y que la grandísima fièvre

des chemins de fer ne devait commencer qu'en 1845. -
 On ne fit cependant que 89 000 t. de rails en 1847.
 La consommation est donc toujours largement traditionnelle.

Le prix des transports greva encore considérablement le coût des produits et freina l'entrée en masse des grandes usines sur le marché du fer. Du Creusot à Paris, en 1829, le transport d'une tonne revenait à 46 fr. ce qui représentait environ 10% de son prix de vente, 470 fr. Le bouleversement des marchés ne pouvait venir que des efforts de la grande métallurgie pour comprimer les prix de revient.

Les usines importantes esquissent sepen-

.....
 de los ferrocarriles no debía comenzar más que en 1845. Sin embargo no se hizo más que 89 000 t. de rails en 1847. El consumo es siempre pues tradicional.

El precio de los transportes grava considerablemente el coste de los productos y frena la entrada en masa de las grandes fábricas en el mercado de hierro. Del Creusot a Paris, en 1829, el transporte de una tonelada venía a ser a 46 fr. lo que representaba alrededor del 10 % de su precio de venta, 470 fr. La conmoción de los mercados no podía provenir más que de los esfuerzos de la gran metalúrgia para comprimir los precios de coste.

Las fábricas importantes esbozaban en

.....

78

dant déjà des politiques de vente. en 1832, le président de Decazeville le marque bien : "Il s'agit, dit-il, d'aller au-devant des acheteurs en multipliant les dépôts. On utilise alors toutes les formules: marchands privilégiés (ayant le monopole de vente des fers dans certaines régions), consignataires à commission, dépôts propres de la compagnie."

Ce que les industriels cherchent avant tout, c'est de protéger le marché national. Mais les attaques contre le système protecteur se multiplient, en 1834-1842 au moment des pourparlers d'union douanière avec la Belgique, en 1845 quand la poussée ferroviaire rend évidente l'insuffisance de la production

- - - - -

..... embargo ya políticas de venta. En 1832, el presidente de Decazeville lo señaló bien: "Se trata, dice, de ir por delante de los compradores multiplicando los depósitos. Se utiliza entonces todas las fórmulas: comerciantes privilegiados (que tienen en ciertas regiones el monopolio de venta), consignatarios a comisión, depósitos propios de la compañía."

Lo que los industriales buscan ante todo, es proteger el mercado nacional. Pero los ataques contra el sistema protector se multiplican, en 1834-1842 en el momento de las negociaciones de unión aduanera con Bélgica, en 1845 cuando el desarrollo ferroviario hace evidente la insuficiencia de la producción

....

francaise.

La grande entreprise a profité largement -
de l'essor de la sidérurgie française. Deux époques
de

.....
francesa.

La gran empresa ha aprovechado extensamente
el desarrollo de la siderurgia francesa. Dos épocas
de

.....

boom métallurgique, 1835-1838 et 1845-1847 l'ont définitivement installée.

76

Dans la première de ces époques, les entreprises en difficulté sont reprises en main. A Alais, une compagnie fermière reprend l'usine en lui apportant les capitaux dont elle manque. Au Creusot, le banquier Seillière et ses associés, les Schneider, se substituent à compagnie défailante. Terrenoire absorbe la Compagnie de Saint-Etienne. A Decazeville, à la même époque on cherche une solution sans la trouver. Quelques grandes usines modernes se montent également dans le Nord de la France, département qui tend alors à devenir un gros producteur de fer: Denain, Anzin, Maubeuge.

La période de 1840 à 1848 porte son effort dans deux directions. C'est tout d'abord la création du centre métallurgique de Commentry et de Montluçon.

.....
boom metálico, 1835-1838 y 1845-1847 la han instalado definitivamente.

En la primera de estas épocas, las empresas en dificultad son restablecidas. En Alais, una compañía arrendataria reactiva la fábrica aportándole capitales de los que carece. En el Creusot, el banquero Seillière y sus asociados, los Schneider, reemplazan a una compañía extinguida. Terrenoire absorbe la Compañía de Saint-Etienne. En Decazeville, en la misma época se busca una solución sin encontrarla. Algunas fábricas modernas se instalan igualmente en el Norte de Francia, departamento que tiende a ser un gran productor de hierro: Denain, Anzin, Maubeuge.

El período de 1840 a 1848 dirige su esfuerzo en dos direcciones. Al comienzo es la creación del centro metalúrgico de Commentry y de Montluçon.

.....

Le financement de cette croissance des grandes entreprises fut un souci constant de leurs dirigeants. Ni la structure des capitaux, ni le développement du système bancaire ne permettaient un financement aisé. Les actionnaires ou propriétaires de ces entreprises constituaient des groupes assez restreints fort jaloux de leur indépendance. Il était donc difficile de faire appel aux capitaux extérieurs, soit sous forme d'augmentation de capital, soit sous forme d'emprunts obligatoires. A Decazeville, où les financiers étaient plus nombreux, on réussit néanmoins à doubler le capital en 1829 et en 1832. Ce fut impossible à Alais.

- - - - -

.....
 La financiación de este crecimiento de las grandes empresas fue una preocupación constante de sus dirigentes. Ni la estructura de los capitales, ni el desarrollo del sistema bancario permitían un financiamiento cómodo. Los accionistas o propietarios de estas empresas constituían grupos bastante limitados muy celosos de su independencia. Era pues difícil recurrir a los capitales exteriores, ya bajo forma de aumento de capital, ya bajo forma de empréstitos obligatorios. En Decazeville, en donde los financieros eran más numerosos, se logró sin embargo doblar el capital en 1829 y en 1832. Fue imposible en Alais.

.....

On dut recourir à l'autofinancement, grande source de l'accroissement des capitaux disponibles(1)

Veamos ahora el papel de los ferrocarriles en Francia. Para ello, y siguiendo a Paul Bairoch, "echemos una ojeada general a la parte del siglo XIX en que se ubica 1848 para calibrarlo respecto a otros periodos: "Aquí termina 1834 la que Audiganne llamó primera fase de los ferrocarriles, que puede definirse como "desorganizada", por oposición a la segunda fase, en la que el Estado emprendió el estudio de un sistema en escala nacional y publicó reglamentos para su construcción, financiamiento y administración. En adelante (a partir de 1835) los ferrocarriles se construirán bajo la inspección de las autoridades y por medio de concesiones otorgadas (por 50 ó por 99 años, ó a perpetuidad) a sociedades. El problema del financiamiento de esas construcciones fue bastante difícil

(1)pp. 54-64 del libro "La siderurgie française au XIX siècle" de Bertrand Gille. Librairie Droz Genève 1968.

*** Se debió recurrir al autofinanciamiento, gran fuente del aumento de los capitales disponibles.***

de resolver. Esquemáticamente, pueden clasificarse así por orden de importancia decreciente, las fuentes de los capitales :

- 1 - capitales ingleses;
 - 2 - grandes bancos franceses;
 - 3 - el Estado;
- y finalmente
- 4 - las suscripciones de los pequeños ahorros, pero esto solo después de 1845.

Tomados aisladamente, los progresos de los ferrocarriles franceses son rápidos; sin embargo, en relación con los otros países, fueron relativamente lentos.

Lentitud que generalmente se atribuye a las consecuencias de cierta rigidez administrativa, sobre todo antes de 1842. Pero desde 1850 la longitud de la red es suficiente para que los efectos de las reducciones en el costo de los transportes, producidas por los ferrocarriles (como veremos en seguida), puedan tener influencia sobre el conjunto de la actividad económica.

El cuadro 52 permite seguir la evolución de los ferrocarriles.

CUADRO 52. EVOLUCIÓN DE LOS FERROCARRILES EN FRANCIA

Años	Km. explotados	Toneladas-kilómetro	
		(millones)	(millones)
1828	18		
1831	33		
1833	75		
1834	142		
1837	175		
1841	499	38	113
1846	1049	119	328
1851	3248	462	7797
1856	3852	1868	1845
1861	9626	3809	2689
1866	13915	5826	3407
1869	16465	6271	4108

FUENTES: 1828-1837: Según A. Audigane: Les chemins de fer, aujourd'hui et dans cent ans, Paris, 1858, tomo I, pp. 128-129 y 155, tomo II, p. 428. 1841-1869: Annuaire statistique de la France, parte retrospectiva. (1)

(1) págs. 366-67 de "Revolución industrial y subdesarrollo" de Paul-Bairoch.

Marczewski, ve en los ferrocarriles un sector de poca importancia hasta 1850: "Si bien es cierto que la primera concesión data de 1823 y que la primera línea permanente de Saint-Etienne a Andrézieux, se terminó y abrió al tráfico en 1828, como puede verse en la Tabla 18, la longitud total de la red hasta finales de 1844 sólo era de unos 600 Km. La construcción de ferrocarriles no se amplió mucho hasta que se promulgó la Ley de 1842 y sus efectos en gran escala sobre la economía son posteriores al decenio de 1855/64. (...) Todos ellos prueban que la construcción de ferrocarriles no pudo tener una función determinante en la economía antes de 1850".(1)

Pero volvamos un poco al plano general y observemos alguna de las características de la industria francesa, la principal de las cuales era la concentración: - "Les mariages avaient amené dans les familles qui composaient les premières sociétés des éléments qui pouvaient s'associer étroitement à la marche des affaires. C'était d'abord Landel, que nous avons vu apparaître en 1836. -

(1) página 158 "La Hipotesis del Despegue y la Experiencia Francesa" de J. Marczewski.

"Los matrimonios habían introducido, en las familias que formaban las primeras sociedades, elementos que podían asociarse estrechamente en la marcha de los negocios. Primero fue Landel, que hemos visto aparecer en 1836.

.....

Dans la famille Bazile entra bientôt un autre maître de forges, Félix Daguin, qui possédait l'usine d'Auberive, et un banquier de Chaumont, Charles Couvreur.

En outre, la crise de 1839, qui secoua beaucoup la métallurgie, provoqua un accord avec la famille Bouguéret, qui exploitait dans le Châtillonnais un certain nombre de forges. Edouard Bouguéret, l'aîné, qui sera député en 1848, était un homme d'une activité extraordinaire. Republicain décidé, il professait des idées qu'il empruntait à Louis Blanc. La tradition veut qu'il ait été l'âme de toutes les fusions postérieures à 1840. Les tendances de son esprit à voir les choses toujours d'un point de vue optimiste contribueront plus tard à engager la société sur des voies dangereuses. Son esprit vif, assimilant bien, entraînant, le conduira ailleurs dans d'autres voies que la métallurgie. Dès 1847

.....
En la familia Bazile entró pronto otro dueño de fraguas, Félix Daguin, que poseía la fabrica de Auberive, y un bancuero de Chaumont, Charles Couvreur.

Además, la crisis de 1839, que sacudió mucho la metalúrgia, provocó un acuerdo con la familia Bouguéret, que explotaba en el Châtillonnais un cierto número de fraguas. Edouard Bouguéret, el mayor, que será diputado en 1848, era un hombre de una actividad extraordinaria. Republicano decidido, profesaba ideas que recibía de Louis Blanc. La tradición quigo que haya sido el alma de todas las fusiones posteriores a 1840. Las tendencias de su espíritu a ver las cosas siempre desde un punto de vista optimista contribuyeron más tarde a comprometer la sociedad en vías peligrosas. Su espíritu vivo, asimilando bien, arrastrando, le conducirá por otra parte a algo más que a la metalúrgia. Desde 1847

il se livrera à l'agriculture, concentrant l'exploitation de 700 ha. en quatre fermes. Sous le Second Empire il se laissera entraîner dans la fièvre des spéculations. Il s'intéressera à la métallurgie de l'Ariège, prendra des brevets d'invention qui le conduiront à bâtir à Puteaux une usine de filature et de tissage qui fera faillite. Il s'adonnera ensuite à la gravure sur zinc, où il perdit encore les quelques capitaux que des amis charitables lui avaient confiés. Puis, dédaignant l'industrie et le commerce, il se fera adepte d'Alain Kardec, deviendra mystique, puis spirite. Il fréquentera beaucoup la "mère Vigier", au faubourg Montmartre. Napoléon III et son gouvernement lui refuseront la Légion d'honneur, en prétextant de ses "idées socialistes". Les Bouguéret apportaient les usines de Vanvey et de Boudreville.

.... se dedicó a la agricultura, concentrando la explotación de 700 ha. en cuatro fincas. Bajo el Segundo Imperio se dejará arrastrar por la fiebre de las especulaciones. Se interesará en la metalúrgia de Ariège adquirirá patentes de invento que le conducirán a construir en Puteaux una fábrica de hilados y de tejidos que fracasará. A continuación se entregó al grabado sobre zinc, donde perdió otra vez algunos capitales que unos amigos caritativos le habían confiado. Luego desafiando la industria y el comercio, se hará adepto de Alain Kardec, se volverá místico, luego espiritista. Frecuentará mucho la "mère Vigier", en la calle del faubourg Montmartre. Napoleón III y su gobierno le reusaron la Legión de honor, pretextando "sus ideas socialistas". Los Bouguéret aportaron las fábricas de Vancey y de Boudreville.

.....

La société formée le 9 octobre 1840 était en nom collectif à l'égard de Landel, d'Edouard et d'Achille Maître, de Couvreur, des Bouguéret et de Félix Deguin, et en commandite à l'égard des Bazile et de la famille Leblanc. Elle devait se terminer en 1853. Sa raison sociale était Bouguéret, Couvreur, Maître & Cie.

Le but qu'avaient eu les contractants était, au moyen de la réunion dans la même main des usines prises à bail, tant des propriétaires commanditaires que des autres propriétaires de la région, de réaliser des économies notables dans les prix de revient de leurs produits:

- en alimentant leurs forges et hauts fourneaux les approvisionnements les plus à proximité
- en évitant des frais de transport souvent fort élevés.

.....

La sociedad formada el 9 de Octubre de 1840 era en nombre colectivo con respecto a Landel, de Edouard y de Achille Maître, de Couvreur, de los Bouguéret y de Félix Deguin, y en comendita con respecto a los Bazile y de la familia Leblanc. Debía terminar en 1853. Su razón social era Bouguéret, Couvreur, Maître & Cie.

La finalidad que habían tenido los contratantes era, por medio de la reunión en los mismos locales de las fábricas tomadas en arriendo, tanto propietarios de la región como propietarios comanditarios, realizar economías notables en los precios de coste de sus productos:

- alimentando sus frengas y altos hornos con los abastecimientos más próximos;
- evitando gastos de transporte a menudo muy elevados.

.....

A cette époque, l'emploi de l'air chaud dans les hauts fourneaux commençait à être introduit dans quelques usines: la société, après essais, convaincue de l'économie qui pouvait être réalisée par ce moyen, entra résolument dans cette voie nouvelle et établit la nouvelle méthode dans toutes les usines qu'elle exploitait. Les dépenses considérables qu'elle fit pour cela devaient être couvertes tant par l'amortissement qui répartissait la déense sur les années à couvrir pour chaque bail que par la valeur des appareils que la société eût fait enlever à sortie dans le cas où le propriétaire n'eût pas voulu en payer le prix pour les conserver.

La suite démontra que les espérances conçues par les associés, tant par l'application de ces procédés nouveaux que par l'économie qui résultait du groupement d'une aussi grande quantité d'usines, étaient

.....
 En esta época, el empleo del aire caliente en los altos hornos comenzaba a ser introducido en algunas fábricas: la sociedad, después del ensayo, convencida de la economía que podía ser realizada por este medio entró resueltamente en esta vía nueva y estableció el nuevo método en todas las fábricas que ella explotaba. Los considerables gastos que realizó para ello debían ser cubiertos tanto por la amortización que distribuía el gasto sobre los años a cubrir para cada arrendamiento como por el valor de los aparatos que la sociedad hubiera hecho embargar en el caso en que el propietario no hubiera querido pagar el precio para conservarlos.

El futuro demostró que las esperanzas concebidas por los asociados, tanto por la aplicación de sus nuevos métodos como por la economía que resul

.....

80

parfaitement fondées et en effet, la société prospéra de manière à réaliser les plus beaux bénéfices.

En octobre 1841, Mme Leblanc se retirait, laissant sa part à ses enfants et, le 15 février 1843, Edouard et Achille Maître devenaient simples commanditaires. La société prit alors la raison sociale: Bouguéret, Couvreaux, Landel & Cie.

Entre 1843 et 1845, ce phénomène de concentration des usines du Châtillonnais se poursuit avec succès. De même que s'étaient réunis les maîtres de forges dont nous avons parlé, d'autres avaient également pensé que l'association était le meilleur moyen de lutter contre les crises, la hausse des bois et la chute du prix des fers. Ainsi s'était constituée la société Belgrand, Souchu, Virloy & Cie. Dès avant la Révolution, les Belgrand étaient maîtres de forges dans la Haute-Marne: Henry Belgrand était propriétaire de la forge de Ville-sur-Aujon

.....
taba del agrupamiento de tan gran cantidad de fábricas, estaban perfectamente fundadas y en efecto, la sociedad prosperó hacia la realización de los más hermosos beneficios.

En Octubre de 1841, Mme Leblanc se retiraba dejando su parte a sus hijos y, el 15 de febrero de 1843, Edouard y Achille Maître se transformaban en simples comanditarios. La sociedad tomó entonces la razón social: Bouguéret, Couvreaux, Landel & Cie.

Entre 1843 y 1845, este fenómeno de concentración de fábricas del Châtillonnais continuó con éxito. Al mismo tiempo que se habían reunido los dueños de fragua de lo que hemos hablado, otros habían pensado igualmente que la asociación era el mejor medio de luchar

.....

Il mourut en 1792, "laissant beaucoup d'enfants et peu de biens". Mais ses enfants surent se tirer d'affaire. L'un d'eux devint le général Belgrand-Vaubois, l'héroïque défendeur de Malte; un autre, Eugène Belgrand, ingénieur des Ponts et Chaussées, s'adonna à l'alimentation de Paris en eau potable. François Belgrand, enfin, celui qui nous intéresse, acquit de la nation, en l'an VI, l'usine de Champigny (un haut fourneau et un feu de forge), et prit en outre à bail l'usine de Belan. Son fils Joseph, qui lui succéda dans ses entreprises industrielles, devait épouser la dernière fille de Mme Leblanc. Il entra donc par là en contact direct avec les autres maîtres de forges.

Il est inutile d'insister sur les origines des Bouchu. C'était le petit-fils d'Etienne-Jean Bouchu (1714-1770), maître de forge à Arc-en-Barrois, membre de

.....

contra las crisis, la alza de los mederos y la caída de los precios de los hierros. Así se había constituido la sociedad Belgrand, Bouchu, Virloy & Cie. Desde antes de la Revolución, los Belgrand eran dueños de fraguas en el Alto Marne: Henry Belgrand era propietario de la fragua de Ville-sur-AuJon. Murió en 1792, dejando muchos hijos y pocos bienes". Pero sus hijos supieron sacarse de aruros. Uno de ellos llegó a ser el general Belgrand-Vaubois, el heroico defensor de Malta; otro, Eugène Belgrand, ingeniero de caminos, canales y puentes, se dedicó al abastecimiento de agua potable de París. François Belgrand, por fin, el que nos interesa, consiguió de la nación, en el año VI, la fábrica de Champigny (un alto horno y una lumbrera de fraguas), y tomó además en arriendo la fábrica de Belan. Su hijo Joseph, que le sucedió en sus empresas industriales, debía desposarse con la última hija de Mme Leblanc. Entraba pues por ahí en contacto directo con los otros dueños de fraguas.

Es inutil insistir sobre los orígenes de Bouchu. Era el nieto de Etienne-Jean Bouchu (1714-1770), ...

85

L'Académie de Dijon, correspondant de l'Académie des sciences. Ce praticien avait rédigé l'article "Forges", de l'Encyclopédie de Diderot et d'Alembert et composa avec le marquis de Courtivron, lui-même maître de forges en Bourgogne, L'Art des forges et fourneaux à fer, paru en 1761-1762, qui est le plus important traité de métallurgie écrit en français au XVIII^e siècle. Son petit-fils possédait le haut fourneau de Dancevoir.

Alexandre Virloy était maître de forge à Chateauvillain. Quant à M. Collomb d'Arcine, il était propriétaire de la forge de Lanty, mais surtout commanditaire de l'affaire.

Plusieurs hommes d'affaires s'étaient également réunis pour exploiter l'usine d'Ancy-le-Franc, dans l'Yonne. C'étaient les trois frères Charles Nicolas, Guste et J.-B. Martenot. Originaires de la Creuse, ils

.....
dueño de fragua en Arc-en-Barrois, miembro de la Academia de Dijon, miembro correspondiente de la Academia de las ciencias. Este procurador había redactado el artículo "Forges", de la enciclopedia de Diderot y de Alembert y compuso con el marqués de Courtivron, también dueño de fragua en Bourgogne, "El Arte de las fraguas y hornos de hierro, aparecido en 1761-1762, que es el tratado de metalurgia más importante escrito en francés en el siglo XVIII. Su nieto poseía el alto horno de Dancevoir.

Alexandre Virloy era dueño de fragua en Chateauvillain. En cuanto a M. Collomb de Arcine, era propietario de la fragua de Lanty, pero sobre todo es manditario del negocio.

Varios hombres de negocios se habían reunido igualmente para explotar la fábrica de Ancy-le-Franc,

.....

avaient été entrepreneurs des canaux du Nivernais et de la Bourgogne. Ils étaient aidés par un homme curieux, - Jean-Auguste-Jacques Palotte. Né en 1769, nommé juge en 1828, à Tonnerre, il épousa Mlle Humbert, ce qui le rattachait aussi par des liens de famille aux premières sociétés du Châtillonnais. Sa belle-soeur épousa Gabriel de Monicault, d'une famille riche, qui eut son influence dans la fondation des compagnies de chemins de fer, - alliée à la famille Rambourg, que nous verrons un peu plus loin. Palotte eut aussi de gros intérêts dans les mines de houille d'Ahun (société civile fondée en 1841). Nous le verrons participer à tout le mouvement industriel du centre de la France. Cette société Martenot Frères & Cie était complétée par un parent commanditaire, Cl.-Alf. Roze, architecte dans l'Yonne.

Les années 1843-1844 marquent une crise sérieuse

.....en l'Yonne. Eran tres hermanos, Charles Nicolas, Auguste y J.B. Martenot. Originarios de Creuse, habían sido contratistas de los canales del Nivernais y de la Bourgogne. Eran aconsejados por un hombre curioso, Jean-Auguste-Jacques Palotte. Nacido en 1769, nombrado juez en 1828, en Tonnerre, se casó con la señorita Humbert, lo que le ataba así por vínculos de familia a las primeras sociedades de Châtillonnais. Su cuñada se casó con Gabriel de Monicault, de familia rica, que tuvo su influencia en la fundación de las compañías de ferrocarriles, unida a la familia Rambourg, que veremos más adelante. Palotte tuvo también grandes intereses en las minas de hulla de Ahun (sociedad civil fundada en 1841). Le veremos participar en todo el movimiento industrial del centro de Francia. Esta sociedad Martenot Frères & Cie. estaba completada por un pariente comanditario, Cl.- Alf. Roze, arquitecto en Yonne.

Los años 1843-1844 señalan una crisis seria para la me -

90

se pour la métallurgie. Si l'on avait échappé, de justesse, à l'Union douanière avec la Belgique, dont la technique métallurgique était plus avancée que la nôtre, le prix du fer était néanmoins tombé assez bas depuis 1839 et ne cessait de s'avilir. De 181 fr. la tonne en 1839, le prix de la fonte était tombé à 141 en 1840; 134 en 1843; 128 en 1844.

La concurrence la plus acharnée s'établit alors entre les trois sociétés qui se partageaient la production métallurgique de cette région. Les prix étaient donc menacés d'un avilissement plus grand encore. C'est de là que sortit le principe d'une nouvelle association.

En groupant les sociétés primitives, par la société Belgrand, Bouchu, Virloy & Cie et enfin la so-

.....
para la metalúrgia. Si se había escapado por los pelos de la Unión aduanera con Bélgica, pues la técnica metalúrgica era más adelantada que la nuestra, el precio del hierro había caído sin embargo bastante bajo desde 1839 y no cesaba de depreciarse. DE 181 fr. la tonelada en 1839, el precio de la fundición había bajado a 141 en 1840; 134 en 1843; 128 en 1844.

La competencia más encarnizada se estableció entonces entre las tres sociedades que se compartían la producción metalúrgica de esta región. Los precios habían amenazado pues de una depreciación mayor aún. De ahí surgió el principio de una nueva asociación.

Agrupando a las sociedades primitivas, luego la sociedad Belgrand, Bouchu, Virloy & Cie y por fin la so-

.....

ciété Martenot Frères & Cie, nos hommes d'affaires --
 avaient non seulement réussi à rassembler toutes les -
 usines importantes du Châtillonnais, mais ils mordaient
 d'une part sur le Tonnerrois et, d'autre part, et plus
 largement, sur l'industrie de la vallée de la Marne.

Une nouvelle société fut donc constituée le
 10 mars 1845. Sa durée était prévue pour huit ans et -
 demi, à partir du 18 mars. Son capital social fut fixé
 à 5 200 000 fr. Sa vie fut très brève, car de nouveaux
 accords allaient intervenir en novembre de la même an-
 née et provoquer la constitution d'une nouvelle socié-
 té, dont les opérations commenceront en juillet 1846"(1)

(1) pages 143 a la 145 "La sidèrurgie française au XIX
 siècle" de Bertraud Gille. Librairie Droz. Geneve -
 1968.

....
 ciedad Martenot Freres & Cie, nuestros hombres de
 negocios habían logrado reunir no solamente todas las
 fábricas importantes del Châtillonnais, sino que se in-
 teresaban por una parte de el Tonnerrois y, por otra
 parte, y más intensesmente, en la industria de la cuen-
 ca del Marne.

Una nueva sociedad fue constituida púes el
 10 de marzo de 1845. Su duración estaban prevista por
 ocho años y medio, a partir del 18 de marzo. Su capi-
 tal social fue fijado en 5.200fr. . Su vida fue muy bre-
 ve, porque nuevos acuerdos iban a intervenir en no-
 viembre del mismo año y provocar la constitución de u-
 na nueva sociedad, cuyas operaciones comenzaron en Ju-
 lio de 1846" .

chivos des entreprises. Une partie nous en est cependant connue par suite des poursuites judiciaires auxquelles elle a donné lieu. Mais, les documents judiciaires sont plus abondants sur les points de droit que sur les causes économiques. La loi contre les coalitions parlait, en effet, des détenteurs de marchandises et l'on discuta longtemps pour savoir ce que recouvrait ce terme de marchandises: les attendus des jugements invoquent plus souvent le Dictionnaire de l'Académie que des notions économiques précises. Si quel-ques-unes de ces affaires ont attiré l'attention de la presse, ce furent surtout les affaires de messageries; un grand nombre est cependant passé inaperçu du grand public, moins encore que certaines concentrations industrielles.

Les formules employées pour faire échec à la -

.....

chivos de las empresas. Hemos conocido sin embargo una parte a consecuencia de las diligencias judiciales a las que dió lugar. Pero, los documentos judiciales son más abundantes sobre cuestiones de derecho que sobre las causas económicas. La ley contra las coaliciones hablaba, en efecto, de los detentadores de mercancías y se discutió mucho tiempo para llegar a saber lo que encubría este término de mercancías: los considerandos de las sentencias invocan más a menudo el Diccionario de la Academia que nociones económicas precisas. Si atrajeron la atención de la prensa, alguno de estos asuntos fueron sobre todo los asuntos de mensajerías; un gran número sin embargo pasó inapercibido del gran público, menos aún que ciertas concentraciones industriales.

Las fórmulas empleadas para hacer fracasar a la

.....

194
concurréncia ont été très diverses. On peut cependant les classer en trois groupes principaux:

- constitution d'un comptoir commun de vente pour toutes les entreprises ou, tout au moins, pour une part importante d'entre elles, dans un secteur donné. Ces comptoirs connaîtront d'ailleurs un succès durable, qui dépasse largement le cadre de notre période;

- répartition des grandes commandes entre les entreprises faisant partie d'un même groupement. Cette répartition se fera surtout après les adjudications des grands travaux publics;

- enfin, alignement des prix sur un tarif établi en commun: la concurrence subsiste en apparence entre les entreprises, mais elle est alors vidée d'une grande partie de son contenu.

.....

.....
competencia han sido muy diversas. Sin embargo se puede clasificarlas en tres grupos principales:

- constitución de una sucursal de venta común para todas las empresas, por lo menos, para una parte importante de entre ellas, en un sector fijado. Estas sucursales conocerán por otra parte un triunfo duradero, que sobrepasó anchamente el límite de nuestro período;

- reparto de los grandes pedidos entre las empresas que formaban parte de un mismo agrupamiento. Este reparto se hará sobre todo después de la adjudicación de los grandes trabajos públicos;

en fin, alineación de los precios sobre una tarifa establecida en común: la competencia subsiste aparentemente entre las empresas, pero está en este caso vaciada de gran parte de su contenido.

....

Les ententes en vue de la suppression totale - ou partielle de la concurrence se font jour naturellement en période de baisse des prix. Elles seront donc souvent rompues au moment du renversement de la tendance. Certaines formes d'entente paraissent cependant plus permanentes, surtout celles qui aboutissent à la formation des comptoirs de vente, prélude, dans bien des cas, à une concentration des entreprises.

L'étude exhaustive des déformations du marché concurrentiel est presque impossible. Il faudrait pouvoir suivre les discussions qui ont abouti à ces ententes, analyser les désaccords qui les ont fait rompre. Il faudrait également pouvoir en déterminer les conséquences, surtout en ce qui concerne les prix, la production et la consommation.

.....

Los convenios en el sentido de la supresión total o parcial de la competencia se inician naturalmente en época de baja de los precios. A menudo serán rotos en el momento de la inversión de la tendencia. Ciertas formas de acuerdo aparecen sin embargo más permanentes, sobre todo aquellas que finalizan con la formación de las sucursales de venta, preludio, en muchos casos de una concentración de las empresas.

El estudio exhaustivo de las deformaciones del mercado competitivo es casi imposible. Sería necesario poder seguir las discusiones que han desembocado en estos acuerdos, analizar los desacuerdos que los han hecho romper. Sería igualmente necesario poder determinar las consecuencias en lo que concierne a los precios, la producción y el consumo.

.....

Nous avons dit combien la documentation en cette matière était restreinte et souvent difficile d'interprétation. Nous avons pu cependant réunir quelques exemples qui paraissent avoir été parmi les plus importants. Ils permettront, en tout cas, de mesurer l'ampleur de ce mouvement.

a) Les alignements de prix.

La politique des alignements de prix est de la moins agressive de la lutte contre la concurrence. Elle laisse, en effet, en présence la totalité des entreprises en face du marché. D'autres éléments qui ne concernent pas les prix, peuvent alors intervenir. La concurrence n'est pas totalement annihilée.

En 1820, plusieurs compagnies d'assurance
avaient déjà vu le jour; mais le marasme économique et

.....
Hemos dicho en qué medida era limitada y a qué nudo de difícil interpretación la documentación en esta materia. No obstante hemos podido reunir algunos ejemplos que parecen haber estado entre los más importantes. Permitirán, en todo caso, medir la amplitud de este movimiento.

a) Los alineamientos de precio.

La política de los alineamientos de precio es la forma menos agresiva de la lucha contra la competencia. En efecto, dejó en presencia la totalidad de las empresas frente al mercado. Otros elementos, aquellos que no conciernen a los precios, pueden intervenir entonces. La competencia no es aniquilada totalmente.

En 1820, varias compañías de seguros habían ya aparecido; pero el marasmo económico y

les reticences du public restreignaient considérablement l'ampleur du marché qu'elles se disputaient. Une guerre acharnée s'engagea alors et provoqua inévitablement une chute très sensible du niveau des primes. La vie même de certaines compagnies parut compromise. Aussi, en juillet 1820, dans la branche incendie, un accord fut conclu entre les trois compagnies les plus importantes: la Royale le Phénix et la Compagnie d'Assurances Générales. Des tarifs communs furent établis et l'on réglementa également le taux des commissions allouées aux agents des compagnies pour éviter le passage de ces agents d'une compagnie à l'autre. Tout un système de contrôle et de vérification fut institué. L'accord ne fut pas de longue durée; il était rompu l'année suivante, pour des raisons qui ne sont pas clairement définies. Dans la suite, des plaintes contre une concurrence "mal entendue et acharnée" se manifestèrent à de multiples reprises, mais sans que l'on ait pu réussir à remettre en vigueur des conven-

.....
 las reticencias del público restringían considerablemente la amplitud del mercado que ellas se disputaban. Una guerra encarnizada se entabló entonces y provocó inevitablemente una caída muy sensible del nivel de las primas. Incluso la vida de ciertas compañías pareció comprometida. También, en Julio de 1820, en la rama incendio, fue concluido un acuerdo entre las tres compañías más importantes: la Royale, el Phénix y la Compagnie DE Seguro. Generales. Fueron establecidas tarifas comunes y se reglamentó igualmente la tasa de las comisiones asignadas a los agentes de las compañías para evitar el paso de estos agentes de una compañía a otra. Fue instituido todo un sistema de control y de verificación. El acuerdo no tuvo larga duración; fue roto al año siguiente, por razones que no son definidas claramente. A continuación, se manifestaron quejas contra una competencia "mal entendida y encarnizada" en varias ocasiones, pero sin que se

93

ciones que avaient été sans doute très péniblement établies. On re-vint la question cependant, quand le nombre des compagnies se fut accru dans une large mesure. En 1834, l'une des compagnies notait que les pertes atteignaient 55% du produit des primes. En cette même année, un nouvel accord fut signé, établissant un tarif unique pour la majorité des risques; cet accord subsista longtemps.

Des essais analogues furent tentés dans la branche maritime. En 1821, on faisait des vœux pour que les trois compagnies existantes unifiassent leurs primes. La chose fut rendue possible en 1822, d'une part par la chute d'une des compagnies et, d'autre part, devant le grand nombre des sinistres de l'année 1821. Un traité fut donc conclu au début de 1822, entre les compagnies Royale et d'Assurances générales.

....

haya podido lograr volver a poner en vigor convenciones que habían sido establecidas sin duda penosamente. No obstante se volvió al tema, cuando el número de compañías se acrecentó en gran medida. En 1834, una de las compañías señalaba que las pérdidas alcanzaban 55 % del producto de las primas. En este mismo año, fue firmado un nuevo acuerdo, estableciendo una tarifa única para la mayoría de los riesgos; este acuerdo subsistió mucho tiempo.

Fueron intentadas medidas análogas en la rama marítima. En 1821, se hacían votos para que las tres compañías existentes unificasen sus primas. La cosa se hizo posible en 1822, de una parte por el fracaso de una de las compañías y, por otra parte, ante el gran número de siniestros del año 1821. Fue concluido pues un tratado a principios de 1822, entre las compañías Royale y Assurances generales.

.....

Un autre exemple, plus tardif, existe dans la même branche d'industrie. En septembre 1843, à une époque de restriction des affaires, vingt-quatre des vingt-cinq assureurs de Bordeaux se réunirent pour fixer chaque mois un minimum pour les primes. Les courtiers furent avertis que ceux qui traiteraient avec le récalcitrant seraient mis au ban des autres assureurs. L'affaire fut déférée à la justice qui releva le délit de coalition et condamna, en 1845, le procédé adopté.

Nous relevons, dans un autre domaine, des accords tout à fait semblables, conclus entre les diverses compagnies de navigation sur le Rhône. Il y eut, en effet, une série de traités sur des points particuliers, plutôt qu'une entente générale entre ces compagnies sur tous les problèmes de la concurrence. Ces conventions au

.....

Otro ejemplo, más tardío, existe en la misma rama de industria. En Septiembre de 1843, en una época de restricción de los negocios, veinticuatro de los veinticinco aseguradores de Bordeaux se reunieron para fijar cada mes un mínimo para las primas. Los agentes fueron prevenidos de que aquellos que negociaran con el recalcitrante serían puestos al margen de los otros aseguradores. El asunto fue defendido a la justicia que puso de relieve el delito de coalición y condenó, en 1845 el procedimiento adoptado.

Detectamos, en otro dominio, acuerdos parecidos, concluidos entre las diversas compañías de navegación sobre el Rhône. Hubo, en efecto, una serie de tratados sobre puntos concretos, mas que un entendimiento general entre estas compañías sobre todos los problemas de la competencia. Estos acuerdos ten-

.....

ront d'ailleurs moins pour objet la cessation de la lutte entre les compagnies que l'organisation d'une défense commune contre le chemin de fer qui risquait de devenir le seul concurrent sérieux. Les sociétés de navigation comprirent que leurs jours étaient comptés et qu'il fallait amortir définitivement un matériel assez coûteux en évitant une détérioration constante de prix.

Le 31 mai 1842, les compagnies de chemins de fer latéral au Rhône ne sont pas encore constituées, mais on en discute assez pour se rendre compte que les concessions ne vont pas tarder à être octroyées. Un accord intervient alors pour les recettes de voyageurs entre la Compagnie générale, les Papins, les Aigles et la Compagnie Bonnardel. Le 17 juin 1847, un accord analogue sera conclu entre ces mêmes entreprises pour le transport des bières.

...drán por objeto menos por otra parte la cesación de de la lucha entre las compañías que la organización de una defensa común contra el ferrocarril que peligraba llegar a ser el único competidor serio. Las sociedades de navegación comprendieron que sus días estaban contados y que era necesario amortizar un material bastante costoso evitando una deteriorización constante de precio.

El 31 de Mayo de 1842, las compañías de ferrocarriles lateral al Rhone no están constituidas aún, pero se discute bastante para darse cuenta que las concesiones no van a tardar a ser otorgadas. Un acuerdo intervino entonces sobre las entradas de viajeros entre la Compagnie générale, los Papins, las Aigles y la Compagnie Bonnardel. El 17 de Junio de 1847, un acuerdo análogo será concluido entre estas mismas empresas para el transporte de cervezas.

En 1844, après l'adjudication du chemin de fer d'Avignon à Marseille, de nombreux traités furent signés entre les compagnies pour le trafic des voyageurs et des sels entre Arles et Lyon. En 1845, de nouvelles conventions eurent lieu pour la régularisation complète du trafic sur le Rhône, entre Arles et Lyon.

Enfin, en 1843, des traités furent signés entre les compagnies des Aigles, des Papins, Bonnardel et Générale pour le trafic destiné à la foire de Beaucaire.

On peut dire qu'en 1847, ces ententes étaient si générales qu'ils englobaient la totalité des compagnies de navigation sur le Rhône et la presque totalité du trafic. La question des prix ne jouait pratiquement plus entre les compagnies pour la concurrence. Ils prépa-

....

En 1844, después de la adjudicación del ferrocarril de Avignon en Marsella, fueron firmados numerosos tratados entre las compañías para el tráfico de los viajeros y de los sales entre Arles y Lyon. En 1845, nuevos acuerdos tuvieron lugar para la regularización completa del tráfico sobre el Rhone, entre Arles y Lyon.

En fin, en 1843, fueron firmados tratados entre las compañías de las Aigles, de los Papins, Bonnardel y Générale para el tráfico destinado a la feria de Beaucaire.

Se puede decir que en 1847, estos compromisos eran tan generales que englobaban la totalidad de las compañías de navegación sobre el Rhone y la casi totalidad del tráfico. La cuestión de los precios no actuaba ya prácticamente para la competencia entre las compañías. Irepa-

....

reront, en tout cas, la fusion de ces diverses sociétés, fusion qui aura lieu sous le Second Empire.

Il y eut des accords analogues entre compagnies de chemins de fer et de transports fluviaux. En 1843, par exemple, la Compagnie du Chemin de Fer de Strasbourg à Bâle et la Compagnie de Navigation de Cologne, la plus importante société de navigation sur le Rhin, avaient accordé leurs tarifs entre Strasbourg et Bâle. La Société de Cologne tenta de s'entendre avec la Compagnie du Chemin de Fer pour acheter l'ensemble du matériel d'exploitation de la Compagnie des Aigles du Haut-Rhin. La Compagnie du Chemin de Fer préféra s'abstenir, étant donné l'intérêt tout particulier qu'avait la Compagnie de Cologne à écraser sa concurrente.

Entre Paris et Melun, une concurrence assez vi-

.....
 reront, en todo caso, la fusión de estas diversas sociedades, fusión que tendrá lugar bajo el Segundo Imperio.

Hubieron acuerdos análogos entre compañías de ferrocarriles y de transportes fluviales. En 1843, por ejemplo, la Compañía del Ferrocarril de Strasbourg - en Bâle y la Compañía de Navegación de Cologne, la sociedad más importante de navegación sobre el Rhin, habían acordado sus tarifas entre Strasbourg y Bâle. La Sociedad de Cologne intentó entenderse con la Compañía de Ferrocarriles para comprar el conjunto del material de explotación de la Compañía de las Aigles del Alto Rhin. La Compañía del Ferrocarril prefirió abstenirse, dado el muy particular interés que tenía la Compañía de Cologne en aplastar su competencia.

Entre París y Melun, Existía una competencia

.....

ve existait entre la Compagnie de Paris à Orléans et la Compagnie de Bateaux à Vapeur sur la Seine. En 1843, un accord fut conclu entre les deux sociétés pour supprimer une concurrence que l'on jugeait néfaste entre les deux modes de transport. Il fut facilité par le fait que le président de la Compagnie de Navigation, Delahante, était le père du directeur de la Compagnie du Chemin de Fer.

Les accords de tarifs semblent avoir été très nombreux dans les industries du transport où ils étaient faciles à appliquer et à discuter. Les Messageries Royales avaient régné vingt ans sans concurrence sur toute la France. Elles menèrent une vie très dure aux petites compagnies qui se formèrent au début de la Restauration. Ces dernières ne purent résister et fusionnèrent dans la Société des Messageries Générales pour former un ensemble plus fort. Devant la manifestation d'une nouvelle concurrente, Message

.....
bastante viva entre la Compañía de París en Orléans y la Compañía de Barcos de Vapor sobre el Sena. En 1843, fue concluido un acuerdo entre las dos sociedades para suprimir una competencia que se juzgaba nefasta entre los dos modos de transporte. Fue facilitada por el hecho de que el presidente de la Compañía de Navegación, Delahante, era el padre del director de la Compañía del Ferrocarril.

Los acuerdos de tarifas parecen haber sido muy numerosos en las industrias del transporte en donde eran fáciles de aplicar y de discutir. Las Mensejerías Royales habían reinado veinte años sin competencia sobre toda Francia. Llevaron a las pequeñas compañías que se formaron al principio de la Restauración, una vida muy dura. Estas últimas no pudieron resistir y se fusionaron en la Sociedad de las Mensejerías Generales para formar un conjunto más fuerte. Frente a la manifestación de una nueva competencia, Mensaje-

.....

ries du Commerce, les deux plus vieilles compagnies se li-
guèrent et signèrent un traité le 12 juin 1827. Ce der-
nier unifiait leurs tarifs et procédait à la délimitation
de zones d'exploitation pour les deux compagnies. Cet ac-
cord prévoyait, en outre, l'union contre toute concurrence.

Les Messageries du Commerce eurent la vie extrê-
mement dure. Les deux autres compagnies appliquèrent leur
accord en procédant à des baisses de tarifs spectaculaires
sur les lignes ouvertes par leur concurrente. Ces baisses
atteignirent un niveau très bas, inférieur même aux prix
de revient. Laffitte et Caillard, dirigeants des Messa-
geries Générales devinrent actionnaires des Messageries du
Commerce en difficulté.

La guerre des tarifs n'avaient duré qu'un an, en
mai 1830, les Messageries du Commerce étaient acculées à

.....
rias del Comercio, se unieron las dos compañías más
viejas y firieron un tratado el 12 de Junio de 1827. Este
ultimo unificaba sus tarifas y procedia a la delimitación
de zonas de explotación para ambas compañías. Este acuer-
do preveia, además, la unión contra toda competencia.

Las Mensajerías del Comercio tuvieron una vi-
da extremadamente dura. Las otras dos compañías aplicaron
su acuerdo procediendo a espectaculares bajadas de tari-
fas sobre las líneas abiertas por su competencia. Estas
bajadas alcanzaron un nivel muy bajo, inferior incluso a
los precios de coste. Laffette y Caillard, directores de
las Mensajerías Generales llegaron a ser accionarias de
las Mensajerías del Comercio en dificultad.

La guerra de las tarifas no había durado más
que un año; en Mayo de 1830, Las Mensajerías del Comercio
eran conducidas a

la dissolution. Les Messageries Générales augmentèrent leur capital, le portèrent à 30 millions et achetèrent purement et simplement les Messageries du Commerce. Le nouvel acte de société, peut-être pour rassurer le public, portait des articles excluant les ententes entre firmes: "Tout pacte ou traité ayant pour but d'anéantir la concurrence sur les routes desservies par ladite entreprise est interdit aux administrateurs". Nous allons voir, qu'en fait, il n'en fut rien.

En 1836, apparaissent les Messageries Françaises, au capital, assez faible en face de ses redoutables concurrentes, de 3 millions, Les deux autres compagnies de messageries recommencèrent ce qu'elles avaient fait avant 1830. Dès 1837, les Messageries Françaises se plaignaient en effet de la guerre qu'on lui faisait subir. Il leur était, en effet, difficile de signer des traités

....
 la disolución. Las Mensajerías Generales aumentaron su capital, lo llevaron a 30 millones y compraron pura y simplemente las Mensajerías del Comercio. El nuevo acto de sociedad, quizás para tranquilizar al público, llevaba unos artículos excluyendo los compromisos entre firmas: "Todo pacto o tratado que tenga por fin abolir la competencia en las rutas comunicadas por dicha empresa está prohibido a los administradores". Vamos a ver, que que de hecho no hubo nada.

En 1836, aparecieron las Mensajerías Francesas, de capital 3 millones, bastante débil frente a sus temibles competidores. Las otras dos compañías de mensajerías recomenzaron lo que habían hecho antes de 1830. Desde 1837, las Mensajerías Francesas se quejaban en efecto de la guerra que se les había sufrido. En efecto, les era difícil firmar tratados

....

avec les postiers et les relayeurs sur les routes. Les Messageries Françaises s'adressèrent à la justice, faisant état d'une coalition d'entrepreneurs de messageries pour écraser tous les concurrents. Les termes les plus violents furent employés dans les nombreuses brochures publiées à cette occasion: "Piraterie organisée, monopole oppressif et scandaleux, coalition éhontée". Une série de procès n'aboutirent pas à grand'chose. Néanmoins, les deux compagnies coalisées durèrent, le 15 décembre 1836, rompre leur accord.

Elles n'en recommencèrent pas moins en 1839, pour écraser une Compagnie Guérin, qui avait installé un service d'Amiens à Boulogne. Saisie une fois de plus, la justice ne se prononça pas davantage et la Compagnie Guérin dut capituler.

La création des chemins de fer, après l'appari-

.....
 con los ca allos de posta y los miembros de los equipos de relevos. Las Mensajerías Francésas se dirigieron a la justicia, formando una coalición de empresarios de mensajerías para aplastar a todos los competidores. Los más violentos términos fueron empleados en los numerosos folletos publicados en esta ocasión: "Piratería organizada, monopolio opresivo y escandaloso, coalición desvergonzada". Una serie de procesos no desembocaron en gran cosa. No obstante, parecen romper su acuerdo el 15 de Diciembre de 1836,

No recomenzaron más que en 1839, para aplastar a una Compañía Guérin, que había instalado un servicio de Amiens a Boulogne. Embergada una vez más, la justicia tampoco se pronunció y la Compañía Guérin debió capitular.
 La creación de los ferrocarriles, después de la apari-

tion des bateaux à vapeur, devait sonner le glas des anciens modes de transport. La concurrence était, en effet, pratiquement impossible. Notons, cependant, que les compagnies de messageries, surtout les Messageries Générales, tenteront de soumissionner certaines lignes de chemins de fer à titre d'actionnaires, avec des participations assez fortes.

Les coalitions pour fixation en commun des prix sont assez nombreuses entre 1830 et 1835, c'est-à-dire pendant une période de marasme économique où la concurrence acharnée risquait de faire tomber les prix à un niveau et que disparaître toute rentabilité des entreprises.

Une coalition des négociants en coton du Havre s'engage à ne point faire la commission pour Rouen au-deg

.... rición de los barcos de vapor, debía tocar a muerto por las antiguas formas de transporte. La competencia era, en efecto prácticamente imposible. Notemos, sin embargo que las compañías de mensajerías, sobre todo las Mensajerías Generales, intentaron licitar ciertas líneas de ferrocarriles a título de accionistas, con participaciones bastante fuertes.

Las coaliciones para la fijación en común de los precios son bastante numerosas entre 1830 y 1835, es decir durante un período de marasmo económico en que la competencia encarnizada peligraba hacer caer los precios a un nivel y hacer desaparecer toda rentabilidad de las empresas.

Una coalición de los comerciantes en algodón del Havre se comprometió a no hacer de ningún modo el encargo para Rouen por debajo

....

sous du taux de 1%. Pour réduire les dissidents, les com-
missionnaires s'engagent à ne se servir d'aucun courtier
travaillant pour des non signataires de l'accord. En peu
de temps, les dissidences cessèrent complètement. Cette
coalition ne semble pas avoir été attaquée. On ne relève,
en tout cas, aucune mention de ces faits dans les procès-
-verbaux de la Chambre de Commerce du Havre.

Les commissionnaires de roulage firent la même
chose en 1828. Ils signèrent un traité dont les articles
étaient fort complets. Groupés en union, ils interdisaient
les maisons nouvelles non autorisées par le groupement. Nul
commissiionnaire ne pouvait établir un service sur une r
te exploitée par un membre de l'union. Aucune route nouve
lle ne pourrait être exploitée que si aucun membre de l'u
nion ne voulait s'en charger. On ne pouvait doubler un ser-

.....
de la tasa de 1 %. Para reducir a los disidentes,
los comisionistas se comprometieron a no servirse de nin-
gún agente que trabajaran para los que no habían firmado
el acuerdo. En poco tiempo, los disidentes cesaron com-
pletamente. Esta coalición no pareció haber sido atacada.
En todo caso, no se hace ninguna mención de estos hechos
en los procesos verbales de la Cámara de Comercio del Ha-
vre.

Los comisionistas de agencias de transporte
hicieron lo mismo en 1828. Firmaron un tratado cuyos ar-
tículos eran muy completos. Unidos en grupo, obstaculiza-
ban a las nuevas casas no autorizadas por el grupo. Nin-
gún comisionista podía establecer un servicio en una ca-
rretera explotada por un miembro de la unión. No podría
ser explotada ninguna ruta nueva más que si ningún miem-
bro de la unión quería encargarse de ello. No se podía
redoblar un ser-
.....

vice simple. Les prix étaient fixés par une assemblée générale de l'union. Pour faire respecter ce contrat, un fonds commun de 300.000 francs avait été formé pour lutter contre les dissidents ou contre les concurrents éventuels. Les membres de l'union s'engageaient en outre à ne pas traiter avec les commerçants qui se servaient de commissionnaires dissidents. Le contrat comportait en outre de nombreux articles contre les groupages qui étaient l'un des moyens d'éviter les commissionnaires et contre toutes les manoeuvres qui pouvaient faire échouer la coalition.

En 1833, il ne restait plus qu'un nombre très restreint de dissidents, mais l'on avait pu constater une hausse assez sensible des prix des transports. Les dissidents attaquèrent le groupement en correctionnelle. La justice les débouta faute de preuves. A la suite de ce juge-

.....
 vicio simple. Los precios eran fijados por una asamblea general de la unión. Para hacer respetar este contrato, había sido formado un fondo común de 300.000 francos, a fin de luchar contra los disidentes o contra los competidores eventuales. Los miembros de la unión se comprometían además a no tratar con los comerciantes que se servían de comisionistas disidentes. Por otra parte el contrato contenía numerosos artículos contra los agrupamientos que eran uno de los medios de evitar a los comisionistas y contra todas las maniobras que pudieran hacer fracasar la coalición.

En 1833, no quedaba más que un número muy limitado de disidentes, pero se había podido constatar una alza bastante sensible de los precios de los transportes. Los disidentes atacaron jurídicamente a la agrupación. La justicia los desestimó por falta de pruebas. Como consecuencia de este juicio

.....

ment, on pouvait donc penser que toutes les ententes étaient permises en dépit de la loi sur les coalitions. Les journaux engagèrent des polémiques à ce sujet; il s'en dégagait une majorité de partisans de la liberté pleine et entière des chefs d'industrie. Toutes les manœuvres de ce genre étaient donc parfaitement admises.

Il y eut cependant une opinion pour blâmer ces procédés que l'on jugeait contraires au sacro-saint principe de la libre concurrence. A vrai dire les procès montraient bien que la justice était presque totalement impuissante en face des faits économiques modernes. Les lois contre les coalitions des entrepreneurs, ou pour ce qu'on appelait la liberté du commerce et de l'industrie avaient été faites principalement contre l'accaparement des denrées de première nécessité. La coalition n'était donc punissable que contre les détenteurs de marchandises, qui s'entendaient en vue d'une hausse factice et coupable de ces marchandises.

.....
se podía pensar pues que todos los compromisos eran permitidos a pesar de la ley sobre las coaliciones. Los periódicos entablaron polémicas sobre este tema; se dedujo de ello una mayoría de partidarios de la plena y completa libertad para los jefes de industria. Eran pues perfectamente admitidas todas las maniobras de este género.

Sin embargo hubo una opinión para censurar estos métodos que se juzgaba contrarios el sacrosanto principio de la libre competencia. A decir verdad los procesos demostraban bien que la justicia era casi totalmente impotente frente a hechos económicos modernos. Las leyes contra las coaliciones de los empresarios, o lo que se llamaba la libertad del comercio y de la industria habían sido hechas principalmente contra el acaparamiento de los géneros de primera necesidad. No era pues condenable la coalición más que para los poseedores de mercancías, que

On n'avait pas prévu deux cas. Le premier concernait le commerce s'appliquant non pas à des marchandises, mais à des services. Il fallut toute la puissance de la Cour de Cassation pour faire admettre que le terme de marchandises avait une portée plus générale que celle que lui donnait le Dictionnaire de l'Académie. Mais si les cas des hausses étaient punissables, ceux de baisse, pour écraser une concurrence, ne l'étaient point, puisque la lutte favorisait au contraire les consommateurs. C'est ce qui arriva pour les affaires de messageries. A ce propos les journaux furent très divisés, les uns condamnant une forme de lutte malhonnête, qui faisait inmanquablement triompher les plus puissants, les autres proclamant que la liberté ne pouvait avoir de limites. Pour ces derniers, les entreprises margi

.....

se ponían de acuerdo en vista a una alza falsa y culpable de estas mercancías. No se había previsto dos casos. El primero concernía al comercio aplicándose no a mercancías, sino a servicios. Fue necesario todo el poder de la Corte de Casación para hacer admitir que el término de mercancías tenía un significado más general que el que le daba el Diccionario de la Academia. Pero si los casos de las alzas eran condenables, los de bajada, para aplastar una competencia, no lo eran, ya que la lucha favorecía por lo contrario a los consumidores. Fue lo que ocurrió con los negocios de mensajerías. Los periódicos estuvieron a este propósito muy divididos, unos condenando una forma de lucha que hacía infalible triunfar a los más poderosos, los otros proclamando que la libertad no podía tener límites. Para estos últimos, las empresas margi-

.....



nales étaient nécessairement condamnées à périr. 1

Les ententes pour fixation de prix sont beaucoup plus rares dans l'industrie qui préfère d'autres formules. Signalons cependant le traité signé le 12 décembre 1844 entre les compagnies minières d'Aniche et d'Azincourt il prévoyait des prix communs et un droit de contrôle réciproque? (1)

Por supuesto, que estas tendencias oligopolísticas tenían un respaldo institucional, en las organizaciones de defensa patronal que la burguesía industrial se apresuró a montar: "La crisis de 1839 réveillait l'ardeur des industriels

(1) paginas 147 hasta la 153 "Recherches sur la formation de la grande entreprise capitaliste (1815-1848)" Bertrand de Gille S.E.V. P.E.N. 1959

... nales estaban condenadas a perecer necesariamente.

Los acuerdos para la fijación de precios son mucho más raros en la industria que prefería otras fórmulas. Sin embargo señalemos el tratado firmado el primero de Diciembre de 1844 entre las compañías mineras de Aniche y de Azincourt: preveía precios comunes y un derecho de control recíproco."

" La crisis de 1839 despertó el ardor de los industriales

Une réunion eut lieu à nouveau en janvier 1839, provoquée en grande partie par les dérèglements du marché du coton - au Havre et à Marseille. Un comité fut formé pour la défense des intérêts cotonniers de l'Est. Ce comité comprenait Nicolas Schlumberger, J. Dollfus, J. Zuber, Isaac Koechlin, J. Gros, Carlos Forcl et J. Albert Schlumberger. Dans une réunion de la fin de janvier 1839, le comité décida de tenir une réunion générale des départements d'Alsace, des Vosges, de la Meurthe, de la Haute-Saône et du Doubs; une circulaire fut envoyée le 1^{er} février au sujet de la réforme des marchés du coton. Cette réunion générale fut tenue le 13 février 1839 à Mulhouse. La création d'une commission permanente fut décidée, ainsi que le paiement d'une cotisation fixée à un certain taux par broche de filature. Des délégués furent nommés pour représenter les autres régions au comité: Segenwald et Schirmer pour le Bas-Rhin, Gehin et Pro-

.....

Tuvo lugar una reunión de nuevo en Enero de 1839, convocada en gran parte por las alteraciones del mercado del algodón en el Havre y en Marsella. Fue formado un comité para la defensa de los intereses algodoneros del Este. Este comité comprendía a Nicolas Schlumberger, J. Dollfus, J. Zuber, Isaac Koechlin, J. Gros, Carlos Fores y J. Albert Schlumberger. En una reunión de fin de Enero de 1839, el comité decidió mantener una reunión general de los departamentos de Alsace, de los Vosges, de la Meurthe, de la Alta-Saône y del Doubs; fue enviada una circular el primero de Febrero sobre el tema de la reforma de los mercados del algodón. Esta reunión general fue realizada el 13 de Febrero de 1839 en Mulhouse. La creación de una comisión permanente fue decidida así como el pago de una cotización fijada a una cierta tasa por elfiler de hilado. Fueron nombrado delegados para representar a las otras regiones en el comité: Segenwald y Schirmer para el Bas-Rhin, Gehin y Pro-

.....

11366

vendal pour les Vosges, Bompert pour la Meurthe, Méquillet pour la Haute-Saône et Sahler pour le Doubs.

Une circulaire du 6 mars 1839, cherchant un remède à la crise, invita tous les filateurs de l'Est à ne travailler que dix heures par jour. Le 21 mars, les fabricants de Saint-Quentin se joignirent au mouvement. En avril 1839 le premier compte rendu du Comité de l'industrie cotonnière était publié. Il s'agissait surtout de permettre les achats de coton partout en Europe, afin de se passer du quasi monopole de Havre et, en conséquence, d'autoriser l'introduction des cotons étrangers par toutes les frontières, et particulièrement par les frontières terrestres au même tarif que par les ports de mer.

.....
vendal para los Vosges, Bompert para la Meurthe, Méquillet para la Haute-Saône y Sahler para el Doubs.

Una circular del 6 de Marzo de 1839, buscando un remedio a la crisis, invitó a todos los hilanderos del Este a no trabajar más que diez horas por día. El 21 de Marzo, los fabricantes de Saint-Quentin se unieron al movimiento. En Abril de 1839, el primer informe del Comité de la industria algodonera era publicado. Sobre todo se trataba de permitir las compras de algodón por toda Europa, a fin de librarse del casi monopolio del Havre y, en consecuencia, autorizar la introducción de los algodones extranjeros por todas las fronteras, y particularmente por las fronteras terrestres con la misma tarifa que por los puertos de mar.

.....

Nous connaissons mal les activités du Comité cotonnier entre 1839 et 1846, date à laquelle il se réunit à la grande Association pour la Défense du Travail national. Les cotonniers de Roubaix, sous la houlette de l'actif Mimérel, député et membre du Conseil général des Manufactures, se rallièrent à l'action des cotonniers de l'Est. En 1846, une caisse de défense du coton était créée. Le Comité du Coton semble néanmoins avoir été assez actif pour empêcher une réduction massive des tarifs d'entrée des toiles et fils de coton.

L'industrie des lins avait également à subir de furieux assauts. En effet, elle venait seulement de se mécaniser et les investissements, non encore amortis, chargeaient les prix de fabrication d'un lourd tribut. C'est à ce moment qu'on parla d'une Union douanière avec la Bel-

.....
 Conocemos mal las actividades del Comité algodonero entre 1839 y 1846, fecha en la que se reunió a la gran Asociación para la Defensa del Trabajo Nacional. Los algodoneros de Roubaix, bajo la dirección del activo Mimérel, diputado y miembro del Consejo general de las Manufacturas, se unieron a la acción de los algodoneros del Este. En 1846, había sido creada una caja para la defensa del algodón. El Comité del Algodón parece haber sido sin embargo bastante activo para impedir una reducción masiva de las tarifas de entrada de telas y hilos de algodón.

La industria de linos había sufrido igualmente asaltos furiosos! En efecto, solamente acababa de mecanizarse y las inversiones, no amortiguadas aún, cargaban los precios de fabricación de un pesado tributo. En Este momento fue cuando se habló de una Union aduanera con Bel-

gique, principale concurrente de l'industrie française. Les premiers travaux d'un comité des lins eurent lieu en 1837. En 1838, Defitte, important filateur du Nord en était nommé le président. Ce comité imprima une brochure de M. Estancelin, député de la Somme, sur l'industrie linière.

En février 1842, le Comité linière groupa les différentes branches de cette industrie: union des cultivateurs, filateurs et tisserands pour lesquels un comité central fut constitué en novembre 1842. Une cotisation de six centimes par broche fut votée.

Nous connaissons mal, ici encore, les diverses activités de ce comité qui devait se fondre, en 1845-1846, dans l'Association pour la Défense du Travail national

..... gica, principal competidos de la industria francesa. Los primeros trabajos de un comité de los lino tuvieron lugar en 1837. En 1838, Defitte, importante hilador del Norte era nombrado presidente. Este comité imprimó un folleto de M. Estancelin, diputado de la Somme, sobre la industria linière.

En Febrero de 1842, el Comité linière agrupó las diferentes ramas de esta industria: unión de los cultivadores, hilanderos y tejedores para los que fue constituido un comité central en Noviembre de 1842. Una cotización de seis céntimos por "broche" fue votado.

Conocemos mal, aún aquí, las diversas actividades de este comité que debía fundirse, en 1845-1846, en la Asociación para la Defensa del Trabajo nacional.

.....

Pour la laine, l'activité professionnelle du patronat fut beaucoup moins marquée. En 1842, négociants et commissionnaires en laine s'organisèrent. Le 24 octobre 1842, un congrès des producteurs et marchands de laine se tint à Compiègne. Mais il semble que les industriels et commerçants de la laine n'en soient arrêtés là. Cette industrie était d'ailleurs beaucoup moins menacée que les autres.

Il est extrêmement difficile de connaître l'activité exacte de ces divers comités textiles qui n'ont publié que de rares brochures, au reste, assez difficiles à trouver. L'exposé de leur activité se réduit donc à peu de choses. Il est probable qu'ils agissent beaucoup plus par l'intermédiaire de certaines personnalités importantes.

..... Para la lana, la actividad profesional del patronato fue mucho menos señalada. En 1842, negociantes y comisionistas en lana se organizaron. El 24 de Octubre en 1842, un congreso de los productores y mercaderes de lana se realizó en Compiègne. Pero parece como los industriales y comerciantes de la lana se hubieran parado ahí. Esta industria por otra parte estaba mucho menos amenazada que las otras.

Es extremadamente difícil conocer la actividad exacta de estos diversos comités textiles que no han publicado más que raros folletos, para colmo, bastante difíciles de encontrar. Lo expuesto sobre su actividad se reduce pues a poca cosa. Es probable que obraron mucho más por el mediocridero ciertas personalidades importantes

.....

tes qui en faisaient partie plutôt que par des résistances massives. Il est certain que des hommes comme Mimérel, député et président du Conseil général des Manufactures, eut une influence prépondérante, qu'il est presque impossible de connaître. La plupart de ces comités agirent en dehors des organismes officiels créés à cet effet, Conseils généraux ou Chambres de commerce, en sorte qu'il reste peu de documents sur eux.

c) Le Comité des Intérêts métallurgiques.

Le 19 janvier 1840, une assemblée de maîtres de forges se réunissait sous la présidence du marquis de Louvois: "Un grand nombre de maîtres de forges et propriétaires d'usines, présents en ce moment à Paris, ont cru devoir se réunir pour s'entendre sur leurs intérêts communs!"

....
que formaban parte de ello más bien que por resistencias masivas. Es cierto que hombres como Mimérel, diputado y presidente del Consejo general de las Manufacturas, tuvieron una influencia preponderante, que es casi imposible de conocer. La mayor parte de estos comités obraron fuera de los organismos oficiales creados a este efecto, Consejos generales o Cámaras de comercio, de tal modo que quedan pocos documentos sobre ellos.

c) El Comité de los Intereses metalúrgicos.

El 19 de Enero de 1840, una asamblea de dueños de fraguas se reunían bajo la presidencia del marqués de Louvois: "Un gran número de dueños de fragua y propietarios de fábricas, presentes en este momento en París, han creído deber reunirse para llegar a un acuerdo sobre sus comunes intereses".

Les dernières discussions à la Chambre sur les droits de douane, l'activité fébrile des éléments commerçants et vinicoles du Bordelais, du Havre, de Nantes, avaient provoqué de vives attaques contre l'industrie métallurgique: "L'industrie des forges, toujours attaquée, souvent menacée, a répondu, tant par de constants progrès dans sa fabrication que par la diminution de ses prix de vente, à ceux qui lui disputent les conditions dans lesquelles elle ne peut se soutenir. Comprenant des intérêts très divers, elle a besoin de les mettre tous en présence, de les éclairer, de les réunir pour favoriser le développement général ou pour concourir à la défense commune. Personne ne conteste aujourd'hui ce droit et ce devoir de se s'entendre pour s'éclairer et se défendre en commun... Les uns, en effet nous accusent de monopole et veulent obtenir la consumma-

.....

Las últimas discusiones sobre los derechos de aduanas en la Cámara, la actividad febril de los elementos comerciantes y vinícolas del Bordelais, del Havre, de Nantes, habían provocado vivas ataques contra la industria metalúrgica: "La industria de las fraguas, atacada siempre, a mé nudo embezada, ha respondido, tanto por el constante progreso en su fabricación como por la disminución de sus precios de venta, a los que le disputan las condiciones en las que no puede sostenerse. Comprendiendo intereses muy diversos, tiene necesidad de ponerlos en presencia todos, de iluminarlos, de reunirlos para favorecer el desarrollo general o para participar en la defensa común. Nadie contesta hoy este derecho y este deber de ponerse de acuerdo para aclararse y defenderse en común... Unos en efecto nos acusan de monopolio y quieren obtener el consu-

119

tion des fers à meilleur marché; d'autres espèrent, en sa-
crifiant notre industrie, une exportation plus large de
leurs produits à l'étranger; d'autres, enfin, se sont
fait des systèmes de liberté du commerce et les poursui-
vent avec ardeur, disant tout haut: périssent nos forges
plutôt qu'un principe".

Les objectifs du Comité étaient de éclairer
l'opinion sur la portée et le résultat des demandes des
adversaires de la protection, sur la situation réelle des
usines et sur les périls qu'elles couraient. Les moyens
les plus efficaces paraissaient les suivants: appeler à
l'aide toutes les industries menacées et créer surtout un
centre commun d'étude et de défense de l'industrie méta-
llurgique. Ce centre devait réunir la documentation néces-
saire, tenir la correspondance avec les intéressés, éta-

.....
mo de los hierros en mejor mercado; otros esperan,
sacrificando nuestra industria, a una exportación más lar-
ga de sus productos en el extranjero; otros, en fin, se
han construido sistemas de libertad del comercio y los
persiguen con ardor, diciendo en alto: perescan nuestras
fraguas antes que un principio".

Los objetivos del Comité eran pues aclarar la o-
pinión sobre el alcance y el resultado de las peticiones
de los adversarios de la protección, sobre la situación
real de las fábricas y sobre los riesgos que corrían. Los
medios más eficaces parecían los siguientes: requerir ayu-
da para todas las industrias amenazadas y crear sobre todo
un centro común de estudio y de defensa de la industria
metalúrgica. Este centro debía reunir la documentación ne-
cesaria, mantener la correspondencia con los interesados, esta-

.....

120f,
blir les relations avec le monde politique et administratif,
faire la publicité indispensable.

Dès cette première réunion, un comité de cinq mem-
bres fut élu: Jules Hochet, conseiller d'Etat, l'un des pro-
priétaires de Fourchambault, héritier de son beau-frère,
Louis Boigues; Schneider l'ainé, du Creusot; Denis Benoist,
gérant des Forges d'Alais; Muel-Doublat, membre du Conseil
des Manufactures et maître de forges à Abainville et Beugon
Arson, maître de forges des Ardennes⁽¹⁾.

Sin embargo, esta tendencia a la monopolización,
no tenía el camino sembrado de rosas: "C'est incontestable-
ment le développement de la propagande en faveur du libre -

(1) pagnas-(134 a la 136) "Recherches sur la formation de -
la grande entreprise capitaliste (1815-1848)".-Bertraud
Gille S.E.V. P.E.N. 1959

.....
blecer las relaciones con el mundo político y adminis-
trativo, hacer la publicidad indispensable.

Desde esta primera reunión, fue elegido un comité
de cinco miembros: Jules Hochet, consejero de Estado, uno
de los propietarios de Fourchambault, heredero de su cuñi-
do Louis Boigues; Schneider el primogénito, del Creusot;
Denis Benoist, gerente de las Fraguas de Alais; Muel-Dou-
blat, miembro del Consejo de las Manufactures y dueño de
fraguas en Abainville y Beugon Arson, dueño de fraguas de
las Ardennes".

"Incontestablemente fue el desarrollo de la propaganda en
favor del libre

.....

-échange qui contribua à la formation des deux grandes associations rivales, l'Association centrale pour la Liberté des Echanges et l'Association pour la Défense du Travail national.

L'Association centrale pour la Liberté des Echanges est née d'une campagne commencée à Bordeaux, en 1845. Elle avait pour base primitive l'association des viticulteurs bordelais, mais dépassa rapidement ce cadre régional pour englober l'ensemble du pays. Son président était le duc d'Harcourt, son vice-président Anisson-Dupéron, pair de France. Parmi ses membres les plus actifs, on comptait Frédéric Bastiat, Blanqui, Michel Chevalier, Léon Faucher, Horace Say. Les premières réunions datent du début de 1846(1)

(1) pagna 145 "Recherches sur la formation de la grande entreprise capitaliste (1815-1848)"-Bertrand Gille S.B.V. P.E.N. 1958.

intercambio lo que contribuyó a la formación de las dos grandes asociaciones rivales, la Asociación central para la Libertad de los Intercambios y la Asociación para la defensa del Trabajo nacional.

La Asociación central para la Libertad de los intercambios nació de una campaña comenzada en Bordeaux, en 1845. Por base primitiva tenía la asociación de los viticultores bordeleses, pero sobrepasó rápidamente este cuadro regional para englobar el conjunto del país. Su presidente era el duque de Harcourt, su vicepresidente Anisson-Dupéron, par de Francia. Entre sus miembros más activos se encontraba Frédéric Bastiat, Blanqui, Michel Chevalier, Léon Faucher, Horace Say. Las primeras reuniones datan de principios de 1846".

Como se puede ver, pues la burguesía industrial, presentaba un aspecto bastante homogéneo, que la permitiría actuar bastante conjunta y coherentemente, durante la crisis de 1848, hasta el punto de ser presentada tal crisis como un verdadero éxito para la burguesía: "En France les ouvriers avaient réclamé du pain et à Lille, par exemple, pillé les boulangeries. On les avait sévèrement condamnés: ils avaient plaidé coupables et s'étaient montrés repentants. Le calme revient quand paraissent sur les marchés les récoltes de l'été. Mais si le pain reparait, le crédit reste toujours aussi rare et cher.

La petite bourgeoisie s'obstine à réclamer des réformes. Ambitions politiques? Angoisse aussi, devant les soucis financiers qui assaillent les petits entrepreneurs: les rentiers (la rente baisse); les petits capitalistes - (les dividendes des sociétés sont faibles ou nuls); les -

"En Francia los obreros habían reclamado pan, y en Lille, por ejemplo, saqueado las tahonas. Se les había condenado severamente: se habían declarado culpables y se habían mostrado arrepentidos. Volvió la calma cuando aparecieron en los mercados las cosechas del verano. Pero si el pan se repuso, el crédito permaneció siempre tan raro y caro.

La nueva burguesía se obstina en reclamar reformas. ¿Ambiciones políticas?. También angustia, ante las preocupaciones financieras que asaltaban a los pequeños empresarios; los rentistas (baja la renta); los pequeños capitalistas (los dividendos de las sociedades son débiles o nulos); los

souscripteurs d'action (non seulement les chemins de fer ne paient pas encore de dividendes, mais adressent de nouveaux appels de fonds aux actionnaires), les commerçants enfin, car le chômage se fait rare et le grossiste toujours plus exigeant. Toute cette peur devient colère à constater la puissance nouvelle des privilégiés de la Banque, de l'industrie, des chemins de fer, car l'Etat puise largement dans les Caissees de l'impôt pour construire l'infrastructure des voies ferrées, soutenir le grand négoce. A ces grandes affaires que l'Etat protège de son budget, le petit bourgeois veut participer. Il veut d'abord faire entrer à la Chambre des hommes à lui, des hommes de son clan. Il s'obstine dans cette campagne des banquets où discours et chansons condamnent les privilégiés du régime. On réclame la réforme sur l'air des lampions. Et la petite bourgeoisie réveille le mé

.....

suscriptores de acción (no solamente no pagaban aún dividendos los ferrocarriles, sino que dirigen nuevas demandas de fondos a los accionistas), los comerciantes en fin porque se hace raro el parroquiano y más exigente el mayorista. Todo este miedo se transforma en cólera al constatar el nuevo poder de los privilegiados de la Banca, de la industria, de los ferrocarriles, pues el Estado toma con creces de las Cajas del Impuesto para construir la infraestructura de las vías férreas, para sostener el gran negocio. En estos grandes negocios que el Estado protege con su presupuesto, el pequeño burgués quiere participar. Primero quiere hacer entrar en la Cámara hombres suyos hombres de su clan. Se empeña en una campaña de banquetes en donde discursos y canciones condenan a los privilegiados del régimen. Se reclama la reforma clamorosamente. Y la pequeña burguesía despierta el

.....

contentement populaire.

124

Les deux inquiétudes s'unissent. A la première occasion elles explosent. Il suffit d'un incident sous les fenêtres du ministre Guizot qui, têtue, et trop admirateur de l'Angleterre, pensait que son gouvernement se renforcerait à rester impassible sous l'orage. Mais la France n'est encore qu'à demi-consciente des lois de la nouvelle économie libérale qui tend à réduire le rôle de l'Etat. La garde nationale boude le roi des affairistes.

Le Chartisme français est d'abord moins exigeant que celui d'Angleterre; mais il est vite entraîné vers le socialisme. Il réclame d'abord le suffrage universel, puis il dresse de variés et généreux plans de transformation de la société; mais là, entre hommes de la Réforme et hommes

.....

descontento popular.

Las dos inquietudes se unen. Explotan en la primera ocasión. Bestó con un incidente bajo las ventanas del ministro Guizot quien, testarudo, y demasiado admirador de Inglaterra, pensaba que su gobierno se reforzaría permaneciendo impassible bajo la tormenta. Pero Francia no es aún más que un semiconsciente de las leyes de la nueva economía liberal que tiende a reducir el papel del Estado. La guardia nacional mira con malos ojos al rey de los especuladores.

El Chartisme Francés es primero menos exigente que el de Inglaterra; pero es arrastrado pronto hacia el socialismo. Primero reclama el sufragio universal, luego elabora variados y generosos planes de transformación de la sociedad; pero ahí, entre hombres de la Reforma y hombres

.....

du National, il n'y a guère d'accord. Les bourgeois délibèrent. Les ouvriers des faubourgs, maîtres de la rue, vont de l'avant. Ils écoutent ceux qui viennent à eux et lancent sur les places, dans les clubs, des discours révolutionnaires. Ce n'est plus le suffrage universel qu'ils exigent sous les fenêtres de l'Hôtel-de-Ville, c'est du pain, la garantie du travail, une république sociale, le drapeau rouge. Le bourgeois étonné s'aperçoit qu'il a ouvert la porte à une révolution sociale.

Le gouvernement provisoire parisien est déchiré entre ceux qui respectent la propriété et le Code et ceux qui veulent installer l'Etat socialiste, ouvrir des ateliers nationaux, lancer une grande enquête sur la condition ouvrière et discuter (en une commission rassemblée - au Luxembourg) du sort des ouvriers. La crise monétaire s'aggrave. Il faut forcer la Banque de France à émettre -

.....
 de National, no hay apenas acuerdo. Los burgueses de liberan. Los obreros de las barriadas, dueños de la calle, avanzan sin reparar en obstáculos. Escuchan a aquellos que vienen hacia ellos y lanzan sobre las plazas, en los clubs, discursos revolucionarios. Ya no es el sufragio universal lo que exigen bajo las ventanas del Ayuntamiento, es pan, la garantía de trabajo, una republica social, la bandera roja. El burgués sorprendido se apercibe que ha abierto la puerta a una revolución social.

El gobierno provisional parisino es destrozado por aquellos que respetan la propiedad y el Código y aquellos que quieren instalar el Estado socialista, abrir talleres nacionales, lanzar una gran investigación sobre la condición obrera y discutir (en una comisión reunida en Luxemburgo) la suerte de los obreros. La crisis monetaria se agrava. Es necesario forzar al Banco de Francia

du billet, beaucoup de billets même en petites coupures. Proudhon eût voulu le crédit gratuit, il faut au moins le crédit facile. On essaye de créer des comptoirs d'escompte dans tous les départements. Et on essaye aussi de créer des comptoirs bancaires au profit des grands corps de métiers. Le billet, l'argent redevient facile. Et bien que dans cette montée de la circulation monétaire les prix aient une tendance à la hausse, les dettes se soldent et l'angoisse qui étreignait le petit bourgeois a changé de sens. Ce n'est plus la faillite qu'il redoute, c'est le communisme économique. Le voilà donc qui, aux élections, dans ses clubs et ses journaux réclame l'ordre, l'ordre à tout prix. Son héros c'est d'abord le général Cavaignac réprimant féroce-ment les ouvriers parisiens mécontents de la fermeture des ateliers nationaux! Atroces hécatombes des journées de juin 1848. Puis l'homme providentiel de l'ordre apparaît sous les traits du prince Louis-Napoléon

....
 a emitir billetes, muchos billetes incluso en pequeños billetes. Proudhon hubiera querido el crédito gratuito, era necesario al menos el crédito fácil. Se trató también de crear bancos de crédito en todos los departamentos. Y se trató también de crear sucursales bancarias en beneficio de los grandes cuerpos de oficios. El Billeto, el dinero vuelve a ser fácil. Aunque en esta subida de la circulación monetaria los precios hayan tenido una tendencia a la alza, las deudas se liquidan y la angustia que oprimía al pequeño burgués ha cambiado de sentido. No es la quiebra lo que teme es el comunismo económico. Helos ahí pues, que en las elecciones, en sus clubs y su periódicos reclama el orden, el orden a todo precio. Su héroe es primero el general Cavaignac reprimiendo ferozmente a los obreros parisinos descontentos de la cierre de los talleres nacionales! Atroces decatombes de las jornadas de Junio. Luego el hombre

....

Bonaparte, neveu du Grand Empereur. Toute la paysannerie remuée par la crainte des partageux se précipite au secours de la victoire. Louis-Napoléon est élu président de la République.

Beaucoup d'agitation socialiste, beaucoup de désordre et trop de sang, mais où est le résultat profond? Essentiellement dans la nouveauté du crédit, dans la nouvelle et large circulation du billet. Les banques créées par la République qui se voulaient sociales vont se détacher de l'Etat. Elles ne subsisteront que dans la mesure où elles pourront vivre par leurs capitaux propres. L'appui du budget national, communal, départemental leur est retiré, surtout quand la majorité modérée insiste pour que soient réduites les dépenses publiques. Ainsi les ing

.....
providencial del orden apareció bajo los rasgos del príncipe Louis Napoléon Bonaparte, sobrino del Gran Emperador. Toda la gente campesina conmovida por el temor a los partidarios del reparto de tierras se precipita al socorro de la victoria. Louis-Napoléon es elegido presidente de la República.

Mucha agitación socialista, mucho desorden y demasiada sangre, más ¿es profundo el resultado?. Esencialmente en la novedad del crédito, en la nueva y ánscha circulación del billete. Los bancos creados por la República con intención social se despegaron del Estado. No subsistieron más que en la medida en que pudieran vivir por sus propios capitales. El apoyo del empréstito nacional, comunal, departamental les es retirado, sobre todo cuando la mayoría moderada insiste para que sean reducidos los gastos públicos. De esta manera las instituciones

.....

titutions à tendance socialiste échappent à l'Etat pour passer aux mains du capitalisme libéral."(1)

La Monarquía

Luis Felipe, encumbrado en el vértice del poder político de resultas de los acontecimientos de 1830, representa un tipo de monarquía transfigurada, cuyo objeto será catalizar las aspiraciones de las diversas fracciones de la burguesía y cuya libertad de movimiento y duración en el tiempo, dependerá de la estabilidad de un sistema que ella misma contribuye a solidificar. No es por tanto de extrañar el que ésta vez la historia, no por irónica fuera menos precisa, al calificar tal simbiosis (monarquía con burguesía), con el paradójico título de "monarquía burguesa".

Pero éste título, no es debido en ningún momento, a la ideología o tendencia política del Rey en cuestión (2)

(1) paginas-(220 y 221) . " Le bourgeoisie conquérante" Charles Morezè.

.....
de tendencia socialista escapan el Estado para pasar a las manos del capitalismo liberal".

Tal etiqueta tiene su razón de ser, en el papel que la nueva coyuntura le obligó a desempeñar. Para el Rey, cuyo poder y autonomía de un siglo atrás, no era más que un evocador recuerdo de glorias que no volverían, se trataba ante todo de hacer aceptable, a los ojos de los burgueses, la incrustación de una institución no hace mucho considerada como letal, en un incipiente capitalismo que por otro lado necesitaba de ella, para ayudar a cerrar las posibles figuras que tardaran en el edificio social, mientras tal sistema no hubiera conseguido por sí mismo, una consolidación segura.

No obstante, Luis Felipe, al que se le confió el papel de fiel cancerbero del "Statu quo" vigente, no aceptó tal degradante encomienda y casi desde el principio intentó inclinar la Balanza en la que se contrapesaban burguesía y monarquía, hacia el lado de ésta última. El inclinarla demasiado originó una pérdida del equilibrio social entre estas dos fracciones, que conduciría a la crisis del 48 y la consiguiente caída del "Rey burgués".

El nuevo Rey representaba intencionalmente para la burguesía industrial, ese "juste milieu" necesario para contentar a las fuerzas políticas del país. Pero su primer paso, la insuficiente ampliación del censo electoral (de 200.000 a 240.000 electores), le colocó en una posición in-

cómoda (1) que ya en un primer momento le merecía el apelativo que tan acertadamente le dió Heine; "juste millionnaires". Pero lo que de verdad le haría antipopular, incluso antiburgués, sería la política seguida a lo largo de sus 18 años de reinado.

El partido del movimiento (republicanos moderados), cuya intervención en los sucesos de Julio fué decisiva de cara al encumbramiento del nuevo orleanista, no encajaba con la mentalidad de un Rey nostálgico de un poder históricamente superado. Las simpatías del Monarca iban más bien hacia el partido de la oposición, hacia los Périer, los Broglie, los Molé, los Guizot... Estos últimos consideraban la República como algo acabado y eran al menos en potencia, los futuros peladines de un poder monárquico rayano en lo absoluto.

En éste sentido Luis Felipe formó en un primer momento una especie de Gobierno de transición, del que entraban a formar parte miembros de ambas líneas. Pero en cuanto lo cree oportuno, Noviembre de 1.830, desplaza momentaneamente a la derecha (la oposición) dejando socialmente desarrollado a un Gobierno integrado por hombres que habían perdi-

(1) "La monarquía burguesa no tenía sus raíces en el pueblo... cada vez se advertía con mayor claridad los inconvenientes de ésta Monarquía burguesa en la que la libertad del pueblo era una mentira y cuyo "juste milieu" consistía en favorecer a la clase dominante(...)" Historia de Francia.- R. Sternfeld.

do el apoyo popular y que nunca habían tenido la confianza de las capas superiores de la sociedad. El desgaste de este Gobierno de radicales (Lafayette, Thiers...), es de tal manera acelerado, que 5 meses más tarde, el 13 de marzo de 1.831, serán definitivamente desalojados por la tendencia ultraderechista, personificada en el conservador Périer, que gobierna hasta su muerte 14 meses más tarde, y cuyos esfuerzos irían dirigidos a elevar al Rey a la altura más alta posible.

Pero con la muerte de Périer, la burguesía acaudalada atraviesa uno de esos momentos en los que más se hizo sentir el "MAL DE SIECLE". Se veía políticamente indefensa frente a una sociedad en latente ebullición y cuyo estallido era tanto más temido cuanto el poder se veía en momentos de manifiesta debilidad. Ante esto la burguesía industrial y financiera cerraron filas y tomando clara conciencia de sus intereses convergentes, colocaron en la vanguardia política tres hombres representativos de ambos grupos y que gobernarían desde Octubre de 1.832 a Febrero del 36.

Este triunvirato, formado por Broglie, Thiers y Guizot, debe su corta duración no solo a lo divergente de los matices ideológicos y al carácter competitivo inherente a la mentalidad burguesa, sino a la disgregadora perso-

nalidad de uno de sus componentes: Thiers. Este político, prototipo del agente maquiavélico al servicio de su clase... y de sí mismo, fué de ése tipo de hombres para el que los ideales políticos, no son más que abstracciones inútiles que solo cobran importancia en cuanto representativas de la clase con más posibilidades de éxito, una vez vista la coyuntura contemporánea. Su exceso de oportunismo (1), no obstante su calculadora visión de la política (2), le condujo a veces a rebasar límites prudenciales (3), teniendo que pagar por ello el alto tributo de ostracismo, por muy eventual que fuera.

Una vez rota la entente, y ante la inoperación demostrada incluso por éstas fórmulas de compromiso, consistentes en formar Gobiernos de coalición con los principales par-

(1)"Thiers quería dominar. Y de hecho controla con su prestigio los periódicos liberales y con auténtica audacia la redacción de "Le National", órgano que se oponía a Polignac y que abrió el camino a Luis Felipe. Más tarde se deja seducir por el poder. Este deleite en la autoridad personal lo aleja más y más de la actividad liberal que le había fortalecido en la oposición...Thiers se había apoderado de la Revolución de Septiembre en provecho de la República conservadora y aniquiló la oposición socialista (en 1.871), del mismo modo que 40 años antes se había apoderado de la Revolución de Julio en provecho de la Monarquía burguesa y había destruido la oposición republicana". La Francia burguesa.- Charles Mozaré.

(2)"Preveo la lucha de clases pero declara que tal lucha no puede sino beneficiar a la clase que dispone de los capitales el dinero y el material. Acepta la lucha, la acelera incluso y no hace nada para apaciguarla. Ejerce su ironía sobre la multitud, calcula los fracasos irremediabiles que suponen todo intento de organización obrera, y convierte al Clero en un Ejército opuesto a los poderes constituyentes". Idem idem.

(3)"Su temeraria política exterior de cara a Inglaterra, en el conflicto con los turcos.

tidos burgueses, el Rey entra con "pleno derecho" en el juego político, y "arrimando el ascua a su sardina", consiguió que durante 3 años otro ultraderecha, gobierne el país: el conde Molé. Este, durante el período 1.836/39, llevó a cabo una política extremadamente reaccionaria, con la cual quería no solamente emular sino superar a su gemelo político, el desaparecido Périer, pero un acentuado monarquismo, le hizo perder la confianza de que era objeto por parte de la burguesía, que ya empezaba a ver en él un elemento esclerotizador para la economía capit lista. Fué su excesivo derechismo lo que motivó su caída y el comienzo de una etapa en la que la burguesía había de buscar afanosamente un hombre "definitivo" que respondiese a las necesidades del momento y garantizase las necesidades del futuro. Después de una breve vacilación no se dudó en encargarse tal tarea a un hombre que para aquella gozaba de un innegable prestigio y que habría de realizar cumplidamente el cometido a él encomendado: Guizot.

Perteneciente al grupo de Périer, Broglie, etc. su inteligencia y pragmatismo le daba un cierto aire burgués que hacía olvidar por momentos, su carácter eminentemente conservador (1). Por otro lado, el encomendado rival de Thiers, carecía del oportunismo de éste pero también de la flexibilidad

(1) "Francia desea la mejora y el progreso, pero una mejora tranquila y un progreso regular. Satisfecha del régimen que acaba de conquistar, aspira ante todo a consolidarlo". 13-9-1830, cuando era Ministro del Interior.

134

que tal postura acarrea; y fué justamente tal rigidez, lo que ayudó a comprimir la duración de la etapa de fermentación revolucionaria en que se veía envuelta Francia, sobre todo a raíz de las crisis económicas aparecidas a partir de 1,845 y de las que más adelante hablaremos.

Torpe en el tratamiento de los asuntos internos,(1) Guizot veía el camino cerrado hacia el empleo de una política este tor agresiva, como terapéutica catártica que amortiguara los choques de la lucha de clases. Tanto el como sus predecesores, habían comprendido claramente que la garantía de una política imperialista medianamente exitosa, exigía el alto tributo de una mayor gravitación del incómodo jacobinismo que al movilizar las energías revolucionarias, traería consigo un cambio en la correlación de fuerzas entre el proletariado y la burguesía, y en la que ésta quedaría notablemente perjudicada.

Guizot era consciente de que el reverdecimiento de los mitos nacionalistas, acarrearía la resurrección de otros tantos "mitos" sociales, que en otra época acompañaba a los -

(1) Ante las apremiantes solicitudes por parte de las capas medias en el sentido de que ampliase la base electoral, la respuesta de Guizot fué siempre el mismo silogismo: "el país exige una cuota para poder votar; quien la tiene vota: enriqueceos". A falta de éste, la represión brutal fué el otro método que Guizot se vió obligado a poner en práctica de una manera sistemática.

primeros y les daban auténtica popularidad.

Por otra parte, "el material inflamable en las relaciones internacionales no era lo bastante explosivo para desencadenar una guerra". (1). Tras el Congreso de Viena, (2), Inglaterra emergió como la primera potencia europea, con una economía industrializada y una potencia naval superior a la de todos los países continentales juntos. Austria y Prusia estaban saciadas y Rusia, limitaba prudentemente sus ambiciones territoriales. Por tanto, intentar romper tal equilibrio suponía un enfrentamiento directo con Gran Bretaña, la cual en 1.830 superaba a Francia demográficamente en un tercio de su población, mantenía un ritmo de crecimiento económico muy superior, y controlaba los puntos cruciales para el dominio naval del mundo.

Al final, el autor de la "Historia de la civiliza

(1) "Las revoluciones burguesas".- Eric J. Hobsbawn.
(2) Convocado para establecer el equilibrio europeo y organizado en gran parte por Meternich, el Congreso supone un intento de detener la historia: restauración, legitimidad y solidaridad frente a los movimientos revolucionarios, son los principales que regirán las asambleas. Francia volvió a sus fronteras de 1.792, al tiempo que quedaba rodeada de "estados tapones" (la Prusia renana, el nuevo reino de los Países Bajos, y el Reino de Saboya-Piamonte). Inglaterra se aseguraba el dominio de las rutas marítimas; Rusia se anexionaba gran parte de Polonia; Austria recibe el reino lombardo-veneto y Suecia se anexiona Noruega, al tiempo que España y Portugal quedan marginadas del reparto territorial europeo.

ción en Europa", incapaz de romper su propio hermetismo ideológico, contribuyó en gran medida con su cerrazón, a lanzar a Francia por la pendiente de la revolución, al cabo de la cual se encontraría la conmoción del 48.

Es interesante, no obstante, y antes de pasar a otro apartado, hacer mención de dos partidos monárquicos que para aquella tenían cierta influencia: el legitimista y el bonapartismo. El primero que agrupaba a la antigua nobleza, tenía a su cabeza a la duquesa de Berry, la cual había defraudado a sus partidarios al dar a luz en 1833 al que había de ser Enrique V, de cuya paternidad existían serias dudas. El legitimismo fué perdiendo gradualmente influencia a medida que cambiaba de rumbo, la que había sido su principal baluarte: la Iglesia (1). Esta, por su parte, con su natural instinto de conservación, no dudó en seguir la acostumbrada táctica empleada a lo largo de la historia en épocas de transformación: metamorfosearse y apoyar a los nuevos detentadores del poder. Pues bien, esta vez dió su beneplácito al capitalismo, apoyando a un partido llamado liberal-católico, que agrupaba a muchos bonapartistas y republicanos y cuyos voce-

(1) "La Iglesia comenzó por esta época en el mundo entero a reconocer que era un error el unir sus intereses a los de la Monarquía absoluta y que convenía entrar en tratos con las instituciones democráticas!" "Historia Universal" dirigida por Walter Goetz.

ros, Lamennais, Lacordaire, Montalambert... no dudaban en dar plácemes a los representantes de nuevo sistema, utilizando para ello, sobre todo, el órgano oficial de dicho partido: "L'Univers".

Al lado de éstos y por orden de importancia, se encontraba el monarquismo, que más que un partido era, como bien dice Walter Goetz, un sentimiento. El hijo de Napoleón, Duque de Reichstad, que vivía en Viena en la corte de su abuelo, y que muere en 1832, no soñó jamás con el trono de Francia, aunque a su abuelo le interesaba tal posibilidad. Sin embargo, Luis Napoleón, sobrino del antiguo emperador, era bastante más audaz que su primo, y por dos veces (la primera vez fué en 1836 en Strasburgo y la siguiente en 1840 en un desembarco efectuado en Vimeraux, dando con su huesos en la cárcel hasta su muerte en 1845) intentó conquistar tal puesto aunque en las dos ocasiones el proyecto se frustrara.

Finalmente, indiquemos cuales fueron las ideas-patrón de ésta burguesía monárquica o monarquía burguesa, según se proficiera, se que actuaban como factor aglutinante de una clase que necesitaba algo más que medidas prácticas (1)

(1) "Entre las familias se organizaban verdaderas políticas de sucesión: el hijo de un tejedor se casaría con la hija de un hilador. Las grandes alianzas burguesas mantienen hermética la costa económica de los poseedores. Al decidir la construcción de un nuevo taller, el padre dota a uno de sus hijos y prepara una alianza con un proveedor o competidor". "La Francia burguesa". - Charles Mozaré.

para mantener una cierta conexión. Como primera idea-eje, figuraba la creencia justificatoria, en un determinismo económico que conducía inevitablemente a la situación injusta, pero fatalmente natural, en la que se encontraba la mayor parte de la población. (1) Como otros elementos que integraban la filosofía burguesa de este periodo, y siguiendo a Charles Mozaré, figura la "admiración por un volterranismo depurado, una indulgencia hacia la religión que inicia su evolución y una fé en la libertad reglamentada" (2).

La clase obrera

1.830/1.848, supone todavía un período dentro de la primera etapa de consolidación del capitalismo industrial y consecuentemente, se trata de tiempos en que las contradicciones de dicho sistema, se muestran con la más acre crudeza y ofrecen al espectador del panorama obrero, el más lamentable cuadro que dicha clase pueda enseñar a lo largo de su historia.

Rouen, Lille, y otras ciudades de Midi, fueron por estas fechas, focos infecciosos de fiebre industrial, que pronto se extendió a sus regiones respectivas, atrayendo hacia -

(1) "El colmo de la mala suerte", escribía el economista liberal, Blanqui.

(2) "La Francia burguesa".-Charles Mozaré.-página 122.

ellas, a miles de trabajadores ávidos de enriquecerse o por lo menos de vivir con un cierto decoro, Pero tal avidez fué muy pronto transformada en un hondo sentimiento de frustración, al encontrar en el industrialismo un sistema que daba como respuesta para el obrero, condiciones de vida infrahumanas, de las que no lograría zafarse hasta muchos años después (1). Salarios de hambre (2), paro endémico, escasez y penuria en el alojamiento (3), alto índice de mortalidad (4), agotadoras jornadas laborales (5), condiciones de trabajo exasperantes (6), Son, en líneas generales las principales coordenadas entre las que se desenvuelve la vida del proletario.

-
- (1) En éste caso me refiero a las condiciones físicas, pues las condiciones infrahumanas de tipo moral y psicológico, son padecidas hoy con más virulencia en que los primeros años del capitalismo.
 - (2) "Los economistas más pesimistas tenían una visión optimista de la situación al afirmar que el salario se reducía necesariamente al mínimo vital".-La Francia burguesa.-Charles Mozaré.
 - (3) "En ésta primera mitad del siglo XIX, los obreros de fábrica no están mucho mejor. Para ellos y sus familias alquilan habitaciones a la semana, muy pocas veces al mes... El primer gasto del obrero es para pagar a su propietario... Se dá el paro, hay que irse... El obrero lucha, sin embargo, para conservar ésta pobre vivienda, marco habitual de su vida".- idem idem
 - (4) "Hubo un alto progreso (de la mortalidad) en los barrios de la periferia (de París). Hay dos razones para este progreso (el 30 por 1.000) anuales en 1.840": ante todo, la población obrera se apartó del centro y se extendió más y más por los barrios suburbanos, sobre todo, el Norte y el Este". Idem idem págna.- 88.
 - (5) Para los hombres la jornada media es de 14 horas diarias. Para las mujeres de 17 horas.
 - (6) Creemos que sobre esto no es necesario señalar ninguno de los abundantes textos que se han escrito sobre el tema.

Ademas, a estas desgracias "naturales", hay que -
 sumar otras inherentes al capitalismo, en cuanto sociedad -
 clasista y competitiva: La división y la competencia esta-
 blecida entre las diferentes categorías de trabajadores -
 (los "commis" (1), los "compagnons" (2), los "peligrosos" -
 (3)) y el consiguiente beneficio que tal actitud repor-
 taba a los capitalistas. Pero fué precisamente a la supera-
 ción de esta postura, a la que dedicaron sus esfuerzos los
 rectoros concienzudos de la clase obrera, durante estos 18
 años de fermentación revolucionaria.

Pues bien la toma de conciencia por la mayor par-
 te del proletariado, de la necesidad de difundir y plasmar
 en la práctica un sentimiento de solidaridad a nivel nacio-
 nal... e internacional, fué llevado a cabo escalonadamente
 en varias fases en las cuales, el obrero, adoptaba las for-

- (1) "Commis" (empleado), encargado de distribuir los pedi-
 dos y controlar el trabajo hecho. Se obtienen sus buenos ofi-
 cios con propinas".-Historia del Movimiento obrero.-Edouard
 Dolleau.-
- (2) "Compagnons", nó tienen domicilio; son alojados y ali-
 mentados por el Jefe de Taller que los emplea. Se amontonan
 con su familia, en los estrechos alojamientos de los ba-
 rrios....algunos de ellos no ganan un franco en 16 horas de
 trabajo. Son las primeras víctimas de cada crisis". Id id.
- (3) "La clase peligrosa se compone de estafadores, timadores
 ladrones, rufianes y prostitutas, vagabundos y traperos. -
 ¿Oficios excepcionales, por llamarlos de alg'n modo?. En ab-
 soluto; una memoria de 1.836 calcula aproximadamente en -
 250.000 el número de obreros parisiinos y en 55.000 los rele-
 gados a ésta clase peligrosa. Idem. Idem.

mas de lucha correspondientes, al grado de concienciación ¹¹¹ alcanzado en cada una de ellas.

La primera de estas fases, cuyo término lo pondremos de una manera convencional en el movimiento de Lyon (1.831), está marcada por unas características que son a la vez, fruto de las jornadas del 30 y de la etapa misma en que el capitalismo se encontraba. Barridos los posibles cuadros de la vanguardia obrera y desengañados de las promesas hechas por los políticos burgueses, el proletariado se ve obligado a abandonar la lucha por ideales abstractos, y hace girar la dirección de sus aspiraciones, cifrándolas en reivindicaciones salariales concretas. Este economismo, si bien a largo plazo supuso una etapa necesaria de cara a la maduración de la clase misma, reportó de inmediato, no obstante, enormes perjuicios. Tal planteamiento, precisamente por no ir más allá de las reivindicaciones materiales, lleva consigo la creencia de que los problemas pueden y deben arreglarse con el capitalista correspondiente, sin necesidad de recurrir a coaliciones de mayor alcance, que no sean las de los obreros de la fábrica en cuestión. La consecuencia lógica de esto, es una atomización del movimiento obrero, lo cual a su vez engendra un sentimiento de impotencia que contribuye a fomentar entre los trabajadores el acatamiento de los presupuestos patronales y, la autoredelegación de los proletarios al papel de desheredados de la for-

tuna.

Pues bien, la falta de una dirección obrera que su-
 piera estar a la altura de las circunstancias, y las pésimas
 condiciones materiales en las que se encontraba el proleta-
 riado, originó una focalización de la lucha, en la que el ex-
 pontaneismo, el voluntarismo, y un irracional sentimiento an-
 ti-industrial, fueron las características de una rebelión -
 que sistemáticamente, conduciría a choques frontales con los
 brazos armados de la burguesía (guardia nacional, ejército,) -
 y en cuyas confrontaciones los trabajadores habrían de ser -
 siempre los que saldrían peror parados. Para que la clase -
 obrera viviera con nitidez la inutilidad de tal método de lu-
 cha y los defectos del planteamiento en que se basaba, fué -
 necesario que este se desarrollara en gran escala y de ésta
 manera mostrara aumentados y por tanto fácilmente visibles,
 todos sus inconvenientes. Esta ocasión se dió en las jorna-
 das de 1.831 en Lyon, ciudad en la que, aún alcanzando gran
 altura el nivel de combatividad, ésta seguía marcada por los
 mismos defectos que ya antes apuntamos (1). De cualquier mo-
 do, es interesante reseñar, incluso en ésta etapa, ciertos -

(1) "Una rebelión espontánea, nó una acción concertada. La -
 violencia nació de las circunstancias (...) Los obreros son
 dueños de la ciudad; pero la union que constituyó la fuerza
 de la insurrección, no sobrevivió a la victoria. Jefes de ta-
 ller, que fueron los Jefes de la insurrección, no piensan -
 más que en aproximarse a las autoridades legales".- Historia
 del movimiento obrero".- Edouard Dolleans, paginas 63-65.

atibos de una primera toma de conciencia por parte de los asalariados: nos referimos a la prensa obrera y a las Casas de Resistencia. La primera, cuya efímera pero prolifera vida (1), ha nacido con fines didácticos (2) y apologéticos (3), es rípidamente liquidada por una burguesía que ve despuntar el "Mal du Siècle", cada vez que las clases obreras dan muestra de una cierta capacidad para moverse como algo más que una masa acéfala. La misma postura será mantenida frente a las sociedades de resistencia, (4) camufladas bajo las apariencias de asociaciones filantrópicas y en las cuales los capitalistas ven el germen de un futuro poder capaz de aniquilar el sistema por ellos preconizado.

El "zarpa de Lyon" (5) con el que la burguesía había de dejar bien sentada cual era su postura frente a cualquier intento insurreccional, pondría al desnudo para el proletariado, todo lo aventurero y suicida de la táctica

(1) Journal des Ouvriers, 19-9-1.830 (24 números), L'Artisan, del 26-9-1.830 a 17-10-1.830. Le Peuple, del 30-9-1830 a 10-11-1.830. L'Echo de la Fabrique, La Glaneuse....

(2) "Hemos advertido que hasta el presente, la clase tan interesante de los obreros, era la única que no tenía una hoja consagrada... a su instrucción" .- Le Journal des Ouvriers.-

(3) "Los principios que guiaron nuestro trabajo son simples: Libertad de todo tipo de industria, represión de los abusos de la autoridad de los patronos, y de la baja policía en tanto que esté en nuestro poder".- De L'Artisan.

(4) "En éstas manifestaciones, en su mayor parte pacíficas la autoridad no vé

(5) Ver Historia del Movimiento Obrero de Edouard Dolléans tomo I, paginas 62/66.

seguida hasta el momento. ¿A donde conducía lanzar a la calle centenares de obreros armados sin preparación ni organización de ningún tipo? ¿Era posible llevar adelante un movimiento obrero sin inyectarle ciertas dosis de teoría revolucionaria? El replanteamiento de estas cuestiones, llevaría a la clase obrera a tomar otras medidas, en las que el asociacionismo y la conexión con cierto republicanismo, ocupaban lugares preferentes.

En éste sentido, el republicanismo más radical, personificado en Pierre Leroux y Buchez, inicia un efectivo avance hacia posiciones obreristas (1) (mezcla de sentimentalismo y compromiso a nivel teórico), al tiempo que los trabajadores se ven atraídos por las consignas de la "Sociedad de los derechos del hombre" (asociación que aglutinaba a gran parte de los "republicanos de izquierda"), (2). Pero incluso en esta atracción, los obreros responden desde distintos niveles, que van desde planteamientos típicamente inmaduros ("en espera de un gobierno que alivie la extrema pobreza a expensas de la extrema opulencia", Gignon), hasta posiciones

(1) "Los republicanos de 1.833 y 1.834" porque se reclutaban entre hombres muy jóvenes - no temieron ir hacia los trabajadores, de todo corazón y sin pensamiento preconcebido".-Idem págn. 74.
(2) ... "1.833, la Francia obrera y republicana, conoció uno de esos instantes de fraternidad, tan raros en la historia del siglo XIX. Los trabajadores responden al llamado de los republicanos con un ardor e impulso admirables".- Idem. Idem

que dejan entrever una clase de extremismo, bien fundamen-
tado por un sólido andamiaje teórico: "hagamos pues, que
nuestra industria sea nuestra... aceptamos el derecho de
propiedad, pero queremos extenderlos hasta nuestros sala-
rios" (Jules Leroux). Todo esto, apoyado y refrandado por
una idea que imperaba en la opinión media del proletariado
y cuyo éxito sobre las masas, surgía de una fragante necesi-
dad de rebasar la anterior etapa economicista: el asocia-
cionismo. Este, adquiere ya una naturaleza política: "llá-
memos a nuestros hermanos de otros gremios... entonces se-
rá preciso que el patrón acepte la Ley del obrero" (Gignón)
La politización del asociacionismo, llega a límites en los
que se plantearán acciones que tan solo muchos años des-
pues, sería el objetivo metodológico de muchos partidos co-
munistas europeos: La Huelga General (1). Pero frente a la
alianza republicana-proletaria, estaba una burguesía que
tenía como punta de lanza a un hombre cuyos servicios co-
braban un valor inapreciable cada vez que actuaba como
agente disuasor de las acciones subversivas: Thiers. El
pragmatismo de este ministro quedaría al descubierto en el
manejo de las jornadas de Abril en las cuales daría prueba
de un maquiavelismo refinadamente sibilino. (2).

(1) "Si todos los gremios forman una asociación general, si
uno de ellos hace huelga, será bajo la protección de los
que trabajan". (Efrahen).- E. Dolleans, pagna. 84

(2) Ver pagna 95/101 del "Historia del Movimiento obrero".-
Ed. Dolleans, tomo I.

En ésta ocasión, también la burguesía salió bien parada y la táctica asociacionista a gran escala, haría crisis (1), replanteándose por consiguiente los nuevos métodos a seguir, llegando a la conclusión que no quedaba otra alternativa que la de perfeccionar al aparato organizativo a base de seleccionar con más rigor los miembros que pudieran entrar a formar parte de futuras organizaciones de combate (2). Indudablemente que esto iba en detrimento del número de asociados; pero la efectividad ganaba puntos y el proceso revolucionario avanzaba entonces a un ritmo más acelerado que antes. En éste nuevo método, el proletariado encontraba formas de lucha más ágiles, dinámicas, incisivas, ... efectivas en una palabra, a través de los cuales la clase obrera intensificaba los lazos de unión a nivel nacional e internacional: "los lazos que existen entre las sociedades secretas hacen surgir la tendencia internacional del movimiento obrero, en la medida en que ese movimiento se expresa por participación obrera en las sociedades secretas".

El estrechamiento de relaciones entre republica-

(1) "De 1835/1840 la actividad obrera tiene su foco en las sociedades secretas y adquiere una forma revolucionaria". - E. Dolleaux.

(2) "La adhesión de cierto número de trabajadores de estas sociedades secretas, hará más estrecha la unión entre el partido republicano y el movimiento obrero". De Idem idem .

117

nismo y clase obrera, en esta serie de sociedades (1), cargadas teóricamente de la más pura tradición babouvista, potenciaría el prestigio de revolucionarios natos al estilo de Blanqui, encuadrados en organizaciones que como los Familles y los Saisons, agrupaban a clases medias y laboriosas, y en otras que como la Federación de los Proscritos, y la Federación de los Justos, aglutinaban a refugiados, periodistas desterrados, empleados de tiendas, etc... Que estas sociedades aumentarían notablemente la eficacia de la lucha obrera, y que pronto se convertirían en escuelas de la revolución, es algo que quedó suficientemente patente a lo largo de los años 1.835/1.840.

Al final de este período, los obreros hablaban ya de eliminar la explotación del hombre por el hombre(2), y planteaban "reivindicaciones que forman un primer programa de legislación del trabajo". Con ello daban muestra de una concienciación más clara de los problemas sociales, que les conduciría a timonear el rumbo del movimiento hacia una depuración constante en torno a una idea claramente expresada por Flora Tristan y que predominaría en la década 1.840/50: "Somos nosotros, los proletariados, los que tenemos que deg

(1) "Al día siguiente de las jornadas de Abril, la sociedad de los y la de los Ferrandiniers, se desintegro por completo a consecuencia de los arrestos".- De id.

(2) Banquete del distrito XII, el 9-6-1.840.

148
garrar el velo que cubre nuestra miseria".

La inteligencia.

En este término, queremos englobar una capa de intelectuales provenientes de todas las clases sociales, con un ideario común, en el cual el ingrediente principal es la idealización del "pueblo" y la consiguiente lucha por la intronización del mismo. En algunos momentos utilizaremos el término "radicales", perfectamente definido por Jacques Kayser. En efecto, Kayser, tras encuadrar históricamente el término radical ("Pour les conservateurs, tous ceux qui ne sont pas avec eux sont les "rouges", et, bientôt, les "partageux", les radicaux aussi bien que les socialistes et les communistes. Pour les socialistes et les communistes, les radicaux sont les complices, les alliés honteux de la réaction") (1), y realizar una convencional división en el tiempo de las fases por las que atravesó la izquierda francesa de la primera mitad del siglo XIX, ("Quatre phases, cependant, sont à signaler: les préliminaires des élections de 1837, les banquets de 1840, les élections de 1846, les banquets de 1847-1848") (2), nos ofrece un panorama general en

(1) Pág. 27 "Les grandes batailles du radicalisme: 1820-1901". Jacques Kayser. Marcel Rivière. 1962. ("Para los conservadores, todos los que no están con ellos con los "rojos", y, pronto, los "partidarios", los radicales así como los socialistas y los comunistas. Para los socialistas y los comunistas, los radicales son los cómplices, los aliados vergonzosos de la reacción.").

los siguientes términos: "Unis sur le minimum: une trans-¹⁴⁹formation du climat politique, l'abandon de la répression, le retour aux promesses de juillet 1830, la modification de la loi électorale, la démocratisation de l'enseignement primaire (a) et le redressement de la diplomatie (b), ils se divisent sur la tactique et se combattent dès qu'est soulevée la question sociale.

Des radicaux s'accrochent d'une extension limitée du droit de suffrage considérée comme une étape; d'autres exigent le suffrage universel immédiat: "cette réforme, il la faut radicale, que tout citoyen soit électeur" (profession de foi de Ledru-Rollin, devant les électeurs de la Sarthe, 18 juillet 1841).

Pour certains radicaux, l'opinion publique doit être persuadée de la nécessité des réformes avant de les réaliser, afin que passe progressivement dans la loi tout

-"Unidos en el minimum: una transformación del clima político, el abandono de la represión, la vuelta a las promesas de Julio de 1830, la modificación de la ley electoral la democratización de la enseñanza primaria y el restablecimiento de la diplomacia, se dividen en la táctica y se combaten desde que se plantea la cuestión social.

Unos radicales se avienen a una extensión limitada del derecho de sufragio considerado como una etapa; otros exigen el sufragio universal inmediato: "esta reforma, necesita ser radical, el que todo ciudadano sea elector" (profesión de fé de Ledru-Rollin, ante los electores de la Sarthe, el 18 de Julio de 1841).

Para ciertos radicales, la opinión pública debe persuadirse de la necesidad de las reformas ante de realizarlas, a fin que se traslade progresivamente a la ley todo

ce qui sera entré dans la conscience publique(6) pour d'au-
tres, il est inutile de rechercher, avant d'agir, l'adhé-
sion préalable des électeurs, et quelques-uns, surtout les
membres des sociétés secrètes, ne contestent pas l'éventue-
lle justification de l'insurrection.

Ces divergences profondes portent sur l'avenir;
on les minimise avec de la bonne volonté, un peu de réalisme,
un consentement mutuel aux sous-entendus, si évidents
sont les avantages de l'union dans les batailles parlemen-
taires et électorales.

Mais la "question sociale", afin qu'elle n'enta-
me pas le bloc de l'opposition radicale, il faudrait n'en
point parler. Or, précisément, les radicaux de la gauche,
les animateurs des sociétés secrètes, les ouvriers et les

.....
lo que será abrazado en la conciencia pública; para o-
tros, es inútil buscar, antes de obrar, la adhesión previa
de los electores, y algunos, sobre todo los miembros de las
sociedades secretas, no contestan a la eventual justifica-
ción de la insurrección.

Estas divergencias profundas apuntan al futuro; se
les minimiza con la buena voluntad, un poco de realismo,
un consentimiento mutuo a los sobreentendidos, tan eviden-
tes son las ventajas de la unión en las batallas parlamen-
tarias y electorales.

Pero la "cuestión social", para que no haga mélla
en el bloque de la oposición radical, sería preciso no tra-
tarla. pues, precisamente, los radicales de la izquierda,
los animadores de las sociedades secretas, los obreros y
los estudiantes

.....

étudiants de Paris et de Lyon, si durement éprouvés par la répression, mettent la réforme sociale en tête de leur programme revendicatif. Y renoncer, la taire, la modérer, serait une trahison. Elle ne sera pas commise. Dupont de Bussac écrit: "Faire prédominer la question de forme politique ne serait pas d'un esprit droit; la question sociale est en première ligne."(7)

A l'occasion des débats sur les concessions de chemins de fer à des compagnies privées, sur les finances publiques (ils réclament un impôt progressif) et la nationalisation du crédit, les radicaux sociaux ne craignent pas de se heurter de front à "la dictature des banquiers... menaçante, intraitable"(8).

Ils valident ainsi la définition du radicalisme que le modéré Petetin, un disciple de Carrel, donne dans

....
de París y de Lyon, tan afectados duramente por la re-
presión, ponen la reforma social en cabeza de su programa
reivindicativo. Renunciar a ella, callarla, moderarla, se-
ría una traición. No será cometida. Dupont de Bussac escri-
be: "Hacer predominar la cuestión de forma política no se-
ría propio de un espíritu recto; la cuestión social está en
primera línea. "

Con ocasión de los debates sobre las concesiones
de los ferrocarriles a compañías privadas, sobre las finan-
zas públicas (reclamen un impuesto progresivo) y la nacio-
nalización del crédito, los radicales sociales no temían
enfrentarse a "la dictadura de los banqueros...amenazante,
intratable".

Validan de esta manera la definición del radica-
lismo que el moderado Petetin, un discípulo de Carrel, dió

.....

le Dictionnaire Politique, arme puissante du combat idéologique mené contre Guizot et Louis-Philippe: "Doctrine de l'innovation qui prend pour base la conscience de la raison, sans tenir aucun compte du droit de possession que les privilèges établis empruntèrent au passé".

Ils justifient Tocqueville pour qui le droit de propriété "n'apparaît plus que comme le dernier reste d'un monde détruit, comme un privilège isolé au milieu d'une société nivelée". "Il a perdu, pour un temps du moins, la position qui le rendait inexpugnable" et doit "soutenir chaque jour le choc direct et incessant des opinions démocratiques" (9).

Les radicaux sociaux, de même que les premiers socialistes, préparent consciemment la phase sociale d'une Révolution qui est dans l'air, alors que leurs apparentés

.... en el Diccionario Político, arma poderosa del combate ideológico llevado contra Guizot y Louis-Philippe: "Doctrina de la innovación que toma por base la consciencia de la razón, sin tener en cuenta el derecho de propiedad que recibieron del pasado los privilegios establecidos".

Justifican a Tocqueville para quien el derecho de propiedad "no se presenta más que como el último resto de un mundo destruido, como un privilegio aislado en medio de una sociedad nivelada". "Ha perdido, en el plazo de un mes, la posición que le volvía inexpugnable" y debe "mantener cada día el choque directo e incesante de las opiniones democráticas".

Los radicales sociales, así como los primeros socialistas, preparan conscientemente la fase social de una Revolución que está en el aire, mientras que sus emparentados

....

les radicaux politiques, attendent des réformes politiques, d'une Révolution modérée ou d'une providentielle volte-face du régime. Aussi, vivent côte à côte, suspects les uns aux autres, résignés à franchir en commun des étapes inévitables, les moins nombreuses et les moins longues possibles, les radicaux pour qui le statut de la propriété est sacré et ceux pour qui son aménagement, sa transformation, sont une nécessité sociale.

Le radicalisme, sous la monarchie de Juillet, - associe les prolétaires qui s'insurgent, les intellectuels et les étudiants qui les stimulent et les appuient, les groupements qui, comme la Société des Amis du Peuple, puis la Société des Droits de l'Homme, animent, coordonnent leur mouvement. "Il ne se targuent d'être ni les plus forts, ni les plus nombreux, écrit l'un d'eux; mais ils prétendent être les plus logiciens et il leur suffit de savoir que -

..... los radicales políticos, esperan reformas políticas de una Revolución moderada o de un providencial cambio del régimen. Así viven, unos junto a otros, desconfiando los unos de los otros, resignados a franquear en común, a etapas inevitables, las menos numerosas y las menos largas posibles, los radicales para quien el estatuto de la propiedad es sacro y aquellos para quien su adecuación, su transformación, son una necesidad social.

El radicalismo, bajo la monarquía de Julio, asocia a los proletario que se rebelan, a los intelectuales y a los estudiantes que los estimulan y los apoyan, a los agrupamientos que, como la Sociedad de los Amigos del Pueblo, luego la Sociedad de los Derechos del Hombre, animan, coordinan su movimiento. "No se jactan de ser ni los más fuertes, ni los más numerosos, escribe uno de ellos; pero pretenden ser los más lógicos y les basta saber que

l'avenir est à la démocratie". On leur pardonnerait s' ils voulaient bien "consentir à être plus sage".

Entre eux, au début, s'illustrèrent le général Lamarcue qui meurt en 1832, Godefroy Cavaignac et François Raspail, Armand Marrast et Armand Carrel, Ulysse Trélat, le jeune Louis Blanc et, à la Chambre des Députés, François Arago, Dupont (de l' Eure) et surtout Garnier-Lagès." (1). Así pues, haremos nuestra esta definición de "radicales", a la hora de referirnos a los autores más adelante tratados.

En este sentido y antes de entrar de manera concreta a tratar a cada uno de los autores por separado, veamos como los ha visto en conjunto el mismo Kayser. Describe así a la oposición radical :

(1) Pag. 11-14. "Les grandes batailles du radicalisme: 1820-1901". Jacques Kayser. Marcel Rivière, 1962.

... el futuro está en la democracia". Se les perdonaría si quisieran " consentir en ser más obedientes".

Entre ellos, al principio, se hacen ilustres el general Lamarcue que muere en 1832, Godefroy Cavaignac y François Raspail, Armand Marrast y Armand Carrel, Ulysse Trélat, el joven Louis Blanc y, en la Cámara de los Diputados, François Arago, Dupont (de l'Eure) y sobre todo Garnier-Lagès".

Animateur de l'opposition dans les années qui précèdent 1848, le noyau radical manque d'homogénéité. D'ailleurs, ni l'opposition dans son ensemble, ni ses composantes aux frontières indéfinissables ne sont organisées. Leurs membres ne se concertent pas; ils agissent sans discipline collective, selon leurs impulsions individuelles. On ne peut parler ni de "parti" ni de "groupe" dans le sens où nous l'entendons puisque'il n'y a ni organisation structurée, ni formalité d'appartenance, ni même indication d'appartenance. Dans l'opposition, écrit Cormenin, "comme on ne s'y souciait pas d'être simple soldat et que chacun voulait être officier, chacun avait le plaisir de s'obéir et de se commander, pourvu qu'il parvint à s'entendre avec lui-même, ce qui n'arrive pas toujours"(23)

Les journalistes radicaux se déchainent. Balzac -
les silhouettes: "Ils inventent des coups de jarnac à porter

" Animador de la oposición en los años que preceden a 1848, el núcleo radical carece de homogeneidad. Por otra parte, ni la oposición en su conjunto, ni sus componentes en las fronteras indefinibles, están organizados. Sus miembros no se ponen de acuerdo: actúan sin disciplina colectiva, según sus impulsos individuales. No se puede hablar en el sentido en que nosotros lo entendemos, ni de "partido" ni de "grupo", ya que no hay ni organización estructurada, ni formalidad de pertenencia, ni siquiera indicación de pertenencia. En la oposición, escribe Cormenin, "como uno no se preocupaba de ser simple soldado y como cada uno quería ser oficial, cada uno tenía el placer de obedecerse y de ordenarse, con tal que él llegara a entenderse consigo mismo, lo que no ocurría siempre".

Los periodistas radicales se desenfrenan. Balzac los retrata: "inventan jargarretas para llegar

....

au pouvoir; ils sont les chevilles ouvrières des coalitions-
 découvrent les actes arbitraires; ils se portent dans les dé-
 partements aux élections menacées; ils troublent le sommeil
 des ministres en les taquinant." (24). (1) Por otra parte, con-
 cretamente su programa que aunque se basa en un programa de -
 1.849, piensa que es válido para hacernos una idea general
 de sus aspiraciones en aquella época en los siguientes tér-
 minos: "Pour ces élections, devant le péril, l'extrême-gauche
 (la Montagne, des radicaux, des socialistes) est unie au sein
 du Comité démocratique socialiste, sur la base d'un compro-
 mis honorable. Son programme électoral très "avancé", sans-
 équivoque, est diffusé par deux documents parus à un jour -
 d'intervalle dans la presse démocratique.

Le "programme de la presse démocratique et social-
 le", publié le 5 avril 1.849, est surmonté des mots "Liberté,

(1) Pagns (19-20) "Les grandes batailles du radicalisme: 1820
 1901". Jacques Kayser. Marcel Riviere. 1962.

...
 al poder; son las clavijas obreras de las coaliciones;
 descubren los actos arbitrarios; se presentan en los departa-
 mientos de elecciones amenazadas; perturban el sueño de
 los ministros haciendolos rabiar."

"Para estas elecciones, ante el peligro, la extrema izquier-
 da (la Montagne, radicales, socialistas) está unida en el se-
 ño del Comité democrático socialista, sobre la base de un
 compromiso honorable. Su programa electoral muy "avanzado",
 sin equívoco, está difundido por dos documentos aparecidos
 con un día de intervalo en la prensa democrática.

El "programa de la prensa democrática y social",
 publicado el 5 de Abril de 1849, está coronado con las pala-
 bras "Libertad,

Egalité, Fraternité, suivis des mots "Ordre, Unité, Progrès".
 Précis, énumératif, il comporte la revendication des libertés, le droit au travail, l'"éducation commune, gratuite, obligatoire, intégrale en raison des aptitudes", la justice gratuite, l'abolition de la conscription, l'abolition des impôts sur le sel, de la corvée, des octrois..., l'"organisation démocratique du crédit" et une "répartition équitable des charges de l'impôt", la "centralisation et l'exploitation au profit de la nation tout entière des assurances, banques, chemins de fer, canaux, voies de communications et mines", un large développement de l'agriculture et de l'industrie, "L'accroissement de la richesse publique par l'association des éléments producteurs", le respect des nationalités, "l'affranchissement et la Sainte-Alliance des peuples, la fraternité des races" (a). (1)

(1) Egn (29-30) "Les grandes batailles du radicalisme: 1820-1901". Jacques Kayser. Marcel Riviere. 1962.

....
 Igualdad, Fraternidad". seguidas de las palabras "Orden, Unidad, Progreso". Preciso, enumerativo, comprende la reivindicación de las libertades, el derecho al trabajo, la educación común, gratuita, obligatoria, integral según las aptitudes", la justicia, gratuita, la abolición del reclutamiento, la abolición de los impuestos sobre el sal, de la prestación personal, de los arbitrios municipales...., "la organización democrática del crédito" y un reparto equitativo de las cargas del impuesto", la "centralización y la explotación, en beneficio de la nación entera, de los seguros, bancos, ferrocarriles, canales, vías de comunicación y minas", un ancho desarrollo de la agricultura y de la industria, "el crecimiento de la riqueza pública por la asociación de los elementos productores", el respeto de las nacionalidades, "la liberación y la Santa Alianza de los pueblos, la fraternidad de las razas".

Por su parte, Stanislas Mitard, citando a Thore y otros autores, reseña el enclaje del comunismo en los años anteriores a la revolución de 1848: "En 1840 Thore constate dans son opuscule la large diffusion des doctrines communistes dans la classe ouvrière: "Les démocrates plébéiens" forment, dit-il, "cette nombreuse secte des Communistes ou Egalitaires, à laquelle tiennent de près ou de loin, et d'une façon plus ou moins exclusive, presque, tous les ouvriers de Paris, de Lyon, de Rouen, etc., c'est-à-dire tout le peuple actif en politique ... La partie plébéienne de l'armée démocratique s'émeut au seul nom de communauté", encore qu'il s'agisse de systèmes assez vagues et mal arrêtés, mais qui ont le caractère commun de se fonder sur les sentiments de l'égalité, de la fraternité, de la solidarité ..

"Los demócratas plebeyos" forman, dice, "esta numerosa secta de los Comunistas o Igualitarios, a las que pertenecen más o menos claramente, y de una manera más o menos exclusiva todos los obreros de París, de Lyon, de Rouen, etc., es decir todo el pueblo activo en política.....La parte plebeya del ejercito democrático se conmueve al solo nombre de comunidad", encima de que se trata de sistemas bastante vagos y mal precisados, pero que tienen la característica común de fundarse sobre los sentimientos de igualdad, fraternidad, de solidaridad

humaine et de la nécessité d'une répartition selon la Justice. En 1841 Duvergier de Hauranne observe de même: "Quand on s'insurgeait, il y a quelques années, c'était au nom de la République ; c'est aujourd'hui au nom de la communauté des biens et le cri de guerre contre la richesse trouve plus d'écho que le cri de guerre contre la royauté." En 1840. Cabet faisait paraître le Voyage en Icarie, où il s'efforçait de démontrer que le seul système d'organisation sociale capable de réaliser l'égalité et la fraternité était la communauté, et cela contre les adversaires du système, parvenus, dit-il, à établir ce préjugé, qu'elle est impossible, que ce n'est qu'un beau rêve, une magnifique chimère. Et il avait recommencé en mars 1841, à publier le Populaire, journal spécialement consacré "à la défense des intérêts de l'immense classe ouvrière et à la propagation des principes les plus

.....
 humana y de la necesidad de un reparto según la Justicia. En 1841 Duvergier de Hauranne observa asimismo: "Cuando hace unos años, uno se sublevaba, era en el nombre de la República; hoy es en el nombre de la comunidad de bienes y el grito de guerra contra la riqueza encuentra más eco que el grito de guerra contra la realeza". En 1840, Cabet hacía publicar el Viaje en Icarie, donde se esforzaba en demostrar que el único sistema de organización social capaz de realizar la igualdad y la fraternidad era la comunidad, y eso contra los adversarios del sistema, que logran sostener el prejuicio de que es imposible, que es más que un bello sueño, una magnífica quimera. Y había vuelto a empezar en Marzo de 1841, a publicar el Populaire, periódico especialmente consagrado "a la defensa de los intereses de la inmensa clase obrera y a la propagación de los principios más

.....

avancés de la démocratie". En 1.840 aussi, un ouvrier imprimeur, Proudhon, dans un Mémoire qu'il soumit à "Messieurs-les membres de l'Académie de Besançon" et qui rappelait le souvenir de Jean- Jacques, à la question: "Qu'est-ce que la propriété ?", avait répondu énergiquement: "C'est le vol", et développé cette thèse que la propriété est le droit de jouir et de disposer à son gré du bien d'autrui, du fruit de l'industrie et du travail d'autrui." (1)

Teniendo en cuenta este panorama general, haremos una breve semblanza de los representantes más caracterizados de dicha intelligentsia, al tiempo que trataremos de esbozar el pensamiento político de cada uno de ellos.

Blanqui (1.805/1.881): Prototipo del agitador nato, lo encontramos ya a los 16 años trabajando con los carbonarios. En 1.839, toma parte decisiva, junto con Barbés, en una rebelión que acabaría en el más completo fracaso y -

(1) Pagn. 70 "Les origines du radicalisme démocratique - L'affaire Ledru-Rollin" Stanislas Mitard Marcel Riviere. 1.952

..... avanzados de la democracia". En 1840 también, un obrero impresor, Proudhon, en una memoria que sometió a "Los Señores miembros de la Academia de Besançon" y que hacía volver el recuerdo de Jean-Jacques, en la pregunta: "¿Qué es la propiedad?", había respondido energicamente: "Es el robo, y había desarrollado esta tesis de que la propiedad es el derecho de gozar y de disponer a gusto del bien de otro, del fruto de la industria y del trabajo de otro".

cuyo negativo balance sería la condena a cadena perpetua para ambos revolucionarios. Absuelto en 1.844, debido a su grave enfermedad, interviene una vez recuperado, en las jornadas del 48, en las que intenta formar una vanguardia revolucionaria, que tomaría el poder una vez examinada minuciosamente la situación. Pero las jornadas de mayo del 48, en las que son engañados gran parte de los agitadores parisinos, dan al traste con todos sus planes y al final se tendrá que ir a Bélgica en donde conspirará en 1.864, volviendo a Francia más tarde para ser condenado a 16 años de cárcel, en 1.872.

Influenciado por Babeuf y Buonarroti, podríamos sintetizar el pensamiento de dicho revolucionario, en los siguientes puntos;

- Ampliación del racionalismo y el materialismo franceses.
- Creencia en que la sociedad evoluciona del individualismo hacia el comunismo.
- Desdén del parlamentarismo.
- Creencia en la eficacia de un pequeño partido armado disciplinado y organizado para la revolución y destinado a establecer una dictadura que educa se al pueblo, con vistas al establecimiento del comunismo.
- Formulaci3n de la teoría de la lucha proletaria en la que estaba en desacuerdo con Marx, justo en el punto en que éste creía en la eficacia de las organizaciones de masas, y aquél, sólo daba

importancia a las élites de revolucionarios es-
pecializados.

-Respecto a la sociedad futura, Blanqui creía -
que "el comunismo no es un huevo empollado en -
un rincón del género humano, sino un pájaro con
dos piernas y sin alas ni plumas", dando a en-
tender con esto que los programas concretos, se
darían a medida que las circunstancias lo fue-
ran exigiendo. De cualquier manera intentó a -
"grosso modo", esbozar las posibles directrices
organizativas de su ideal sociedad: asociacio-
nes corporativas autónomas y sustitución del es-
tado por dichas fórmulas organizativas.

Proudhon (1.869/1.865): Nacido en la capa más ba-
ja de la sociedad, fue una autodidacta plagado de contradic-
ciones y cuya labor crítica se vio obstaculizada por una -
formación deficiente en la que la libertad, su idea-clave,
encontraba impedimentos de tipo lógico para desarrollarse -
conceptualmente y construir una teoría más o menos acabada.

Su pensamiento, como ya adelantamos, está domina-
do por el concepto de libertad: "No es ni libertad subordi-
nada al orden, como en la monarquía constitucional, ni liber-
tad dentro del orden. Es la libertad libre de todas sus tra-
bas, supersticiones, prejuicios, falacias... Es libertad ré-
ciproca y no limitada; la libertad no es la hija sino la ma-
dre del orden". Pero este concepto, paradójicamente queda -
anulado al admitir una serie de lacras sociales que en algu-
na medida son las parteras de la opresión: Ley, propiedad..

Para Proudhon la ley será la autoridad permanen-

163

te (y no un grupo de hombres); la familia consistirá en un grupo patriarcal bajo un hombre, que será su cabeza; la propiedad privada era buena, en tanto no implicaba la negación del interés social. Y en cuanto al aspecto religioso, se contentaba con atacar a la Iglesia en cuanto institución, sin llegar a polémicas teológicas....

En éste sentido, Froudhon ha sido uno de los pensadores más contradictorios: ¿cómo era posible hablar de libertad mientras se conservaban los primeros baluartes de la opresión? ¿Era posible hablar de una sociedad ideal, en la que el reparto de beneficios equitativo estuviera al lado de la propiedad privada? ¿Era posible hablar de una Ley permanente regidora de la reciprocidad, mientras en el núcleo básico de la sociedad, la familia, conserváramos la más degradante de las desigualdades? ¿Cómo se puede compaginar una sociedad libre de falacias, de iglesias, etc, con el "respeto" por la creencia en Dios? ¿Cómo es posible, en fin, hablar de anarquía en una sociedad que conserva un Estado, aunque sólo sea para pronunciarse sobre la justicia de las relaciones económicas?.

De cualquier modo, y a pesar de sus contradicciones, Froudhon, promotor del sindicalismo, es un pensador de suficiente arraigo en las masas, como para ser estudiado y considerado a la hora de hablar de los personajes más decisivos

en la crisis del 48. (Proudhon propone el racionalismo, único pensamiento capaz de poner fin a las elucubraciones de un egocentrismo obstinadamente estúpido . Y, para apoyar su razonamiento, se base en la idea de igualdad. De todos modos, observemos que también esta noción se tinte en él de matices sentimentales, y que casi siempre la encontramos disimulada bajo la palabra justicia. De Rousseau conserva, no obstante la equivalencia esencial de los hombres y su igual peso en la sociedad. Naturalmente, puede contraponerse a esta doctrina la objeción volteriana de la desigualdad entre hombres que no gozan de las mismas facultades. Proudhon no niega esta desigualdad, pero considera que la sociedad no debe tenerla en cuenta. En otras palabras, la sociedad no puede atribuir un mayor valor económico a la Iliada que a cualquier otro producto de la actividad artesana. El individuo con talento le saca provecho por la satisfacción moral que siente. Sin embargo, esta satisfacción moral, su única recompensa, no le concede ningún derecho a gozar de una ventaja económica. Una vez proclamada en estos términos la igualdad total entre los hombres, el problema de la repartición pasa a ser de una simplicidad teórica admirable: la riqueza debe repartirse en tantas fracciones como individuos, al igual que las rentas y los tributos. Cada uno recibirá el mismo sueldo por un trabajo de igual valor. El hombre de talento trabajará menos, porque puede hacerlo más aprisa, dado que por esta facultad obtendría una plusvalía, que, al acumularse, resta-

165

tablecería la desigualdad. La única ventaja que obtendrá por su talento natural será la de disponer de un mayor descanso, que le permitirá ordenar sus esfuerzos y gozar con más tranquilidad de los placeres de la vida. Únicamente esta diferencia, impuesta por la naturaleza, puede ser aceptada por la sociedad. Cualquier otra es contraria a la justicia humana, por ser contraria a la igualdad.

Estas teorías trastornaban las tesis de los doctrinarios del liberalismo. Desde el punto de vista de la acción, tenían en particular la ventaja de justificar la intervención del gobierno. La desigualdad no es un fenómeno natural sino social, y por lo tanto el deber de justicia del Estado es restablecer la primitiva igualdad. Durante los acontecimientos de 1848, Proudhon intentó señalar los caminos viables para esta intervención, pero sólo supo proponer el crédito gratuito, coherente con la línea de su pensamiento teórico: el interés es una renta, un alquiler, y por lo tanto una deducción injusta hecha al prestatario, que tiene tanto derecho a una parte de capital como el prestamista. En la práctica, su banco del pueblo no era apenas viable.

En sus discursos, Proudhon, aunque confuso, deja algunas veces entender que la República debe emprender la distribución equitativa de todas las riquezas y prever la organización de un reparto equitativo de los beneficios. Ataca

por lo tanto la propiedad. ¿La ataca en su misma esencia? -
¿En su repartición? No queda claro en sus escritos. Proudhon
llama a su sistema anarquía y no socialismo. Al atacar la -
propiedad, mina las mismas bases de la estructura social y -
del Estado tradicional.

Y, sin embargo, debido a una antigua incoherencia
Proudhon parece haber esperado que la mejor manera de reali-
zar el régimen económico de sus sueños sería prescindir del
Estado. Último respeto por una antigua idea, último homenaje
a la libertad. La admiración de Proudhon por la libertad se
manifiesta también en su deseo de que los intercambios pue-
dan seguir libres. Su fraternidad anárquica no quiere sacri-
ficar la libertad a la igualdad. Se limita a atacar la pro-
piedad.

La obra de Proudhon era demasiado valiente para -
pasar a la conciencia popular. La propiedad se revestía de -
un carácter demasiado sagrado para que la revolución proudho
niana pudiese de golpe destruirla. Pero una idea se abrirá -
camino, en la que se ampararán todos aquellos, que, en el ta
ller, sueñan con un mundo mejor, una idea que se presenta -
además respaldada por un prestigio irresistible: la de la -
igualdad. Un hombre vale tanto como otro y la sociedad no -
tiene derecho a sacrificar uno de sus miembros por otro. La

167

desigualdad natural no justifica la desigualdad social. Esta idea brinda al obrero una nueva conciencia de su valor, define su valor, su eminente dignidad. Las coacciones de una legislación favorable a los patronos se le hacen insostenibles. Reclamará la igualdad de derechos en todos los campos. El sufragio universal instituido por el Imperio le hará parecer menos amarga, suavizada en parte por la reforma jurídica, la pérdida de la libertad.

No obstante, insensible todavía a Proudhon, y pese a las teorías del socialismo alemán, la clase trabajadora francesa conserva, como sus representantes, su especial cariño por la libertad. Este sentimiento explica el éxito del movimiento corporativo y de los movimientos mutualistas, último esfuerzo de las masas para sacar provecho del liberalismo, aceptar sus cuadros y organizar dentro de estos cuadros tradicionales la defensa de los intereses obreros a través de la asociación. Las primeras cooperativas son núcleos de liberalismo. Continúan la democracia en 1.848, y se dispersan más tarde a principios del Imperio, que tenía encontrar en éstos núcleos una oposición liberal. Después de 1.863 recobraron vida bajo tres formas: asociaciones de producción, de consumo y de crédito. Pero chocaron entonces con la creciente oposición del espíritu obrero a la tradición liberal." (1)

(1) págs. (141-.../143) "La Francia burguesa" Charles Mozaré

Fourier (1762/1837). Romántico y utopista de notable influencia en el primer tercio del siglo XIX, rechazó la sociedad burguesa a la que veía como "el resultado preestablecido de un apartamiento en lo fundamental de las verdaderas normas de vida", y propugnó el establecimiento de unas organizaciones de modelo comunal, basadas en la producción agrícola a las que denominaba "falansterios".

Los falansterios, eran comunas de 1.600/1800 personas, en las que la diversificación de las tareas entre todos sus miembros, entendimiento mutuo, la abolición de la familia, y la equiparación del puesto de la mujer con el hombre, formaban los primeros pilares de una sociedad que proveniente del salvajismo, culminaba en un garantismo (término que consiste en asegurar a cada uno un trabajo y un medio de vida), cuya etapa más elevada era una asociación que desembocaba en el "armonismo" (lo que más adelante Marx habría de llamar comunismo). Todo esto, regido por unas leyes humanas de atracción, complemento de la Ley de la atracción de Newton y sostenido por el plan trascendental de Dios.

Saint Simon (1776/1820). Precursor de la tecnocracia, propugnaba un tipo de sociedad en la que el productor - no el propietario - formaba el eje central de un edificio jerárquico, en cuya cima se hallaban los banqueros,

como los más calificados "administradores" del bien público.

La influencia de Saint Simon incidió sobre todo en grupos de intelectualoides (Basard, Efantin, etc.) que organizados en su "iglesia", radicalizarían las ideas de su maestro hasta llegar a un núcleo sociológico que giraba en torno a dos aspectos: una teoría de la revolución como precursora de la nueva sociedad y una crítica de la desigualdad social. Junto a esto, la creencia en la supremacía de la sociedad sobre el individuo, la abolición de la propiedad privada, y la inminencia de una revolución que inauguraría la edad de oro, formaban los pilares ideológicos del saintsimonismo que, como ya antes dije, tan solo tuvo influencia decisiva en algunos círculos intelectuales.

Louis Blanc (1.811/1862). Máximo representante de la "social-democracia" francesa, su pensamiento tiene por parámetros las siguientes líneas:

- Fé en la ética cristiana.
- Regulación estatal de la economía autogobierno de los talleres y agricultura colectiva.

El creador de los "ateliers nationaux" pretendía con éste tipo de organización, el establecimiento de -

de unos talleres masivos, "donde el capital provendria de préstamos estatales a través de un Banco Central, pero los obreros eligirían hasta los directores, conservando luego el control mediante elecciones periódicas (...). Los salarios se irían igualando gradualmente". "On peut observer que si les principaux chefs du radicalisme démocratique se déclarent anti-communistes, ils se montrent beaucoup moins opposés à un socialisme modéré, du genre de celui auquel Louis Blanc venait d'essayer de donner une formule pratique dans l'Organisation du travail. En 1841 Louis Blanc n'apparaît pas encore dans la pleine lumière de son talent d'écrivain et d'historien; l'Histoire de dix ans, qui établira sa réputation à cet égard, vient seulement de commencer à paraître par livraisons, et le premier volume n'est mis en vente que vers la fin de l'année. Mais il est déjà un publiciste connu, le rédacteur en chef-gérant depuis janvier 1839 de la Revue du Progrès politique, social et littéraire. Thore en août 1840 estime

" "Se puede observar, que si los principales jefes del radicalismo democrático se declaran anti-comunistas, se muestran mucho menos opuestos a un socialismo moderado, de la clase de la que Louis Blanc acababa de tratar de dar una fórmula practica en la Organización del trabajo. En 1841, Louis Blanc no aparece aún en plena cumbre de su talento de escritor y de historiador; la Historia de diez años, que establecerá su reputación en este aspecto, acaba de comenzar solamente a aparecer por entregas, y el primer volumen no fue puesto en venta más que hacia fin de año. Pero es un publicista ya conocido, redactor jefe desde Enero de 1839 de la Revista del Progreso político, social y literario. Thore en Agosto de 1840, estima

que la Revue du Progrès est près de la "jeune démocratie"; cette jeune démocratie, "partout dans le journalisme, dans les lettres, dans les écoles, dans les ateliers, applaudit à la réforme électorale comme un simple instrument, comme un des moyens d'arriver à l'inauguration de la réforme sociale. Elle insiste sur la modération et sur l'opportunité... Elle a pour but l'Égalité sociale..." Louis Blanc dans l'article de sa Revue (1^{er} novembre 1840) qu'il consacra au Dictionnaire politique alors en cours de publication déclara que les tendances du Dictionnaire ne différaient pas de celles de la Revue du Progrès, lesquelles selon lui pourraient se résumer ainsi:

"Unité dans l'ordre moral ou religion; sans cela pas de fraternité possible entre les hommes.

Unité dans l'ordre industriel, ou association; sans cela pas de bien-être pour les travailleurs, portant pas de liberté véritable.

.....
 que la Revista del Progreso está cerca de la "joven democracia"; esta joven democracia, "sobre todo en el periodismo, en las letras, en las escuelas, en los talleres, aplaudió a la reforma electoral como un simple instrumento, como uno de los medios de llegar a la inauguración de la reforma social. Insiste en la moderación y en la oportunidad... Tiene por fin la Igualdad social.." Louis Blanc en el artículo de su Revista (primero de Noviembre de 1840) que consagró en el Diccionario político entonces en curso de publicación, declaró que las tendencias del Diccionario no diferían de las de la Revista del Progreso, las que según él podrían resumirse así:

"Unidad en el orden moral o religión; sin eso no hay fraternidad posible entre los hombres.

Unité dans l'ordre politique, ou démocratie: -
sans cela pas d'égalité entre les citoyens, pas de force
durs le pouvoir, pas d'ordre dans la société..."

Dans son petit livre l'Organisation du travail
les thèmes essentiels traités par lui sont la nécessité -
d'associer la réforme sociale et la réforme politique, la
nécessité et l'urgence de mettre un terme à la misère des
des classes ouvrières, et pour cela l'organisation du tra
vail et notamment la création d'ateliers sociaux indus-
triels, fondés sur la base de l'association des travail-
leurs avec des crédits fournis par l'Etat, ateliers capa
bles d'assurer l'épanouissement entre les hommes du sen-
timent de la fraternité. Les ateliers sociaux de Louis -
Blanc est très simple; et s'il est utopique, c'est sur-
tout pour avoir attribué à des mode d'entreprise qu'est -

....
Unidad en el orden industrial, o asociación; sin eso
no hay bienestar para los trabajadores, por lo tanto no
hay libertad verdadera.

Unidad en el orden político, o democracia:
sin eso no hay igualdad entre los ciudadanos, no hay fuer-
za en el poder, no hay orden en la sociedad..."

En su pequeño libro la Organización del tra-
bajo los temas esenciales tratados por él son la necesi-
dad de asociar la reforma social y la reforma política,
la necesidad y la urgencia de poner fin a la miseria de
las clases obreras, y para eso la organización del tra-
bajo y especialmente la creación de talleres sociales in-
dustriales, fundados en la base de la asociación de los
trabajadores con créditos proveídos por el Estado, talle-
res capaces de asegurar la expansión del sentimiento de
la fraternidad entre los hombres. Los talleres sociales
de Louis Blanc es algo muy simple;

173
la cooperative de production une vitalité et une puissance
d'expansion que l'expérience ne permet guère de lui recon-
naître." (15)

Tel quel le socialisme de Louis Blanc différait
fort peu du radicalisme démocratique tel qu'il apparaît à
la même époque dans les Professions de foi de Ledru-Rollin
et dans le Dictionnaire politique. Il s'agit de doctrines
apparentées et l'on ne peut par conséquent s'étonner que ce
soit Louis Blanc qui en 1843 ait été chargé de rédiger le
programme de la Réforme dont Ledru-Rollin était l'animá-
teur, programme qui fut signé par tous les membres du Com-
ité du journal"(16). (1)

(1) paginas (74-75)"Les origines du radicalisme démocrati-
que L'affaire Ledru-Rollin"-Stanislas Mitard-Marcel Ri-
vière, 1.952.

.....
y si es utópico, es sobre todo por haber atribuido a
un modo de empresa que es la cooperativa de producción, una
vitalidad y un poder de expansión que la experiencia no
permite a penas reconocerle."

Tel como el socialismo de Louis Blanc se diferen-
ciaba muy poco del radicalismo democrático, así apareció en
la misma época en las Profesiones de fe de Ledru-Rollin y
en el Dictionnaire político. Se trataba de doctrinas empare-
jadas y no se puede por consecuencia extrañarse que sea
Louis Blanc quien en 1843 haya sido el encargado de redac-
tar el programa de la Reforma en el que Ledru-Rollin era el
animador, programa que fue firmado por todos los miembros
del comité del periódico. "

Ledru Rollin (1807-74). Para hacer una semblanza del diputado de Mans, seguiremos el estudio que sobre el - realizó Stanislas Mitard. Escogeremos para ello ciertos párrafos en donde se concreta el pensamiento del referido diputado, que quedó en principio descrito así: "Si l'on fait abstraction de ces griefs contre le ministère Guizot, communs d'ailleurs à divers groupes de l'opposition, on peut dire que le radicalisme de Ledru-Rollin en 1.841 se résume et se concentre en trois idées, trois principes associés - dans une sorte de synthèse cohérente et solide, accompagnée de la revendication de modifications de structure dans l'Etat et la Société: l'idée que la forme républicaine de - l'Etat est la conséquence normale du principe de la souveraineté du peuple; l'idée que l'institution du suffrage universel combinée avec la réforme parlementaire est le meilleur moyen pour le peuple d'assurer un régime de démocratie et d'égalité politique, et qu'il est aussi le moyen nécessaire et sans doute suffisant pour obtenir pacifiquement les réformes sociales indispensables." (1)

(1) p. 56 "Les origines du radicalisme démocratique L'affaire Ledru-Rollin" Stanislas Mitard - Marcel Rivière. 1.952.

"Si se hace abstracción de estas quejas contra el ministerio Guizot, por otra parte comunes a diversos grupos de la oposición, se puede decir que el radicalismo de Ledru-Rollin en 1841 se resume y se concentra en tres ideas, tres principios asociados en una clase de síntesis coherente y sólida, acompañada de la reivindicación de modificaciones de estructura en el Estado y la Sociedad: la idea de que la forma republicana del Estado es la consecuencia normal del principio de la soberanía

pero de forma mas explícita y detallada, las aspiraciones en materia social de Ledru-Rollin, son trazadas de la siguiente forma: "En attendant que le suffrage universel intervienne comme une panacée efficace dans la guérison des maux de la société, Ledru-Rollin esquisse ou suggère plusieurs réformes sociales ou de caractère social. "La première, la plus capitale des réformes, c'est la révision de l'impôt. La Révolution de 1789 en a proclamé l'égalité, mais la pratique donne ici à la théorie le démenti le plus cruel. Direct ou indirect, l'impôt écrase surtout les classes pauvres; son assiette et la proportion dans laquelle il est réparti doivent donc être changées. " Pour comprendre la signification de cette breve indication, on doit, nous semble-t-il, se reporter à l'article Contributions du Dictionnaire politique, où l'économiste Courcelle

... del pueblo: la idea de que la institución del sufragio universal combinado con la reforma parlamentaria es el mejor medio para el pueblo de asegurar un régimen de democracia y de igualdad política, y que es tambien el medio necesario y sin duda suficiente para obtener pacíficamente las reformas sociales indispensables."

"Mientras que el sufragio universal interviene como una panacea eficaz en la cura de los males de la sociedad, Ledru-Rollin esboza o sugiere varias reformas sociales o de caracter social. "La primera, la capital de las reformas, es la revision del impuesto. La Revolucion de 1789 proclamó la igualdad, pero la práctica dá aquí a la teoría el desmentido más cruel. Directo o indirecto, el impuesto oprime sobre todo a las clases más pobres; su base tributaria y la proporción en la que está repartida deben ser cambiadas. "Para comprender el significado de esta breve indicación, se debe, nos parece, referir al artículo Contribuciones del Diccionario político, en el que Courcelle

-Seneuil critiquait vivement les impôts de consommation -
 "qui pèsent toujours d'un poids plus lourd sur le pauvre
 que sur le riche", et présentait l'esquisse d'un projet -
 de réforme fiscale dans lequel il proposait de ne conser-
 ver les impôts de consommation que sur les objets de luxe
 et d'utilité secondaire, et d' "établir en compensation -
 un impôt proportionnel sur le revenu de chaque citoyen, -
 sur ses bénéfices nets. Cet impôt serait progressif, c'est
 -à-dire que plus le revenu serait élevé, plus la partie
 proportionnelle de ce revenu consacrée aux charges publi-
 ques serait considérable". La réforme envisagée par Ledru
 -Rollin et Courcelle-Seneuil se heurtait d'ailleurs aux -
 conceptions d'adversaires irréductibles, dont le princi-
 pal était Thiers, défenseur pendant toute la durée de la
 Monarchie de Juillet, - et même bien au delà-, du système

 "Seneuil criticaba vivamente los impues -
 tos de consumo "que pesan mucho más sobre el pobre que so-
 bre el rico", y presentaba el esbozo de un proyecto de re-
 forme fiscal en la cual proponía conservar los impuestos
 de consumo más que sobre los objetos de lujo y de utili-
 dad secundaria, y de "establecer en compensación un im-
 puesto proporcional sobre la renta de cada ciudadano, so-
 bre sus beneficios netos. Este impuesto sería progresivo,
 es decir, que cuanto más elevada fuera la renta, mayor
 parte proporcional de esta renta sería considerable, con-
 sagrada a las cargas públicas". La reforma pretendida por
 Ledru-Rollin y Courcelle-Seneuil se enfrentaba por otra
 parte a las concepciones de adversarios irreductibles, el
 principal de los cuales era Thiers, defensor durante la
 completa duración de la Monarquía de Julio, -e incluso más
 allá-, del sistema fis-

fiscal créé par la Révolution, aménagé par Napoléon, et -
constitué par un ensemble de contributions directes et de
taxes indirectes, hostile à toute réduction des impôts de
consommation, comme à l'établissement d'un impôt progres-
sif sur le revenu" (....) "La seconde réforme réclamée -
par Ledru-Rollin est celle de l'organisation démocratique
de l'armée. Il la présentait ainsi:

"...Le remplacement crée au profit des riches
un odieux privilège; il énerve les classes aisées, il af-
faiblit l'armée. En l'abolissant, on doublera les forces
vives et productrices de la nation, on la rendra plus com-
pacte et plus redoutable vis-à-vis de l'étranger qui la
menace sans cesse."

Dans le même sens, et parfois avec les mêmes
expressions, vers le même temps, Belliard exprimait aussi

.....
fiscal creado por la revolución, acondicionado por Na-
poleón, y constituido por un conjunto de contribuciones di-
rectas y de tasas indirectas, hostil a toda reducción de
impuestos de consumo, así como al establecimiento de un im-
puesto progresivo sobre la renta" (...)"La segunda reforma
reclamada por Ledru-Rollin es la de la organización demo-
crática del ejército. La exponía así:

"..El reemplazamiento crea un odioso beneficio
en beneficio de los ricos; enerva a las clases acomodadas,
debilita al ejército. Aboliéndolo, se duplicarán las fuer-
zas vivas y productoras de la nación, se las volverá más
compacta y más temible frente al extranjero que la amenaza
sin cesar."

En el mismo sentido, y a veces con las mismas
expresiones, hacia la misma época, Belliard expresaba tam-
bien

.....

le sentiment républicain sur ce point au mot Remplacement du Dictionnaire politique: "Le remplacement militaire est un usage vicieux...(Il) ne donne en général que de mauvais soldats à l'armée... on affaiblit donc l'armée en détruisant le principe de l'égalité de tous les citoyens devant la charge du service militaire".

Le système du remplacement à prix d'argent donnait lieu dans les premiers mois de l'année 1841 à une activité accrue de la part des agents de remplacements militaires, qualifiés aussi du nom de "marchands d'hommes"; - en effet les bruits de guerre entre la France et l'Europe en 1840, après le Traité de Londres du 15 Juillet, avaient troublé si profondément l'opinion que lorsque commencèrent en janvier 1841 les opérations de recrutement pour la formation du contingent de la classe 1840, beaucoup -

....

el sentimiento republicano en este punto en la palabra Remplazamiento del Diccionario político: "El remplazamiento militar es un uso vicioso...dá en general más que malos soldados al ejército...se debilita pues al ejército destruyendo el principio de la igualdad de todos los ciudadanos ante la carga del servicio militar."

El sistema del remplazamiento por pago de dinero daba lugar en los primeros meses del año 1841 a una creciente actividad por parte de los agentes de remplazamientos militares, calificados también con la denominación de "mercaderes de hombres"; en efecto los ruidos de guerra entre Francia y Europa en 1840, después del Tratado de Londres del 15 de Julio, habían turbado tan profundamente a la opinión, que cuando comenzaron en Enero de 1841 las operaciones de reclutamiento para la formación del reemplazo de la quinta de 1840, muchos .

....

de pères de famille, redoutant pour leurs fils les risques du service, ou bien contracterent avec des "marchands d'hommes" des assurances contre les chances du tirage au sort, ou bien après le tirage, si leurs enfants avaient tiré un mauvais numéro, s'adressèrent à des agents pour obtenir la fourniture de remplaçants.

(...) Les réformes proprement sociales, suggérées d'ailleurs plutôt qu'explicitement formulées par Ledru-Rollin, touchaient au statut légal et à l'état matériel et moral des ouvriers "de l'ordre industriel", "habitants les grands centres de population", à l'exclusion des classes rurales et des paysans. Elles portaient sur deux points: l'injustice et la rigueur dans l'application de la législation en vigueur en ce qui concernait les asso-

... padres de familia, temiendo para sus hijos los peligros del servicio, bien pactaron con unos "mercaderes de hombres" garantías contra las probabilidades del sorteo, o bien después del sorteo, si sus hijos habían sacado mal número, se dirigían a agentes para obtener la provisión de suplentes.

(...) Las reformas propiamente sociales, por otra parte sugeridas más bien que explícitamente formuladas por Ledru-Rollin, se referían al estatuto legal y al estado material y moral de los obreros "del orden industrial", "que habitaban los grandes centros de población", con la exclusión de las clases rurales y de los campesinos. Fijaban dos puntos: la injusticia y el rigor en la aplicación de la legislación en vigor en lo que concernía a las aso-

....

ciaciones et les coalitions, la condition misérable des populations ouvrières groupées dans les centres de grande industrie (9).

Dans sa Lettre, il avait écrit: "... Que signifient ces agitations fiévreuses qui remuent si fréquemment les populations des grandes villes? Ces associations de travailleurs punies par de rigoureux châtements et sans cesse renaissantes?..." et dans le Discours, dès les premiers mots, il s'était écrié en parlant des misères du peuple: "Et si ce peuple, qui n'est point représenté, se lève pour revendiquer ses droits, on le jette dans les cachots. S'il s'associe pour ne pas périr de misère et défendre son salaire insuffisant, on le jette dans les cachots. Si, comme à Lyon, dans des jours de funèbre mémoire, il écrit sur son étendard: "du pain ou la mort", on le mitraille et

.....
ciaciones y a las coaliciones, la condición miserable de las poblaciones obreras agrupadas en los centros de gran industria.

En su Carta, había escrito: "...¿Qué significan estas agitaciones febriles que remueven tan frecuentemente a las poblaciones de las grandes ciudades? ¿Estas asociaciones de trabajadores castigados por rigurosas penas y renacientes sin cesar?..." y en el Discurso, desde las primeras palabras, había exclamado hablando de las miseries del pueblo: "y si este pueblo, que no está de ninguna manera representado, se levanta para reivindicar sus derechos, se le lanza a los calabozos. Si se asocia para no perecer de miseria y defender su salario insuficiente, se le echa a los calabozos. Si, como en Lyon, en días de funesta memoria, escribe en su estandarte: "pan o muerte", se le ametralla y

.....

l'on calomnie ses restes mutilés..."

181

(....)Le deuxième problème d'ordre social, -et qui sur certains points se rattache d'ailleurs étroitement au premier, - sur lequel Ledru-Rollin exprime avec force son sentiment dans son Discours est celui des salaires insuffisants et du paupérisme, qui provoque la dégénérescence physique et morale de la fraction de la classe ouvrière employée dans les usines, les manufactures et les mines. On sait en effet que lorsque la grande industrie commença en Angleterre vers la fin du XVIII siècle, et un peu plus tard sur le continent en France (second quart du XIX siècle), les ouvriers qu'elle employait, réduits pour vivre à des salaires insuffisants, obligés de subir des crises de chômage qui achevaient de les mettre dans

.... se le calumnia sus restos mutilados..."

(..) El segundo problema de orden social, -y que por otra parte se relaciona en muchos puntos estrechamente con el primero, - sobre el que Ledru-Rollin expresa con fuerza su sentimiento en su Discurso es el de los salarios insuficientes y del pauperismo, que provocó la degeneración física y moral de la fracción de la clase obrera empleada en las fábricas, las manufacturas y las minas. Se sabe en efecto que cuando comenzó la gran industria en Inglaterra hacia el fin del XVIII siglo, y algo más tarde sobre el continente en Francia (segundo cuarto del siglo XIX), los obreros que empleaba, reducidos a salarios insuficientes para vivir, obligados a sufrir crisis de paro que acababa por colocarlos en

.....

l'indigence, mal logés et mal nourris, se trouvèrent ¹⁸² placés dans une condition si misérable qu'on leur donna le nom de prolétaires, le vieux terme latin qui désignait dans l'ancienne Rome la classe des citoyens les plus pauvres.

(...) Toutefois après avoir stigmatisé aussi vigoureusement l'une des "plaies honteuses" de la société, Ledru-Rollin lui non plus n'indiquait avec précision aucun remède immédiat. Ses termes suggèrent cependant, à ce qu'il nous semble, l'idée d'une intervention de l'Etat du pouvoir politique, pour prescrire un relèvement du taux des salaires insuffisants à un minimum convenable, établir des lois de protection ouvrière réglementant les conditions du travail, particulièrement de celui des femmes et des enfants, et favorisant l'assurance et la pré-

....
la indigencia, mal alojados y mal alimentados, se encuentran situados en una condición tan miserable que se les dió el nombre de proletarios, el viejo término latino que designaba en la antigua Roma a la clase de los ciudadanos más pobres.

(..) Sin embargo después de haber estigmatizado tan vigorosamente una de las "plagas vergonzosas" de la sociedad, Ledru-Rollin tampoco indicaba con precisión ningún remedio inmediato. Sus términos sugieren sin embargo, a lo que nos parece, la idea de una intervención del Estado del poder político, para prescribir una mejora de las tasas de los salarios insuficientes, a un minimum conveniente, establecer leyes de protección obrera reglamentando las condiciones del trabajo, particularmente del de las mujeres y de los niños, y favoreciendo el seguro y la pre-

.....

183
voyance sociale (17). Mais aucun ne laissait entendre qu'il admit dans la structure de la société et dans le régime de la propriété des réformes capitales du type socialiste ou communiste.

(...) Quoiqu'il en soit, le programme de Ledru-Rollin excluait, au moins pour l'immédiat, les réformes profondes de structure, notamment dans le régime de la propriété,..."(1).

Etienne Cabet (1.788-1856). Si bien este autor apenas tuvo relevancia en el periodo que tratamos, nos interesara a la hora de analizar nuestra "intelligentsia" (la española) de aquella época, sobre la que tanta influencia ejerció. Para George Lichtheim, Cabet "constituye un importante nexo entre el jacobinismo de las sociedades secre-

(1) pgnas (62a65 y 67 a la 69) "les origenes du radicalisme démocratique L'affaire Ledru-Rollin"- Stanislas Mitard Marcel Rivière . 1.952.

.... vención social. Pero ninguno defaba entrever que admitiera en la estructura de la sociedad y en el régimen de la propiedad reformas capitales del tipo socialista o comunista.

(...) Por más que sea, el programa de Ledru-Rollin excluía, al menos en lo inmediato, las reformas profundas de estructura, especialmente en el régimen de la propiedad..."

tas y el nuevo movimiento de la clase obrera" (1) En efecto, a partir de 1839 y con la publicación de su obra "Voyage en Icarie", Cabet se autodificó como comunista, haciendo especial hincapié en la igualdad, como base de un mundo feliz: "Su país imaginario (a diferencia de la Icaria real, que constituía un compromiso) había de excluir la propiedad privada y toda forma concebible de desigualdad -

pag. 34 - G. Lichtheim. Op. Cit.

(1) "Cabet, dans l'introduction de son Voyage en Icarie (1840), après avoir affirmé que l'organisation de la société en démocratie, "c'est-à-dire sur les bases de l'égalité et de la fraternité", "exige et entraîne nécessairement la communauté des biens", explique aussitôt: "Et nous nous hâtons d'ajouter que cette communauté était également proclamée par Jésus-Christ, par tous ses apôtres et ses disciples, par tous les pères de l'Eglise et tous les chrétiens des premiers siècles, par la Réforme et ses sectateurs..." Et dans sa conclusion sur l'essence de la doctrine communiste il répète encore la même idée: "La communauté, c'est le christianisme... Les communistes actuels sont donc des Disciples, les Imitateurs et les Continuateurs de Jésus-Christ (17). A ce point de vue Chateau". (page 77) de "Les origines du radicalisme démocratique L'affaire Ledru-Rollin". - Stanislas Mitard. Marcel Rivière - 1952.

" Cabet, en la introducción en el Viaje en Icaria 1840, después de haber afirmado que la organización de la sociedad en democracia, "es decir sobre las bases de la igualdad y de la fraternidad", exige y arrastra necesariamente a la comunidad de bienes", explica también: "Y nos apresuramos a añadir que esta comunidad era proclamada igualmente por Jesús-Christ, por todos sus apóstoles y sus discípulos, por todos los padres de la Iglesia y todos los cristianos de los siglos primeros, por la Reforma y sus sectarios..." Y en su conclusión sobre la esencia de la doctrina comunista repite otra vez la misma idea: "La comunidad, es el cristianismo... Los comunistas actuales son pues discípulos, los Imitadores y los Continuadores de Jesúsristo. "

social, incluidas las diferencias de vestido. Todos los ciudadanos habrían de entregar su trabajo a la comunidad sacar de un almacén central cuanto necesitaran (pero nada más) y vestirse igual. Funcionarios elegidos y revocables establecerían planes de producción anuales cuya ejecución delegarían en grupos de ciudadanos, siendo los instrumentos de la producción propiedad de la colectividad. Existiría igualdad entre los sexos, pero se conservaría la familia como unidad social básica, reconociendo al padre como cabeza de ésta, cosa a todas luces incoherente. Por lo demás, la vida sería sencilla, aunque se permitirían unos pocos periódicos (rigurosamente censurados) y habría cierta vida pública rudimentaria (sin campañas electorales organizadas y sin partidos políticos).

(1). Ahora bien, ¿Cómo lograr ese mundo ideal? "Cabet, en sus primeros escritos, anteriores a su emigración, no concebía la transición como resultado únicamente del esfuerzo voluntario. Quería preparar el terreno persuadiendo al Estado para que impusiese fuertes impuestos progresivos sobre el capital y la herencia y para emplear lo así obtenido y los ahorros realizados al abolir el ejército, en establecer comunidades icarianas. Al mismo tiempo, esperaba ir acabando con la producción capitalista mediante la acción del Estado al fijar y elevar los sala

(1) Pagna. 35- de "Los orígenes del socialismo" de George Lichtheim.

rios mínimos , de tal modo que fuese imposible obtener ya beneficio con la explotación privada del trabajo. Como un paso hacia su utopía, defendía la acción del Estado para asegurar cosas mejores y más baratas, educación general y trabajo para todos.

Así pues, Gabet tenía ideas socialistas radicales avanzadas; pero, después de su convivencia con los Carbonarios, dejó de ser un partidario de la revolución en cualquier sentido que implicase violencia.(1). Si a esta añadimos sus ideales religiosos ("Le Vrai Christianisme") y la influencia de Ower y Tomás Moro, podremos explicarnos el fracaso de sus experiencias en Estados Unidos, mezclas de reformas sociales y ensayo religioso.

Junto a estos nombres, están otros, cuya importancia a influencias en determinados círculos intelectuales es capital. Pecqueur, es quizás el más representativo de esa clase de escritores poco preocupados por su incidencia social, y cuya atención está polarizada casi exclusivamente en la elaboración de construcciones teóricas y a la vez críticas y alternativas. Leído por Marx y otros muchos intelectuales de su época (entre ellos algunos de los más calificados representantes de la in-

(1) Pags. 84-85 de "Historia del Pensamiento Socialista" Tomo I-Los precursores(1.789-1.850) de G.D.H. Cole.

teligencia española de aquel tiempo) Pecqueur no llevó los principios de sus análisis a las últimas consecuencias, tal como haría Marx posteriormente. Su dicción social, es para aquel tiempo todo un alarde de agudeza crítica, sobre todo si tenemos en cuenta el carácter materialista de su metodología. Un carácter, que por otra parte a veces nos confunde en sus orientaciones, pues por momentos no sabemos a ciencia cierta si se inclina por el voluntarismo o por el determinismo. Algo lógico por otra parte, si tenemos en cuenta que en él se mezclaban - sin saber en que proporción el idealista cristiano y el analista económico. El resultado era, pues, una crítica correcta del pujante capitalismo, pero al mismo tiempo la creencia e una transición pacífica hacia un estado de cosas en que el Estado armonizará los intereses de ciertas clases, todo ello presidido por una lectura "social" del Evangelio cristiano.

Todo esto quedó precisado en 1.839 en su "Economie Sociale" (1), en donde las bases de su edificio teórico quedaron perfectamente delimitadas. En el capítulo dedi-

(1) "Economie Sociale. Des interets du commencement de l'industrie et de l'agriculture". Pecqueur. Desessart, Editeur. Paris, 1839. Tomo II.

cado al salario, y tras mostrarlo sujeto a las leyes de mercado, y por tanto con tendencia a la baja, Pecqueur, siguiendo la determinista aseveración de "extender las máquinas y tendréis la democracia", afirma que:

"L'accroissement de la population et l'émancipation des masses sont deux plus inévitables et des plus prochaines conséquences de la propagation des machines à vapeur et des chemins de fer en Europe".(1).

En efecto, la propagación del ferrocarril sería revulsivo social de tal naturaleza, que todos concurrirían enérgicamente a albardillar (bâter) mas o menos pacífica mente la reforma por él preconizada. Máxime si, según él, los capitalistas no pueden asegurar a los obreros el mínimo vital, ni por otra parte, pueden estar ellos mismos seguros de continuar con sus beneficios. Así pues, el único remedio sería la pacífica transición hacia una sociedad en la que el capital y todos los instrumentos de trabajo estarían socializados.

Sin embargo, la técnica no sería para nuestro autor el único propulsor de la reforma social. Interviene

(1) Pecqueur. Op. cit. Pag. 107.

"El aumento de la población y la emancipación de las masas son dos consecuencias más inevitables y de las más cercanas, de la propagación de las máquinas de vapor y de los ferrocarriles en Europa".

un factor humano: el altruismo de la clase dirigente. Efectivamente, despues de hacer alusión a la pretendida benevolencia de los señores medievales (1), nuestro autor otorga un margen de confianza a la capacidad renovadora de sus capitalistas contemporaneos: "Et l'on voudrait penser que les hommes opulents, les casses élevés restassent sourds à jamais à cette propagande, et qu'une sainte émulation ne prit pas un jour au coeur les chefs de l'industrie et ne leur fit point hâter l'affranchissement des ouvriers, ici en les associant à leur prospérité par une mise première de fonds, en leurs noms; en les admettant comme cosociétaires dans leur industrie, en raison de leur épargen, de leurs propres mises et moyennant ample salaire; là, en leur facilitant l'éducation et l'ing

(1) "Debe ocurrir en la emancipación contemporánea o futura de las clases inferiores algo análogo a lo que se vió en la edad media, cuando los señores, animados de la nueva vida moral comunicada por la predicación y las exortaciones de los santos y de la Iglesia, llevaron a cabo por sí mismos, de buena voluntad y por un acto muy meritorio, la liberalización de sus esclavos o de sus siervos." Pág. 148 . Lecoeur. Op. Cit.

"Y se desearía pensar que los hombres opulentos, las clases elevadas permanecieran sordas para siempre a esta propaganda, y que una santa emulación no llegara al corazón, un día, de los jefes de la industria y no les hiciera apresurarse enseguida a la liberalización de los obreros, asociéndolos aquí a su prosperidad por una aportación primera de fondos, en sus nombres; admitiéndolos como socios en su industria, en razón de sus ahorros, de sus propias aportaciones y mediante salario holgado; facilitándoles la educación y la ins-

truction professionnelle; partout en leur accordant une plus forte proportion dans le partage des bénéfices!

Ne peut-on pas espérer aussi que les gouvernements eux-mêmes, exécuteurs des inspirations nationales, ouvriront un jour de nombreux ateliers publics d'instruction technique, des écoles d'arts et métiers où les jeunes générations, sans distinction de rangs, viendront s'initier gratuitement aux devoirs et aux fonctions?"(1).

Pues bien, con esta idílica visión de la clase explotadora, Pecqueur se lanza a dibujar las líneas maestras

(1) Iags. 148-149. Pecqueur Op. Cit.

....
trucción profesional; sobre todo concediendo una mayor proporción en el reparto de los beneficios!

¿No se puede así esperar que los gobiernos por sí mismos, ejecutores de las inspiraciones nacionales, abrirán un día numerosos talleres públicos de instrucción técnica, escuelas de artes y oficios donde las jóvenes generaciones, sin distinción de rangos, llegarán a iniciarse gratuitamente en los deberes y en las funciones? ".

de su ideal social , que por otra parte no se alejaba de otras quimeras esbozadas por los demás reformistas de su tiempo: "L'une des combinaisons les plus complète, le plus désirable, parce qu'elle suppose le rappel des prolétaires des villes dans les campagnes, et la naturalisation de l'industrie manufacturière dans les villages et dans les contrées inertes et abandonnées, serait celle qui comprend l'exploitation simultanée des industries agricole, manufacturière et domestique, et qui consisterait, pour chaque sociétaire, dans l'apport d'une mise de fond proportionnée à ses ressources. L'ensemble de ces mises composerait le fonds social avec lequel on achèterait le terrain, les instruments de travail; avec lequel on construirait les bâtiments, etc.

"Una de las combinaciones más completa, más deseable, por que supone la llamada de los proletarios de las ciudades en los campos, y la naturalización de la industria manufacturera en los pueblos y en las comarcas inertes y abandonadas, sería aquella que comprende la explotación simultánea de las industrias agrícola, manufacturera y doméstica, y que consistiría, para cada socio, en el aporte de fondos proporcionado a sus recursos. El conjunto de estas aportaciones constituiría el fondo social con el que se compraría el terreno, los instrumentos de trabajo; con el que se construiría los edificios, etc.

La propriété individuelle serait représentée par des actions hypothéquées sur les terres, sur les produits, et généralement sur toutes les valeurs que posséderait la raison agrico-manufacturière: car l'association toute entière serait considérée comme commanditée par chacun des associés, pour le montant de sa mise, ou plutôt elle serait la fermière générale des biens et des valeurs sur lesquels elle opérerait, ou qu'elle ferait valoir. Presque tous les associés seraient actionnaires pour un capital quelconque; quelques uns, cependant, n'apporteraient que leur travail ou leur habileté; mais n'importe; car il y aurait dividende fixe et proportionnel pour chacune de ces trois mises, et tous seraient producteur, associés et copartageants"(1)

(1) Pag. 155 Lecqueur. Op. cit.

.... La propiedad individual estaría representada por acciones hipotecadas sobre los terrenos, sobre los productos, y generalmente sobre todos los valores que poseyera la razón agrico-manufacturera: pues la asociación completa sería considerada como financiada por cada uno de los asociados, por el importe de su aportación, o más bien sería la arrendataria general de los bienes y de los valores sobre los que operaría, o que realizaría. Casi todos los asociados serían accionistas por un capital cualquiera; algunos, sin embargo, no aportarían más que su trabajo o su habilidad; pero no importa; pues habría dividendo fijo y proporcional para cada una de estas tres aportaciones, y todos serían productor, asociados y coparticipes".

Esta misma visión conciliadora, la tendrá respecto a las relaciones internacionales: "Il résulte encore infailliblement de l'accélération des communications, du rapprochement prodigieux des distances et de la publicité inouïe qui existiera d'un point d'un même empire à l'autre:

1. Action prompte et spontanée du pouvoir social, par conséquent affermissement et force d'extension et de cohésion infiniment plus grande des Etats, des gouvernements, agissant dans le sens national et avec l'assentiment quasi-universel des peuples;

2. Mais aussi, facilité infiniment plus grande pour les peuples de préserver leurs droits des tentatives rétrogrades ou du despotisme, de s'entendre et de se concer-

"Se deduce infaliblemente aún, de la aceleración de las comunicaciones, del acercamiento prodigioso de las distancias y de la publicidad inaudita, que existirá desde un extremo a otro de un mismo imperio:

1. Acción pronta y espontánea del poder social, como consecuencia afirmadora y fuerza de extensión y de cohesión infinitamente mayor de los Estados, de los gobiernos, actuando en el sentido nacional y con el consentimiento casi-universal de los pueblos;

2 Pero también, facilidad para los pueblos, infinitamente mayor de preservar sus derechos de las tentativas retrógradas o del despotismo, de entenderse y de ponerse de acuerdo

196

"ter en cas de danger pour la patrie.

Il résulte alors de cette force de cohésion nouvelle des empires ce grand fait d'équilibre politique, d'est que l'importance et le nombre des empires changera probablement d'une manière sensible.

Car un empire qui sera trente-six fois plus grand que celui de la France actuelle se gouvernera avec la même promptitude d'action sur les points extrêmes". (1)

(1) pag. 263. Lecqueur. Cp. cit.

.....

en caso de peligro para la patria.

Se deriva entonces de esta fuerza de cohesión nueva de los imperios esta gran obra del equilibrio político, que la importancia y el número de los imperios cambiará de una forma sensible.

Pues un imperio que será treinta y seis veces mayor que el de Francia en la actualidad se gobernará con la misma rapidez de acción en los lugares más remotos. ",

En suma , Pecqueur, y al margen de sus elucubraciones quiméricas, realizó un acertado chequeo de la sociedad de su tiempo, sin llegar a la detectación del fenómeno de la lucha de clases, sin duda debido a los límites de pacifismo cristiano, que le impedía ir más allá de la simple anatemización del sistema capitalista.

Pero hablemos ahora de otro escritor con características muy distintas del anterior, cuya influencia -tal como veremos más adelante- se dejó sentir sensiblemente en la prensa española de aquel tiempo: Eugène Sue. Su biografía intelectual la vería así Umberto Eco: "Del legitimismo en política , del dandysmo en la vida privada y pública, del satanismo en estética a la profesión de fé socialista (mejor dicho, a dos concepciones del socialismo, porque veremos más adelante que entre Los misterios de París y los misterios del pueblo hay un cambio obtensible) y a la muerte en el exilio . Esta es la historia intelectual de Sue." (1). Y en efecto, Sue se pre-

(1) Pág. 10. "Socialismo y consolación" Umberto Eco, Edgar Allan Poe, Belinski, Karl Marx, Friedrich Engels. Tusquets Editor, Barcelona 1.970. Artículo correspondiente a Umberto Eco con el título, "Socialismo y consolación."

enta como un personaje contradictorio a los ojos de sus biógrafos. Populista para unos (1), maquiavélico para otros (2), Sue representa, en nuestra modesta opinión, la traducción de la crispación popular, tamizada por unos sentimientos de alienante resignación en la que quedaba bloqueada la explosividad de la latente rebelión de las masas empobrecidas. En efecto, las novelas de Sue exponen, justo hasta el momento del desenlace final, una nítida imagen de la situación de dichas masas, lo cual es difícil de comprender sino se supone una cierta identificación del autor con dichas clases. Ello explicaría, por otra parte, su increíble conversión al socialismo (3), al tiempo que confirmaría sus orientaciones al final de su vida(4).

(1)"Aquí se trata de seguir en grandes rasgos la historia de una vocación, una vocación popular, o mejor dicho una vocación populista, con todas las anotaciones que el término implica hoy en día". Pag. 9 Umberto Eco. Op.Cit.

(2)"Eugene Sue se compadecía de las miserias del pueblo, ¿por qué rehusarle la noble facultad de compadecerse? -!sobre todo cuando le prometía tantos y tan seguros beneficios!. Se compadecía, pero, ¿cómo?. !Esta es otra cuestión!". Pag. 39. V. Belinski. Op. Cit.

"Para satisfacer su voluptuosidad monacal, bestial, para la degradación voluntaria del hombre, Eugenio Sue nos presenta al maestro de escuela arrodillado delante de la vieja bruja(...)". Pag. 206 "La sagrada familia" Marx-Engel

(3)"Se ha escrito mucho sobre esta súbita iluminación. hasta un biógrafo tan afestoso como Bory, dispuesto a creer más de lo debido en el socialismo de su escritor, no puede dejar de reconocer, por lo menos al principio que existe un vínculo muy estrecho entre dandysmo y socialismo.Sue

Pero por encima de esas consideraciones de tipo biográfico está su incidencia social. En efecto, si bien el autor de "Los misterios de París no tenía altura intelectual -ni la pretendió nunca- para influir en los selectos círculos de los reformadores sociales, no cabe duda que sus obras eran más conocidas que las de todos aquellos juntos. Sus novelas por entregas, eran seguidas por un amplio sector de la población francesa, al tiempo que son traducidas a otros idiomas o imitadas por otros escritores extranjeros. A este respecto ,y

 /

ha descubierto una nueva manera de distinguirse de sus congéneres, ya no quiere asombrar París con sus trajes y caballos; pero lo deja atónito al predicar la Religión del Pueblo. Esto resulta igualmente provocativo y excéntrico en aquél ambiente". Pag. 12. Umberto Eco . Op.Cit.

(4)"Los funerales de Sue desmienten así la insinuación de Belinski: por lo menos al final de su carrera, Sue no ha especulado con el pueblo. Ha creído en él realmente. Ha creído en él como un socialista humanitario y utópico, en cuya vida y obra han quedado reflejados los límites y las contradicciones de una ideología confusa y harto sentimental". Pag. 21 . Umberto Eco . Op. Cit.

ya centrándonos en la incidencia de Sue en 1.848, Umberto Eco cita la opinión de diversos autores, y la suya propia, como ilustración del fenómeno Sue: "Con todo, los efectos sociales producidos por Los misterios de París, ¿acaso fueron los de un libro únicamente consolador y mixtificador?".

Es difícil dar una constatación definitiva a esta pregunta. Contra la opinión más razonable, según la cual un libro que predica la conciliación social a través de la beneficencia solo puede difundir las ideas que está predicando (y no es casual que el libro busque también a la burguesía, además del proletariado conmovido con tanta atención), se puede oponer la opinión de Louis Bory: Los misterios de París han obtenido una importancia social, han enseñado la condición de las clases humildes a quién la desconocía y han despertado la conciencia social en miles de desdichados. *Es innegable que Sue tuvo en parte responsabilidad en la revolución de Febrero de 1.848. En estas fechas se da la irresistible circunstancia en que, a través de la imagen de París de Los misterios y de los errores de Sue, aparecen las classes laborieuses et les classes dangereuses mêlées* (1).

(1) Bory; Présentation des mysteres Ed. Pauvert.

Dado que , en la revuelta política, no sólo intervienen reivindicaciones de clase precisas, sino que reina también una satisfacción general, esta tesis es aceptable. *La victoria de la segunda República es la de Los misterios de París*. Basta saber lo que es la segunda República y basta comprender lo que significa el artículo (firmado por Considérant, maestro y amigo de Sue), publicado el 1 de Abril de 1.843 en el periódico fuquierista La Démocratie pacifique: *El antagonismo que entre las clases no es insoluble; mirándolo bien , sus intereses son comunes y pueden estar armonizados con la sociedad. Entre la democracia inmovilista de los conservadores más empedernidos y la democracia retrogada de los revolucionarios, existe una democracia progresiva, pacífica y organizadora que representa los derechos y los intereses de todos*. Pero quizás el problema no sea tan sencillo. Resulta que le sucedió una vez más , a Los misterios de París lo que le sucede a los mensajes en un circuito de masas: que se los lee en distintas claves. Si, para unos, el libro representaba un vago mensaje de fraternidad y para los burgueses listos, era una propuesta que no tocaba el fondo de las cosas, no podemos negar que para otros, muchísimos, fuera el primer grito de la rebelión, formulado en modo comprensible e inmediato . Que la rebelión fuera ambi-

gua y mistificada, no tiene importancia y son sutilezas de filósofo. Para unos quedó sólo el grito, el dedo de Sue que señalaba el escándalo de la miseria. Las ideas, aunque equivocadas y difusas, marchan solas. No sé sabé exactamente a donde llegarán."(1).

Y ya al margen de esto, intentemos contestar a otra serie de preguntas clave: ¿qué perseguía Sue?, ¿qué remedios planteaba a la situación dramática por él presentada?. Es difícil, a través del género trabajado por Sue, delimitar el tipo de sociedad preconizada por el autor, por cuanto su ideario social -cuando lo hay- queda muy difuminado en sus obras. Así, y mientras Umberto Eco dice que "el fondo de la ideología de Sue es el siguiente: vamos a ver qué se puede hacer con los humildes, dejando intacta la actuales condiciones de la sociedad, merced a una colaboración cristiana entre las clases(2)", Belinski, le otorga mejores intenciones: "La idea central de la novela es a la vez verdadera y noble. El autor ha querido favorecer a una sociedad depravada, egoísta, posternada ante el becerro de oro, el espectáculo de los sufrimientos que sobre llevan los desdichados, entregados a la ignorancia y a la miseria y, en consecuencia, al vicio y al crimen"(3). Sin embargo, es en la obra conjun-

(1) Pags. 36-37 Umberto Eco . Op. Cit.

(2) Pag, 33 Umberto Eco .Op. Cit.

(3) Pag, 42 Belinski. Op. Cit.

ta de Marx y Engels, donde más claramente se pone de relieve ese carácter conciliatorio y consolatorio de la obra de E. Sue: "Primera revelación: A menudo la riqueza conduce a la prodigalidad y la prodigalidad a la ruina. Segunda revelación: Las anteriores consecuencias de la riqueza tienen su origen en una educación insuficiente de la juventud rica. Tercera revelación: La herencia y la propiedad privada deben seguir siendo inviolables y sagradas. Cuarta revelación: Moralmente, el rico debe rendir cuentas del empleo de su fortuna a los trabajadores. Una gran fortuna es un depósito hereditario, un feudo confiado a manos prudentes, firmes hábiles, generosas y, al mismo tiempo, encargadas de hacer fructificar esa fortuna y de utilizarla de tal forma que todo lo que pueda encontrarse en la esfera de irradiación brillante y saludable de la gran fortuna resulte fecundado, vivificado y mejorado. Quinta revelación: El estado debe proveer a la juventud rica e inexperta de los rudimentos de la economía individual. Debe moralizar la fortuna. Sexta revelación: El Estado, finalmente, debe ocuparse del enorme problema de la organización del trabajo. Debe dar el saludable ejemplo de la asociación de los capitales y del trabajo,

de una asociación que sea honesta, inteligente y equitativa, que asegure el bienestar del obrero sin perjudicar a la fortuna del rico, que establezca entre estas dos clases, lazos de efecto, de agradecimiento y garantice, así, para siempre, la tranquilidad del Estado.(...) Rodolfo establece un Banco para pobres. Los estatutos de este Banco crítico son los siguientes: *Debe ayudar a los obreros honestos, casados, cargados de familia y sin trabajo. Bebe reemplazar a las limosnas y los montes de piedad. Dispone de un ingreso anual de 12.000 francos y hace préstamos de 20 y 40 francos, sin interés. Primero limitar su acción a la séptima circunscripción de París, a una de aquellas en que la clase obrera es más numerosa. Estos préstamos solamente serán acordados a los obreros y obreras que presenten un certificado de buena conducta extendido por sus patronos. En él se indicará la causa y la fecha de suspensión del trabajo. Estos préstamos serán reembolsables por séxtas o décimas partes, a elección del solicitante, a partir del día en que halla encontrado empleo. Firmará un simple compromiso de honor de devolver el préstamo en las épocas fijadas. A ese compromiso adherirán, como garantes, dos de sus camaradas, a fin de desarrollar y extender, mediante la solidaridad, la re-

ligión de la promesa jurada*. (Los misterios de París.VII. Rodolfo Isarah, Pag.56.). Siendo la finalidad crítica del Banco de los pobres remediar uno de los más graves accidentes de la vida obrera, el paro forzoso, los préstamos-socorro sólo serán acordados a los trabajadores sin ócnchabo.(...) Rodolfo crea una granja modelo en Bouqueval. El lugar resulta de lo mejor elegido, ya que tiene recuerdos feudales, esto es, un castillo señorial. Cada uno de los seis hombres ocupados en esta granja, recibe un salario anual de 150 escudos o 450 francos, y cada mujer un salario de 60 escudos o 180 francos. Además, son alojados y alimentados. La comida ordinaria de las gentes del Bouqueval se compone de un formidable plato de jamón, de un plato no menos formidable de guiso de cordero con papas, y finalmente, de un cuarto de ternera asado, adornado con dos ensaladas de invierno acompañado de dos canastitas de manzanas y de dos quesos. Tres o cuatro jarros de arcilla llenos de una sidra espumante, etc. ,etc. Cada uno de los obreros realizó dos veces más trabajo que el jornalero agrícola ordinario. La suma total de la renta producida en Francia no dá, en un reparto igualitario más que 93 franco, término medio, por persona, y el número de habitantes directamente ocupado en la agricultura comprende los dos tercios de la población total. En consecuencia,

se puede deducir de ello que no sólo se operaría una revolución extraordinaria en la distribución, sino también en la producción de la riqueza nacional, si todo el mundo imitara a la granja modelo de nuestro califa alemán. Para obtener este aumento enorme de la producción, Rodolfo no ha hecho, sin embargo, más que duplicar el trabajo y sextuplicar la alimentación de cada obrero".(1).

Como se puede ver en estas últimas líneas, los remedios de Sue a la problemática social, forman parte de ese poco variado repertorio de sueños de vigilias sociales tan abundantes en el siglo pasado. Por lo demás, no se debe subestimar su notable importancia, que quizás haya sido más relevante de lo que hoy creemos, si pensamos en la incidencia de nuestros "autores de masas" contemporáneos.

Hablemos ahora de una señora, en la que confluyen quizás muchas de las características de los dos últimos autores tratados. Una cierta popularidad, y altura inte-

(1) Pags, 223, 224, 226 de "La sagrada familia o Crítica de la crítica crítica". Marx-Engels. Edit. Claridad Buenos Aires 1.971.

lectual serían los rasgos más definitorios de George Sand, cara a la relevancia literaria. Ernest Seillière (1), tras citar las radicales aseveraciones de su biografiada en los primeros años de 1.840 (2), expone su posición ideológica a la altura de 1.848: "En 1.848 seulement et dans un essai intitulé Socialisme, sand, mise en demeure par les événements de février de réaliser ses mystiques promesses, sera contrainte a corriger enfin ses insoutenables assertions de naguère. *Dieu, dira-t-elle alors, a créé les hommes parfaitement égaux, et les conservé tels en dépit des erreurs sociales de l'humanité*. Seulement, égal ne veut pas dire identique; il y a des hommes plus habiles, intelligents, généreux, robuste, vertueux les uns que les autres, mais il n'y a aucun homme qui, du fait de sa supériorité naturelle, soit créé pour détruire la liberté d'un autre homme. On voit ici tout à plein quelle

(1) "George Sand", Ernest Seillière. Librairie Félix Alcan. Paris 1.920.

(2) "Qui dit association dit égalité, écrit-elle, car il n'y a pas d'autre principe qui puisse réunir les hommes que le principe de réciprocité ou d'égalité!" Pag. 208 Ernest, Seillière. Op. Cit.

"En 1848 solamente y en el ensayo intitolado Socialismo, Sand, intimada por los acontecimientos de Febrero realizar sus místicas promesas, se verá forzada a corregir sur fin sus insostenibles aseraciones de hace poco. " Dios, dirá entonces, ha creado a los hombres perfectamente iguales, y los conserva tales a pesar de los errores sociales de la humanidad". Solamente que igual no quiere decir idéntico: hay hombres más hábiles , in-

est l'ambiguïté de ce mot de liberté. Comme celui d'égalité, il dissimule une revendication de puissance provisoirement restreinte, en attendant que cette puissance se donne un plus ample cours après satisfaction préalable et réclame droit d'oppression retournée ou supériorité de droit divin en sens inverse(...)"(1).

George Sand , en 1.840 había recorrido un vertiginoso camino del socialismo reformista de Lammenais al comunismo de Leroux, llega a 1.848 con las aristas de sus uto-

 (1) Pag. 12 Ernest Seillière. Op. Cit.

...
 teligentes, generosos, robustos, virtuosos que otros, pero no hay ningún hombre que, por el hecho de su superioridad natural, sea crado para destruir la libertad de otro hombre. Aquí se constata plenamente cual es la ambigüedad de esta palabra de libertad. Como la de igualdad, disimula una reivindicación de poder provisional limitada, mientras que este poder alcanza un amplio crédito tras la satisfacción previa y reclama el derecho de opresión al revés o superioridad del derecho divino en sentido inverso (...)"

pías perfectamente limadas. Sand , conocedora de la psicología individual, pero siempre primeriza en el terreno político, no podía ir más allá de los alentadores sueños quiméricos compartidos por los demás camaradas intelectuales . Así , esta mujer desconcertaba a veces basculando desde posiciones globales, institucionalistas, a posiciones individuales, de acción personal:" Certes, il importe d'exercer une pression constante et infatigable sur la société pour en améliorer les institutions imparfaites; mais il importe davantage encore d'exercer une action sur les hommes pour les disposer a réformer de von gré leurs institutions sociale défectueuses"(1).

Y es que Sand tenía una fé ciega en el poder de la persuasión personal. Creía que la educación, el desvelamiento de la "verdad" a los ojos de las personas, sería suficiente para "convertirlos". Tras la hipotética

(1) Pág. 24 Ernest Seilliére ,Op. Cit.

"Ciertamente, importa ejercer una presión constante y infatigable sobre la sociedad para mejorar el ella sus instituciones imperfectas; pero importa más aún ejercer una acción sobre los hombres para prepararlos a reformas con gusto sus instituciones sociales defectuosas".

revolución comunista, Sand pensaba que sería necesario un periodo de diez años para fabricar la nueva mentalidad. Ignoraba (?) la íntima imbricación entre los intereses de clase y las motivaciones ideológicas, imbricación que haría imposible una influencia "beneficiosa" de los depositarios de las utopías sobre los detentadores del poder político y económico. Pero Sand, que como ya dijimos más arriba nunca llegó a pisar con firmeza la arena de las luchas de clases seguía empeñada en sus proyectos de reeducación, hasta tal punto, que en 1.848, y llevada por el vértigo de los acontecimientos de Febrero, redujo el posible periodo de reeducación social a ¡tres meses!. Mesianismo romántico, misticismo democrático, roussonismo paternalista... George Sand imaginaba al pueblo de forma totalmente naïf, dotándolo de las características más infantiles y puras que nadie pudo imaginar: "Bon et grand peuple, prononce-t-elle dès le 7 mars dans la première de ses Lettres au peuple, aujourd'hui que la fatigue de ta noble victoire commence à se dissiper, agenouille-toi devant Dieu! O peuple, que tu est fort, puisque tu es si bon!... Tu vas régner, en échange de la science sociale que tes maîtres avaient vainement cherchée sans toi, leur donner la lumière de ton âme qui est toute d'ins-

"Gran y buen pueblo, pronuncia desde el 7 de Marzo en la primera de sus Cartas al pueblo, hoy que la fatiga de tu noble victoria comienza a disiparse, ¡arro dillate ante Dios; Oh, pueblo, qué fuerte eres, ya que eres tan bueno!... Tu vas a reinar, a cambio de la cien

tiné et donc la purité n'a été ternie par aucun sophisme!".(1).

Y no caba duda, que ^{con} esta visión del proletariado, no podía por menos de esperarse la contraposición maniquea proletario-puro contra burgués-prostituido. En efecto, las instituciones habían corroído el alma de la clase dirigente, y era necesaria una revitalización social, a través de la toma del poder por parte del roussoniano proletariado. Toda esta psicología mística, compartida por los demás componentes de los clubs parisinos, contribuiría al fatal desenlace de una revolución (la de 1.848) que acarreó un profundo desencanto en idealistas como George Sand. En Abril, con todo el peso del fracaso, Sand

(1) Pag. 233. Ernest Seilliere. Op. Cit.

.....
cia social que tus maestros habían buscado vanamente sin tí, a darles la luz de tu alma que es todo instinto y cuya pureza no ha sido empañada por ningún sofisma."

empezó no solo a revisar muchas de sus teorías, sino a temer por su seguridad personal -y la de los suyos, lo que contribuyó no poco a desdecirse de muchas de las proclamas sostenidas por ella pocos años antes. George Sand fué pues una más de ese nutrido grupo de intelectuales que poblaban los clubs herederos de la revolución de 1.789, tan lejanos de la nueva problemática social, y tan cerca de los más exteepitosos fracasos.

Y finalmente, hablemos de un personaje tan sorprendente como controvertido: Lamartine. Nacida en 1.790, era ya en 1.839 diputado de Mâcon. De 1.843 a 1.845 toma la cabeza de la oposición liberal, girando, hasta 1.848, hacia posiciones más radicales, dentro del liberalismo. Ministro de Asuntos exteriores en el Gobierno Provisional, era, de hecho, el jefe del gobierno. En Octubre de 1.848, dejará su puesto a Cavaignac, dando por finalizada su carrera política, cuando en Diciembre del mismo año, es elegido Luis Napoleón Bonaparte.

Pero, ¿qué hacia un poeta metido a estadísta?. Cita-

do por Pierre Palix , Proudhon responde a esta pregunta en la forma más negativa:"Avouons que c'était un peu vrai. il s'irrite de sa désinvolture et de ses colte-face: *il se fait tour à tour aristocrate monarchique, girondin, jacobin, protectionniste, libre-échangiste, chrétien, déiste, etc...* il va même jusqu'à le soupçonner, comme beaucoup d'autres, de vouloir à tout prix rétablir ses finances:*Il a besoin d'argent. Lui qui veut gouverner l'État, oserait-il nous donner son vilan?*. Et de conclure toutes ces remarques désobligeantes par cette note vengeresse: *Idole à démolir *".(1).

En otro lugar, Georges Lubin cita el "Ensayo sobre el drama fantástico" de George Sand , de donde extraemos algunos párrafos que responderían , desde su óptica,

 (1) Pag, 268, de "Proudhon, juge de Lamartine". Pierre Palix , En "Lamartine, le livre du centenaire". Etudes recueillies et présentées par Paul Viallaneix. Flammarion, Editeur? Paris, 1.971.

"Confesemos que era un poco verdad. Se irrita de su descaro y de sus bruscos cambios de opinión: "se vuelve a veces aristócrata monárquico, girondino, jacobino, proteccionista, librecambista, cristiano, deista, etc. ...", llega incluso a sospecharse como otros muchos, de querer a todo precio restablecer sus finanzas: " tiene necesidad de dinero. él que quiere gobernar el Estado, ¿ osaría darnos a conocer su balanza?. ". Y de concluir todas estas observaciones desagradables con esta nota vengadora: "Idolo para destruir".

a la cuestión más arriba suscitada: "M. de Lamartine accep-
te una religion toute faite, et la chante magnifiquement,
sans se donner la peine d'examiner cette philosophie, beau-
coup trop étroite et beaucoup trop erronées pour pénétre et
convaincre réellement sa haute intelligence . (...) La
soif d'action politique qui dévore aujourd'hui le poète
sacré prouve bien qu'il n'est pas l'homme du passé , le
Jérémié de la restauration".(1).

Ansioso de poder, ansioso de dinero, Lamartine in-
tenta explicar su posición vital, en una carta que el 9
de Diciembre de 1.841 envía a George Sand : "Seulement vous
vous trompez en cé qui touche à la politique:il n'y a au-
cune contradiction entre mon petit et modeste rôle dans
une assemblée d'hommes d'affaires et mes idées générales
d'émancipation et de fraternité des peuples. Il y a
accord continu et parfait, mais aussi il y a proportion

(1)Pag. 208 "Lamartine et George Sand" Georges Lubin
en "Lamartine, le livre du centenaire..."

" Únicamente os equivocáis en lo que
conciérne a la política: no existe ninguna contradicción
entre mi pequeño y modesto papel en una asamblea de hom-
bres de negocios y mis ideas generales sobre la emancipa-
ción y la fraternidad de los pueblos. Hay acuerdo conti-
nuo y perfecto, pero también hay proporción

....

entre ce qui doit être et ce qui peut être aujourd'hui. Tout le monde n'est pas mûr pour toute chose. Diriez-vous que celui qui conserve des lisières à l'enfant est ennemi de l'homme ? Eh bien c'est le rôle des gouvernants . Seulement ils doivent les briser à mesure que les membres se fortifient . C'est bien là ma pensée et la place toute préparatoire et tout accidentelle que j'occupe aujourd'hui dans une assemblée n'est pas , soyez en certaine, ma vraie ni ma dernière place. Je me laisse méconnaître et calomnier sciemment. Non , je ne me distrais pas. Je me prépare à un combat plus généreux et plus saint, pour une cause plus permanente : Que n'ai-je à lui consacrer l'unique et admirable génie dont vous avez été doués. Je prie le même Dieu que vous de rendre ma vie utile à la même cause de transformation de chose humaines . Seulement vous franchissez les siècles par la pensée avec vos ailes, et moi je ne compte que par courtes heures sur le terrain réel où l'humanité rampe au lieu de voler".(1).

(1)Pag. 210 Gorges Lubin .Op.Cit.

.... entre lo que debe ser y lo que puede ser hoy. Todo el mundo no está maduro para todo. ¿Diría que aquel que mantiene andadores para el niño es enemigo del hombre?. Pues bien, es el papel de los gobernantes. Solamente de ben destruirlos en la medida en que los miembros se

....

Pero al margen de la posición vital del autor de "Graziella", intentemos explicar, una vez admitida su "vocación política", cual fué la razón de ser de su éxi-

.....

fortifican. Es ese mi renacimiento y el sitio siempre preparatorio y accidental que ocupo hoy en una asamblea, no es mi verdadero ni mi último sitio, no le quepa duda. Me dejo despreciar y calumniar a sabiendas. No, no me distraigo. Me preparo a un combate más generoso y más santo, para una causa más permanente: que no tenga que consagrarle el único y admirable genio del que he sido dotada. Le ruego incluso a Dios, que usted, hacer mi vida útil a la misma causa de transformación de las cosas humanas. Únicamente usted supere los siglos por el renacimiento con vuestras alas, y yo no cuento más que con cortas horas en el terreno real donde la humanidad reptaba en lugar de volar."

to . Y en este sentido tendríamos que hacer incapié en la capacidad dialéctica y su facilidad a la hora de arrastrar a las masas. No podría esperarse menos de un poeta, a la hora de ibusionar gentes incultas. En efecto, y aunque desde otro ángulo, el baron de Krüdener, consideraba a Lamartine como "le plus grand orateur des temps modernes"(1). Por su parte, Marin Bucur, subraya la doble razón de la popularidad de Lamartine : "Les uns l'avaient découvert par le truchement de la poésie, les autres par celui de la politique. Lamartine était au nombre des maîtres sublimes qui , à certaines époques historiques, annoncent à l'humanité que l'heure est venue pour elle de changer de face et lui enseignent la voie à suivre . Michelet seul disputait à Lamartine la célébrité et la popularité dont ce dernier jouissait parmi les révolutionnaires roumains."(2).

(1) Pag. 157. "Lamartine Politicien , vu par le Baron P. de Krüdener en 1.848". En "Lamartine , le livre du centenaire..."

(2)Pag. 181. Marin Bucur. "Lamartine et la Revolution de 1.848 dans les principautés danubiennes", en "Lamartine, le livre du centenaire..."

- "el mayor orador de los tiempos modernos".
- " "Unos habían descubierto por medio de la poesía, otros por el de la política. Lamartine estaba entre los maestros sublimes que, en ciertas épocas históricas, anuncian a la humanidad que ha llegado la hora para ella de cambiar de rostro y le enseñan la vía a seguir. Michelet unicamente disputaba a Lamartine la celebridad y la popularidad de la que este último gozaba entre los revolucionarios rumanos."

pero abordemos un problema más importante para nosotros el de la ubicación política de nuestro autor. Para Proudhon, se trata de un personaje tan embaucador como contradictorio: "Avec M. de Lamartine nous aurions toutes les contradictions à la fois, capital, monarchie, aristocratie papisme etc... Candidat omniforme, question complexe, indechiffable"(1). Pero Marx, le situa, con bastante más precisión: "Lamartine no representaba propiamente en el gobierno provisional a ningún interés real, a ninguna clase determinada: era la misma revolución de Febrero, el levantamiento conjunto, con sus ilusiones, su poesía, su contenido imaginario y sus frases. Por lo demás, el portavoz de la revolución de Febrero pertenecía,

(1) Pag. 272. "Proudhon, juge de Lamartine". Pierre Palix. En "Lamartine, le livre du centenaire...".

" Con M. de Lamartine tendríamos todas las contradicciones a la vez, capital, monarquía, aristocracia, papismo, etc... Candidato omniforme, cuestión compleja, indescifable".

tanto por su posición como por sus ideas, a la burguesía".(1). Si; pero dentro de esta burguesía, y aún planteándose el socialismo como su principal enemigo, intentaba por todos los medios limar las asperezas de su sociedad (2). Carecía de un plan completo de reformas, de un plan alternativo. su protagonismo, y su falta de formación científica en el terreno económico y político, le abocaban a un papel político tan indefinido que haría escribir a Marx estas líneas quizás un poco injustas: "La frase que correspondía a esta imaginaria abolición de las relaciones de clase era la fraternité, la confraternización y la fra-

(1)Pag. 131. "Luchas de clases en Francia" C. Marx. Obras Escogidas, tomo I, Edit. Ayuso. Madrid 1.975.
 (2)"Lamartine ne songeait qu'à conserver la société, quitte à faire quelques réformes (...) Lamartine est républicain et libéral, mais il ne deviendra jamais un révolutionnaire (...) Il n'imaginait pas d'autre solution qu'un règlement à l'amiable entre patrons et ouvriers." Pag.275 "Proudhon, juge de Lamartine". Pierre Palix. En "Lamartine, le livre du centenaire...".
 "Lamartine no se preocupaba más que en conservar la sociedad, a riesgo de hacer algunas reformas (...)Lamartine es un revolucionario y liberal, pero no llegará a ser jamás un revolucionario (...)No imaginaba otra solución más que una regulación amistosa entre patronos y obreros".

ternidad universales. Esta idílica abstracción de los antagonismos de clase, esto de conciliar sentimentalmente los intereses de clase contradictorios, de elevarse en alas de la fantasía por encima de la lucha de clases, esta fraternité fué, de hecho, la consigna de la revolución de Febrero. Las clases estaban separadas por un simple *equivoco*, y Lamartine bautizó al gobierno provisional, el veinticuatro de Febrero, de *un gouvernement qui suspende ce malentendu terrible qui existe entre les différentes classes*. El proletariado de París se dejó llevar con deleite por esta borrachera generosa de fraternidad".(1). Por su parte, tampoco J. Sand escamoteó palabras para vituperarle: "L'autre homme, c'est Lamartine, jésuite naïf, espèce de Lafayette qui veut être président de la république et qui en viendra à bout, parce qu'il ménage toutes les idées et tout les hommes, sans croire à aucune idée et sans aimer aucun homme. Il a eu les honneurs et le triomphe de la journée sans avoir rien fait (...). Arrivés sur la place de l'Hôtel-de-Ville(...) Lamartine triomphait sur le perron et leur donner (aux

(1) Pag, 136 "Lucha de clases en Francia" C. Marx. Obras Escogidas, Tomo I. Edit. Ayuso. Madrid 1.975.

"un gobierno" que interrumpe ese terrible equivoco que existe entre las diferentes clases".

"El otro hombre, es Lamartine, jesuita ingenuo, especie de Lafayette que quiere ser presidente de

.....

ouvriers) de l'eau vénite de cour ."(1).

Pero a nuestro parecer, Lamartine fué tan instrumenta-
lizado como él pudo intentarlo con otros. Aglutinó a esa
endéble coalicción burguesía industrial-proletariado du-
rante algún tiempo, y cuando dicha coalicción entró en
crisis, su papel, sus fascinates discursos, sus aréngas
populares dejaban de tener una función . Y ahí radica,
justamente, el final de un político idológicamente poco
definido, auto encuadrado en el pensamiento liberal rá-
dical, pero que en 1.848 se hallaba en contradicción-en

(1) Pag. 215 "Lamartine et George Sand". Georges Lubin.
en "Lamartine, le livre du centenaire...".

.....
la república y que lo logrará, por que él maneja
a todas las ideas y a todos los hombres, sin creer en
ninguna idea y sin amar a ningún hombre. Ha obtenido
los honores y el triunfo del día sin haber hecho nada.
(...) Al llegar a la plaza del Ayuntamiento(...)Lamar-
tine sobresalía sobre la escalinata y les daba (a los
obreros) vanas promesas."

términos relativos- con la situación histórica de los radicales de los que se declaraba heredero.

Quedan por tratar algunos de los miembros de estas formaciones radicales: Buchez (socialista cristiano, al estilo de Fecqueur), Considerant (romántico)..., que por seguir las líneas de los ya expuestos o por tener menos relevancia, serán tratados de forma un poco marginal en otros apartados, a medida que analicemos los hechos históricos que nos ocupan.

Sin embargo, y antes de cerrar definitivamente este capítulo, expliquemos por qué no hacemos reseñas específicas para los dos personajes más importantes de los movimientos sociales del siglo XIX: Marx y Bakunin.

El primero, tuvo durante esta revolución un papel más analítico ("Luchas de clases en Francia",

"El 18 Brumario de Louis Bonaparte" , que protagonista. En efecto tanto él como Engels"(...) apenas llegados a conclusiones que estimaban científicas en lo que respecta a la interpretación teórica del mundo social se vieron en trance de utilizarlas para intervenir en su transformación práctica por vía revolucionaria. La revolución que esperaban se puso en marcha antes de que los primeros ejemplares del Manifiesto del Partido Comunista pudieran salir de la imprenta de Londres, antes de que ese partido comunista fuera algo más que una corriente ideológica mal definida en el movimiento obrero (,...) ". (1).

Así pues, Marx pasó prácticamente desapercibido como tal revolucionario durante estas jornadas, razón por la cual su interés en estos acontecimientos desde un punto de vista de la historia de la teoría revolucionaria referida concretamente a 1848, es de carácter secundario.

Por su parte Bakunin, iniciaba por aquella su carrera revolucionaria : "no cesaba de predicar la destrucción, hasta que no quedara nada por destruir, y la rebeliónhasta que no quedara nada ni nadie contra quien rebelarse". (2). Pero no cabe duda que esta actitud

(1) Pág. 9. "Marx, Engels y la revolución de 1848". Fernando Claudín. Siglo XXI, 1975.

(2) Pág. 168 "Michael Bakunin". E. H. Carr. Grijalbo 1970

anarquista, al igual que la sistemática y difícilmente comprensible teoría de Marx, estaban fuera de lugar en un movimiento a la vez tan elemental y utopista. Ingredientes que en parte potenciarían el fracaso del 48 y al mismo tiempo una nueva etapa en la maduración del movimiento obrero.

223

LA CONMOCION DE 1848 .

=====

LA CONMOCION DE 1.848

Introducción

El fin de un principio, y el principio de un fin, tal vez sea el significado que tiene para la historia contemporánea, la crisis del 48 europeo.

El fin de un republicanismo tardío, preñado de contradicciones, y que es implacablemente desenmascarado en unas jornadas en las que el testimonio de los hechos operan con asombrosa elocuencia a la hora de esclarecer, de una vez por todas, cuales son los verdaderos intereses de los grupos que intervienen en el conflicto, tal fin, digo, significa para la burguesía, la necesidad de adoptar a partir de ahora, una política "persuasora", en la cual emplearía según las circunstancias, el brazo armado "ad hoc": ejército, policía,...

Ahora bien, el esclarecimiento de la problemática social, dejaría sin defensa, a una burguesía que todavía no se sentía muy segura en un Estado que conservaba en muchos aspectos, un cariz feudal que entorpecía el libre desenvolvimiento de esa clase todavía considerada "accidente" y que con objeto de afianzar todavía más sus posiciones, toma en los primeros meses de 1.848, el liderazgo de un movimiento "popular", tendente a despla-

zar a una superestructura anquilosante. La burguesía, en ésta como en otras ocasiones, (1.769-1.830), creyó capitalizar las aspiraciones de éste "pueblo", del que se creía fiel intérprete, sin darse cuenta de que después de cincuenta años de preeminencia del nuevo sistema (el capitalismo), la realidad social transparentaba con suficiente nitidez, una estratificación social que daría como resultado, no sólo la no coincidencia de objetivos entre "pueblo" y su supuesta vanguardia, sino también el que aquel rebasara a ésta con unas exigencias que superaban la capacidad de integración de los voceros políticos del capitalismo. Estas, por lo demás, una vez lograda la hegemonía en los puntos neurálgicos del engranaje institucional, (asamblea, gobierno, ...), utilizaría tales oportu- nidades sociales para lidiar en su arena, a los miembros más caracterizados de esa emergente "intelligentsia" que a caballo de la más pura ortodoxia republicana y de una balbuciente teoría, intentaban ahora echar sobre sus espaldas, la responsabilidad de canalizar las aspiraciones populares.

Pero, las contradicciones de su burdo corporativismo, hizo que no sólo fueran rechazados y dialecticamente vencidos por el brazo político del capitalismo, sino que también el propio pueblo prescindirá de ellos, una vez que comprobaron la inviabilidad práctica de sus mal

acabadas abstracciones.

226

Pero fué la ineptitud de éste gérmen de auténtica "intelligentsia" (nos referimos a los discípulos de Fourier, a los Bouchez, los Louis Blanc, los Proudhon, etc.) lo que salvó a la burguesía de verse aplastada por un movimiento revolucionario, que echaría por tierra los esfuerzos que ésta clase realizara durante decenios con objeto de situarse en el vértice social y conformar todo un continente, según los principios de una economía capitalista. De rechazo, fué ésta ausencia de una teoría revolucionaria que respondiese a las exigencias del naciente proletariado y que supiese banalizar las aspiraciones del mismo, lo que dejó dialécticamente desarmado a un "pueblo" que orgánicamente se vió llevar a la dramática conclusión de tener que refugiarse detras de las barricadas y utilizar las mismas como la única defensa posible, aunque ineficaz de sus más legítimos derechos. Cabe a esto la objeción de que el proletariado no estaba suficientemente maduro para asimilar una teoría revolucionaria más acabada, ni siquiera haciendose la lo más fácilmente esequible. Tal vez una advertencia en éste sentido, tenga su razón de ser; no obstante, hay que pensar que si bien al principio la atmósfera estaba aun envilecida con un aire republicano, con las primeras decepciones, el ambiente se saneó lo bastante para que hubiese podido entrar en escena, con ciertas

garantías de obtener un consenso favorable, una teoría -
auténticamente revolucionaria. 227

En cualquier caso, las hipótesis alrededor de este problema carecen de sentido, porque ni había teoría revolucionaria, ni vanguardia que supiera interpretarla y aplicarla adecuadamente. Sin embargo, y esto probablemente ya no suponga ejercicios elucubratorios, lo que sí significó el 48 para el proletariado fué el principio de un fin. Significó la toma de conciencia por parte del mismo, de que ya no deberían ir detrás de los intelectuales liberales, por mucho que se pusieran camisas rotas; que todo tipo de reforma parcial, solo empeoraba la condición de los trabajadores y que en definitiva, la única "reforma" que podría traer consecuencias benévolas para ellos y para la sociedad en general, era el control efectivo sobre los medios de producción, por parte de los mismos trabajadores.

Los Hechos.

La revolución de febrero, producto de la confluencia de diversos factores, tenía como causa motora - la crisis económica que desde 1.847 (1) había paralizado

(1) Desde 1.847-1848 la producción había bajado a menos de la mitad, debido a la crisis de los ferrocarriles, que

los principales industrias de Francia y que había dejado
"en la estacada", a docenas de miles de obreros. Además,
existían causas "secundarias", que aceleraron el proceso
de efervescencia en que estaba envuelta la sociedad fran-
cesa desde hacía casi 20 años y que enfatizaron el carác-
ter cerrado de una sociedad que carecía de movilidad so-
cial y por ende, de capacidad de integración. Entre es-
tos se pueden contar la insultante corrupción de la alta
sociedad, la inestabilidad de un gobierno que se veía to-
cado a su fin, el auge de un republicanismo cada vez más
agresivo, y sobre todo, la escalada que la clase obrera
llevaba en el campo de la solidaridad y los estrechos la-
zos que progresivamente le iban uniendo a los precursor-
res del socialismo utópico.

A nivel anecdótico, relataremos escuetamente
los sucesos de Febrero a Diciembre del año que estamos
tratando (1.848), y posteriormente analizaremos en líneas
generales el papel representado en ellos por las distin-
tas fuerzas sociales.

El 22 de Febrero de 1.848, el Gobierno prohíbe
la celebración de un banquete reformista en el distrito

por el efecto multiplicador, había paralizado industrias
dependientes: minería, fábricas de rieles,....

12 de París. El mismo día, Le National y La Reforma, convocan al pueblo a una manifestación de carácter también reformista, con la cual la burguesía pretende desplazar a Guizot y sustituirle por Mollé: se trata de una disputa entre primos hermanos políticos. Pero como toda disputa fratricida, en la que entran otros elementos que no sean los propios familiares, aquellos pueden alterar los hechos y llevarlos a límites a los que éstos no hubieran deseado llegar nunca. Esa misma tarde, el "pueblo", hace su manifestación que recorre los Boulevares y que se encuentra con el fuego de fusil de los guardias de Guizot, enardeciendo así los sectores más combatidos de la clase obrera, que al día siguiente conducen al proletariado hacia las barricadas, en una lucha a muerte que daría como resultado un retroceso estratégico de la aristocracia feudal-financiera, lo cual no era sino el tributo que tenía que pagar a la supervivencia. Tal retroceso consistió en la admisión de la burguesía industrial como uno más en el reparto del botín, y consentir, aunque solo fuera coyunturalmente, la intromisión en los asuntos públicos, de personajes particularmente incómodos como podrían ser Blanc, Albert, Flocon, etc.

Pues bien, el 25 de Febrero, queda ya configurada a grandes líneas, el nuevo planteamiento político: un gobierno provisional que representa más la mezcla que

la síntesis de dos tendencias teóricamente contradictorias (republicanos y socialistas utópicos), y cuya función será la de servir de amortiguador ante el posible impacto producido por la avalancha revolucionaria de un "pueblo", que no se contentaba con soluciones de compromiso. Como es lógico, la fracción avanzada de dicho Gobierno, que tenía en contra no sólo a la reacción, sino a toda una estructura socio-económica, que idealistamente pretendía transformar "legalmente", sería fácilmente utilizada por la burguesía, como "chivo expiatorio" de todos sus errores, al tiempo que intentarían convertirlos en los domesticadores oficiales de la clase obrera.

De ésta manera, entre las realizaciones del gobierno provisional, se cuentan fundamentalmente la creación de la Comisión para los "Trabajadores" y la Comisión de Luxemburgo y los Talleres Nacionales. La primera, creada en 28 de Febrero se componía de 888 miembros: 657 obreros y 231 patronos; estaba presidida por Blanc y tenía como asesores a un nutrido grupo de intelectuales, entre los que se contaban Considerant, Le Play, Leroux, etc. Su objetivo consistente en aplicar un vasto programa de legislación de trabajo, quedó reducido a la publicación de un decreto sobre la limitación de la jornada de trabajo a 10 horas diarias, otro sobre el establecimiento de oficinas de colocación gratuitas en las Alcaldías, y otros según -

el cual los obreros podían ser elegidos y elegibles en los²³ Consejos de conciliación, Junto a éste, la Comisión de Luxemburgo, el otro título alegatorio que la burguesía blandía frente a las exigencias obreras, tuvo una vida más efímera (del 1 de Marzo hasta los primeros días de Mayo), y supuso un claro fracaso de la política paternalista y que intentaba llevar adelante la creciente reconciliación de la aristocracia feudal-financiera, y burguesía industrial.

Por fin, los Talleres Nacionales, representan el esfuerzo torcamente integracionista que la burguesía francesa intentó llevar a cabo. El establecimiento de dichos Ateliers, el 27 de Febrero, tendían intencionalmente a cubrir dos objetivos: de un lado aplacar los ánimos de las capas potencialmente más explosivas de la sociedad; de otro, "demostrar" lo ingenuo y utópico de los proyectos preconizados por el ala izquierda, de una coalición gubernamental, en la que aquella se encontraba en evidente minoría. Tales organizaciones, fraglantes prostituciones del edificio teórico de Louis Blanc, emplearon durante dos meses a más de 100.000 trabajadores en tareas improductivas (allanamiento de caminos, plantaciones de "árboles de la libertad", etc.) hasta que el 15 de Mayo la Constituyente declaró a los Talleres como un "Organismo sobrecargado y peligroso" y por tanto, fue ordenada su disolución. Tal orden sería la placenta en la que se gestarían los sucesos

de Junio: el 23 de dicho mes, los obreros, tras presen-
dir de los teoricistas republicanos y demás elementos
ajenos a su clase, inician una lucha feroz contra el ca-
pital, de la cual saldrían mal parados, debido a la fal-
ta de una vanguardia que supiese canalizar las aspira-
ciones proletarias y que presentase un programa concre-
to de cara a un posible triunfo sobre la burguesía.

La inercia de los hechos, hacen que por mo-
mentos, los compañeros de viaje de la burguesía consi-
gan llevar el proceso reformista hasta linderos peligro-
sos; Hendru-Rollin, uno de esos compañeros, se vió muy
fortalecido en su posición por la demostración de fuer-
za dada por el proletariado el 17 de Marzo, en réplica
a una manifestación burguesa, y despues de llevar a ca-
bo las pertinentes reformas administrativas, con objeto
de garantizarse un éxito electoral (1) de la izquierda
republicana, se lanza a una purga de subprefectos y co-
misarios conservadores. Pero tal purga, sería ineffecti-
va ante unas elecciones que inclinarían el resentido
campesinado, del lado de la reacción.

El 4 de Mayo, salida de las elecciones nacion-
nales se reúne la Asamblea nacional, que como bien di-

(1) La revolución de 1.848,- Felix Ponteil, paginas 40 y
-41.

ría Marx, "era una viva protesta contra las pretensiones⁹³ de las jornadas de Febrero y habría de reducir al rasero burgués, los resultados de la revolución". Según palabras de Felix Ponteil, la Asamblea se dividía en los siguientes grupos: "Los republicanos moderados que a su vez se dividían en republicanos de hoy, (antiguos orleanistas que tienen la secreta esperanza de poder trabajar para el retorno de la Monarquía constitucional, y representan la clase burguesa capitalista, de opinión conservadora; su Jefe es Odilon Barrot, constituye el centro-derecha y su órgano es el Constitucional), y en republicanos de ayer o republicanos propiamente dichos: representantes de la clase burguesa capitalista liberal, son la mayoría de la Asamblea y partidarios de la libertad, de una gran expansión del derecho de sufragio, y de la lucha contra la corrupción parlamentaria. Sus jefes son Garnier-Pages y Lamartine, y sus antepasados son los girondinos; es el grupo de centro izquierda. Los republicanos radicales o demócratas constituyen la izquierda: quieren la república democrática pero no social..." (1).

Las deliberaciones de dicha constituyente, a lo largo de los primeros meses de su existencia, dieron como resultado la constitución del 48, la cual estaba en

(1) La revolución de 1.848.- Felix Ponteil, pagna 120.

23

línea con este tipo de "constituciones metafísicas", tan características de periodos turbulentos. Tras la ritual declaración de los derechos individuales, estos, son re-cortados en sucesivos artículos en los que se exigen ciertas "capacidades sociales" para poder ejercerlos en sus diversos aspectos. El poder legislativo queda establecido en una cámara única y los pomposos programas sociales de los primeros tiempos de la república, quedan reducidos a una simbólica declaración sobre el derecho al trabajo, la garantía de la enseñanza primaria gratuita, unas cuantas instituciones de previsión y asistencia, y una teórica igualdad de relaciones entre obreros y patronos. Por fin, la constitución regula las actuaciones del poder ejecutivo de cara al legislativo, en el cual los puntos principales son los actos del Presidente han de ser refrendados por los Ministros, el que éstos no estén excluidos de la Asamblea, y pueden incluso presentar proyectos de Ley en la misma, y un artículo 58, en el cual se califica al Presidente de traidor, caso de que intente disolver la Asamblea.

Entretanto, ¿cuales eran los brazos armados que la burguesía empleó contra el proletariado? Tres fueron las instituciones: Ejército, Guardia nacional y Guardia móvil. El primero, en cuyo seno se planteaban contradicciones políticas, (oficiales de infantería y

235

caballería, más inclinados a la derecha, y oficiales de artillería, salidos del politecnio, más "contagiados" (con ideas democráticas) se había desacreditado en sus luchas contra los revolucionarios y Arago, Ministro de la Guerra, decidió retirar lo más posible a sus hombres de los conflictos sociales, a partir de Marzo. La Guardia nacional, institución típicamente burguesa, ha de perder tal carácter con objeto de ampliar numéricamente sus cuadros e incluir a cualquier ciudadano que esté entre los 21 y 55 años, sin distinción de clase. Del abultado incremento de que fue objeto dicha Guardia, da idea el que en un solo mes -de Febrero a Marzo - sus fuerzas fueron cuadruplicadas. Por fin, la otra formación, la Guardia móvil, cuya efímera vida fue obstaculizada por toda clase de críticas, enrolaba "lumpemproletariat", - que encontraba asegurado, aunque fuera con un "salario de Judas", el pan más indispensable para sobrevivir. Su funcionamiento interno, era pseudodemocrático a la hora de nombrar oficiales y su financiación corría a cargo de los Ayuntamientos. El 15 de Junio de 1.848, la Guardia Móvil contaba con más de 15.500 hombres.

Fues bien, la burguesía industrial, una vez que creía suficientemente consolidadas sus posiciones frente a la aristocracia feudal-financiera y con los instrumentos necesarios para defenderse militarmente de

236

un proletariado amenazante, decidió pasar a la ofensiva suprimiendo los costosos Talleres nacionales desarticulando a los clubs republicanos radicales, encarcelando a los líderes obreros y deshaciéndose de la incómoda alianza con la izquierda republicana en el poder. Esta campaña, culminó en los sucesos de Junio, los cuales representan para el proletariado más una defensa que un ataque.

La supresión definitiva de los Talleres Nacionales, solicitada por Goudchaux el 15 de Julio, estuvo precedida por una serie de acontecimientos que pusieron el sobre aviso a la clase obrera en cuanto a las intenciones que la burguesía abrigaba con respecto a sus ex-compañeros de viaje, la izquierda radical. El día 20 de Junio, Falloux crea una Comisión ejecutiva; su obra consistirá en colocar a los obreros de los Ateliers, en la tesitura de tener que volver a provincias ó enrolarse en el Ejército. Ante esto, se produce las llamadas jornadas de Junio, "Un hecho exclusivamente obrero" (1), en el que los trabajadores se desembarazan de sus líderes habituales y a los que obligan a ponerse teóricamente de acuerdo de una vez por todas, en los puntos fundamentales: Louis Blanc, Cabet y Froudhon, son encarcelados, hasta que no consigan armonizarse en ciertas premisas.

(1) Historia del Movimiento obrero.- Edouard Dolléans.

237
sas. Unas jornadas que habían "puesto de manifiesto que en Europa se ventilaban otras cuestiones que la de República o Monarquía. Habían demostrado que aquí República burguesa equivalía a despotismo ilimitado de una clase sobre las otras" (1). "La invención más grande y singular que haya habido en nuestra historia"...(2).

El día 21 de Junio aparece el "Moniteur", un decreto por el que los obreros de 18 a 85 años, que trabajen en los talleres, han de inscribirse en el Ejército o volver a los departamentos. Al día siguiente, "la discusión sobre el proyecto de rescate de los ferrocarriles, muestra que la Asamblea no quiere aprovechar ese medio para ocupar los 100.000 hombres sin trabajo". El día 23 1.500 obreros se dirigen hacia la Plaza del Panteón, para protestar por esta aniquilante campaña. Al poco, se levantan barricadas en todo el Este de París, y unos 100.000 proletarios se ponen en pie de guerra. Cagnac, un sanguinario cuyo oficio se reduce al simple cometido de matar, prepara cuidadosamente sus columnas de asalto y espera a que la insurrección haya sacado todos sus efectivos a la calle, para asestarle un golpe mortal y definitivo, apuntándose luego personalmente un facíl tanto a costa de la sangre de unos hombres que habían tenido que llegar al límite de levantar

(1) El 18 Brumario de Luis Bonaparte.- Karl Marx.

(2) Tocqueville.

la consigna de "más vale morir de un balazo que de hambre".

El planteamiento socio-militar de la lucha, no podía ser más desfavorable para la clase obrera: frente a ella se encontraba la aristocracia feudal-financiera, la burguesía industrial, la mayor parte del campesinado, el ejército, la guardia móvil, ... El proletariado estaba solo. El balance puede ser calificado de patético: 3.000 insurrectos pasados a cuchillo y más de 15.000 deportados sin juicio.

Pero el triunfo sobre el proletariado, supuso también la desaparición de un frente con que unificar objetivos de la aristocracia feudal-financiera y la burguesía industrial. Esto hizo que la polarización de la atención política quedara focalizada en la zona de fricción existente entre esas dos clases y que intentaran dar salida al conflicto con unas elecciones generales que plantearían a finales del 48 y que darían el triunfo a la primera de ambas fracciones. Entretanto, y desde Junio hasta Diciembre, se inició un interregno presidido en el ejecutivo por Cadignac y cuyo objetivo a cumplir, consistió en completar la labor represora iniciada en Junio: Se proclamó el estado de sitio, los clubs fueron cerrados, los diarios considerados peligrosos clausurados, y Blanc, Barrot, etc., se vieron obli-

gados a exilarse....Todo ésto, con objeto de dejar el cam²³⁹po libre a una burguesía interesada en sacar el mayor provecho de la coyuntura: se inicia una política de nacionalizaciones, en la que las empresas menos rentables (ferrocarriles) pasaron a manos de un estado que sacrificará sus fondos a una fraudulenta indemnización, al tiempo que tranquilizaba su conciencia con una política de subvenciones a ciertas asociaciones obreras, guardias heridos en los sucesos de Junio, ciudadanos indigentes, etc.

Por fin, el 10 de Diciembre, se realizan las votaciones para el Presidente de la República. ¿Los candidatos? Cavaignac por los moderados; Landru-Rollin por el partido republicano demócrata; Raspail por los socialistas, y Luis Bonaparte como candidato independiente que obtendría el apoyo racional de la derecha y sentimental del campesino y de parte de las masas obreras. Estas, se dejaron en parte llevar por la demagogia de un individuo que se presentaba al tiempo como demócrata y republicano, y que era portador de ilusiones encladas en el pasado de un imperio que nó volvería.

El resultado de los escrutinios, fueron claramente favorables a Bonaparte: obreros y campesinos le apoyaron, mientras, que a Cavaignac, tan solo los funcionarios votaron por él. Con el encumbramiento de Bonaparte y el establecimiento de un gobierno de extrema derecha inté

grado fundamentalmente por orleanistas, Francia cierra el ciclo de esclerosis política en que se veía envuelta a raíz de la masacre de Junio.

A partir de aquí, se inicia de nuevo el flujo histórico-político: el bloque monolítico que en principio formaba el gobierno Barrot-Fallo, con representantes del partido del partido del orden, se verá resquebrajado por las contradicciones internas de clase, al tiempo que en el otro extremo del entramado social, el proletariado comienza una nueva etapa en su maduración, al final de la cual se encuentran los sucesos de 1.871, en que los elementos del sistema habrán de ser removidos con bastante más virulencia que en ésta primera explosión de 1.848.

261

II PARTE.

242

EL 48 ESPAÑOL . ANTECEDENTES.

.....

I N T R O D U C C I O N

213

El 48 europeo, significó para el desarrollo político español, el agente inmunizador que el conservadurismo tradicional necesitaba para consolidar posiciones sobre la base de un estrechamiento de filas que las clases acomodadas del país habían realizado frente al fantasma anárquico, que se extendía por todo el continente.

Desde 1.843, el creciente deshojamiento del progresismo, si bien sirvió para una decantación de posiciones en el mismo partido, impidió por otra parte, la formación de una vanguardia suficientemente amplia que consiguiera capitalizar el descontento popular frente a Narvaez, justo en el momento en que Europa era sacudida por una oleada anticonservadora.

Fero este hecho, tiene otro tipo de implicaciones como era la existencia de un proletariado numéricamente débil y sin conciencia de clase, una pequeña burguesía sin coherencia ideológica y en muchos momentos dependiente de las directrices de la burguesía industrial, el mongolítico equilibrio de los baluartes oligárquicos (Ejército, Iglesia, Moderados) y la adopción de una terapéutica

244
preventiva por parte de dicha oligarquía, frente a los elementos "patógenos" provenientes de Francia que quisieron neutralizar con anticuerpos constitucionales - del estilo de la del 45, la Ley electoral del 46... y otros instrumentos con los que se armaba la aristocracia terrateniente -financiera en espera de una posible avalancha popular.

De cualquier modo sería erróneo ver sintonía entre los procesos seguidos en Francia y España. La igualdad de frecuencia entre las vibraciones político-sociales de ambos países, quedó rota tras el fracaso - del cesarismo liberal de Espartero y la consiguiente - gravitación de los moderados encabezados por Narvaez.

La hegemonía moderada, decididamente inmovilista, utilizaba como cobertura justificatoria de su política sistemáticamente descabezadora de los movimientos populares de tipo socialista o anarquista, el consabido pretexto esculptorio de la neutralidad represiva frente a los también radicalismos de derecha, - vertebrados fundamentalmente en el partido carlista y algunos grupúsculos clericales de menor peso que completaban el abanico de la extrema derecha española.

Pero la cristalización institucional de la

preponderancia de los moderados y el consenso hallado en la clase media durante estos 10 años, había sido -
potenciado por la fragil y vacilante dirección progresista, en los años 1.840-1.843. La contradictoria posición de Espartero, incapaz de satisfacer a la izquierda progresista que ya empezaba a reunirse junto a grupos radicales-gérmen del futuro partido democrata- y consideradas amenazantes para las clases privilegiadas, acabó obteniendo tan solo apoyo efectivo en ciertos seguidores personales que preferían su excesivo presidencialismo a los efectos de una contrarrevolución que ya asomaba la cabeza y en la milicia de Madrid cuya lealtad solo podía asegurarse mientras el mantenimiento económico de la misma estuviera garantizado de una manera real por el gobierno en el poder. De esta manera, fué mas bien la endeble articulación del progresismo devilmte sostenido por una clase media vacilante la que abrió las puertas de los centros de poder, a los defensores declarados de ese "orden" que sostenía a una aristocracia terrateniente financiera contraria a cualquier cambio que supiera una pérdida de posiciones dentro de una estructura con optimas condiciones para su supervivencia.

Es por esto, por lo que haremos antes de nada, una exposición del periodo esparterista como tarea

previa para la comprensión de la década moderada.

216

247

PERIODO ESPARTERISTA .

PERICLO ESTADISTA

248

Las guerras carlistas que asolaron al país desde 1.833 al 1.840, fueron la comadrona que la historia necesitaba para arrancar de una sociedad anclada - en un pasado entorpecedor, el débil y enfermizo feto - de un incipiente capitalismo que encontraría el camino sistemáticamente sorteado de obstáculos. El clericalismo apoyado en el comercio raquitico de las zonas interiores de la península, no podría hacer otra cosa frente al liberalismo de las ciudades periféricas, que ofrecer una resistencia armada a los avances de la centralización, la eliminación de los fueros particulares, - la ruina del artesanado y la invasión de nuevas formas de vida, que barrerían implacablemente el monopolio espiritual del clero.

La burguesía española, siendo la clase-punta de la sociedad de la década del 30, fué incapaz de avanzar por sí sola en el camino de la reforma estructural en un país controlado todavía por sectores tradicionales que habían reforzado sus posiciones aprovechando la coyuntura de las guerras dinásticas. De este modo, si bien el liberalismo solo pudo conquistar posi-

ciones utilizando como caballo de Troya, el apoyo político mutuo que progresistas y moderados mantenían frente a la barbarie carlista, vería por esto mismo zancadilleados muchos de sus pasos, por una reacción que había conseguido un rápido atrincheramiento institucional de signo involucionista.

En este sentido, el aumento de gravitación adquirido por el ejército a raíz de las guerras carlistas hizo de este un bastión reaccionario de primer orden frente a las exigencias del ala radical de la pequeña burguesía que peligrosamente flirteaba con un naciente proletariado, hacia el cual, no obstante, guardaba las más prudentes reservas. De esta manera, la burguesía industrial, que por otro lado era incapaz de desarrollar una industria pesada que aumentara su peso social y político, cabalgaba falsamente sobre un terreno pantanoso que impedía en todo momento un avance paralelo al observado por sus compañeros de clase europeos.

El encumbramiento de Espartero, llevado a cabo en un período de relanzamiento económico (1) que

(1) "...Hubo una mejora evidente de la situación en 1827 y la expansión subsiguiente dejó afianzada la indiscu-

daba un amplio margen de confianza al progresismo bur-
gués que le apoyaba, fué "glorificado" por los hechos
de 1.840, en los que el apoyo popular tuvo menos impor-
tancia que la negativa de los oficiales a sostener el
gobierno contra toda una oleada de opinión. Su alianza,
con el partido progresista, mas convencional que basada
en una identificación ideológica con tal tendencia,
respondía a una situación social que facilitaba una sim-
biosis entre sociedad civil y sociedad militar (1),

.....
tible supremacía de la industria algodonera catalana.)
entre 1.830 y 1.840, la reproducción de algodón casi
se triplicó" -España 1808-1.939 Raymond Carr -

(1) "...la visión entre sociedad civil y sociedad mili-
tar no era verdadera. Había escasas diferencias socia-
les entre un oficial mal pagado y un funcionario mal
pagado: ambos eran miembros de las clases medias subem-
pleadas que dependían para su promoción social del fa-
vor político. A igual que los pretendientes, el cuerpo
de oficiales, hipertrofiado por los ascensos de la gue-
rra y por la incorporación al mismo de oficiales car-
listas como consecuencia de las cláusulas de Vergara,
se había hecho demasiado numeroso para las plazas dis-
ponibles; se pensaba que el único medio para conseguir
nuevos ascensos, era organizar una revolución que pudie-
ra proporcionarlos. Al oficial que no ascendía, se le
veía por los cafés madrileños conversando amistosamen-
te con los políticos; en cambio, los oficiales con man-
do, podían ocupar un escaño como diputados o senadores
beneficiándose de su inmunidad parlamentaria para cu-
brir sus acciones como conspiradores militares. De é-
ste modo el gobierno militar fué un proceso simbiótico
en el que los políticos se apoyaban en los militares y
estos aparecían como políticos activos". -Raymond Carr
-España 1.808-1.939.-

que caracterizaría largos períodos de la historia española de los siglos XIX y XX y cuyas raíces se encuentran en la guerra de la Independencia (1), en la que pueblo y ejército mantuvieron una lucha codo a codo - contra el invasor francés.

Sin embargo, sería erróneo subestimar el peso de los movimientos populares que acompañaron la subida al poder del Duque de la Victoria, y que hicieron de aquel cambio gubernamental algo más que un "pucherazo" militar. No obstante, desorientadas ideológicamente, las masas hicieron de Espartero "uno de esos hombres tradicionales que el pueblo acostumbra a cargarse a las espaldas en los momentos de crisis sociales, y que, como el perverso viejo que hundía obstinadamente sus piernas en torno al cuello de Simbad el Marino, son luego muy difíciles de descabalar" (2).

La subida al poder de Espartero, acompaña

(1) "...El que la revolución comenzara en el seno del ejército, se explica fácilmente por el hecho de que de todas las instituciones de la vieja monarquía, el ejército fué la única cosa que resultó transformada y revolucionada por la guerra de la Independencia".-Carl Marx- Revolución en España".-"El legado más duradero de la guerra fué la pretensión de los oficiales del ejército de detentar las riendas del poder".-Raymond Carr- España 1.808- 1.939.-

(2) Carl Marx- Revolución en España.

da de las más aceras críticas de la reacción (1), supu-
so una reorganización de la misma frente al espectácu-
lo de un progresismo demasiado atrevido y que daría -
por resultado inmediato el levantamiento de 1.841, en
el que la reacción sufriría un traspiés del que se re-
pondría, obstante, dos años después. En ésta ocasión
la gravitación adquirida por los moderados entre los
prohombres del Norte, en virtud de la defensa que ha-
cían de los fueros regionalistas que garantizaban su
predominio local,(2), les hizo sufrir el espéjismo de
la revuelta en cadena que daría al traste con el es-
parterismo y devolvería el poder a los moderados cu-
ya cabeza visible era el General O'Donnell.

La falta de apoyo carlista, para los cua-
les sus aspiraciones rebasaban el marco del problema
foralista (3), y la falta de sincronización entre los

(1) "Pero el pronunciamiento de 1.840, verdadera, y
legal, innecesaria y egoísta conspiración del parti-
do progresista, de complicidad con el General en Je-
fe de los Ejércitos..."-Lo que ha sido, lo que es y
lo que puede ser el partido conservador. Iagna 17 An-
drés Borrego-.

(2) Garantizados por los moderados en Noviembre de -
1.839, los caciques norteños veían en el axioma libe-
ral de una constitución para "todos" los españoles,
el peligro de la pérdida de las libertades forales.

(3) Para los carlistas, los fueros no serían más que
una palanca en función de un posible lanzamiento po-
pular contra la monarquía parlamentaria y la usurpa-
ción del trono de la Reina Isabel II.

generales que dirigían la revuelta, fueron las causas fundamentales del fracaso moderado. Mientras O'Donnell se precipitaba sobre Pamplona sin conseguir hacerse con ella...el levantamiento de Bilbao fracasaba, al tiempo que una sedición militar en Zaragoza - hizo frustrar el golpe también en dicha ciudad. Entre tanto, Diego de León y Manuel Concha, dos jóvenes Generales imbuídos ante la precipitación de O'Donnell a actuar en Madrid intentando hacerse con el Palacio Real y la joven Reina, viendo imposibilitada su acción por la pintoresca razón de que un grupo de alabarderos ofrecieron una parodia de resistencia, en la que tanto ellos como los atacantes se negaron a disparar a matar contra ninguno de sus respectivos enemigos.

Sin embargo, éste intento de golpe moderado, permitió a los progresistas desmantelar el sistema foral en virtud del carácter pseudo-subversivo que había demostrado poseer en la revuelta del 41. Declarada nula la "licencia foral" (el derecho de las autoridades locales autorizar o no las leyes españolas), los poderes de las Juntas fueron transmitidos a las Diputaciones provinciales constitucionales, al tiempo que los barreros aduaneros se establecieron siguien-

254
do las fronteras nacionales y las provincias quedaban sometidas al reclutamiento militar. Los derechos perdidos entre 1.839 y 1.841, se convirtieron en el elemento aglutinante que el nacionalismo vasco utilizaría como reclamo popular frente al centralismo burocrático de Madrid.

Es necesario poner de relieve, que el proceso de erosión de la etapa esparterista, estaba potenciado con más fuerza por la izquierda progresista que por la derecha moderada y carlista. En este sentido, las pretensiones de los grupos encabezados por Cortina, Lopez y Olázoga, por conseguir un mayor control sobre los Ministros a través de la prerrogativa parlamentaria de la responsabilidad ministerial ante las Cortes... desencadenó una crisis en la que Espartero, tras verse obligado a nombrar a Lopez Presidente del Gobierno (Mayo 1.843), optó por fin y ante las exigencias del mismo (1) por destituirle, al tiempo que disolvía las Cortes poniéndose de ésta manera en contra a toda una opinión parlamentarista que empezaba a radicalizarse frente al caudillismo del Duque de la Victoria y contra el cual se aliaría incluso con

(1) Destitución de Linaje, como Secretario militar de Espartero y una amnistía que permitiera la vuelta a España de los conspiradores moderados.

253
los mismos moderados en la revuelta de 1.843.

Pero el foco antiesparterista más fuerte estaba localizado, sin duda alguna, en Barcelona. Los industriales catalanes conscientes de la debilidad de su industria frente al cada vez más maduro capitalismo europeo, condicionaban su apoyo al Gobierno central, a la realización por parte de éste, de una política proteccionista que los pusiera a salvo de la invasión de productos manufacturados extranjeros más baratos y de mejor calidad, que a la larga desplazarían a la oferta de productos catalanes. En éste sentido, las tendencias "libre-cambistas" de Espartero, hicieron que Patronos y Obreros se aliaran aunque fuera eventualmente llegando a los sucesos de Noviembre de 1.842, en los que la falta de sentido integrador del Regente produjo las sangrientas jornadas en las que centenares de barceloneses perderían la vida bajo la "vara castellana" indiscriminadamente manejada por el General Van Halen. El acuerdo entre capitalistas y proletarios en Noviembre de 1.841, en el que los primeros concederían el reconocimiento de la Asociación de Trabajadores a cambio de que los segundos se negaran a adquirir prendas extranjeras, tuvo como punto político convergente la demolición de la Ciudadela construída por Felipe V para dominar la ciudad re-

beldé . En éste momento, el proletariado y la pequeña burguesía se vieron arrastrados por la demagogia de los progresistas de la alta burguesía que veían en ésta reivindicación sentimental el argumento fácil con el que reorientar el descontento social y dirigirlo contra un Gobierno central que en ésta ocasión hacía de chivo-espiatorio de unas tensiones sociales acumuladas desde hacía años en la zonas industriales catalanas, al tiempo que serviría para forzar a Madrid a seguir una política decididamente proteccionista que favoreciera al capitalismo catalán. Una refriega entre unos obreros que volvían de una excursión dominguera y unos guardas de consumo que querían cobrarles la tasa del vino que llevaban... explotada hábilmente por los extremistas republicanos, removi6 de tal manera a la población, que inmediatamente las calles de la ciudad se vieron sorteadas de barricadas defensivas frente a los posibles ataques del General Van Halen enviado de Espartero, para "solucionar" el problema ya fuera negociando con la Junta de Conciliación, ya fuera aplastando con las armas el levantamiento. El haber optado por ésta última vía y la consecuente represión a que sometió a los sublevados acarreó un desprestigio creciente de Espartero, que tardíamente intentaría recuperar perdonándole a la ciudad la multa impuesta a raíz de tales sucesos, y que por otra

parte se negaba a pagar.

257

Por fin, uno de los puntos convergentes que uniría a moderados y progresistas a nivel local y que, produciría la alianza a plano nacional, fué la supresión por parte del Gobierno de una prensa legalmente libre, considerada como una de las conquistas más significativas de la revolución de 1.840.

Después de esto, y ante el evidente descontento nacional, estaba claro que haría que algún General caracterizado moviera la espoleta que hiciera estallar la bomba antiesparterista, para que el Duque de la Victoria no durara en el poder muchos días más. El encargado en ésta ocasión de encender la mecha, sería el general moderado Narváez, apoyado por los progresistas, y que tras recibir el refuerzo de Irim en Cataluña y de los pronunciamientos andaluces, desembarcaría en Valencia, ciudad en la que adoptaría un programa de coalición (gobierno del progresista Lopez, constitución de 1.837 y unión liberal) y desde donde marcharía sobre Madrid, la cual está "defendida" por un ejército consumido por desertiones que se sucedían a un ritmo de 500 diarias. También aquí el factor desencadenante de la deslealtad en masa, radicaba en la falta de pa-

pas a las tropas. El 22 de Julio de 1.843 y tras la "batalla" de Torrejón de Ardoz que arrojaría el grotesco balance de 3 heridos leves, Narváez obtuvo la victoria que unos meses después y tras ciertas frivolidades parlamentarias, le abriría las puertas del poder. La evidencia de éste hecho, fué lo que incluso "sobre la marcha" hizo que algunos grupos progresistas se "despronunciaran" cuando veían todavía posible desplazar de alguna manera el papel predominante que los moderados estaban llevando en la revuelta. Sin embargo, la comprensión de ése hecho afloraba demasiado tarde y los pedazos del coloso del que se creían un pedestal, y al que retiraban su apoyo, caían sobre ellos haciéndoles pedazos durante toda una época de hegemonía moderada.

El alombramiento estructural que para la burguesía española supuso el relanzamiento económico operado en el país a lo largo de toda la década del 30, - y las posibilidades que ésto parecía abrir de cara a consolidar posiciones a nivel superestructural-, supuso para el liberalismo hispano la palanca en que se apoyaría para intentar una vez más el encumbramiento definitivo en el vértice de la pirámide política.

En efecto, las transformaciones sufridas por el campo en los años 30, si bien no puede ser califica-

da de revolución agraria, fueron lo suficiente profundas como para permitir una acumulación de capital que potenciara la industrialización de reducidos sectores del país, aunque no de una manera sólida y amplia. Tales transformaciones supusieron, obstante, a nivel institucional la demolición de algunas estructuras del "ancien régime" y a nivel infraestructural un rendimiento cuantitativamente más elevado del agro español, en parte debido a la puesta en servicio de grandes extensiones de tierra antes inutilizadas, en parte al aumento demográfico operado en éstos años. En éste sentido, es de resaltar que para 1.837, la acción escalonada del liberalismo- que había encontrado en las disputas dinásticas una conjuntura política muy oportuna para sus aspiraciones (1)- había conseguido metamorfosear la estructura de dicho sector a través de un proceso cuyas principales etapas resaltaremos a grandes rasgos más abajo. En principio hay que poner de relieve que al comenzar los años 30 el campo español registraba una distribución claramente hincada en el pasado

(1) El apoyo prestado por el campesinado tradicional y el pequeño comercio, al pretendiente Don Carlos, hizo que María Cristina se viera forzada a pactar con el liberalismo a fin de mantenerse en el trono frente a los ataques carlistas.

(?) Mientras Fernando VII y los apostólicos empujaban a los núcleos ciudadanos que empezaban a bascular hacia el liberalismo, el campo seguía una trayectoria involucionista constitucionalmente marcada por la derogación de las leyes amnadas de las Cortes de Cádiz, tales como la del 6 de Julio de 1.811, que abolían las supervivencias del régimen feudal en el campo: vasallaje, prestaciones jurisdiccionales y personales, privilegios exclusivos, privativos y prohibitivos referentes a los monopolios económicos y laborales...o la ley que en 1.813 suprimió los mayorazgos inferiores a 3000 ducados de renta anual y prohibió hacer vinculaciones a particulares, títulos de Castilla y Grandes de España, a partir de determinados límites monetarios (300, 10.000 y 80.000 ducados de renta respectivamente).

Sin embargo, el pacto surgido entre modera-

(1) "Mientras el 1% de los propietarios poseía cerca de la mitad de la propiedad agraria en el Sur, el resto de la población rural andaluza estaba formada por unos pocos labradores y arrendatarios y por una gran masa de braceros y jornaleros sin tierras, dependientes del trabajo casi siempre estacional, en dehesas y cortijos". (Anarquismo y Revolución en la España del siglo XIX- Clara E. Lida.-) Hablar de estructura social anclada en el pasado, es hablar de relaciones sociales pseudo-feudales y de una distribución de la propiedad en la que el latifundio y el manifiundio son la tónica general de dicha distribución. Es significativo referir datos que Vicens Vives nos da sobre la estructuración del campo en 1930, una vez sufridos los efectos de la desamortización, para hacernos una idea de cual sería el estado de cosas a la altura de 1.837.

dos y María Cristina a raíz de la muerte del rey, trajo por consecuencia inmediata la puesta en vigor de dichas leyes y el comienzo de una reestructuración del campo, que como bien apunta Vicens Vives, se llevaría a cabo en dos vertientes: desamortización civil y desamortización eclesiástica. No obstante, y antes de hacer una exposición de unos hechos concretos, es necesario considerar de una manera general ciertas características en torno a tal fenómeno, singularizado fundamentalmente por ser el producto de la toma de conciencia por parte de un liberalismo postizo, en función de las limitaciones impuestas por un marco sociológico anclado en el pasado, y la necesidad de promover un equilibrio social a favor de la burguesía que aumentara su consenso (el del liberalismo) y redujera el desfase infra-superestructural que arrastraba el país desde el auge liberal representado por las Cortes de Cádiz. Hasta qué punto se consiguió éste equilibrio, es algo que nos lo diría la regata historia del siglo XIX, en la que se observaría una y otra vez el constante fracaso de un liberalismo que tímidamente intentaba forzar las frágiles estructuras de una economía distorsionada y asistemática. Distorsión que, pudiendo haber degenerado en ruptura, tan sólo pudo ser paliada por la acción cohesiva que ejercían los tres elementos funcionales en torno a las cuales basculaban las demás fuerzas políticas: monarquía

glesia y ejército, este último, más
necesariamente coherente y sus contradicciones
como el juego de apoyo mutuo que realizaría
los partidos políticos, serían los que marcarían
la trayectoria del siglo XIX.

Pero continuando con la de
preciso encuadrar su sentido dentro
global española de aquel tiempo.
político español en una guerra dinástica
más que representar la recalcitrante
sociedad tradicional frente a otras
más progresistas que indudablemente
las estructuras en beneficio propio,
teños, no estaban dispuestos a ver
maso los fueros locales que garantizaban
unos privilegios cuyas raíces se
po al siglo XVIII y que ellos
los a tiempos casi prehistóricos, con
trar la "naturaleza" de dicha forma de
distribución de la riqueza.

Se desprende de esto, que el
carlismo se encuentra en los labradores-saca
nones, primeros interesados en el mantenimiento

tatu-quo, así como en el resto del campesinado, que empujado por la mitología integrista de los voceros del tradicionalismo, seguía ciegamente a los lugartenientes de Don Carlos. (1).

De cualquier modo, y mientras nosse realicen estudios más exhaustivos sobre éste (movimiento cuya importancia fué debida básicamente a la debilidad del incipiente liberalismo español), las interpretaciones sobre el mismo seguirán siendo tan especulativas y acientíficas como las que nos exponen los más calificados historiadores contemporáneos que de alguna manera han trabajado este período. Si por un lado Vicens Vives nos dice que "el carlismo sería el movimiento arrancado del catolicismo español, intransigente con cualquier novedad espiritual y hostigado por el recuerdo de las medidas anticlericales adoptadas por el liberalismo de 1812-1814 y 1820-1823. En és-

(1) Proclama de la Diputación de Vizcaya. "Una fracción antireligiosa y antimonárquica se ha apoderado del mando durante la larga enfermedad de nuestro difunto rey y trata de ir adquiriendo ascendente para exponernos sin defensa a los ataques de la revolución y de la anarquía que combatimos en 1823. Sus partidarios quieren hacer a España cómplice de sus abominables maquinaciones, que la propaganda revolucionaria inventa para destruir el orden social en Europa y raro es el manifiesto, proclama o circular en que más o menos abiertamente deja de eludirse el fondo revolucionario del liberalismo español".

Manifiesto de Reus. "... sostener y defender con la vida los dulces nombres de Religión, Rey e Inquisición y arrollar a cuantos masones carbonarios y comheros y demás nombres inventados por los maquiavelistas".

El sentido podría ser la versión política de una es-
tadística tradicionalista vinculada a un pasado de "el
en un país económicamente pobre, técnicamente atrasado
conservador", Joaquín Encinas nos lo presenta como el
más que una defensa de Don Carlos. Nos lo muestra
un movimiento con contenido y programa político defi-
nido en franca contradicción con Jutjar, que habla de
programa "asistemático, inconcreto, (...) que evade re-
sponsabilidades y arrendamientos ineludibles de
la grandilocuencia de las místicas declara-
das". Es pues, prematuro para avanzar un
riguroso del fenómeno mientras nosé profunda-
mente de lo que hasta ahora se ha hecho sobre
tenido del carlismo.

Pues bien, frente al tradici-
onalismo puso en marcha todos los mecani-
smos a su alcance. Tras conseguir el
control con la Cuádruple alianza y el interior del
titucional, Mendizabal, uno de los principales artífices
del pretendido liberalismo ilustrado, se lanzó a dar la
batalla en el plano de la política agraria. El estado
necesitaba consolidar su peso y para ello el primer paso
consistía en contar con un brazo armado desahogadamente
financiado por unas arcas que proveyesen.

los materiales indispensables para reprimir el tradicionalismo... o a cualquier otro movimiento "disgregador"(1)

La primera piedra en cuanto a apoyo económico se refiere fué puesta por las propias clases adineradas urbanas- y los créditos ingleses-, que tras conseguir una notable influencia en las tareas de gobierno, gracias al Estatuto Real, (2) se dispusieron a satisfacer la mayor parte de las necesidades económicas que la guerra engendraba. Pero ésta fuente de ingresos era demasiado puntual y voluble como para confiar a ella una responsabilidad de tanta importancia. De ahí, que se hicieran necesarias medidas globales, que pusieran en funcionamiento las arte-

(1) Sería erróneo, no obstante, creer que los gobiernos conservadores querían llevar la represión del carlismo hasta sus últimas consecuencias. Como apunta Raymond Carr durante los años de la derrota el carlismo había sobrevivido menos por su fuerza que por el hecho de que los gobiernos conservadores eran reacios a aplastar un movimiento cuya alianza les pudiera ser necesaria contra la revolución; así, Narvaez, fusiló a los republicanos y amnistió a los carlistas, ya en vísperas de la revolución de 1868 empezaban los neocatólicos a reforzar las filas carlistas, temerosos de que la revolución siguiera ineludiblemente a la caída de la dinastía".(pag 197 de España 1808-1939 - Raymond Carr.)

(2) Promulgado el 10 de abril de 1834, en arts 3º del Título 2º, que trata de la composición del Estamento de Proceres, especifica en su punto 5º, que también formarán parte de dicho Estamento, "Los propietarios territoriales o señores de fabricas, manufacturas o establecimientos mercantiles, que sumen a su mérito personal y a sus circunstancias relevantes el poseer una renta anual de 60.000 reales, y el haber sido anteriormente procuradores del Reino"

rias económicas del país, de las cuales el Estado succi-
naría de una manera regular el capital requerido para
sostener la guerra. Sería un error, no obstante, pensar
que la desamortización tendría como única finalidad cons-
guir un movimiento de capitales; se trataba también de
potenciar el nacimiento de un campesinado nuevo que al
tiempo que diera su consentimiento al liberalismo, hiciera
labor de acumulación de capital que ayudase a estructurar
el capitalismo español sobre unas bases más modernas.

Como queda dicho pues, la des-
amortización fue una cuña que el liberalismo incrustó apócrifo-
mente entre un tradicionalismo ancestral y otro
con objeto de reforzar sus posiciones en el campo.
"Se puede hablar en el siglo XIX de la des-
amortización, con independencia de las luchadas
tas contra el clero de 1.803 a 1.820. Una primera
desamortización del año 1.798. La segunda fase
tuvo lugar en el transcurso del trienio liberal; las de
últimas y más voluminosas fueron la iniciada en el año
1.836, bajo el impulso de Juan Álvarez Mendizábal; la cu-
ta y última la del año 1.855, obra del bienio progresista
y en especial de uno de sus ministros, Pascual Madoz.

Las tres primeras afectaron fundamentalmente a

Bienes que habían pertenecido de alguna forma a la Iglesia y la última, sobre todo, al patrimonio de las corporaciones civiles".(1)

Jordi Nadal, aduce con acierto que la desamortización era el expediente que el progresismo utilizó para sanear un fisco herido de muerte por la desecación de sus fuentes tradicionales: los ingresos aduaneros que en 1792 se elevaban a 2.400 millones de reales, se vieron reducidos en 1824 a 600, como consecuencia de la pérdida de las colonias americanas. En este sentido, dice una de sus últimas obras: "He señalado el descenso de la renta de aduanas como uno de los principales causantes de las dificultades de la Hacienda durante la primera mitad del siglo XIX. En el extremo opuesto se ha destacado la holgura proporcionada al Tesoro británico por los rendimientos del comercio exterior (40'8 por ciento de todos los ingresos fiscales en 1841-1850, frente a 20'2 por ciento en 1791-1800). Estas dos evoluciones, de signo antagónico, resumen en forma muy expresiva las opuestas trayectorias políticas y económicas de uno y otro país, y ponen de manifiesto la incapacidad española para cubrir, por la vía normal las necesidades financieras del Estado moderno.

(1) pgnº 50 de "La desamortización española del siglo XIX" Francisco Simón Segura. I.E.F.

En lugar de la vía normal,
Al mismo tiempo que apelan a los empréstitos
extranjeros, los gobernantes de Madrid multiplica-
ciones de deuda. Pero el recurso al crédito a
yores dificultades cada vez, por la ausencia
que responder de los capitales e inter-
la de nieve que forman la deuda flotante y
dada sólo puede contrarrestarse mediante
un patrimonio ex novo, añadido a los
El remedio, remedio drástico, hubo de ser
seguida de venta, de la propiedad de manos
realidad, la desamortización eclesiástica
con el doble fin de sanear la Hacienda
en el trono a Isabel II, o en el poder
alcanzar el uno, admitiéronse los tí-
lidad como medios de pago; para alcan-
rónse dichos títulos por su valor
se enormemente depreciados." (1)

Por otra parte, hay que rese-
nes "estadísticas" que del fenómeno des-
ciertos autores, y que lejos de esclare-

(1) pp. 54 y 60 "El fracaso de la revolución industrial
España, 1.814-1.913" - Jordi Nadal -

yen a entorpecer su estudio. Un ejemplo de estos enfoques lo encontramos en: Pascual Marteles López "La desamortización en líneas generales consistió en la apropiación por el estado de unas propiedades que no le pertenecían y que utilizó para sus propios fines. Gran parte de esas propiedades fué puesta a la venta para su adquisición por el sector privado."(1)

Encontrándose con un país de distribución sectorial básicamente primaria (calculando en cifras aproximativas en el año 1.835, de los quince millones de habitantes, mas de diez eran población rural), la agricultura española, registraba a raíz de los años 30, uno de los periodos de expansión más característicos de su historia. La expansión demográfica de los años 20 y 30, medidas como la abolición de las tasas y la plena libertad de comercio interior a productos agrícolas, la libertad de contratación de todos los artículos de beber y comer... fueron las primeras palancas sobre las que empezó a bascular la expansión productiva agrícola española. La desvinculación y abolición del diezmo eclesiástico, así como la desamortización, fueron los otros estimulantes que transformaron el campo y que harían decir a Vicens Vives que "en 1.837,

(1) pgnº 94 de "Agricultura, comercio colonial y crecimiento económico en la España contemporánea" - Jordi Nadal y Gabriel Tortella (eds.)-

la situación había cambiado radicalmente, hasta el
de que puede hablarse de una revolución agraria"

La desamortización civil y eclesiástica, e
como forma de desarrollo un sistema de venta que admitía
dos tipos de compradores: "Los que pagarían en dinero
efectivo y los que lo harían en papel del Estado. A los
primeros se les daba un plazo de 15 años para cancelar
la compra al 5% de interés; los segundos 8 años al 4%.
Ambos podrían liquidar una quinta parte de su compra en
el acto del remate. Respecto a los poseedores de renta
pública podían hacer su pago de la siguiente forma: 1/3 en
deuda consolidada al 5%; otro 1/3 en deuda consolidada
al 4%; y el resto en deuda no consolidada al 5%. Esta
posición favorecería a la burguesía por que la mayoría de
los títulos corrían muy depreciados; especialmente los de
la última clase, aceptándose en cambio por su valor nomi-
nal" (1). El hecho de que estas disposiciones no consi-
guieran potenciar un tipo de campesinado medio al estilo
del que produjo la Revolución Francesa, sino que engrosa-
ran las pertenencias de la alta burguesía, se debía menos
a un error de planteamiento de "un banquero de segunda
fila" (2), que a la estructura a la que iba destinada "

(1) "Historia económica de España" pg. 574. - Vicens Vives.
(2) "España 1.808- 1.839" -Raymond Carr.

por tal medida.

En una situación en la que la burguesía y aristocracia conservaban intacto todo su poder político y económico, mientras el campesinado continuaba en una situación medio feudal, las transacciones de tierras en óptimas condiciones económicas, favorecían a los dominadores efectivos de la economía, que podían adelantar esa 1/5 parte necesaria, para adueñarse de las enormes extensiones que la aristocracia decadente necesitaba vender para mantenerse a la altura de las nuevas circunstancias. Sería incorrecto, pues, atribuir la responsabilidad del fracaso de la amortización, al "accidente Mendizábal". Este pertenecía y representaba a las clases acomodadas de la España isabelina, y como tal operaba con una lógica que en ningún momento podía ser calificada de popular. A este respecto Peter Janke ha acertado cuando escribe: "Mendizábal no estaba fundamentalmente interesado en una redistribución de las tierras. Estaba convencido de que la sociedad podía regenerarse políticamente y nunca pensó en términos de reajuste social. aunque jamás tuvo esa implícita creencia en la letra de la Constitución, que caracterizó en gran parte a la ingenua fe de los exaltados, creía firmemente en los valores de la monarquía constitucional como factor redentor para España. La causa de la revolución y de los disturbios sociales no era la mala distribución de la

tierra, sino la religión, la sucesión, los ritos impuestos sobre todo y el abuso del poder en la justicia".(1)

No se trataba de torpeza ni de miopía política; se trataba sencillamente de un fenómeno sociológico repetidamente calificado por la historia: ninguna clase (o sus representantes) actúan de otra manera que no sea para fortalecer su situación dentro del sistema en que se mueva. "Al gobierno no le interesaba lo más mínimo que el proletariado invirtiera en tierras, puesto que, como dijo Aniceto de Alvaro, no tenían dinero para mejorarlas. El trigo necesitaba cultivo en gran escala y la aceituna requería financiación a largo plazo. Una opinión aparecida en el Eco del Comercio deseaba incluso que el gobierno diese poderes a los nuevos hacendados para desahuciar a los arrendatarios, lo cual sólo era legal si el nuevo propietario estaba dispuesto a trabajar las tierras personalmente. La verdad era que "los proletarios sin arraigo, sin educación, acaso sin moralidad ni ideas sociales" no constituían un apoyo tan valioso para la monarquía liberal, "los ricos capitalistas".(2) Cuando el campesinado consiguió tierras, no fue

(1) pág. 247 "Mendizabal y la instauración de la monarquía constitucional en España (179)-1853) -Peter Janke-

(2) pp. 243-244 (correspondientes al mismo autor y a la misma obra).

precisamente por la benefactura política liberal; la consiguió cuando la tomó por la fuerza y obligó a la burguesía, so pena de provocar serios conflictos, a admitir como un hecho irreversible tal "repartición forzada". Entre los años 1.808 a 1.823, "Hubo ocupaciones ilegales de fincas por gentes que no tenía tierra que labrar. Para legalizar estos actos los liberales dictaron la R.O. del 6 de Marzo de 1.834, que admitía la inscripción de fincas adquiridas a raíz de la Ley de 1.813 y del Decreto de 1.822, atribuyéndoles a quienes no pudiendo demostrar su derecho posesorio, se comprometieron a pagar un cánón perpetuo igual a la renta media anual de los cinco años anteriores a su ocupación. Esta medida (...) es más revolucionaria que muchos decretos desamortizadores, porque estableció un precedente legal, a cuyo amparo aumentaron los roturadores de baldíos." (1)

(1) "Historia económica de España, pag. 572.- Vicens - Vives. "Sin embargo, la guerra carlista, a pesar de toda su crueldad y a pesar de que las facciones de D. Carlos solían apoyarse en buena parte en la clase campesina, no revistió un carácter primario de lucha social. Lo tuvo en cambio, una manifestación mucho más perniciosa y peligrosa para los propietarios agrícolas: las invasiones de fincas y el bandidaje. Agitación social del campo sevillano que no está sincronizada en absoluto con las distintas vicisitudes políticas de la nación. Estos campesinos vivían indiferentes a las ideas progresistas, moderadas o carlistas. Constituían un mundo aparte ignorado por la burguesía de aquella época, con sus propias razones y sus propias inquietudes. Así, por ejemplo, en Julio de 1843 el ejército rebelde se encuentra frente a las puertas de Sevilla, los arrieros .../...

En cuanto a las tierras comunales (uno de los pocos beneficios que disfrutaba el labrador pobre), la desamortización fué también la causa de su ruina y de su desaparición: "los bienes de propios y tierras comunales fueron incorporados a la ley de desamortización general de primero de mayo de 1855 dispuesta por Pascual Madoz. Desde aquel momento los ayuntamientos pudieron reducirlo a propiedad privada. El importe de la venta (mergado a 1/5) debía ser empleado en la compra de inscripciones intrasferibles de la Deuda Pública, al objeto de que los municipios continuaran gozando de parecidos ingresos. Se trataba, pues, de variar la forma de propiedad, pero no la propiedad misma. Pero el tráfico a que dieron lugar los tributos, con notorio escándalo en determinadas provincias, arruinó la Hacienda Municipal en muchos lugares de España, en detrimento de las funciones concejiles generales y de los medios de vida de sus pobladores"(1).

.....
 de los pueblos circundantes, desentendiéndose de la contienda, solo ven esta como una coyuntura favorable para obtener algunos ingresos comprando a los soldados sitiadores, por precios ínfimos, los productos alimenticios que estos han saqueado e introduciéndolos despues para su venta en la capital. Esta situación de inquietud social es paralela a la guerra carlista (...)"pgn^a 37 "La desamortización eclesiástica en Sevilla" Alfonso Lazo - Diaz.-

(1) pgn^a 573 "Historia económica de España" Vicens Vives

Y por supuesto, que para llevar a cabo este espolo no se regatearon sutilizas jurídicas: "El artículo 2 de la Ley Madoz declaraba exentos de desamortización entre otros bienes: "... Noveno. Los terrenos que hoy son de aprovechamiento común previa declaración de serlo hecha por el Gobierno, oyendo al Ayuntamiento y Diputación provincial respectivos". Además, el artículo 1 de la Ley de 11 de Julio de 1856 declaraba exenta de desamortización: "La dehesa destinada o que se destine de entre los demás bienes del pueblo al pasto del ganado de labor de la misma población..." Veamos como interpretó el Consejo de Estado estos dos importantísimos preceptos.

Sobre el problema de los bienes de aprovechamiento común en la legislación desamortizadora se ha ocupado, a mi entender con pleno acierto el profesor Alejandro Nieto. La conceptualización jurídica de éstos bienes y su diferenciación con los de propios era esencial, ya que estos últimos quedaban desamortizados mientras que los de aprovechamiento común resultaban exceptuados. A la vista de la legislación desamortizadora, bienes de propios eran aquellos que estaban arbitrados por el municipio, constituyendo para éste una fuente de ingresos, mientras que los de aprovechamiento común eran aquellos bie-

nes municipales que se aprovechaban libre y gratuitamente por todos los vecinos. El hecho de introducir yo lo definido en la definición, con riesgo de aprovechar la ira lógica de algún escolástico, se deriva de que como bien a subrrayado Alejandro Nieto, el criterio para distinguir unos bienes de otros era puramente fáctico, esto es consistía en el hecho mismo del aprovechamiento comunal. Hecho que debía ser presente en el momento de promulgar la Ley Madoz ("... que son hoy de aprovechamiento común...") y que el artículo 53 de la Instrucción retrotraía además al pasado, ya que según tal precepto el informe del Ayuntamiento había de indicar si los bienes de cuya exención se tratase se habían aprovechado "de 20 años acá por el común de vecinos". La interpretación jurisprudencial que se dió a este artículo 53 de la Instrucción sirvió para restringir notablemente la posible esención de bienes municipales, al entenderse que el factum del aprovechamiento comunal debía ser ininterrumpido desde, por lo menos, veinte años antes de 1855.

Esta distinción conceptual, sin ser enteramente nueva nunca había tenido tan graves consecuencias como a partir de la Ley Madoz y su Instrucción. "Para los pueblos todo esto eran sutilezas intrascendentes: el patrimonio mu

nicipal, dentro de su variedad, era único, como habían entendido los clásicos y como venía aplicándose por tradición: lo que hoy se aprovecha comunal y gratuitamente, mañana se arrendaba a extraños o a los mismos vecinos (mediante un arbitrio) según fuera la situación de la caja municipal" (Alejandro Nieto "Bienes comunales pag^{os} 230). El hecho de aplicar incluso retrospectivamente tal distinción conceptual provocó grandes problemas y notables perjuicios a los pueblos, apenas remedios por esa otra disposición posterior a propósito de las llamadas dehesas boyales". (1)

En cuanto a la desamortización eclesiástica, piedra angular de la política liberal, alcanzó en sus primeros momentos unas proporciones varias veces elevadas que la posterior desamortización civil. Verdadera bandera demagógica del liberalismo frente al Antiguo Régimen, el anticlericalismo popular fué aprovechado por la burguesía para realizar una voluminosa transferencia territorial en beneficio propio, mientras el bajo campesinado, se veía relegado al papel de mero espectador. Las acometidas liberales en este terreno están marcadas por un movimiento de flujo coincidente con la toma de poder político por parte de la burguesía (Cortes de Cádiz, Tri-

(1) pp 81-83 "Agricultura, comercio colonial y crecimiento económico en la España contemporánea" -Jordi Nadal y Gabriel Tortella-(eds.)

nio liberal (1) y un reflejo marcado a su vez por la ²⁷⁸ hegemonía de la reacción. El flujo más importante fué sin duda el registro a la muerte de Fernando VII. Tanto este hecho como la subida de los liberales al poder, ayudó a sedimentar de manera definitiva, el carácter irreversible del proceso liberalizador, frente a uno de los baluartes más importantes de la reacción: la iglesia.

Al margen del acicate que suponían las parentorias necesidades financieras estatales, los liberales vieron muy facilitada su labor frente a los eclesiásticos utilizando como instrumento social, el respaldo de un anticlericalismo latente en los sectores urbanos del país. Iniciada la acción con la Ley del 27-7-37 en la que declaraban propiedad nacional, los bienes raíces, rentas, derechos y acciones de las comunidades e institu

(1) "Las medidas del gobierno intruso de José I (17-8-09) suprimiendo las órdenes nonásticas, mencionadas y de clérigos regulares e incautándose de su patrimonio, en calidad de bienes nacionales, hallaron eco en las resoluciones de las Cortes de Cádiz, sobre todo en el Decreto de 17-6-12, que dispuso la enajenación de los bienes de las Comunidades eclesiásticas, extinguidas o reformadas por disposición de los invasores (...) Cuando los liberales reconquistaron el poder en 1820, no solo se habilitaron el Decreto de 1812 (1-10-1820) sino que añadieron al mismo, por ley del... 25-10 siguiente, los bienes de las órdenes morascales con menos de 24 religiosos en su seno, los de varias congregaciones y los conventos y colegios de las órdenes militares. Una medida más radical fué la incautación por el Estado de los diezmos eclesiásticos." Idem.

dad despues de la caída de Espartero en 1843. Se vendie-
ron mas de cincuenta y seis mil fincas de un solo año,
mientras que en los ocho anteriores se habian vendido -
ochenta y nueve mil en total. La plena responsabilidad
de los moderadores etc, junto con los exaltados, fué reco-
nocida por sus contemporáneos en las Cortes de 1.845.

La cantidad de dinero que estas transiciones
produjeron realmente fué pequeña puesto que el pago se
hacia a lo largo de varios años y principalmente en bo-
nos. Fuentes contemporáneas afirmaron que para fines de
Agosto de 1836 en Madrid se habian vendido por cuarenta
y seis millones de reales propiedades valoradas en die-
ciocho millones setecientos mil reales. Esta cifra supe-
raba con mucho a la de cualquier otra provincia y repre-
sentaba el setenta y uno por ciento de todas las ven-
tas realizadas en ese periodo."(1)

Para dar una idea del volumen de transferen-
cias que representó la desamortización eclesiástica, -
transcribieron los datos que Vicens Vives cita en su -
historia económica de España, sacados de las páginas -
del Diccionario de Pascual Madoz:

(1)"Mendizabal y la instauración de la Monarquía consti-
tucional en España (1790-1853)" Peter Janke -pp.249-50.

Situación de las fincas rústicas procedentes de
la desamortización eclesiástica en Julio de 1845:

Valor total de tasación de las fincas.....	1 866 226 000	reales
Valor de tasación de las fincas invendidas.	723 166 000	"
Valor de tasación de las fincas vendidas..	1 106 189 000	"
Valor de remate de las fincas vendidas....	2 454 053 000	"
Porcentaje de fincas vendidas:	57'9%	
Porcentaje de aumento en el remate de las fincas vendidas	231%	

En cuanto a la concentración de las propiedades rústicas mas valiosas de la Iglesia, el autor las clasifica en tres grupos:... "antiguo Reino de León (con un máximo en Salamanca); Andalucía (con un máximo en Sevilla), y Zona Castellano-extremeña (con un máximo en Toledo)".(1)

Siguiendo al mismo autor, pondremos de relieve los hechos interesantes a la hora de conocer la fenomenología de la desamortización. El primero, es el que "En la mayoría de las provincias españolas habían vendido más del 60% de los bienes del Clero antes de 1845, y seis de ellas (Valladolid, Huesca, Guadalajara, Teruel, Albacete y Baleares), más del 80%. El segundo hecho es el aumento de las compras en relación con la posibilidad económicas de ciertas regiones o provincias: en la Cataluña litoral (1) "Historia económica de España" pgn# 227 -Vicens Vives

habían sido vendidas por un valor de menos de - - -
 1 872 782 420 reales, mientras que la transferencia ci-
 vil se evalúa en unos 520 000 000 de reales, con un ba-
 neficio para el Tesoro de unos 200 000 000 de reales.
 Por supuesto, este drenaje de capitales hacia las ar-
 cas estatales no supuso en ningún momento la solución
 de los problemas financieros en una administración al
 borde de la quiebra, que si bien succionaba artificial-
 mente por unos canales, sufría por otra la sangría cró-
 nica que producían las guerras carlistas. Todas estas
 medidas de política agraria, tendentes a paliar los -

 .../...
 tórico, porque nos revela datos interesantes, los moti-
 vos por los que suspendió la venta y hasta que punto -
 las ventas efectuadas habían sido fructíferas para la
 nación. Comenzó el diputado D. Claudio Moyano pregun-
 tándose si la suspensión de las ventas había respondi-
 do exclusivamente a motivos económicos o bien si "era
 efecto de una exigencia de la Corte de Roma...". A lo
 que contestó el Ministro de Hacienda, señor Monn, que
 la medida era puramente económica, porque de los 2.120
 conventos de que se apoderó el Estado, solo se habían
 vendido 635, que produjeron aproximadamente 21 millo-
 nes de reales, "cuando habían valido seis millones de
 reales cuatro conventos solos, y, por consiguiente,
 viene a deducirse que por término medio han valido ca-
 si 22,000 000 reales de los conventos de los restantes
 Y continuó señalando que muchos habían sido vendidos
 por precios verdaderamente irrisorios, cuando encerra-
 ban meritorio valor artístico. La discusión continuó -
 con intervenciones de varios diputados, que creían ver
 en esta medida el retorno de las Ordenes o la devolu-
 ción de los bienes a las mismas, a la que contestó nue-
 vamente el Ministro de Hacienda que "...lo que se ha -
 vendido, vendido queda, y estamos dispuestos a defen-
 derlo..." pp. 148-150 "La desamortización Española del
 siglo XIX".- Francisco Simón Segura.

y Madrid, en Baleares y Andalucía costera, en la Islas Canarias, el ritmo de la desamortización fué más rápido que en el resto de España"(1).

Por lo que respecta a los resultados estadísticos tanto de la desamortización civil como eclesiástica, durante el período que estudiamos, el Ministerio de Hacienda ha proporcionado los siguientes datos:

		<u>Fincas</u>			<u>Censos</u>	
<u>Desamort. eclesiast^a</u>		<u>Rústicas</u>	<u>Urbanas</u>	<u>y foros</u>	<u>Valores en rea</u>	
1836-44	secular	44.852	5.901	5.312	399 258	967
	regular	66.093	7.212	73.308	503 571	422
1845-54	secular	2.350	1.030	2.393	45 380	906
	regular	1.361	299	13.689	22 465	745
<u>Desamort. civil</u>						
1834-56	Corporac.	16.859	3.327	24.434	431 451	459
	Estado	5.074	661	5.803	87 717	269

En términos mas simples, diremos que en 1.844 -Poco antes del primer "coste" el proceso desamortizador- (2) el 54% de las fincas rústicas, eclesiásticas, -

(1) "Historia económica de España, pagna 578, Vicens Vives".

(2) "La venta de los edificios -conventos se suspendió por Decreto de 11 de abril de 1845, Decreto que apareció publicado en la "Gaceta de Madrid" del día 14.

Al día siguiente, la discusión que tuvo lugar en el Congreso de Diputados tiene un alto valor his
.../...

tos religiosos de ambos sexos, el expediente fué en parte anulado por la caída de los progresistas en 1.843 (1), aunque posteriormente fué rehabilitada e inhabilitada, - siempre en función de la capa de la burguesía que sustentará el poder. A este respecto Peter Janke y otros muchos autores (2) -aclara que sector de la familia "liberal" nos benefició mas de la desamortización: "Pero más concretamente fueron los financieros moderados los que - invirtieron, tales como Manuel y Jose Gaviria, que concedieron créditos a los gobiernos de Istúriz, Bardají y Pérez de Castro y el marqués de Casa Riera, a quien la embajada francesa describía como el hombre más rico de España y que estaba dispuesto a financiar una intervención francesa.

Las ventas continuaron con incomparable inten-

(1) "Los moderados, restringieron la venta de bienes nacionales por Ley de 9-4-45"

(2) "Del estudio de esta lista parece deducirse que quienes más se beneficiaron de las subastas de los bienes eclesiásticos en Sevilla fueron -aparte de algunos antiguos y ricos colonos de la Iglesia- la clase media, tanto ciudadano como pueblerina -cerca del cincuenta por ciento de los compradores son vecinos de los pueblos; las grandes fortunas burguesas; bastantes personas residentes en Madrid: concretamente, alrededor de un cincuenta por ciento de los compradores son madrileños; y varios individuos que ostentaban por aquél entonces cargos administrativos o políticos". pp.193-194"La desamortización eclesiástica en Sevilla" Alfonso Lazo Díaz.

problemas más inmediatos, sin contar con una visión más ²⁹ a largo plazo, son un buen exponente del quijotismo político del que tantas veces hicieron gala los liberales españoles. Estos, parecían enfrentarse más a situaciones coyunturales -a las que incluso trataban de una manera epidérmica- que a problemas estructurales. De ahí, la inestabilidad crónica del liberalismo hispano que tras deslumbrar al "pueblo" con espectaculares medidas reformadoras de primer momento, veína como fracasaba su idealismo frente a unas estructuras que hacía frustrar sistemáticamente cualquier medida que pusieran en peligro los intereses de las clases acomodadas del país. (1). Hacer esto tan solo era posible utilizando la violencia, lo cual llevaba implícito el fenómeno revolucionario, y esto significaba incorporar al "pueblo" a una lucha en la que la burguesía jamás estaría segura de capitalizar la dirección de la misa, precisamente en función de su debilidad en todos los planos. Que éste "pueblo" podía y de hecho rebasaba los planteamientos de la burguesía, aunque fuera de manera imprecisa, fué la gran lección que la burguesía española aprendió en las Jornadas de Barcelona, en Noviembre de 1.842. Para aquella, la palabra -

(1) "Es a mi proceder bastante inútil realizar ejercicios ucrónicos respecto a lo que podía ser o no ser para España una desamortización "en regla", tal como dice Simón Segura. pp. 293-299 de "La desamortización Española del siglo XIX" -Francisco Simón Segura.

"pueblo" tenía una traducción más concreta: proletariado. Y ésta clase, aunque inicialmente siguiera a las capas más radicalizadas de la burguesía, era potencialmente autónoma y podía presentar reivindicaciones propias, al margen e incluso en contra de los planteamientos más "revolucionarios" burgueses. En éste sentido, el gran problema del liberalismo español, consistió en que antes de que la burguesía consiguiera consolidar posiciones importantes dentro del sistema, su clase antagonista, el proletariado, empezaba a representar ya una fuerza peligrosa. Esto llevaría a sucesivas alianzas con sectores tradicionales, teniendo que pagar por ello el precio del inmovilismo estructural, como mal menor frente a la amenaza del "anarquismo" proletario.

Es por ésta serie de razones, por las que el proceso desamortizador estaba condenado al fracaso, de antemano, en cuanto a redistribución más equitativa de la propiedad se refería. "Observando la lista de compradores notamos además un hecho significativo. Efectivamente, la desamortización creó nuevos latifundios; pero se trata de un latifundismo más bien modesto ya que son raros los adquirentes que llegan a poseer mil hectáreas en total! (1) Por lo que respecta al aumento de (1) p. 199 - "La desamortización eclesiástica en Sevilla" Alfonso Lazo Díaz.-

287

volumen de producción, es indudable que creció sensible-
mente. Pero este incremento dependía más de la presión
demográfica que se registraba a raíz del espectacular -
crecimiento de población de los años 30 (en 1833 el nú-
mero de habitantes era de casi 12 millones de habitantes
mientras que en 1857 se remontaban ya a 15 1/2 millones)
y de la puesta en cultivo de mayores superficies en (1800
se cultivaban unos tres millones de hectareas y en 1860 pa-
saban de cinco millones), que de una capitalización -
eficaz del campo. A éste respecto son ilustrativas unas
líneas que Jutglar escribe en su libro "La era indus-
trial en España", a propósito de la desamortización: "en
el aspecto técnico, el inmovilismo continuó indenticamen-
te; la España interior, ésta España seca de la que hemos
hablado, continuó practicando los mismos tipos de culti-
vo extensivos de siempre, cultivos de tipo espontáneo, -
adaptados al clima y pendientes de él, supeditando una
economía a una realidad de cosechas espaciadas y de míni-
mos rendimientos. Una racionalización de los cultivos se
imponía, pero en la práctica cualquier mejora dependía
de una serie de factores de obras públicas, -sobre cana-
les de regadío-, que nadie se decidía a abordar".(1)

(1) La era industrial en España, pgnas. 82-83.- A. Jut-
glar.-

En efecto la cosecha anual por hectárea descendió sensiblemente (en 1.800 era de 6'31 Qm. mientras que en 1.860 era de 5'8), y nó solo por la falta de capitalización, cuanto por la puesta en cultivo de tierras poco fértiles. A ésta drficiencias, hay que añadir la mala utilización de la tierra, como consecuencia del cultivo masivo de cereales, hecho cuya causa radica en que la obtención de tales productos "podía lograrse rápidamente - en las nuevas tierras sin fuertes inversiones de capital y en que las leyes proteccionistas de 1825, "obligaban a la España periférica a consumir el trigo castellano, a - pesar del elevado coste del transporte por tierra, con - preferencia sobre el grano extranjero, más barato e importado por vía marítima".(1).

En cuanto a los efectos perniciosos que sobre las estructuras supuso la medida desamortizadora, es - obligado recurrir una vez más a Vicens Vives en un párrafo en el que sintetiza de una manera magistral, lo - contraproducente de la política agraria-liberal: "La polarización de la propiedad rústica en latifundios y minifundios a partir de las desamortizaciones responde a la Ley de concentración capitalista. Mientras los gran-des propietarios pudieron resistir los azares de las ma
(1) p̄gna. 200 -"España 1808-1839" -Raymond Carr.

Las cosechas, los pequeños terratenientes, tuvieron que claudicar ante ellas, unas veces por venta directa y otras a través de préstamos usuarios que los desposeyeron de sus bienes, Por otra parte, el doctrinalismo liberal, reflejado en las disposiciones del Código Civil, facilitó la necesaria segregación de la propiedad castellana por vía de herencia. De aquí la legión de minifundistas que, como antes hemos indicado, dominó en buena parte de España. Proprietarios de la miseria en Cáceres, en Palencia, en Soria, y en muchas otras provincias españolas".(1)

Por su parte, los intelectuales radicales observaban la problemática agraria como una óptica ideológica básicamente informada con los patrones de la izquierda europea de la época.

(1) Historia económica de España p. 563, Vicens Vives. Por lo que respecta a otras provincias, sería importante también parafrasear a R. Carr... "una mala cosecha y la insuficiencia de transportes ocasionaba todavía importantes variaciones precios estacionales y locales. El trigo era dos veces más caro en 1836 que en 1833 (...) los precios se elevaban y descendían en diferentes regiones, en diferentes momentos y con distintos índices. (...) los campesinos pobres no se beneficiaban de los precios elevados como lo hacían los grandes agricultores y comerciantes al por mayor, ni podían almacenar reservas en los años de precios bajos". España 1808 - 1939 p. 200 Raymond Carr.

El nuevo orden político surgido a raíz de la muerte de Fernando VII (1.833), ofrecía a la burguesía un horizonte lo suficientemente despejado como para que se registrara un relanzamiento económico cuyas características serían las bases mismas del industrialismo español en buena parte del siglo XIX. En éste sentido es importante poner de relieve el carácter involucionista del reinado de Fernando VII y sus nefastas repercusiones en el proceso de industrialización.

Mientras Inglaterra y Francia registraban un acelerado progreso técnico y sus poblaciones obreras se contaban por centenares de miles, en 1.830 la industria catalana, verdadera punta de lanza de la industrialización española, no ocupa a más de 20.000 trabajadores, al tiempo que los avances técnicos de cierta consideración, se limitan prácticamente a la experiencia de "el vapor", fábrica que en 1.832 introdujo los telares mecánicos y una sección de construcción de maquinaria lográndose para ello un fuerte apoyo estatal. La legislación absolutista bloqueaba en gran parte el nacimiento de un industrialismo libre de trabas al estilo inglés o francés. Habría que esperar a 1.836 en que se restableciera la libertad de industria, con la que de paso se ponía fin, "a las momifica-

das corporaciones geniales".

Pues bien, estimulada la burguesía española - por las nuevas expectativas, se observaba en el país un salto hacia adelante del signo cualitativo cuyo punto de partida se sitúa en el año 1.840, en la que la finalización de las guerras carlistas y la consiguiente estabilidad política, suponió la garantía imprescindible que los patrones del sistema podían ofrecer a la pujante burguesía catalana y vasca. (1) En este año había en Cataluña más de 11.000 máquinas de hilatura, 1 200 000 husos, 3.200 telares de tejidos, y la población trabajadora rozaba los 100 000 obreros, (es importante señalar, sin embargo, que salvo 2 o 3 empresas en las que los trabajadores se contaban por 8 o 9 centenares, la gran mayoría no rebasaba el nivel de empresa familiar, teniendo unos 200 obreros como media general). (2) La razón de que en esta región se instalaran los primeros núcleos fabriles (3) fue

(1) "En el Norte, y partiendo unos de la explotación de yacimientos y otros de especulaciones bancarias, surgen ya las grandes empresas: los Ibarra, Zubiria, Epalza, etc. En muchos casos, la acumulación del capital antillano, desempeña un importante papel: Epalza, Saratrustegui, etc." (2) "La banca se dedicaba más a la especulación, y la inversión en el sector terciario que no a la capitalización y planificación de la industria a gran escala." (3) "La compañía Barcelonesa de Fundición y Construcción de Maquinaria" que comenzó a producir en 1.841, procedía

291
debido no sólo al carácter emprendedor catalán y la tradición burguesa de algunos sectores que ya se remontaban al siglo anterior, sino también a las favorables condiciones naturales de la región: la capacidad del puerto de Barcelona por el que entraban las materias primas directamente sin otro gasto de transportes al interior y la existencia de unas cercanas cuencas fluviales que permitían un aprovechamiento de la energía hidráulica.

En este proceso de concentración industrial, capitalización y liquidación de la producción artesanal catalana no es un caso aislado. Vizcaya y otros núcleos forman parte de esa vanguardia industrializante, que por otra parte jamás llegó a ser lo suficiente incisiva y amplia como para hacer de España un país medianamente industrializado. Es de destacar en este sentido, el papel desempeñado por los capitalistas vascos en cuanto al banquero Tomás Epalza, el negociante Roumaldo Arellano, y Joaquín Maza; los tres fundaron el 8 de Junio de 1.841 la sociedad "Santa Ana de Bolueta" en Vizcaya. Esta em-

.....
de la "Fablo Llovera y Comp^{sa}" (1.839 formada por éste con Manuel de Lorena, Mariano Serra, Nicolás Tons, y Soler, Jaime Ricart, y J. M. Respoud, a los que se agregaron Calcedonio Ascacibar, Juna Guell, y Ferrer (que había regresado enriquecido de Cuba en 1.835); Valentin Esparró compró los talleres de Bonaplata (cerrados desde 1.835) y creó "La Nueva Vulcano", ayudado por Girona (que en 1.841 crea la Compañía de Navegación e Industrial.

272
presa que en 1.843 levantó tres Altos Hornos que absor-
bió a la Ibarra y Compañía, y que se asoció en 1.846 Zu-
biría, Mien y Gostiza, levantando la fábrica "Nuestra -
Señora de la Merced", aglutina a un grupo de industria-
les de mentalidad moderna, y se manifestará como el ar-
quitecto de lo que podríamos llamar el gran capitalismo
español. (Son de destacar también en este sector meta-
lúrgico, los Altos Hornos de Heredia en Marbella, así -
como los de Cazalla de la Sierra. En 1.846 los Heredia
crearon la "Industria Malagueña" (producciones metalúrgi-
cas).

La industrialización española se encontró con
serios inconvenientes para su desenvolvimiento. No solo
la existencia de un aparato superestructural y unas cla-
ses retardatarias impedían un despliegue real del indus-
trialismo en España. La ausencia de una infraestructura
formada por carreteras y ferrocarriles, así como la fal-
ta de técnicos y de investigación más o menos programa-
da, fueron otros tantos factores de signo negativo, que
unidos a la falta de apoyo bancario, obstaculizaban pal-
mariamente el despegue industrial.

Peró lo que hizo que la industria permanecie-
ra en proporciones raquíticas, fué el que la burguesía

catalana, la más dinémica y modernizante, no pudiera montar industrias de fabricación de medios de producción, teniéndose que limitar a importar del exterior toda la maquinaria, con lo que ésto implica de dependencia tecnológica con respecto a los países proveedores. El no poder contar con materias primas, a pesar de los infructuosos sondeos llevados a cabo en toda la región, impidió la formación de una industria pesada que potenciasse la fabricación de medios de producción autóctonos capaces de competir con los del exterior y de ahorrar al capitalismo español la sangría monetaria que suponía la salida de divisas como consecuencia de las importaciones de maquinaria a gran escala. Por ésta serie de razones, la sedería catalana, aunque bien podía competir con las mejores del mundo en cuanto al acabado final de las piezas, siempre fué una industria marginal que graba alrededor de la gran industria europea y que carecía del necesario respaldo estatal como para no dejar de ser un apéndice del fortalecido capitalismo continental. Además éstos factores, condicionaron la propia mentalidad del capitalista catalán, que al comprobar las dificultades para un despliegue real de la industria a gran escala, empezaban a perder la optimista iniciativa que marcaría los primeros años de desarrollo y se inhibe de grandes empresas para las que sabe que carece de apoyo estructu-

291

ral. Así, el industrial catalán fué más un aventurero - que un capitán de la industria schumpeteriana. Esta mentalidad feudal en que estaba anclada el capitalismo catalán, era el factor subjetivo que convertía en círculo vicioso la dialéctica del precario desarrollo industrial nacional que se veía además especialmente perjudicada - por el librecomercio madrileño que abría las puertas al capitalismo europeo, dejando en inferioridad de condiciones a los severos catalanes que se veían obligados a cerrar sus fábricas ante la avalancha de la potente industria francesa e inglesa. (1)

Fué justamente ésta falta de posibilidades reales de un despliegue inmediato, así como el empuje de la nueva clase emergente- elproletariado-, lo que cerró capacidad de maniobra al burguesía industrial y le hizo bascular hacia una alianza con la oligarquía comercial- terrateniente, con todo lo que ésto acarrea en cuanto a disminución de ritmo en proceso de desarrollo- Pero ésto era un mal menor y a la burguesía no le queda

(1) El arancel de 1.841, obligó a cerrar 34 de las 60 - fábricas sederas de Barcelona. En Reus y Málaga, cerraron todas así como las industrias de paños reducían su producción de 24.000 a 10.000 piezas.

ba otra alternativa frente al hecho consumado de un proletariado en constante efervescencia que podía poner en tela de juicio la existencia del sistema mismo. Los acontecimientos del 42 darían la olave para éste reajuste de olases una vez que quedase en evidencia la necesidad de contar con el proletariado como uno de los datos más importantes de la problemática social.

Intimamente ligada con la fenomenología económica del país en su primera mitad de siglo; y contribuyendo a la yugulación sistemática del proceso de racionalización estructural que la historia imponía en toda Europa... se encontraba la desastrosa situación monetaria. Reformado el 15 de Abril de 1.848 por Beltran de Lis, El sistema monetario español registrada durante el reinado de Fernando VII una anarquía de la que Vicens Vives nos dá buena nota en un párrafo de su historia económica de España: "la ordenación monetaria continuó a principios de siglo igual que la establecida por la Real Cédula de Carlos III en 1.762. Esto quiere decir que imperaba la confusión, pues a la que dejó Carlos IV se añadió la producida por la Guerra de la Independencia, con la aparición de cecas regionales o locales y la circulación de abundante dinero inglés o francés. Las bases monetarias establecidas por la Constitución, de 1.812, quedará en -

el papel". (1)

La política monetaria, calificada por el mismo autor de inmovilista y anacrónica en el período 1814-1834 (exceptuando el bienio liberal), registraba una moneda alta que fluía hacia el extranjero y cuyo alto valor se mantenía a base de prohibiciones de extradición y con derechos a la importación de metales por parte del Gobierno; "políticas ambas complementarias y erróneas como demostró la práctica. Los dos únicos remedios eran o bien la devaluación de la peseta o los empréstitos extranjeros. No teniendo valor para adoptar la primera medida- la única correcta-, se acudió a la segunda con la cual España, la Monarquía y el Absolutismo cayeron en manos del crédito internacional". (2)

De 1.834 a 1.848, destacan las acciones del ministro Toreno (a pesar de la frustración que supuso la oposición de las Cortes), encaminadas a conseguir la desvalorización del real y el reajuste efectivo que la ceca de Barcelona llevó adelante en 1.834, renovando sus acuñas

(1) Historia económica de España, pagª 646.- Vinens Vives.

(2) La misma obra, pagª 649

ciones y consiguiendo frenar la invasión de moneda ex-
tranjera de baja calidad. De cualquier modo sobre éste
problema (el monetario) volveremos más adelante y de
una manera más amplia.

Producto del nuevo tipo de sociedad y a la
vez futuro alcaudón en potencia de la misma, el prole-
tariado español aparecía en la constelación social ca-
racterizado por una agresividad explosiva que conmove-
ría más de una vez los supuestos en que basaba la bur-
guesía su desmesurado optimismo con respecto a una rá-
pida y nada problemática industrialización del país. Al
carácter terciarista del sistema español y el papel re-
tardatario de la aristocracia terrateniente, venía a
sumarse el arrollador activismo de la nueva clase.

El proletariado, localizado fundamentalmen-
te en Cataluña y Vascongadas, tuvo en contra suya no
solo la alianza de las clases acomodadas y sus élites,
sino también su propia debilidad numérica (97.000 alre-
dedor de 1.842), así como la falta de una ideología
que pudiera ser usada como instrumento social, y la
misma extratificación de la clase ("operarios" y "miser-
rables"). (1) En éste sentido, es de destacar cual era
(1) "Podemos aquí separar dos grupos diversos de obre-

la procedencia y composición de la clase obrera española.

Desplazados de sus campos por los efectos concentratorios de la desamortización, la población campesina fluía hacia los centros urbanos en busca de pan, trabajo y estabilidad. Los efectos imantados de la industrialización aumentaron cuando en 1841 las inversiones experimentan uno de los incrementos más espectaculares que registra la historia económica del siglo XIX: de un millón de reales, se pasa a un volumen de inversiones de más de siete millones. El consiguiente drenaje de población hacia la ciudad que se desprende de la combinación de éstos dos factores, producía una situación social en la que los trabajadores quedaban relegados a manifiestas condiciones de inferiori-

.....
ros... los que son llamados "operarios" en la terminología de la época... y los "miserables" o sea, la mano de obra eventual, con frecuencia desplazada de los lugares de procedencia, y en lucha por llegar a ser algo dentro de la producción industrial". Industriales y políticas pagna 47- Vicens Vives.- "Los operarios" guardaban mentalmente- e incluso en algún modo en la práctica alguna relación con las características del artesano medio y como obreros cualificados, podían en teoría contar con un posible camino para solidificarse como grupo, al margen de los miserables (...). En teoría el obrero operario llamado también distinguido, era un hombre con mayores posibilidades de encontrar un trabajo estable, con un sueldo suficiente para mantener una familia". La Era industrial en España, pagna 85 y 87.A. Jutglar.

dad frente al sistema. La burguesía que en el nacimiento de la nueva sociedad no precisaba de mano de obra especializada a gran escala para sus industrias, observaba cómo el engrosamiento del ejército de reserva proletario, le proporcionaba un elevado margen de manobra en la contratación y por tanto la extracción de una plus valía relativamente más elevada que la que obtenían sus compañeros de clase europeos. Frente a esta exagerada explotación y sobre la que más adelante nos extenderemos, los trabajadores solo podían ofrecer por toda respuesta, una serie de explosiones irracionales que si bien conseguían poner en tela de juicio a la nueva sociedad, era debido más a los altos niveles de combatividad de la clase, que no incisivo de un alto grado organizativo y unos planteamientos teóricos correctos. La ausencia de éstos factores y la herencia de unos esquemas ideológicos de oposición al sistema claramente agraristas, no solo restaban al movimiento obrero carácter incisivo, sino que le hacían también fácilmente controlable: una vez superados los puntos álgidos de la presión social, el movimiento obrero se apagaba de nuevo, mostrando una falta de continuidad que revertiría negativamente sobre la misma clase trabajadora. Eran justamente los efectos de éstos momentos críticos, los que más retraían a la espantadiza burguesía

sía española y los que la hacían retroceder hacia posi-
 ciones conservadoras con objeto de ganar aliados en las
 esferas inmovilistas e impedir así el desbordamiento de
 la lucha de clases. En éste sentido, el aventurerismo -
 que de una manera decisiva marcó al movimiento obrero -
 en la primera mitad del siglo, perjudicó no solo la po-
 sible alianza entre el ala radical de la burguesía con-
 el proletariado, sino también la efectividad del movi-
 miento mismo. (1) La fuerza de choque que el radicalis-
 mo ofrecía a los salvajes ejércitos de los conservado-
 res, estaba compuesta por "miserables", parados, campe-
 nos recién llegados, ... en definitiva, lumpemproletaria-
 do. La actitud de éstas capas era incontrolable y sus -
 desenfrenadas iniciativas no hacían más que dar argumen-
 tos a la reacción y segregar así una serie de anticuer-
 pos que inmunizaría al sistema antes de que los "virus-
 revolucionarios" pudieran aumentar el número y nocivi-
 dad.

Dentro de éstas coordenadas, se produjeron -

(1) Los linchamientos de religiosos y el ataque a las -
 máquinas llevado a cabo en 1.835 y 1.842, no favoreció-
 en nada a la clase obrera. Tan solo se limitaba a res-
 pender a un tipo de mentalidad importada del campo y -
 que tenía muy poco que ver con el enfrentamiento de cla-
 se con la burguesía.

los hechos de 1.835 y de 1.842. En la primera ocasión, los acontecimientos discurren en un marco políticamente inestable y de alta carestía de la vida: "situación crítica del Gobierno Toreno en pugna con la milicia urbana, juntas en rebeldía en Zaragoza y otras ciudades, excitación por los frentes de la guerra carlista. Precisamente una cruenta incursión carlista por Reus, originó como descabellada represalia el asalto a conventos y el asesinato de varios frailes de aquella ciudad, siguiendo el ejemplo ya dado por Zaragoza". El 5 de Agosto, y aprovechando la ausencia del General Bassa, el infreproletariado barcelonés se lanza a la calle y tras incendiar el archivo de Hacienda y la Delegación de Policía, comete el lamentable atropello de arrasar la fábrica "El Vapor", teniendo que vencer la resistencia no solo de la Milicia Urbana, sino también la de los propios obreros de la factoría. La falta de táctica que se puede observar desde una óptica estratégicamente más racional, tenía no obstante, una cierta explicación, vista desde la perspectiva de aquel tiempo. La masa de población que se agolpaba en barrios hacinados como el de la Barceloneta, necesitaban trabajo por muy mal remunerado que éste fuera. Los planteamientos no eran el nivel salarial: eran necesidades de supervivencia lo que se ventilaban. Así pues, las innovaciones -

técnicos, traían consigo un ahorro de mano de obra que incidía negativamente sobre el nivel de empleo y hacía aumentar la presión de "los miserables" sobre la orientación del movimiento obrero. Dicha orientación, giraba en torno a puntos vitales como era la obtención de trabajo, el desplazamiento de mano de obra por la nueva maquinaria, etc. Todo ello, barnizado con las fobias anticlericales traídas del campo, y un pensamiento pseudoanarquizante que ya empezaba a respirarse entre él, cada vez más numeroso, "lumpemproletariado". De esta manera y aguijoneados por las necesidades más elementales, los "miserables" imponían su forma y ritmo en un movimiento obrero que empezaba a caracterizarse por el espontaneísmo, el antinequinoísmo y la desorganización. La existencia de una ideología socialista que de alguna manera impregnara el movimiento de cierta coherencia extratéctica, impedía a la élite trabajadora ("operarios") ofrecer una alternativa reaccional que capitalizara las luchas y las canalizara hacia objetivos reales de corto y gran alcance. Pero para aquella, el marxismo era a penas un feto mal conformado y el proletariado se encuentra sin una ideología propia que usar como instrumento social, obligado así a responder compulsivamente sin ningún tipo de planificación táctica ni estratégica.

De ésta manera, el antimquinismo que aparecía como una acción sin sentido para grandes sectores de la población, incluida parte de la clase trabajadora obtenía la más rabiosa repulsa de la prensa burguesa y provocaba una represión brutal por parte de las autoridades, que veían justificadas sus reacciones ante la gran mayoría del país. Aleix Fardinas, Aleix Bell, José Frats, y Juan Joldi, fueron los chivos expiatorios que la burguesía utilizó en ésta ocasión (1.875) para escarmentar a la clase obrera. Fusilados todos ellos en la primera quincena de Agosto, su sangre no llegó a satisfacer la sed represiva de la burguesía: el artículo 6 de un bando que publicó el Gobernador Civil, José Melchor Prat, a raíz de éstos acontecimientos, decía: "todo operario que moviese cuestión en la fábrica o fuera de ella, a pretexto de que el fabricante no cumple lo mandado en los artículos 1 y 2, sufrirá por primera vez la pena de arresto, pues por lo dispuesto en los artículos 3 y 4 tiene expedito el medio de presentarse a la Comisión inspectora de fábricas que atenderá sus quejas; y si habiendo sufrido la pena, por primera vez, fuera reincidente, será expulsado de ésta ciudad como hombre díscolo y perjudicial a la sociedad, se circulará aviso a todos los fabricantes para que no le admitan en sus fábricas y si por sus hechos diese lugar a tumulto o

asonada, será entregado al tribunal competente como perturbador del Orden Público".

Sin embargo, las consecuencias de estas experiencias revertían sobre el Movimiento obrero madurándolo y haciéndolo avanzar hacia planteamientos más acordes con la problemática de la lucha de clases y la eficacia estratégica. Es pues, en éstos momentos, cuando el asociacionismo se convierte en piedra de toque de las reivindicaciones obreras y su historia (la de ésta reivindicación se muestra como el baremo que registrará el pulso de las luchas mismas.

En efecto, aunque el antimaquinismo todavía se manifestó en años posteriores en Sabadell (1.838) y Valencia, (1.842), el movimiento obrero empezaba a caminar por la senda del economicismo, primer paso de la toma de conciencia de la clase obrera. Pero para conseguir mejoras salariales, estaba claro que la solidaridad era un elemento imprescindible y su articulación material-asociaciones obreras- se presentaba como el objetivo número uno que habían de conseguir los trabajadores.

La primera fase del proceso, se cubrió en -

1.839, con la autorización de una R. O. para la formación de sociedades obreras de ayuda mutua y beneficencia. Hasta aquella fecha, la unión de los trabajadores se manifiesta de una manera muy eventual y dirigida a la consecución de fines precisos. Una vez conseguidos los mismos, la Asociación se disolvía no sin antes - asuilar a la "Comisión de Fábricas" que sistemáticamente trataba de yugular el incipiente sindicalismo obrero. Pues bien, es en Septiembre 1.840, coincidiendo - con los primeros brotes del republicanismo, el auge - del progresismo burgues y una coyuntura económica favorable, cuando hace aparición en Barcelona, la primera asociación de trabajadores en España: La Sociedad de - Tejedores.

El republicanismo de 1.840 vago, eclecticico- y marcadamente pequeño burgues, se manifestaba fundamentalmente a través de la proliferación de la prensa democrata (1) : En este mismo año, tres periódicos re-

 (1) "El auge de la prensa política comenzó en 1.837. - Ese año, solo en Madrid existían diecisiete periódicos y revistas, de los cuales catorce se ocupaban exclusivamente de política (...). El siete del mismo mes la estadística se completaba: veintisiete en Madrid, treinta y dos en provincias y cuarenta y nueve boletines oficiales. Entre ellos el que mayores dificultades tuvo fué El Eco del Comercio, al cual se denunciaba con cierta frecuencia. También surgieron por entonces algunas hojas muy combativas: El Guirigay (1.839-40), del -
//....

306

publicanos salieron a la luz en Madrid y doce en Andalucía, Valencia, Aragón y Cataluña, consiguiendo expandir sus ideas en muchos centros urbanos, en los que diputados republicanos ganaron las elecciones de ayuntamientos. Algunos de ellos como Patricio Clavarría, elegido por La Coruña, rehusó sentarse en las Cortes de 1.841, porque - según decían - repugnaba a su conciencia republicana prestar juramento al rey.

El programa democrático de aquella época (1), puede concretarse en los siguientes puntos:

- Supresión del Trono y el Gobierno de la reacción entregado a una Junta Central, compuesta por un representante por Provincia.

- Reducción del presupuesto de gastos a 600 mi

.....
entonces joven Gonzalez Bravo, periódico de ataque lleno de audacias e insolencias (...). En 1.840 la prensa exaltada adquiere otro panegirista: La Revolución, periódico de la tarde que apareció el 5 de mayo, del mismo calibre que El Huracán, que redactaba el fogoso poeta romántico-Esproncada, perseguido a menudo por sus defensas al republicanismo y por sus ataques a María Cristina (...)."

(1) "Paraver con más amplitud el tema, ver Historia del Movimiento Obrero Español, Nufez Arenas, pp. 57-60".

llones. Supresión de las rentas estancadas y de todas las contribuciones indirectas. Reducción del maximum de los sueldos a 40.000 reales y aumento del minimum a 6.000. - Abolición de las quintas y de las matriculas de mar. Inmovilidad judicial y establecimiento de Jurado. Instrucción primaria universal, gratuita y obligatoria. Libertad religiosa, de imprenta, de reunión y asociación. Reparto entre los jornaleros de las tierras del, Estado y otras medidas menos importantes.

Como se puede apreciar, el planteamiento es típicamente reformador. Pero en medio de los objetivos políticos, figuran ciertas reformas de caracter económico, que son justamente los puntos coincidentes a través de los cuales republicanism y movimiento obrero se influirían aunque de una manera discontinua. (1)

 (1) " A través del partido democrático, las minorías más conscientes de la clase obrera entraron en contacto con los núcleos más sensibilizados de la pequeña burguesía, - en las cuales encontraron una información intelectual básica que - a partir de las mismas ambigüedades ideológicas que fundamentaban el liberalismo- les permitían efectuar un proceso de reflexión continua que, paulatinamente (y paralelamente a las experiencias negativas proporcionadas por la colaboración política con los núcleos burgueses democráticos) conduciría al planteamiento de una - encrucijada fundamental, a partir de cuyo afrontamiento - debía buscar el movimiento obrero sus propios caminos. - Unos caminos, por otra parte, facilitados por la aportación intelectual efectuada por los utopismos democráticos.

Pero el republicanismo cumplía objetivamente una función social: la de ser el puente que la burguesía industrial tendía al proletariado con el fin de utilizarlo en su lucha contra la aristocracia financiera- terrateniente. Los industriales catalanes animados por el alza que la economía observaba en aquellos años, creyeron-

.....
 Ya en 1.836, refiriéndose a los acomodados de todo tipo, escribían los autores de La Bandera, incitando al exterminio "de estos, que no quieren nivelarse con nosotros, que viven a expensas de nuestro sudor y que tienen derecho de ultrajarnos", empalmado con una literatura cada vez más abundante dedicada a hacer tomar conciencia a las masas populares de los contrastes y antagonismos entre las clases sociales (...).

Por otra parte, durante mucho tiempo las ambigüedades democráticas (...) permitieron la coexistencia más allá de las realidades de clase, de obreros y pequeño burgueses convencidos de que una solución técnico- política, permitiría el replanteamiento económico, a partir de una consideración fundamental:

"El sistema federal no es sólo una ventaja sino también una garantía (...) En los gobiernos locales están los ciudadanos más cerca del poder que les gobierna; si el despotismo se entronizase en cualquier parte, aun en la misma capital, su victoria no sería decisiva, porque constantemente se vería rodeada de focos de resistencia, en medio de los cuales moriría ahogados.

El texto anterior de 1.842 empalmo asimismo con la continua exposición de la reivindicaciones de tipo político y jurídico, propias de la ideología democrática de la pequeña burguesía.

Unas reivindicaciones vinculadas a la esperanza de que, con el logro de determinadas formulas políticas, se conseguiría lógicamente la realización de un conjunto de reformas sociales y económicas que ilusionadamente esperaban los núcleos más modestos de la burguesía y las masas proletarias, industriales y campesinas".

Pp. 145 y 146 de "Ideologías y clases Contemporáneas-tomo I. A. Jutglar.

poder protagonizar un sistema de democracia formal más o menos abierta, que les dejara franco el camino del poder en detrimento de las oligarquias tradicionales. Al proletariado por su parte, acicatado por unas condiciones de vida lamentables (1) y desarmado material e ideológi-

(1) " Para dar idea del tipo de vida llevada por la clase obrera en aquella época, transcribiremos unos párrafos escritos por médicos de la época, recogidos por Vicens Vives y Jutglar, en sus obras Industrials Polítiques... y La Era Industrial en España, respectivamente.... situación vital de los obreros barceloneses. Trabajaban de doce a trece horas diarias, tanto hombres como mujeres y niños, así los fuertes como los débiles, en locales infectos y poco ventilados y se alimentaban generalmente de arenques y bacalao, ya que no podían comprar carne; cosa que les secaba la garganta y les inducía a beber vino y aguardiente" (Dr. Font).

"Si, los obreros y sus familias no disfrutaban todavía de una alimentación bastante reparadora. El pan y el vino que ordinariamente consumen no son de la mejor calidad; los vegetales constituyen la base de un régimen más común y del reino animal apenas conocen más sustancias alimenticias que el bacalao, el escabeche y el tocino: el obrero come poca carne, pues si bien compra a menudo los extremos, despojos y prosura de los animales, ésta "Carne de sábado", como se decía en lo antiguo, nutre muy escasamente y fatiga en gran manera los órganos digestivos (...). Muchas son las habitaciones insalubres, pero las de la clase pobre, y por consiguiente las de los obreros lo son todas ... todas ellas son además, o muy bajas (y privadas por consiguiente de luz y calor), o muy altas (y expuestas por lo tanto, a los rigores de las temperaturas extremas, del viento, etc.), y siempre reducidas en demasía. Por manera que el aire que respira el obrero en su casa es casi tan impuro como el que respira en el taller. Cuando la ciencia pide de 12 a 14 metros cúbicos de aire por individuo... hay casas en las cuales el inquilino ocupa una habitación donde apenas se encuentra de tres a cuatro metros cúbicos de aire respirable (...). Conté 178 individuos, entre oficiales y aprendi-

310

camente, no le quedaba alternativa que agarrarse a la cola del republicanismo, con objeto de obtener unas mejoras mínimas. (1).

Pero este republicanismo, sufriría la misma

.....
ces en una pieza que comodamente solo podía contener unos 25; era de noche, los mecheros de gas ardían desde las cuatro de la tarde; la ventilación era casi nula; a los pocos minutos tuve que salirse medio asfixiado (...). En Madrid mueren anualmente habitante por cada 29, en Barcelona 1 por cada 36, y en Londres con su inmensa población y riguroso clima, no muere más que 1 por cada 42... el trabajo fatigoso y desproporcionado, impuesto desde la niñez, es una de las causas más numerosas de enfermedad y de muerte en las clases obreras".

"Que medidas higienicas puede dictar el Gobierno en favor de la Clase Obrera". Pedro Felipe Monteu.

Como se deja ver a través de estos artículos, las infrahumanas condiciones de vida en que se hallaba el proletariado, debido a la salvaje explotación de que era objeto, impedían que el trabajador observase una conducta nacional, y le obligaba a resarcirse sistemáticamente de una manera primitiva. La taberna era el autentico domicilio del trabajador. Convertido en lugar de contratación y pagas de salarios, eran los lugares en que el obrero pasaba los fines de semana embriagándose y agotando su paga semanal, hasta que no le quedara otra alternativa que volver al trabajo para poder seguir comiendo...o bebiendo. Sin embargo fue también en las tabernas donde empezó la conciencia obrera a hacer oír su voz. Centros de reunión habituales, fueron también las correas transmisoras por las que empezaban a expandirse las primeras corrientes subversivas.

(2) "En conjunto, al igual que en los restantes países europeos, el obrero pedía una seguridad en los contratos, medios para defenderse de los despidos arbitrarios, una regulación laboral, sobre todo para la mujer y los niños, sueldo que permitiera vivir dignamente a él y a su familia, higiene en los lugares de trabajo etc." Jutglar. La era Industrial en España. pgna. 83.

La respuesta a este último interrogante, tal vez sea la clave de la complejidad del 42 y de su desenlace final. La postura de la burguesía liberal era vacilante y se apoyaba en tres pilares evidentemente contradictorios: por un lado, una actitud "realista" como consecuencia de la vinculación de la lucha obrera, consistente en racionalizar argumentos trasnochados, y por otro una actitud integracionista tendente a enmarcar el movimiento obrero en límites negociadores y a utilizarlo como aliado frente a la oligarquía terrateniente-financiera, y por fin la actitud clásica del liberalismo.-

El tercer tipo de reacción, tenía como explicación sociológica la emergencia de primer momento de una burguesía agresiva dentro de unas estructuras nacionales ancladas en el pasado. En una u otra ocasión, los burgueses esgrimían el argumento de orden que se podría ver perturbado si se dejaba al proletariado articularse por sí mismo, y el consiguiente trastoque ideológico que sufriría el liberalismo, si en el juego de la contratación intervenía algo más que elementos estrictamente individuales (1). Ni que decir tiene que la tautolo-

(1) "Alguna persona, ingenuamente, podría preguntar por qué se pusieron dificultades legales y oficiales al de

313

gía de la libertad de contratación era un tópico doctrinal para dejar al obrero en manifiesta condiciones de inferioridad frente a la omnipotencia negociadora del industrial (1).

Pero el peligro del desbordamiento social de las luchas obreras y las fatales consecuencias que esto acarrearía para el conjunto de la industria, hizo que la burguesía reelantease el problema en otros términos. En efecto, en el verano y otoño de 1.840, la tensión burguesa proletariado cobra dimensiones significativas: las huelgas masivas por aumento de salarios (fábrica de Juncadella), los paros en solidaridad con un obrero desmedi

.../...
seo y necesidad de los obreros de asociarse. La explicación es sencilla: el argumento doctrinal que incluso vemos repetido aún en 1923 por Romanones, se basaba en que las asociaciones eran contra las al principio de libertad del trabajo, y al de libre contratación. Otro argumento en contra de los obreros: la consideración por parte de los acomodados de que el estado de cosas era inmutable, o sea que debía conservarse tal como estaba. Aquello, que ellos habían constituido, era el orden público y los obreros, asociándose, podían ponerlo en peligro: se quiera o no, las sociedades de trabajadores se convertían en centros de agitación social, porque su principal instrumento de acción, la huelga, perturbaba los plácidos horizontes de los bienpensantes". -La Era Industrial en España. pagna 102 -A. Jutglar.-

(1)"El salario está determinado por la lucha abierta entre capitalista y obrero. Necesariamente triunfa el capitalista. El capitalista puede vivir más tiempo sin el obrero, que este sin el capitalista. La unión entre capitalistas es habitual y eficaz; la de los obreros está prohibida y tiene funestas consecuencias para ellos". K. Marx. "Manuscritos."-pagna 51.

do en la fábrica de estampados Puigmartí, Achon y Cia...

Las nuevas características aparecidas en 1840 (solidaridad obrera), la favorable postura del proletariado ante el progresismo (1), y el fantasma del libre-cambismo madrileño -que obliga a la burguesía catalana a buscar aliados donde fuera-, fueron las condiciones que llevaron a fabricantes y operarios a la masa de negociaciones, a pesar de la recalcitrante postura de ciertos sectores sociales.

En efecto, tomando como base legal la Real Cédula de febrero de 1839, que autorizaba la formación de sociedades obreras de ayuda mútua y beneficencia, en los primeros meses de 1840 hace aparición la primera asociación de tejedores, que llegó a reunir en sus principios a unos 3.000 asociados. Inquietada la Comisión de fábricas en septiembre del mismo año por la existencia de tal sociedad, un bando del Gobierno Civil del 27-5-1840, prohíbe "que se hagan suscripciones, ni se tengan reuniones -

(1) "Comprobamos como en un primer momento de la fenomenología de 1839-1840 los progresistas de Cataluña acogieron bien las peticiones de asociación, ya que la causa del general Espartero había encontrado una positiva ayuda en el entusiasmo de los obreros industriales". - A. Jutglar, "Ideologías y clases en la España Contemporánea". pág. 175.

para formar asociaciones. Sin embargo el cambio coyuntural producido por las condiciones anteriormente citadas, forzo en el mismo Gobernador una actitud conciliadora, manifestada en una convocatoria para una reunión entre patronos y obreros. Al frente de la comisión de estos últimos, figuraba uno de los artífices de la Sociedad de Tejedores: Juan Muns. Con él, José Sort y Rull, Vicente Martínez y Pedro Martín Cárdenas. Esto significa una aceptación implícita de la existencia de la Sociedad de Tejedores, al margen e incluso en contra de la postura que las autoridades de Madrid pudieran sostener (1). Que este realismo burgués ante las asociaciones obreras, estaba potenciado no sólo por la presión obrera si no también por lo inofensivo del marco asepticamente corporativista en el que parecían encuadrarse la Sociedad de Tejedores, es algo que está fuera de dudas (2). En este sentido, es de destacar la mentalidad pragmática y el empirismo de la élite obrera, que arrancó a la burguesía esta primera asociación, y que se manifes-

(1) "Mientras tanto, la Regencia de Madrid decretaba la disolución de la Asociación Mútua y ordenaba al Gobernador Civil que impidiese la violencia sobre los trabajadores..." - Nuñez Arenas - "Historia del Movimiento Obrero Español", p. 60.

(2) "El carácter corporativista y el ajuste al modelo de una sociedad de Resistencia que los trabajadores dieron a su primera asociación, queda reflejado en una hoja impresa en Barcelona con motivo de una reunión:

316
taba en lo que Vicens Vives dió en llamar: "Estrategia

.../...
PROTECCION MUTUA DE TEJEDORES DE BARCELONA.

1.- Todo socio que por una causa aguda enferma y noticia a su amo la postración por sí o por tercera persona a fin de que le conserve su telar para cuando está restablecido de su salud, y el amo promete quedar selo, y cuando el socio sale de su postración vuelve a su fábrica y el amo no le atiende la promesa, aquel será socorrido de la sociedad, hasta que tenga colocación.

2.- Los individuos que por falta de trabajo se hallan descredidos de sus fabricas y estan vacantes, serán socorridos por la Sociedad a razón de 4 reales diarios

3.- Todo individuo que este sin trabajo no estará obligado a satisfacer la cuota semanal.

4.- Los socios despedidos por falta de trabajo serán socorridos a seis pesetas semanales.

5.- No serán socorridos los días festivos a los que serán despedidos de sus fábricas por orden de la junta.

6.- Todo tejedor que de nuevo quiera ingresar en la sociedad, se le exigirá la cantidad de tres pesetas de entrada, como igualmente al que sea de distinto oficio.

7.- Todos los que vienen licenciados del servicio de las armas se les concede gratuita la entrada.

8.- A los aprendices se les concede la mitad de la entrada.

9.- Los cajeros obtendrán votos en todas las discusiones, sean de la clase que fuerén.

10.- Se ha elegido una comisión para ir a tener una entrevista con el señor prestamista para la formación de un establecimiento.

11.- La comisión ha recibido en el señor N, individuo de la junta consultiva y N, cajero.

12.- La sociedad ha suprimido el abono de tres pesetas a los fabricantes de lo que adelantaban a los individuos, vulgarmente llamado "bou".

13.- Que todos los comisionados inviten a sus individuos a que se esmeren a prestar una cantidad de dinero; sea cual fuere la cantidad, para el socorro de las poblaciones asociadas.

14.- Los individuos que sean descredidos y se considere ser una malicia que el amo le tenga, esta obligado el comisionado de su fábrica a examinar su faena junto con dos individuos más, y examinada que sea, mandarán una certificación por el mismo individuo a la di

.../...

dual de la organización": "La asociación o Sociedad de Tejedores de Algodón, denominada Sociedad de Jornaleros era el arma resistencia activa, mientras que la Asociación Mútua de Tejedores o Sociedad Mútua de Tejedores, era el instrumento de resistencia pasiva. Aquella se enfrentaba con problemas de trabajo, esta con la depresión Social (paro forzoso, enfermedad)" (1).

Sin embargo, será desenfocar la realidad, si creyéramos que la estrategia obrera respondía a unos postulados revolucionarios. Si objetivamente esto ocurría - así subjetivamente no rebasaba ámbitos integracionistas.

.../...
rección, expresando si es o no conforme la operación que había sido practicada.

15.- En atención a que han hecho dimisión de sus destinos los señores N, individuo de la junta consultiva y N, oidor de cuentas, han sido elegidos los siguientes: N. por la junta consultiva, y N. oidor de cuentas.

16.- La Junta directiva no deberá reunir a la consultiva si no que sean por casos de alta transcendencia a la sociedad.

17.- Por motivo de los ejercicios no habrá oficinas en los domingos por la mañana, solo habrá de dos a seis de la tarde.

NOTAS: "Los trabajadores asociados cuando vean en los periódicos la formación de una masa compacta de todas las clases asociadas, no deberán hacer mención alguna, cuya masa será una unión general".

M. Nuñez de Arenas.- "Historia del Movimiento Obrero Español". página 62 y Tuñón de Lara.

(1) "Industriales i políticos". Vicens Vives, Esta "estrategia dual", se deja entrever también en las notas que Nuñez Arenas nos refiere sobre los estatutos de la Sociedad. (página. 61 del Nuñez Arenas).

Para los trabajadores se trataba de forzar el sistema; nunca reventarlo. Falta de una ideología propia y en un estado de incultura prácticamente total, sus lazos de dependencia respecto a la burguesía industrial rebatían el aspecto económico.

La ausencia de una línea clara por parte del proletariado y la muy relativa fortaleza de la postura burguesa, son los factores que potenciaron actitudes oscilatorias que en una y otra clase se observan durante estos años.

Consentida por la burguesía catalana a pesar de la prohibición de Madrid, el asociacionismo obrero observa a lo largo del 41, un auge sin precedentes: tintoreros, hiladores etc. (1). El 26 de septiembre de este año, la Sociedad de Tejedores celebra su aniversario en S. An-

(1) Las "prohibiciones" sistemáticas de que eran objeto las Sociedades de Tejedores parecían ser más formales que reales. A pesar de las ordenes de disolución, la burguesía toleraba su existencia sirviendo aquellas más de advertencias ante posibles desbordes sociales, que no como asfixia de un movimiento lo suficientemente inmaduro como para poder ser utilizado en un momento dado por la burguesía industrial. A este respecto la burguesía presentaba por momentos una postura paternalista con los que aprer todavía más los lazos de dependencia que la clase obrera mantenía con los industriales. "El 26 de septiembre de 1.841, celebraba la Sociedad de Tejedores su fiesta aniversario (...). Algunos patronos contribuyeron a los gastos (...). Nuñez Arenas, Historia del Movimiento Obrero Español, pna. 65.

drés de Falamos. La gigantesca reunión en la que se llegaron a concentrar miles de trabajadores con sus familias, era, sobre todo, una demostración de fuerza, que para bien o para mal, servía a la burguesía como advertencia respecto a un potencial obrero que día tras día adquiría mayores dimensiones.

Iues bien, exponente máximo de dos posturas titubeantes que exponíamos más arriba son los acontecimientos de finales de 1.841. En aquella ocasión, el levantamiento de los moderados, durante el mes de octubre, en diversos puntos de España, obligó a una salida del Jefe militar de Barcelona, Van Halen, hacía los puntos de conflicto. Aprovechando su ausencia, la burguesía republicana, proclama una Junta de Vigilancia de carácter típicamente centrista (1) que buscaba al consensus popular, haciendo formar parte de la misma a miembros de las distintas clases de la ciudad. Sus maniobras integracionistas, se completaron con medidas claramente demagógicas tendentes a reabsorber en el movimiento a los sectores más dinámicos de Barcelona. La supresión de los impuestos sobre harinas, los granos y el cerdo, así como la exaltación del chauvinismo catalán, no eran más que arti

(1) "Que dicha Junta de Vigilancia no era revolucionaria (...) Nuñez Arenas, Historia del Movimiento Obrero Español, pna. 65."

ficios administrativos y políticos, para enfrentar al pueblo con las autoridades de Madrid, cuyos flirteos con un libre cambismo, directamente perjudicial para los sederos catalanes, empezaba a tomar cartas de naturaleza, al comenzar las negociaciones con los ingleses para establecer un tratado comercial que podría admitir la importación de algodón manufacturado.

La heterogeneidad de las fuerzas que formaban la Junta y la agudización de las contradicciones de clase que se planteaban a medida que la tensión subía, resquebrajó esa alianza que los republicanos inutilmente trataban de consolidar. La represión del Gobierno Central contra las frivolidades regionalistas de octubre, fueron recibidas sin la más mínima resistencia por parte de una población que pacíficamente devolvió la ciudad al Capitán General arenas se presentó..." (1).

El fracaso del movimiento de octubre, fué debido más al repliegue burgues ante el peligro de la alianza con el proletariado, que a la propia amenaza de los ejércitos centrales. El retroceso burgues, no acabó con la claudicación ante las autoridades madrileñas; días

(1) Nuñez Arenas, Historia del Movimiento Obrero Español, p. 65.

después de la entrada del Capitán General y del destierro del republicano Abdon Terradas (1), los industriales catalanes volvieron sus ojos hacia una clase obrera que se presentaba cada vez más peligrosa... y el 9 de diciembre la Comisión de fábricas logra una orden de Espartero disolviendo la Sociedad de Tejedores (2). Hasta este momento, las capciosidades integradoras de la burguesía, ha-

(1) "Desterrado tuvo que partir Abdon Terradas, pero el periódico "El Republicano" publicaba un plan cuyo de revolución, en el que incluso se daba instrucciones detalladas para después de conseguido el éxito, y entre otras: - "Inmediatamente después del triunfo, en cada pueblo se nombran a pluralidad de votos tres simples administradores, uno de los cuales presidente, que absorbe toda la autoridad; en las grandes poblaciones éstos publican un estado de los demás funcionarios locales indispensables, y a los dos días convocan al pueblo para su nombramiento; si tratara de ejercer por sí este acto de soberanía, se les fusila y se eligen otros.

A los 8 días debe reunirse nuevamente el pueblo para la elección de los representantes en el Congreso constituyente y a estos se les libran poderes en que se diga: discutireis y formareis una constitución republicana bajo las siguientes bases: la acción única soberana; todos los ciudadanos iguales derechos; todas las leyes sujetas a la sanción del pueblo sin discusión y revocables; todos los funcionarios elegidos por el pueblo, responsables y amovibles; la República debe asegurar su tratamiento a todos los ciudadanos..."

"El pueblo permanece con las armas en la mano, pronto a servirse de ellas si sus mandatarios no respetan aquellos principios. De este modo, el pueblo por sí mismo puede hacer la revolución, sin dejarla en manos de corifeos ambiciosos que le estafan, como los de septiembre, y solo aseguran su dominación". Nuñez de Arenas. Historia del Movimiento Obrero Español, pp. 65-66.

(2) "En éstas condiciones interviene la prohibición de la sociedad, dictada el 9 de diciembre de 1.841, que fué agrada de la siguiente forma por el Presidente de la Comisión de Fábricas, en carta dirigida a Espartero:

... Con tal alagüeñas confianzas nunca dudo esta Comisión

.../...

bien fracasado, los intentos por asimilar al proletariado a un movimiento en el que se ventilaban intereses puramente burgueses, apenas habían tenido éxito (1).

Pero la amenaza del tratado con Inglaterra, comenzó a intimidar a los trabajadores que veían cernirse sobre sí el fantasma del paro como consecuencia de la misma falta de competitividad de la industria catalana. En estas condiciones, el 12 de diciembre se publicó un Reglamento en Barcelona en el que los tejedores se prohibían a sí mismos y a sus familias el uso de toda mercancía importada de algodón, obligándose a consumir en el término de tres años las piezas que poseyeran, después de haberlas marcado, sometiéndose a ser expulsados de la Sociedad si en término fijado se les hallaba alguna pieza de su uso no marcada, constituyéndose al efecto en delatores mutuos y entregándose a la publicidad como destinados a la infamia los nombres de los

...4...
de la buena acogida que debió hallar ante V. E. la exposición que el señor D. José Manso, en nombre de los fabricantes de esta ciudad, se digno dirigir a la Regencia Provisional del Reino para cortar los males que amenazan a estas fábricas con la organización de la llamada sociedad de jornaleros..." Tuñón de Lara. El Movimiento Obrero en la Historia de España. PP. 44-45.

(1) "Nuñez Arenas nos da idea de la utilización de que fue objeto en un primer momento la clase obrera en los meses del 41: "En la primera de estas ejecuciones los obreros fueron instrumento de los fabricantes, pero al siguiente día de ocurrido el hecho la Junta Directiva de la Sociedad de Tejedores lanzó un manifiesto prohibiendo a los socios tomar parte en semejantes sucesos. Nuñez de Arenas". Historia del Movimiento Obrero Español. Pág. 66.

contraventores, medidas necesarias para asegurar-según - creían-la industria y el honor nacional" (1)

Fruto de ésta actitud de la clase obrera, es el consiguiente cambio de la burguesía de postura, (2), que veía en este punto coincidente un buen camino para canalizar las tensiones sociales, focalizando la atención y energías del proletariado en una lucha común anti librecambista.

De este modo, el 7 de enero de 1.842 los tejedores recurrían ante el ayuntamiento contra la orden de disolución. El 29 de marzo y ante la favorable actitud de las autoridades municipales, el Regente autoriza la Sociedad de Protección Mútua de Tejedores, a condición de que fuese política y local.

Sin embargo, el proletariado trata de limitar campos con objeto de no dejarse arrastrar deracado. El

(1) "Nuñez Arenas, Historia del Movimiento Obrero Español p. 67".

(2) "Muy satisfechos estaban los patronos de estas actitudes de los obreros, a quienes alababan por ellas, ponderan o su buen sentido, puesto que les hacían el juego, y en cambio apenas los trabajadores solicitaban aumento de salario clamaban al cielo". Nuñez Arenas.- Historia del Movimiento Obrero Español. P. 67.

6 de mayo de 1.842, la Sociedad emite un manifiesto firmado por José Munts, José Sugrañés y Pedro Vicheto, en él que se dice que la institución de la Sociedad "ha abierto una nueva era y que hicimos ver a los que aparentaban creer y querían hacernos entender que dispensaban favor proporcionando trabajo, que somos algo de la cadena social, que ellos tienen todavía más que agradecernos a nosotros". (1).

Pero la delimitación de campos no quiere decir autonomía y mucho menos iniciativa propia en los conflictos. La postura del proletariado era más defensiva que atacante, seguían a la burguesía porque la coyuntura les hacía converger hacia objetivos comunes. Pero estos objetivos pertenecían más a los intereses de los industriales catalanes, que no a los propios obreros. De cualquier modo, ésta claro, que había que defender la revolución industrial burguesa como un mal menor y esto fue lo que movilizó a las masas barcelonesas. Los industriales, con objeto de facilitar la agitación que ya se registraba a lo largo de los meses de agosto y septiembre, cerraron más de las tres cuartas partes de las fábricas. El proletaria

(1) Tuñón de Lara, "El movimiento obrero en la historia de España". Pgna. 46

do se veía sin trabajo y la burguesía se encargaba de volver el dedo acusador de la clase obrera hacia Madrid y su tratado con los ingleses. El cierre de la fábrica de cigarrillos por parte del Gobierno, el anuncio de la operación de quintas y los rumores sobre la presencia del odiado General Zurbano en la ciudad, completaron la campaña provocadora.

De ésta manera el 13 de noviembre comienza la revolución en Barcelona. El enfrentamiento en la Puerta del Angel, la salida en masa a la calle de la cofradía de zapateros...son los primeros hechos que obligan a una retirada estratégica del General Van Halen y sus tropas. Inmediatamente se forma una Junta de Gobierno revolucionaria, cuya composición nos da idea de su carácter pequeño-burgues: Juan Manuel Caray, presidente; Fernando Abella, confitero; Antonio Brunet, chocolatero; Jaime Vidal y Gual, fabricante; Benito Garriga, latonero; Ramón Castro, fabricante de fosforos; Bernardo Aixola, carpintero; Juan José Frats, hacendado; Jaime Giralt, dependiente de comercio, de vocal secretario.

La excesiva dosis de republicanismo que comportaba esta Junta implicaba un cierto riesgo para la burguesía industrial; pero el precio que debería pagar si deseg

ba arrastrar a una clase obrera susceptible tan sólo a los utopismos de un republicanismo radical. La importancia de generarse al proletariado estribaba no sólo en su potencial cuantitativo (unos cien mil obreros en 1.842), sino porque era el único brazo armado capaz de enfrentarse mínimamente a un ejército regular: "A principios de 1.841 llegaban a ser los tejedores de Cataluña unos 18.000, pero había además asociaciones de otros oficios (...). Se calculaba en total, que podían constituir de 30 a 40.000 hombres con armas, porque casi todos pertenecían a la Milicia Nacional" (1).

Sin embargo, al actuación de la Junta, excesivamente "social", así como el carácter liquidacionista que el movimiento empezaba a tomar, enajeno a los demócratas el apoyo de la burguesía industrial. Con las fuerzas centrales a la puerta de Barcelona y ante el evidente deslizamiento a la izquierda de los republicanos... la burguesía creó una nueva Junta (el 27 de noviembre) que lograra una solución de compromiso con Madrid y les sacase de un callejón sin salida en el que llevaban todas las de perder. La recalcitrante postura de Espartero y la conse-

(1) Tuñón de Lara. El movimiento obrero en la Historia de España". Pgna. 64.

cuenta inutilidad de este nuevo instrumento (a pesar de - que esta nueva Junta no solo se elimino el lider republicano Juan Manuel Carsey y se disolvieron los batallones armados-Tiradores de la Patria-, sino que la integraron empresarios tan significativos como Salvador Bonaplata, Valentin Esparó y Nicolás Tous), proporcionó de nuevo a la izquierda una gravitación que se desprendía de la cada vez más estrecha relación entre proletariado y republicanismo radical. Aquel, impuso en este, un ritmo y unos objetivos que desbordaban los planteamientos incluso de gran parte de la pequeña burguesía. Era la "patuleia" que, consciente de que no tenía nada que perder y sí mucho que ganar, estaba dispuesto a llevar el movimiento hasta sus últimas metas, aunque la correlación de fuerzas le fuera a priori" claramente desfavorable.

Así pues, se formó una tercera Junta presidida por Crispin Gabiría y de la que formaban parte el sastre Altés, el abogado Fargas, etc. Su caracter popular (aunque la integrara algún pequeño industrial como Sardá), logro capitalizar a las capas bajas de la población y organizar las para resistir el asedio. Pero el asalto a la ciudad - difícilmente podía dar contenido. Se trataba de un enfrentamiento abierto entre una sociedad mal armada y un ejército para masacrar un movimiento popular geográfica y -

temporalmente aislado. Estaba claro que ni el entusiasmo más grande podía hacer mucho frente a las bombas, si por su parte carecía de instrumentos necesarios para responder a la agresión. De esta manera, el 4 de diciembre, las tropas de Van Halen entraron en una ciudad que se había convertido en una hoguera como consecuencia del intenso bombardeo a que la había sometido durante más de 24 horas.

Pero dejando al margen la cuestión militar, existían otros factores, que descomponían el proceso revolucionario y que facilitaban la terapéutica reaccionaria. En principio, la escasa implantación del republicanismo a nivel nacional, imposibilitaba un movimiento de solidaridad en todo el país cuya existencia hubiera sido decisiva para la suerte del conflicto.

El carácter ambiguo de las Juntas, era no obstante el factor disgregador número uno. Sus planteamientos ni satisfacción del todo las exigencias de los trabajadores (tan solo en la última Junta se observaba un carácter social, que quedaba eclipsado ante el objeto primordial de la organización de la defensa armada), ni convencían a la burguesía industrial. La decantación de posiciones, hacía que rápidamente la crisis se transforma-

se en una lucha de clase y esto era lo que enajenaba al republicanismo radical el apoyo de los fabricantes. Por otra parte, el carácter urbano del movimiento, mermaba las posibilidades de asimilar al campesinado. Los republicanos no supieron reflejar en sus planteamientos la problemática campesina con lo que el apoyo en las villas comenzó a hacer efecto cuando la balanza se había inclinado decididamente del lado de la reacción.

Por su parte, el carácter oscilatorio del proceso burgués, tiene raíces sociológicas, gestadas en el inmediato pasado del siglo XVIII y el reinado de Fernando VII. Definida por Atard como una sociedad "aristocrática de base campesina, ordenada jerárquicamente según estamentos" (1), la España anterior a 1.808, estaba estructuralmente conformada con arreglo a mucho de los patrones imperantes en la Edad Media. Campesinos, nobles (entre los que incluyen las autoridades eclesíasticas) y monarquía, eran los tres niveles de la pirámide social. El casamiento internobiliario, como instrumento de estabilidad social en el Antiguo Régimen y el mayorazgo, como institución que garantizaba la continuidad de la clase poseedora de los bienes de

(1) Vicente Palacio Atard. "De la sociedad estamental a la sociedad de clases..."

producción, son dos pilares feudales que no obstante se ve-
 ran afectados por el ataque de las Monarquías "ilustradas"
 de Carlos III y Carlos IV, y las oleadas liberales de los
 primeros años del siglo XIX. En efecto, el mayorazgo ("Dere-
 cho a suceder en los bienes que se dejan, con la condición
 de perpetuarse en la familia, de modo que pase a cada pri-
 mogenito por razón de sucesión") (1). Era perjudicial para
 la sociedad, no solo porque inmovilizaba capitales y exi-
 mia de obligaciones tributarias a los mayores detentadores
 de la propiedad, sino porque impedía el buen cultivo y aprove-
 chamiento de las tierras. En este sentido, la ofensiva
 contra tal institución, se inicia con Floridablanca cuando
 en el punto 54 de la "Instrucción a la Junta del Estado"
 explicata que los mayorazgos con menos de 4.000 ducados de
 renta anual perjudicaban al Estado: "Envanecido con mayo-
 razgo o vínculo por pequeño que sea se avergüenza el po-
 seedor de aplicarse a un oficio mecánico, siguiendo el
 mismo ejemplo el hijo primogenito y sus hermanos, aunque
 carezcan de la esperanza de suceder, y así se van multipli-
 cando los ociosos". Dos años después, el 14-3-89 se preci-
 saba una renta mínima de 3.000 ducados para poder consti-
 tuir mayorazgo y reponían también otras restricciones a la

(1) M. García Felayo. "El estamento de la nobleza en el
 despotismo ilustrado", en "Moneda y Crédito", número 17,
 1.946.

vinculación de bienes. Un Real Decreto del 21 de agosto de 1.795 introducía nuevas trabas de tipo fiscal, exigiéndose una retribución del 15% sobre los bienes nuevos sujetos a mayorazgo. Al mismo tiempo, con el pretexto de las urgencias de la guerra contra la Convención Francesa, se autorizó desde 1.794 la enajenación de ciertos bienes - constituidos en mayorazgo. En 1.806 obtuvo Godoy autorización de la Santa Sede para la enajenación de la séptima parte de los bienes eclesiásticos ". (1).

El ataque de los ministros ilustrados y la fomentación gubernamental de las actividades mercantiles - (y el consiguiente auge de un capitalismo mercantilista) hace que los cimientos de la sociedad estamental se vean deteriorados, y apreciándose como consecuencia una disminución cuantitativa, que da idea de la pérdida de gravitación que tal clase disfrutaba, en favor de la emergente burguesía: si el censo de 1.768 nos daba una cifra de 722 nobles de un total de 9 300.000 habitantes, en 1.826, la cantidad había disminuido a 403.000 de una población de 13 700.000 habitantes.

Pero aun teniendo en cuenta esta disminución-

(1) Atard. "De la sociedad estamental a la sociedad de clases."

es evidente que el peso de la nobleza y su influencia política es demasiado grave como para permitir el establecimiento de una economía pujante en el sentido moderno de la palabra. El afincamiento estructural de la nobleza española, se remonta al reinado de Carlos V y las guerras de los comuneros. En aquella ocasión la emergencia de una floreciente economía mercantil, fué brutalmente bloqueada por una monarquía cuyos visos eran más triunfalistas en el sentido medieval de la palabra, que no en la moderna concepción del imperialismo. La ruina del comercio y la desarticulación de los instrumentos políticos de una incipiente burguesía (1), detuvo la ágil dinámica en que estaba inmerso el país, petrificando un sistema político en un tipo de monarquía despota, e impidiendo la racionalización de una administración en sistemática bancarrota, que tenía que recurrir a los banqueros extranjeros para solucionar sus descalabros financieros.

De esta manera, el mercantilismo resucita en tiempos de Carlos IV en función de la corriente "ilustradora" y la fomentación que en dicho reinado se hace de las actividades mercantilistas a través de una política econó-

(1) Véase sobre el tema, "Las Comunidades de Castilla" - J. A. Maravall.

mica más o menos racionalizada (1).

Sin embargo, en una primera aparición la burguesía, parecía tener un carácter más meteorico que estatico. Carente de tradición, fomentada por la propia monarquía y sin ideología clara, su posición era insegura y dependiente, su pensamiento tosco y su conciencia de clase practicamente inexistente. De este modo, la influencia en el conjunto de la estructura estaba más en función de los balanceos monarquicos, que no en una iniciativa de clase potenciada por una autentica economía.

Los efectos de esta fenomenología se dejaron ver a lo largo de la guerra de Independencia. La falta de consolidación burguesa hicieron que ideologicamente se vieran incapacitados para capitalizar el movimiento insurreccional. Las Cortes de Cádiz en si, no representa-

(1) "Excepto por un breve período quinquenal (1771-1775), el reinado de Carlos III (1759-1789) se desarrolla al socaire de una oleada alcista favorabilisima. Precios y salarios estan en el franco auge-más aquellos que estos y ello coincide con la expansión demografica, agricola, comercial e industrial del país, al cual llega casi sin interrupción cantidades crecientes de materiales preciosos americanos. He aquí resumida la frase dorada del siglo XVIII, que con el enriquecimiento general asistio a la ruptura del régimen feudal en el campo y del régimen gremial en las ciudades. La burguesía se constituye en esta época, no solo en los grandes emporios mercantiles e industriales de Cadiz y Barcelona, sino un roco en todas partes, si bien fuera de aquellas dos ciudades más que como verdadera burguesía, como clases medias influyentes". "Historia económica de España", J. Vicens Vives, p. 547.

33

ben más que a una capa muy diferenciada de intelectuales, que además esgrirían unos tópicos importados con escasos atisbos de originalidad (1). En realidad, el campo y gran parte de los sectores urbanos permanecían adheridos al oscurantismo eclesiástico y su movilización era en la mayoría de los casos, en aras de ideales característicamente medievales (2). En este sentido, la distancia ideológica entre la avanzadilla burguesa y "la voluntad de la nación" tuvo su más dramática constatación en la

(1) Ver "La ideología liberal en la Ilustración española" A. Elorza.

(2) "Hemos visto (...) como el propio partido revolucionario mantuvo y reforzó los viejos prejuicios populares, con la intención de convertirlos en otras tantas armas contra Napoleón. Hemos visto también cómo la Junta Central, en el único período en que los cambios sociales habrían podido enlazarse con los métodos de defensa nacional, hizo todo lo posible para impedirlos y para sofocar las aspiraciones revolucionarias de las provincias. Las Cortes de Cadiz, por el contrario, aisladas totalmente del resto de España durante la mayor parte de su existencia, no pudieron dar a conocer su Constitución y sus decretos orgánicos sino a medida que se fueron retirando los ejércitos franceses. Las Cortes llegaron, por así decirlo, post factum, y encontraron una sociedad fatigada, exhausta (...). No era de esperar que una sociedad en ese estado resultara muy sensible a las abstractas bellezas de una Constitución política de un tipo u otro. No obstante, al proclamarse la Constitución en Madrid y en las demás provincias evacuadas por los franceses fué recibida con "entusiasta alegría" pues en general las masas esperaban la súbita desaparición de sus sufrimientos sociales por el mero cambio de Gobierno. Cuando descubrieron que la Constitución no poseía esos poderes milagrosos, las exageradas esperanzas con que fué saludada se trocaron en decepción, y en esos apasionados pueblos meridionales no hay más que un paso de la decepción a la cólera".

"Revolución en España" K. Marx. Revolución en España, p. 133.

aceptación popular de que fué objeto a su vuelta el Rey -
Fernando VII.

El liberalismo inercial de 1.808 parecía ser -
más el fruto de una proximidad geográfica con el primer -
país revolucionario de Europa, que no debió a la existen-
cia de una burguesía consolidada en los puntos neuralgi-
cos de la nación. Estos estaban dominados ideológica y -
prácticamente por la aristocracia terrateniente. A pesar
de todo, se deja sentir (sobre todo en los medios urbanos)
en los primeros años del siglo, un cambio mental y cos-
trumbrista (1) que hacía de la restauración absolutista -
una fórmula de gobierno en franca oposición a la corrien-
te histórica que se observaba en Europa, y a la que Espa-
ña se veía inexorablemente arrastrada.

El carácter retardatorio que para España signi-
ficaba la vuelta hacia el Antiguo Régimen, no podía ocul-

(1) "El uso de la espada- explica el general Castaños-que-
en el año 1.763 era peculiar de los nobles y de los Grada-
dos en Facultad Mayor, y se concedió a los matriculados
y aun cierta consideración que adquirían en el público, -
eran un sistema lo bastante poderoso para que todo comer-
ciante acreditado aspirase a la matrícula; pero con el es-
pacio de medio siglo han variado enteramente las opinio-
nes y la idea: ya no se hace uso de la espada, se prodiga
el tratamiento de Don, de que algunas clases de nobleza -
no gozaba, y parece que se hace alarde de despreciar lo -
que entonces era apreciado" General Castaños, 1.816, citado por
el Sr. Atard en "De la sociedad estamental a la socie-
dad de clases", p. 103.

tar ciertos hechos económicos que infraestructuralmente -
 daban al traste con las dos posiciones de clase durante -
 la fase absolutista: el boom demográfico (10 millones en
 1.800, 16 millones en 1.860) y el acinamiento urbano como
 consecuencia de la proletarianización campesina; la apari-
 ción de la burguesía como primera contribuyente del fisco
 y la real aunque subterránea influencia de los ilustrados
 en las principales ciudades del país.

El crecimiento de la población planteaba proble-
 mas que desbordaban el marco administrativo de una monar-
 quía irracional, incapaz de tomar medidas de general al-
 cance que revolucionasen de alguna manera que soluciona-
 sen de alguna manera la crisis planteada por el cada vez
 más nutrido ejército de desocupados. Los tópicos aristote-
 licos y la represión directa y violenta, eran las únicas
 respuestas que la oligarquía daba a la nueva problemática.
 Fernando VII era incapaz de llevar adelante una política-
 económica eficaz, no tanto por falta de deseos cuanto por
 lo que esto implicaría introducir elementos ilustrados -
 (pues eran los únicos capacitados para dirigir una econó-
 mía moderna) en la administración y de paso abrirle las -
 puertas al sepulturero del absolutismo monárquico: la -
 ideología liberal. Las circunstancias históricas habían-
 puesto a Fernando VII ante este dilema y la opción fue un

claro giro a la derecha, junto a la más extremada reacción

De otra parte, su postura le planteaba evidentes contradicciones. "Volver atrás" quería decir devolver a la nobleza sus poderes y privilegios. La exención de impuestos, era la exclusiva más valiosa de que disfrutaban y a su vez el primer "derecho" que reclamaron al "Despacho", a cambio de un apoyo incondicional. Ante esto, el frisco buscaba fuentes succionadoras en las nuevas clases comerciantes e industriales sobre las que cargaba el mayor peso de sus necesidades. De esta manera, Fernando VII tenía que recurrir (y mantener, de alguna manera) al capitalismo naciente para mantener su Hacienda fuera de la bancarrota sistemática. Paralelamente la burguesía exigía de alguna manera el control sobre la máquina administrativa cuyo peso sostenía.

Para esta clase, era evidente que la premisa para el desarrollo del capitalismo se situaba en la desaparición del medievismo al que estaban sometidos. En virtud de ello, se alinearon con los ilustrados formando un "bloque de la libertad" que poco a poco minaría la resistencia de la extrema derecha. Así pues, los ilustrados no constituyeron una clase determinada: era más bien una corriente de opinión de la que participaban ciertos sectores socia-

133

les; manufactureros, obreros, aristócratas, abogados, militares, etc. Todos ellos estaban en contra del involucionismo, aunque sus planteamientos "a posteriori" fueran evidentemente divergentes.

El descalabro económico (1) que se desprende de la combinación de los factores citados fué lo que forzó a Fernando VII a iniciar una política "aperturista" con objeto de ganarse la simpatía de la burguesía (2).

(1) "Con los Cien Mil Hijos de San Luis, el ejército que restaurara el poder absoluto de Fernando VII en 1823, llega un corto periodo de restauración de precios pero en el ímpetu ascensional se desvanece con la gravísima crisis de 1827, que en España hace eco, a dos años de distancia, a la de 1825. En aquella fecha el índice de precios cruza la cuota de 100 y se establece hacia la 80. Este derrumbamiento es decisivo, porque representa el fracaso político y financiero de los gobiernos absolutistas. Se ha intentado gobernar con los aristócratas y los grandes propietarios en contra de los intereses de la burguesía y el campesinado" "Historia Económica de España".-Vicens Vives, página 668

(2) "Desde este momento, recibe amplio apoyo el equipo que ha constituido el Ministro de Hacienda, Lopez Ballesteros, al que se vinculan asentistas, banqueros, emigrados, hombres de negocios.etc... Este grupo es el que ha promulgado la Ley de Minas en 1825 y el arancel en 1826. En lo sucesivo prepararía el utillaje financiero y comercial mínimo: Código de Comercio 1829, Bolsa de Madrid 1831.(...)(Historia económica de España. J. Vicens Vives, página 668). Efectivamente el uno de Octubre de 1832 se produce el nombramiento del gobierno Cea Bermudez. Pero Cea "...llegó a la política con cincuenta años de retraso. Sus ideas "ilustradas" suscitaban desprecio y animadversión. Su despotismo ilustrado lo enemistó con todos; para los absolutistas les

Pero esta política del "integracionismo ilustrado" con su consiguiente fracaso, y la muerte del Rey el 29 de septiembre de 1833, abrieron las puertas a nuevos ensayos políticos, pero significaba también la agudización del sentimiento de incertidumbre que invadía a los sectores burgueses debido no tanto a su importancia para capitalizar un movimiento de signo decididamente capitalista, cuanto el miedo a un estallido político de las tensiones acumuladas a lo largo del período absolutista: "España es una botella de cerveza y yo soy el tapón; en el momento en que salte, todo el líquido se de-

.../...
 sobraba lo de ilustrado y a los liberales lo de despotismo. Confundió Cea la política con la diplomacia, y sus pequeñas habilidades de Ministro plenipotenciario no le sirvieron para un queacer de primer ministro. Al manifestar que pensaba mantener la línea tradicional de la antigua política se colocó en una situación insostenible. Su inmovilismo levantó tempestades de protesta. Los generales -Llender y Quesada- abogaron en favor de una solución liberal. Se defendió Cea con una política de destierros y de supresión de periódicos. Ello precipitó su fin". (España Contemporánea siglo XIX. Tristan la Rosa. -pp. 124-125).

Sin embargo el inmovilismo de Cea Bermúdez estaba en parte compensado por la presencia en su gabinete del Ministro Javier de Burgos. División racional de España en Provincias, castración del ganado merino, cátedras de aritmética, exención fiscal del jabón...son algunas de las reformas que patrocinó ese arquetipo de ingenieros de la administración que era Burgos, pero ninguna de estas medidas satisfacían a la apremiante burguesía. Era algo más que reformas parciales "desde arriba" lo que se necesitaba. Se trataba de un instrumentalizar políticamente aquel poder económico que en la práctica la burguesía detentaba y que corría peligro de asfixiarse bajo el hermetismo de la restauración".

ramará sabe Dios en que derrotero", había dicho Fernando VII.

La inseguridad, el miedo a un cataclismo de orden social retrajo a la burguesía que aceptó -en un primer momento- la solución de compromiso materialista constitucionalmente en el Estatuto Real (10 de abril de 1.834). Obra de Martínez de la Rosa, (1) dicha fórmula era la expresión de la alianza de la burguesía industrial y la aristocracia activa. Para entonces la burguesía sólo podía escoger entre los irracionales quema-fábricas carlistas o el liberalismo reforzado con la vuelta de los "exaltados" tras la amnistía de 1.834. La opción hacia el liberalismo se realizó en má

(1) Martínez de la Rosa, liberal moderado, constitucionalista desengañado, partidario de una libertad "bien entendida", excomisario de la Junta de Salvación y defensa de Granada, era el arquetipo del "político de la concordia" que las circunstancias parecían precisar. Pero en 1834 había dejado ya de ser el fogoso e ilusionado liberal de la guerra de la Independencia. Excepto y escueta por única alternativa, se recreaba en las lecturas de Benthan y Burke, al tiempo que estrechaba sus lazos amistosos con calificados reaccionarios del otro lado de los Pirineos: Benjamín Constant y Guizot. Martínez de la Rosa, era un hombre superado en 1834. Su Estatuto Real, inspirado en la Carta Otorgada de Luis XVIII, estaba claramente desfasado de una realidad que no se vivía ni en Europa... ni en España. Se trataba de un compromiso fácil que políticamente acabaría con su propio autor.

dio de las más audaces desconfianzas (el liberalismo y sus nefastas consecuencias para la industria nacional era el gran riesgo de esta aventura). Y esto se reflejó en el carácter ambiguo y retardatorio del Estatuto (1): se contentaba a los conservadores -pues no emanaba del pueblo- y a los liberales- por cuanto se recordaban los poderes reales (2). El establecimiento de la propiedad como base de la participación política, era no obstante la conquista burguesa más destacable(3).

(1) "El Estatuto conformaba a las Cortes en dos cuerpos legislativos, en uno de los cuales se atrincheraría la reacción: el Estamento de Proceres del Reino: Arzobispos, obispos, Grandes de España... tendrían un puesto por derecho en la más alta cámara del país (artículo tercero, título segundo). Al mismo tiempo se "democratizaba" el aristocrático estamento, abriendo las puertas a "... los propietarios terratenientes o dueños de fábrica, manufacturas o establecimientos mercantiles, que unan a su mérito personal y a sus circunstancias relevantes el poseer una renta anual de 60.000 reales y el haber sido anteriormente procuradores del reino". (punto sexto del artículo tercero)"

(2) "Aunque el Rey era el único facultado para convocar y disolver las Cortes (artículo 24), así como presentar temas a deliberar por medio de un Decreto Real (artículo 31), sus prerrogativas se veían limitadas ante el derecho de petición que las Cortes recababan para sí, en virtud de la práctica tradicional (artículo 32) La disolución de Cortes tendría a su vez un carácter temporal, pues en el plazo de un año, se había obligatoria una nueva convocatoria (artículo 44).

(3) "En efecto el estamento de procuradores era una especie de Cámara baja integrado por ciudadanos cuyo requisito fundamental radicaba en estar "en posesión de una renta propia anual de 12.000 reales" (artículo 14) Renta de la que disfrutaba gran parte de una burguesía industrial, que veía así expedito el camino hacia los puntos neurálgicos del gobierno sin ninguna otra traba de carácter medieval.

12

Pero la propiedad a que se referían Martí-
nez de la Rosa y los moderados, era la gran propiedad
de "los terratenientes de Vizcaya que tenían la intru-
sión de los abogados y comerciantes de Bilbao y San Se-
bastián en su monopolio de la administración local" (1)
en franca oposición a los intereses de la burguesía in-
dustrial y de la pequeña burguesía. En efecto, los mo-
derados, eran los oligarcas del liberalismo; o compo-
sición social la formaban aristócratas como el marqués
de Miraflores, funcionarios de carrera (Burgos), "burgó-
cratas poco aficionados al nuevo estilo de la vida po-
lítica pero dispuestos a acomodarse a ella aliándose a
las fuerzas más respetables de la nueva situación. Los
abogados establecidos que llevaban los asuntos de los
terratenedores aristocráticos y los periodistas afran-
cesados, reacios al exclusivismo patriótico del radica-
lismo, que sabían bandearse dentro del liberalismo con-
servador, también tendían a incorporarse a las filas
de los moderados" (2).

En realidad los moderados, defendían el esta-
tus quo aunque prescindiendo de los tópicos tradicio-

(1) "España 1.808 - 1.939".-Raimond Carr- pag. 163

(2) "Obra citada - pagna 163.

343
nalistas (carlistas) y abriendo la mano formalmente a un liberalismo tergiversado: "el poder político debía seguir al poder social y los principios políticos debían estar supeditados a la utilidad pública, por lo que Martínez de la Rosa entendía los intereses sociales existentes" (1).

La amnistía, en diciembre de 1834 que permitió la vuelta de los "exaltados" (los futuros progresistas), marcó el comienzo de la pérdida de gravitación moderado. Aquellos, exigían a estos en virtud de un credo teórico común, la ampliación del criterio de propiedad, un ataque más decidido a la Iglesia, - unos planteamientos más europeizantes... En definitiva exigían la entrada de la mediana, e incluso pequeña burguesía, en la palestra política.

La burguesía industrial veía en este la posibilidad de un rejuvenecimiento social sin grandes peligros revolucionarios. Aunque se trataba de radicales, estos aceptaban un marco ideológico sin contraposición alguna con los intereses de la burguesía industrial.

(1) "España 1808-1939".- Raymond Carr -pp. 165.

La batalla política se libró en la arena política de las Cortes donde "los diputados radicales pronto pusieron dificultades al gobierno de Martínez de la Rosa, explotando aquellos derechos que la Constitución no podía negarles: se esforzaron por darle mayor amplitud al derecho de petición, al derecho de contestación, al mensaje de la Corona, al derecho a recibir informes de los ministros, todo ello en aras de un quebramiento de las cuidadosamente esbozadas limitaciones de la iniciativa política y del poder de la Cámara baja. Y también con el fin de exigir al cabo una nueva Constitución. Ningún gobierno podía sobrevivir a una cámara baja que no deponía su hostilidad. Cuando las Cortes derribaron al gobierno de Isturiz, nombrado por la Corona, la reina regente recurrió a su disolución (22-5-36) "para que la nación pueda juzgar acerca de las diferencias que dividen a mis ministros y a los diputados". Al encontrarse ante un conflicto entre las dos soberanías nacionales de la historia -el monarca y las Cortes- la doctrina constitucional moderada se hundió" (1).

Fues bien, aleccionada por el relanzamiento
(1) "España 1808-1939".- Raimond Carr. pagna 166.

to económico que se empieza a percibir a la muerte de Fernando VII, la burguesía comienza la ofensiva en tres frentes: a nivel superestructural, apoyando a los progresistas; a nivel social, aliándose con la aristocracia activa y actuando con ella; a nivel militar, reforzando el brazo armado de la pequeña burguesía: la Milicia Urbana.

El progresismo, no refractaba fielmente los intereses de la burguesía: tan sólo le allanaba el camino. Pero este alforramiento había de hacerse con la colaboración de elementos exógenos al sistema (proletariado) y era justo en el momento en que su intervención se hacía decisiva, cuando la burguesía ponía proa al moderantismo. Habíamos dicho que la alta tradición y la debilidad numérica de dicha clase la incapacitaba para embargarse en empresas sociales de embargadura. Se veía así obligada a hipotecar sus intereses a grupos sociales que por otra parte necesitaban incluir en sus programas puntos que inquietaban a la burguesía, pero cuya desestimación enajenaría clientelas políticas imprescindibles a la hora de desplazar a sus rivales. La contradicción del progresismo era una constante que jamás pudo resolver: una vez

348

que se lanzaba al asalto del poder, el empuje de las capas bajas de la sociedad que habían potenciado su encubramiento y que ahora exigían reformas en profundidad, aceleraba su caída en medio de las acusaciones de todas las fuerzas reaccionarias. Las necesidades proletarias y aún pequeño burguesas resultaban ser un trage grande para un credo marcadamente anti-revolucionario enmarcado en una tradición liberal, cuyos puntos fundamentales eran convergentes con los planteamientos moderados; como diría el historiador Raimond Carr, unos y otros los separaban mas "distinciones de énfasis que de principio" (1).

En efecto, sus líneas generales se podrían sintetizar en un reformismo mas incisivo, pero siempre repitó, sin rozar los cimientos de la nueva sociedad emergente. El principio de soberanía nacional sin límites, el reforzamiento de los poderes locales (ayuntamientos libremente elegidos, Milicia Nacional ...), pero era el método lo que mas los delimitaba de los moderados: el recurso a la insurrección armada cuando los cauces legales obstruyeran su acceso al poder, algo que quedaba ideológicamente justificado en cuanto que se -

(1) "España 18080-1939".- Raimond Carr. © p. 167

atribuían la "encarnación única y legítima del pueblo".
Por su parte, los moderados aceptaron siempre (al menos en teoría), el juego parlamentario como única vía para resolver las diferencias políticas.

El progresismo, además, nunca fue un grupo coherente y unido. Su misma composición social daba idea de lo heterogéneo del movimiento: clases medias y urbanas subempleadas ("pretendientes"), pequeña y media burguesía, sectores del proletariado... A esto, había que unir la división de su ala izquierda, entre individualistas ortodoxos y colectivistas, y la divergencia de planteamiento entre los librecambistas madrileños y los proteccionistas catalanes que hizo mella en el seno mismo del partido.

Así pues, progresismo y burguesía eran algo relativamente ajenos. La segunda echaba mano del primero en la medida en que se notaba fortalecida por una bonanza económica y la creía capacitado para capitalizar el movimiento (1.837-1.840), o cuando el librecambismo central ponía en peligro la vida de la sociedad industrial española (1.842...). En una y otra ocasión, la imprescindible, aunque incómoda colaboración del "menú people" interrumpían un proceso que en esencia la per-

tenecía a la burguesía media-alta.

La burguesía industrial, cuyo empuje económico le empezaba a dar cierta confianza en sí misma, intentaba reforzar sus suposiciones colaborando con la aristocracia políticamente activa. Esta colaboración solo fue posible sobre la base de un cambio de orientación en la aristocracia misma. El anacronismo de una nobleza empeñada en rivalizar en lujos entre sí y con las noblezas europeas acarrió la ruina a un amplio sector de la misma. Tan solo pudieron sobrevivir los que se aburguesaron y reorientaron su economía en sentidos modernos y racionales. Fueron justamente éstos los que colaboraron con miembros destacables de la clase media en la organización de bailes benéficos, Cajas de Ahorro, escuelas de enseñanza gratuita, sociedades literarias, etc. En este sentido, es de destacar la decisiva influencia política y literaria del Ateneo, fundado en 1.835 y la aparición del romanticismo como punto aglutinante de una élite liberal integrada por miembros de las clases citadas. Se trataba de un movimiento postizo, cuya función sería, más la de distender la rigidez costumbrista tradicional que no la de ser campo de creación original. Importado de Europa cuando ya era un movimiento maduro, los españoles se limitaron a pla

glar descaradamente los modelos franceses hasta ³⁶⁹ de-
saparición. Es de destacar que incluso aquí, las dife-
rencias entre castellanos y catalanes eran notorias: -
aquellos imitaban a los franceses; estos a los alema-
nes e ingleses (scott).

Pero algo tan importante como las ramas -
ideológicas eran los brazos armados propios cuya nece-
sidad para la burguesía era imperiosa a la hora de si-
tuarse en una conjuntura política propicia. La apari-
ción de la Milicia Nacional, como consecuencia de la re-
forma urbana de 1.834, puso al alcance de la burguesía
un cuerpo militar del que echa mano y apoya en coyuntu-
ras favorables. En efecto, la ampliación del sistema -
censitario a partir de 1.834. potenció la subida al go-
bierno ciudadano de los radicales que resucitaron la -
antigua milicia nacional como garantía y defensa del
nuevo statuquo. Se trataba del quebrantamiento del po-
der de los prohombres locales. Sin embargo, la brutal
actuación de la Milicia en la vida cotidiana (asesina-
ron sin sentido, vejaciones y venganzas de tipo perso-
nal...) hacían mirar con desconfianza a la burguesía,
que veía en este instrumento un futuro foco de desor-
den social que se podía volver contra ella misma. Los

350
acontecimientos de 1.842 le demostrarían hasta que punto estaban fundadas sus inquietudes.

La Comisión de Fábricas eran no obstante, el instrumento número uno que la burguesía utilizaría para articularse como grupo de presión y desde cuya plataforma trataría de intervenir en la vida política española. Organizada en los años treinta, la Comisión centraba su objetivos de lucha en dos frentes en los que se batía a la defensiva: las acometidas del proletariado y los forcejeos librecambistas por lograr el librecambismo. Frente a la clase obrera, la postura de los industriales no podía ser más burda, tosca y políticamente miope. Frente a la exigencia de subida de salarios, los fabricantes respondían que una acción en este sentido impediría la venta de sus manufacturas y se verían obligados a cerrar sus fábricas (1). No comprendieron a tiempo que un alto nivel salarial ensancharía el área de su demanda lo cual redundaría en definitiva en su propio beneficio. En cuanto a su postu-

(1) "Se pretendió demostrar que los sueldos bajos eran algo no solo completamente inevitable, sino que, incluso, en el caso de que estos fueran aumentados se prolongarían en grave peligro la producción redundando a la larga en perjuicio de los mismos obreros, que perderían-al quebrar sus empresas- incluso el trabajo mal retribuido que ejercían". "La era industrial en España". A. Jutglar. Igna. 90.

ra en relación con las más elementales necesidades de seguridad en el trabajo que el obrero exigía, la respuesta no podía ser más ineficaz y trasnochada: "que así como el operario es libre de dejar el telar siempre y cuando le conviene, lo sea así mismo el fabricante en despedirlo cuando le convenga. Que siendo el trabajo del obrero un ajuste o convenio con el amo, pueden ambos ponerse mutuamente las condiciones que gusten, las que sino acomoden algunas de las partes, no puede obligarse a ninguna de ellas a verificar el contrato, quedando así libre el fabricante para dar el trabajo como el operario para aceptarlo". Así respondía en 1.835 la Comisión de Fábricas ante un problema que en este año se planteaba con motivo de la extensión de piezas.

Pero el margen de maniobra de la burguesía no solo se veía estrechado por la existencia de clases que la desbordaban (proletariado) y que bloqueaban su desarrollo (los vestigios del Antiguo Régimen). La distorsión que planteaba el alejamiento geográfico del centro de poder del área económica, era otros de los "handicaps" contra los que había que luchar la burguesía industrial. Efectivamente, así como en Inglaterra o Francia las zonas industriales están enclavadas en zonas geográficamente coincidentes con los centros de

352

decisión política, Cataluña y Madrid mantenían distancias de centenares de kilómetros (1). Teniendo en cuenta las dificultades de comunicación que se padecía en la primera mitad del siglo XIX, se desprende hasta qué punto los intereses burgueses encontraban dificultad

(1) "Londres y sus alrededores en Inglaterra, París y la zona norte en Francia; El Norte de Italia y el espanionismo de la Casa Saboya; New York, Filadelfia... en U.S.A. etc. En este sentido dice Antoni Jutglar "La cuestión central, que explica en buena parte tal trayectoria, estriba en el hecho de que "como hemos indicado repetidas veces- establecidos en la periferia peninsular, dispersos y mal avenidos entre sí, los diversos núcleos de burguesías españolas nuevas, para triunfar debían afrontar la cuestión capital del control del centro de España, del centro del país, y debían hacerlo a partir de sus propias realidades y posibilidades. (...) En este sentido he señalado en otros trabajos que "la dispersión geográfica, la escasa densidad numérica, la falta de capitales suficientes, la carencia de ideología firme y clara para triunfar, etc., generaron en los núcleos burgueses unos complejos de "inseguridad" y de "falta de confianza en sus propias posibilidades" que se complicaron con la incidencia de un factor, digamos geopolítico, de suma importancia: las burguesías españolas se encontraban afincadas en determinadas zonas periféricas, mientras que la clave de los resortes del Poder se encontraba ubicada en el centro peninsular", agregando en una nota: "Muy distintamente de la coincidencia, entre ejes políticos y dinámica económica, claramente visible en Inglaterra, Bélgica, Holanda, Francia, Renania, Italia del Norte, costa atlántica de los Estados Unidos, etc." "La Sociedad Española Contemporánea" Antoni Jutglar-pgna 114-115. También Godechot dice al respecto: "En 1848, les populations de l'Allemagne et de la France sont à peu près égales, avec environ 35 millions chacune. Le taux d'urbanisation de la France est un peu plus faible, 26% de la population totale, et moins de 5% de la population

para pretinar de una manera mas o menos directa en -
los centros de poder. De este modo la tensión centro
periferia, se manifestaria en la disputa librecambis-

.../....
demeure dans des villes de plus de 100 000 habitants
Paris atteint le million, c'est encore la plus grande
ville de l'Europe, apres Londres, mais les deux vi-
lles qui sont les plus peuplées apres Paris n'atteig-
nent pas 200 000: Marseille a 195 000 habitants et -
Lyon 177 000. Deux villes dépassent 100 000: Bordeaux
(130 000) et Rouen (104 000). Deux autres villes ap-
prochent des 100 000: Nantes avec 96 000 et Toulouse
avec 93 000 Lille ne compte que 75 000 habitants, et
sep villes dépassent encore 50 000: Strasbourg, Tou-
lon, Brest, Metz, Saint-Etienne, Nimes et Amiens. La
Belgique (4 300 000 habitants) et la Hollande (3 mi-
llions) ont des caractéristiques analogues.

Por su parte Madoz, plantea así el problema: "Madoz, -
en 1848, era menos optimista al describir la situación
de Madrid: "Madrid no puede ser considerado como cen-
tro mercantil e industrial de la nación española... Fal-
to nuestro país de medios de comunicación, sin aguas -
y combustibles las cercanías de Madrid, ni es hoy, ni
podrá ser en mucho tiempo, mientras dos líneas ferri-
les no aproximen esta Villa a los dos mares, un punto
considerable bajo su aspecto fabril".
pgna 56 de Madoz. Dic. de Madoz

354

no central -proteccionismo catalán. La introducción de textiles baratos ingleses y su amenaza para la salud económica de la burguesía industrial catalana, fue la piedra de toque que dividió a la burguesía nacional, reflejándose en el mismo progresismo en el que se advertía la polarización de posiciones frente a este problema: los partidarios de la libertad de comercio llevaba hasta sus últimas consecuencias y los interesados en sostener una industria nacional aunque hubiera que "revisar" ciertos principios.

Estos factores, llevaron a caracterizar a la clase media española como clase "residual" (1). Se definían más por lo que no era con respecto a otras clases que por su propia identidad. Falta de historia y de líderes que delimitaran ideológicamente su contenido de clase, la burguesía se volvía hacia sí misma encontrando un vacío de conciencia que solo pudo ser paliado con la adopción como propio de un fenómeno sociológico en franco declive: la religión. En efecto, si las capas altas pierden importancia y las bajas se alig-

(1) "No se trata de una categoría residual a la cola, como pudo ocurrir con el "lumpenproletariat" o a la cabeza, como las doscientas familias norteamericanas. Si no "entre" otras. Lo cual significa mezcla, mestizaje, hibridismo, ambigüedad". "Los orígenes de las clases medias en España". Francisco Murillo.

733

jan de la religión, la Iglesia se dirige a la burguesía en busca de campo abonable. La falta de identidad de esta clase la convierte especialmente receptiva a este fenómeno, cuya adopción "en exclusiva" la ayudaría en su delimitación de campo con las otras clases. al tiempo que justificaría ideológicamente el sistema de explotación capitalista (1). El retroceso ideológico que esto implicaba facilitaría el repliegue burgués hacia posiciones reaccionarias cuando los vientos políticos no les eran favorables.

Pues bien, fiel reflejo constitucional de la contradictoria posición que la burguesía ocupaba en la sociedad española sera la Constitución de 1.837. Elaborada por los progresistas, cuya posición era tan endeble como la de la burguesía, sus líneas generales dan muestra de un frágil eclecticismó que sería lógicamente desbordado por su ala izquierda y las intransigencias de los moderados.

(1) "Fuiste llamado a la servidumbre. No te de cuidado, y aun pudiendo hacerte libre, aprovecha te mas bien de tu servidumbre". S. Pablo, I Cor., Siete, veinte, veinticuatro. "Toda alma se somete a las autoridades superiores. Por que no hay autoridad que no sea instituida por Dios; y las que existen, por Dios han sido ordenadas". S. Pablo, epistola a los romanos, XIII, I.

En efecto, tras el fracaso de la política agraria de Mendizabal, cuyo mercado abierto se había

.../...

La postura de los liberales radicales ante la elaboración de un nuevo texto constitucional estaba clara: de una parte tras el fracaso de la anterior política (Mendizabal), parte del consenso ha-

.../...
transformado en reforzamiento de la sociedad tradicional a base del enriquecimiento de los caciques y especuladores..., la reina regente apoyándose en el descontento de los militares (Córdova) y cuyos ejercicios padecían escasez de suministros por falta de recursos de la administración progresista, se sintió lo bastante fuerte como para destituir a Mendizabal, disolver las Cortes y otorgar el poder a Isturiz. En los tres meses de gobierno Isturiz, los progresistas llevaron a cabo una intensa labor de agitación: los asesinatos de los Gobernadores Civiles y Militares en Málaga, los pronunciamientos en Granada, Sevilla, Córdoba..., uno de los calificados prohombres moderados. Pero el contacto de los oficiales de baja graduación en el norte con las consignas libertarias unido a la penuria económica que padecían y a la amenaza de disolución de la Milicia Nacional, instrumento armado de progresismo radical..., los convirtió en la carne de cañón adecuada que los progresistas utilizarían en el motín de la Granja. Así, el 12 de agosto de 1836, los sargentos de la Guardia irrumpieron en el palacio de la Granja y obligaron a María Cristina a restaurar la Constitución de 1812, a aceptar un gobierno radical y tolerar la Milicia Nacional. "Unos sargentos del regimiento de la Guardia, de servicio en la Granja, donde estaba la reina gobernadora, fueron comprados por el secretario de Mendizabal. Unos sargentos irrumpieron ante María Cristina y exigieron la vuelta de la Constitución de 1812 (...) Isturiz huyó disfrazado de correo inglés. Marchó a Lisboa, desde donde se trasladó a Londres y París. Toreno hizo otro tanto. Asimismo escaparon el Duque de Rivas, Alcalá Galiano y Miraflores". "España contemporánea. Siglo XIX". Tristan la Rosa. página 137. - El asunto de la compra de los sargentos que este autor da por hecho, es no obstante carente de rigor histórico. Se trata, como bien da a entender Carr, -

.../...

bía desaparecido; de otra, el método "puchchista" de vuelta al poder, había alarmado a las clases conservadoras y de paso fortalecido a los moderados. La falta de apoyo social les impedía lanzarse por el camino de las reformas profundas. Ello implicaría darle argumentos a la derecha y provocar su reacción en aras del orden social y del respeto a las reglas del juego político que los radicales habían quebrantado. Se trataba pues de ganarse la confianza de la derecha intentando atraerse a los moderados a base de presentar una constitución poco incisiva, aunque para ello tuvieran que retajar sus propios planteamientos. Que esto traía consigo el riesgo de enajenarse el ala izquierda del partido, era posible. Pero al progresismo no le quedaba otra alternativa so pena de un enfrentamiento directo con los sostenes del statu quo tradicional, para lo cual ni la burguesía ni sus otros aliados sociales se hallaban preparados.

.../...
de un simple rumor...
Como consecuencia del incidente (mas que revolución), Calatrava, un patriota radical, subió al poder nombrado ministro de Hacienda a Mendizabal. En octubre del mismo año se celebraron las Cortes Constituyentes cuya labor consistiría en componer la Constitución liberal de 1.837".

358

A cambio de la impasibilidad de los moderados ante la nueva vuelta al poder de los progresistas estos hicieron tal número de concesiones a los primeros, que su política compensatoria se tradujo en una obra constitucional marcadamente reaccionaria, aunque no tanto como aquellos hubieran deseado. No solo originaron el problema de la cámara única (importante problema liberal) construyendo dos cuerpos legislativos iguales -Senado y Congreso de Diputados- sino que dentro de ellos, el Senado se convertiría en franca plataforma de la aristocracia financiera terrateniente, en cuya designación tenía una intervención directa la persona del rey. En efecto, los senadores "son nombrados por el rey a propuesta en lista triple, de los electores que en cada provincia nombran los diputados a Cortes" (art. 15). Quiere esto decir, que si bien el caciquismo electoral era de por sí un primer tamiz depurador que la derecha utilizaba... el rey era un segundo agente "purificador" que seleccionaba a la "flor y nata" de la reacción para colocarla en el Senado y convertirla en un baluarte tradicional de primer orden. Además a parte de liberar de responsabilidad al rey y declarar su persona "sagrada e inviolable" (art. 42), se le facultaba para designar y "sepa

359

rar libremente a los ministros" (art. 47). Toda esta línea conservadora, tenía un remate en el art. 11 - por el que "la nación se obliga a mantener el culto y los ministros de la Religión Católica que profesan los españoles".

Pero la esterilidad de los esfuerzos progresistas tuvo una doble vertiente: de un lado, los moderados no se dieron por satisfechos ante las concesiones literarias; era la teoría de la revolución radical y su consecuencia política en la "sargentada" de la Granja la primera realidad que no toleraban y que utilizaban como instrumento propagandístico para ganarse a las caras altas de la sociedad, a las que insistentemente presentaban el fantasma de la anarquía progresista. De otro, el ala exaltada del progresismo que se veía defraudada ante el excesivo "centrismo" de los progresistas parlamentarios, se distanciaban del partido basculando hacia un cripto republicanism que desembocaría en lo que más tarde serían los demócratas.

Esta ala izquierda del radicalismo progresista, afincada fundamentalmente en la pequeña burgue

360

cia catalana y ciertos sectores del proletariado, constituía la fuerza más dinámica de la crisis de 1842 y la agudización de sus propias contradicciones internas en tales conflictos, sería decisiva para una posterior decaída de posiciones en la burguesía industrial, pequeña burguesía y proletariado.

De esta manera, el aislamiento político de los radicales dentro del mismo liberalismo, unido a la triunfal campaña de los carlistas que amenazaba el centro de la península, produjo la caída inmediata del gobierno Calatrava el 17 de agosto de 1837. El mantenimiento del progresismo en el poder durante los 16 meses siguientes en la persona de Bajardi, no tuvo ya un carácter revelante. La autoridad gubernamental era un espectro; el poder civil había estado en crisis y a partir de este momento los militares empezaban a jugar un papel decisivo. Ninguna fuerza social había logrado consolidar políticamente sus posiciones. La aristocracia financiera terrateniente, encuadrada en el moderantismo, tenían frente a sí el fantasma carlista cuya neutralización era el objetivo primordial cara a la supervivencia política. A este respecto, necesitaba contar con otros sectores sociales (burguesía industrial, pequeña burguesía...proletaria

do) cuyo apoyo económico y humano era imprescindible para lograr la victoria definitiva sobre los caciques rurales norteos. La burguesía industrial por su parte, aun manteniendo lazos de dependencia con la aristocracia financiera, sentía un optimismo de clase basado en el auge económico que experimentaba en la década de los treinta, que le impelia viajar políticamente por su cuenta apoyando a los progresistas cuyo programa descentralizador favorecería sobre todo en Cataluña, un ventable aumento de gravitación con respecto a las otras clases. Pero las divisiones internas del progresismo sobre todo las originadas por su ala izquierda, le restaba fuerza. Los parlamentarios de dicho partido, por su parte, no podían enajenarse a la ligera a los grupos exaltados: era el proletariado y la pequeña burguesía lo que se jugaban, y perder estas clientelas políticas significaría no contar en situaciones críticas con los sectores más combatidos del radicalismo.

La confuse contraposición de fuerzas dentro del liberalismo, la debilidad de una monarquía políticamente ajedrecista (1) y el creciente reforza-

(1) "Quiero explicar con el termino "ajedrecista", el
.../..

miento del carlismo fueron pues, las principales causas de la infiltración de los militares en los centros de decisión política. La primera señal de alarma de esta funesta ingerencia ocurrió a la caída de Bejardí: un general, Narváez, consiguió con su influencia la designación del conde de Ofalia para primer ministro. A partir de aquí, la intrusión del elemento militar (elemento por otra parte imprescindible para el liberalismo - en unos momentos en que los carlistas ponían en vilo a la supervivencia del propio sistema) en la vida política, sería un constante en la Historia de España.

La burguesía, ante éste nuevo estado de cosas, se preparaba a hacer suyas las reglas de juego que las circunstancias imponían y empezó a ver en Espartero su futuro espadón. La entrada de la burguesía en éste campo, fué acelerada por las iniciativas centralizadoras de los moderados. Estos aprovechando la mayoría lograda en las Cortes, intentaban llevar adelante un proyecto de ley municipal cuyos puntos fundamentales radicaban en elevar la cuota de contribución municipal que permitía emitir sufragio al tiempo que fa-

.../...
carácter intrigante de la Regente cuyo objetivo de mantenerse dentro del constitucionalismo, intentó lograrlo con políticos y militares que les fueran adeptos, sin tener en cuenta consideraciones de otra índole.

cultaba a los gobernadores en las pequeñas ciudades y al gobierno en las grandes, para destituir alcaldes. Su programa, calcado del sistema francés (alcaldes-agentes del gobierno), conducía a la instauración de un sistema de preponderancia oligarquica a nivel nacional y local. Frente a ellos, los progresistas opusieron un sistema de una amplia democracia que rompiera los moldes de unalaminación caciquil. La burguesía, fundamentalmente la catalana, se inclinaba indefectiblemente por ésta segunda fórmula. Consciente de su dominio local y su incapacidad inmediata para un control general del país, intentaba extender políticamente su área de hegemonía económica. La inclinación de María Cristina por la solución moderada y el peligro de que fuese llevada a efecto, inclinó a la burguesía hacia Espartero, al que intentó convertir en la viva encarnación de los intereses de una sociedad moderna. Pero fué éste uno de los errores que más caros le costaría a la burguesía.

Espartero, no era un político y menos un progresista convencido. Pensaba como un militar, es decir, reglamentaba fuertes presupuestos para el sostenimiento de un ejército. La sangría que esto sig-

nificaba para el erario público, se hacía contraproducente de cara a la edificación de un capitalismo dinámico y reinversor, sobre todo teniendo en cuenta lo desmesurado del número de oficiales... y de soldados. La contradicción que ya "a priori" se le presentaba a Espartero era ésta: o satisfacía "las presiones económicas de su ejército; con lo que aparecía como dictador militar ante los civiles, o trataba de equilibrar el presupuesto global reduciendo la "plantilla" militar, con lo que se enajenaba las simpatías de sus subordinados. Este difícil equilibrio se agravaba por la personalidad del duque de la Victoria. Carecía de convicciones políticas claras y menos de un programa. Era un oportunista que se aprovechaba de su prestigio militar y del resquebrajamiento de la autoridad civil, para entrar en escena como el "salvador de la patria y la libertad". Este militar que veleteaba políticamente en función de las adulaciones personales que recibía de uno u otro partido, fue el que más en peligro puso a la sociedad industrial.

Fuera del alcance de los fabricantes de telas, Espartero se dejó influir por las veleidades librecambistas de los progresistas madrileños y sus

negociaciones con los ingleses fueron la espoleta que haría reventar la revolución de 1842. Al final, cuando los progresistas se coaligaron con los militares moderados, para acabar con su dictadura, se encontraron sin un sustituto adecuado.

Los partidos políticos, elementos fundamentales de las democracias formales occidentales, difícilmente son analizados en cuanto fenómenos políticos en sí. Se habla de partido conservador, del laborista o comunista, exponiendo su estrategia, composición social, etc., pero sin objetivarlos en ningún momento y reduciendo sus análisis en éste campo a ciertas generalidades que en definitiva no nos aclaran nada (1) "Los partidos políticos son los principales agentes de la vida política" (2); "En la Europa del siglo XIX y principios del XX, los partidos eran instrumentos -

(1) "La definición de Lenin según la cual un partido refleja los intereses de clase que se debaten en una sociedad dada, es más aplicable a la segunda mitad del siglo XIX y XX que no a los años sobre los que estamos hablando. En efecto, la no existencia en 1842 de una organización típicamente obrera, hacía que el proletariado se cuadrara en un partido burgués difuminándose de ésta manera sus propios intereses. La pequeña burguesía sufría exactamente el mismo fenómeno.

La aparición de los primeros partidos proletarios en la segunda mitad del siglo XIX, supuso un peso cualitativo en cuanto a definiciones se refiere. Los partidos proletarios eran (y son) embriones de .../...

irreemplazables de la democracia clásica" (3) etc.

Por nuestra parte, daremos una definición convencional que nos sirva como instrumento de análisis del juego político español en estos años del siglo XIX (4). En este sentido, los partidos cumplen

una auténtica democracia que da al traste con el formalismo burgués. En este sentido, la propia existencia de organizaciones obreras, bipolarizó la problemática social en torno a las dos clases fundamentales de la sociedad, obligando a la burguesía a presentar sus partidos como representantes directos de sus intereses capitalistas. Esto, era lo que no ocurría por otra parte en la primera mitad del siglo XIX español, en la que los progresistas y moderados figuraban como los "representantes" de un "pueblo" que todavía no había tomado suficiente conciencia de sí mismo. En cuanto a otro tipo de definiciones y sus respectivas críticas, remitimos a la obra de Jean Charlot, "Los partidos políticos" 1971, A. Redondo, editor.

(2) "El Estado y el Ciudadano" pág. 217 - Club Jean Moulin.

(3) "Sigmund Neuman; "Prefacio a los Partidos Políticos Modernos."

(4) "Hay que puntualizar el carácter particular de los partidos en la primera parte del siglo XIX y sobre la que nos llama la atención Joaquín Costa en su obra "Oligarquía y Caciquismo": "Con un estado social como el que hemos visto, era imposible que en España se entienda por partidos, y el concepto que de ellos da la ciencia política (...)" Sanchez Agesta, caracteriza los partidos políticos de la primera mitad del siglo XIX, en los siguientes puntos: A) eran fundamentalmente organizaciones electorales, sin una organización formal; B) en cada elección el partido publicaba un manifiesto de poco contenido doctrinal, y que normalmente se dirigía a una crítica del partido contrario (progresista o moderado); C) tienen un carácter de partidos de notables; D) normalmente cada partido tenía un órgano de prensa; E) los que hoy -

una función de refracción de las expectativas sociales a través de prismas simplificadores selectivos, hacia unos marcos políticamente tolerables, donde finalmente se amortiguaban las fricciones infraestructurales que el sistema originaba en sus relaciones de producción - básicas.

Esta refracción, fué llevada a cabo en la - España decimonónica de una manera muy peculiar. En - efecto, la monopolización que del juego político he- bían hecho los liberales a raíz de la muerte de Fernan- do VII bloqueó la posible instrumentalización de las - necesidades de las clases potencialmente revoluciona- rias. De ésta manera, el proletariado y la pequeña bur- guesía, conscientes de su debilidad ante los montajes de moderados y progresistas, inflaban y reforzaban el ala izquierda de éstos últimos, aun a costa de ver fil- tradas sus exigencias por el tamiz ideológico de la - burguesía industrial. A su vez, los fabricantes catala- nes, también tenían que "reorientar" de acuerdo con -

.../... - - - -
llamaríamos miembros parlamentarios de cada partido, te- nían una relativa unión y disciplina que se manifiesta alrededor de un programa de gobierno en el discurso de la Corona y en las votaciones que respaldan al gabi- nete; P) a partir de 1838 éstos partidos comienzan a ad- quirir un carácter muy personalista, alrededor de un - general que es jefe informal del partido y que lo res- palda (Espartero, Narváez, C'Donnell)". "El origen de los partidos políticos en la España del siglo XIX-Sanchez Agesta.-

383
las circunstancias, el rebajamiento o el radicalismo de sus planteamientos. Ellos también eran conscientes de la alianza con ciertos sectores de la aristocracia, y su colaboración implicaba muchas veces una "depuración" programática en detrimento de la clientela obrera y pequeño burguesa.

Sin embargo, los moderados no se escapaban de contradicciones similares. Sus ajustes ideológicos eran debidos a la heterogeneidad de su composición social y estaba facilitada por la vaguedad de unos planteamientos muy pocos concretos (1), que además habían sido mal importados de Inglaterra y Francia. Pues bien, será exponiendo los "postizos teóricos" de la derecha moderada por donde empezaremos la interpretación de su papel en torno a los sucesos de 1842.

El punto referencial teórico de la reacción española y -europea-, se encuentra en el pensador inglés Burke. "En Barcelona resistieron hasta el (1)" Por su parte el partido moderado que era un partido sin principios ni doctrinas oportunistas y adaptable a las circunstancias, acabó en el pandillaje político, agrupándose sus individuos en torno a determinados prohombres sin más lazos de unión que la perspectiva de un alto nombramiento o de un empleo. "Sociedad e Ideología en los Orígenes de la España Contemporánea". - Eloy Terrón, p. 169.

369

19 de noviembre; en Figueras, hasta el 10 de enero de 1814, tiempo suficiente para mostrar que su bandera era la de los demócratas jacobinos que habían disgustado a la opinión militar bajo Espartero". (1).

(1) "Los orígenes del poder militar en España 1800-1854"- E. Christiansen - pña 132.

(Nacido en Dublin en 1729, abogado de profesión, y con grandes aspiraciones a verse integrado en la alta sociedad londinense, Burke fué uno de esos pensadores que consideraba "la tradición política con un sentido de reverencia religiosa. Veía en ella un oráculo que el estadista tiene que consultar y un depósito cada vez mayor de los resultados conseguidos por la especie, que solo debe modificarse con la debida reverencia hacia su sentido íntimo".

El autor de los "Reflexiones sobre la Revolución en Francia" (1790), no haría más que dar forma a los sentimientos de repulsión que los bienpensantes europeos sentían hacia los "horrores" republicanos parisienses. Apoyándose en los excesos típicos de los primeros momentos del proceso revolucionario, Burke caracteriza la convulsión francesa a base de burdos argumentos y nó menos toscos razonamientos: "(Francia) ha comprado la pobreza con el crimen". Los ejes de su pensamiento tienen sus raíces nó solo en las "atrocidades" de los regicidas, sino en la bien engrasada sociedad inglesa constitucionalmente asentada desde los tiempos de Cromwell. La defensa de la propiedad privada ("ninguna forma de representación del Estado puede ser profeta si no representa tanto al talento como a la propiedad"), la incuestionabilidad de las instituciones tradicionales, la teoría de la armonía de clases así como su necesidad para fomentar el estímulo de superación individual, así como una ortodoxa apología de la religión, forman los pilares claves de su edificio teórico.

En efecto, Burke llegó muy a tiempo para cerrar con sus teorizaciones las posibles fisuras del entramado social inglés, utilizando como cemento coesivo sentimental, el vacío orgullo nacionalista que se deja entrever a través de toda su obra: Helvatius no ha progresado entre nosotros. Nuestros predicadores .../...

nancieros, funcionarios de carrera (Javier de Burgos)
abogados establecidos... sus simpatías no eran mera-
mente anglicófilas (Alcalá Galiano) (1). Doceañistas

.../...
... no son ni el ladrillo ni la madera, sino seres
sensibles cuyo estado, condición y hábitos no se pue-
den alterar súbitamente sin hacer peligro de multitu-
des enteras". De esta manera, aun admitiendo ciertos
postulados modernos (la teoría contractual, un cons-
titucionalismo sui generis, etc.), respalda explícita-
mente el derecho de esa minoría bienpensante, elegante
y educada que la sociedad británica había segregado
en el siglo XIX: "Los hombres no tienen ningún dere-
cho a lo que no es razonable", dice refiriéndose a
las formas de gobierno; pero como la propiedad es la
piedra angular de la sociedad, deduciremos que un es-
tado es tanto más "racional" cuanto más basado en la
propiedad se encuentra; es decir, racionalidad y capi-
talismo o feudalismo, serían para Burke una misma co-
sa.

En definitiva, la obra Burkeana, no hace
sino repetir los seculares típicos reaccionarios exp-
niéndolos con bajo nivel intelectual, aunque sofisti-
ce sus planteamientos constantemente a fin de conse-
guir una mayor capacidad persuasiva. Pero el alambi-
queo diléctico tan solo "convencia" a quien deseaba
engañarse y engañar (el Rey Jorge III recomendaba per-
sonalmente las obras de Burke), pues como bien diría
Nietzsche la dialéctica "no puede ser más que un recur-
so de emergencia, en manos de personas que ya no po-
seen otras armas. Solo tiene que "imponer" su derecho
hace uso de ella". ("Cómo se filosofa a martillazos"
Nietzsche.- Cap^o Problema de Sócrates". Punto 6.)

(1) "Vicente Alcalá Galiano, nacido en 1.758, fué el
alma de la Real Sociedad Económica de los amigos del
país de la provincia de Segovia, fundada en 1.776. Sus
vaivenes políticos orientándose primero hacia Bonapar-
te, y luego resistiéndose con el pueblo frente a los
franceses, le hizo permanecer en una situación contra-
dictoria. Su personalidad era la de un burócrata,
o para ser más precisos, era lo que con términos actua-
les se denominaría un tecnócrata. Propone como medida
fundamental para levantar al país fomentar la indus-

.../...

desgañados, republicanos de compromiso, los moderados habían olvidado el radicalismo de primera hora, en aras de un realismo programático que chocaría con la línea evolutiva seguida en la península por los sectores políticamente avanzados de la sociedad española. Para aquella (la muerte de Fernando VII) el flujo liberal español conservaba toda su lozanía. Era una aspiración que diversas capas sociales presentaban al país como la panacea política que la reacción había martilleado sistemáticamente, cada vez que intentaba llevarse a la práctica. Por el contrario, Francia había experimentado ya la decepción de un republicanismo preñado de contradicciones y sus efectos se hicie-

.../...
 tria nacional y protegerla de la extranjera, para la cual defiende la subsistencia de aduanas que faciliten la exportación de los productos españoles hacia el extranjero. La lectura Smith le familiarizó con las teorías económicas más modernas cuyo repudio hacia las improductivas sociedades estamentales, contribuía a una postura evolucionista dentro de unas estructuras esclerotizadas. La adopción de la teoría roussoniana del Contrato Social, "el libre comercio interior, la prolección de los arrendamientos, la mejora en caminos y canales, los préstamos a los agricultores para liberarlos de la usura, suprimir cercamientos, repartir las sucesiones acabando con los marzgos, reducir los tributos a los labradores respecto a los de las ciudades, atacar los perjuicios de los gremios, fomentar la riqueza nacional con el amplito y extensión de las máquinas, recargar la importación, gratificar las exportaciones (...), eran los puntos fundamentales del pensamiento de Alcalá Galiano.

ron sentir también sobre los liberales españoles inmi-
grados durante el reinado de Fernando VII. Cuando es-
tos volvieron a España, se encontraron como elementos
exógenos en un organismo social que precisaba bridas
menos rígidas que las que los moderados intentaban im-
poner, en aras de unas experiencias personales por
las que el país no había atravesado. Al contrario, en
España, recién salida de una opresión medieval, la li-
bertad era el valor supremo en torno al cual giraban
los demás planteamientos teóricos. Sin embargo, los
moderados colocaban en el pináculo de su torre ideoló-
gica, un orden que la parte más dinámica de la socie-
dad española no discernía del que recientemente había
padecido. Fue por esto por lo que los moderados se im-
pondrían siempre desde una perspectiva negativa; su
encumbramiento político se realizaría en defecto de
una alternativa progresista verdaderamente eficaz. Se-
rían los paladines de un esquema político en el que
las ideas de orden, propiedad, seguridad y centralis-
mo, estarían chocando constantemente con las de liber-
tad, federalismo, y democracia. Las fricciones entre
éstos dos arquetipos teóricos (representantes de otros
tantos grupos sociales), marcarían los vaivenes del
parlamentarismo español a través de la mayor parte

del siglo XIX!

El caracter típicamente aristocrático del arreglo constitucional de Martínez de la Rosa, no podía satisfacer las exigencias de diversos sectores de la población. Pero éstos sectores tampoco eran lo suficientemente amplios como para acabar imponiendo una fórmula estable. Era justamente ésta debilidad la que obligaba al progresismo español a emplear la violencia para suplir su deficiencia de empuje político. Por su parte, los moderados se encargaban de maniobrar en los círculos políticamente conservadores y presentar los métodos progresistas como embriones de futuros elementos disfuncionales. El desorden, la anarquía, el ata-

"Los orígenes del moderantismo español, se remontan por otra parte, a 1.820. En el "meteorito liberal" de 1.820-23, los decesafistas apaciguados, representaban el klan girondino de una revolución "que no fuera suya". ("España 1.808-1939".- Raymond Carr, p. 138.). En aquella ocasión las divergencias en la familia liberal hispánica, ya apuntaban hacia soluciones encontradas. Sin embargo, fué a raíz de la muerte de Fernando VII y la promulgación del Estatuto Real, ("El estatuto no había satisfecho al partido revolucionario producto de un mal entendido eclecticismo político, ni aun había tenido aquel misterio..."- Ver el número 2 de la colección "documentos" p. 138, extraído por Herrera y Muñoz-.) cuando quedó en evidencia la incompatibilidad de planteamientos entre la mediana y alta burguesía y una pequeña burguesía posteriormente encuadrada en el partido progresista".

que a la propiedad, ... eran datos que los voceros reaccionarios no dejaban de manipular a fin de inquietar a los baluartes sociales del sistema con objeto de originar un repliegue en la clase dominante. No obstante, éstos retrocesos eran lo suficiente prudentes como para no ser entarimados por la mediana y pequeña burguesía, al lado de los carlistas y demás oscurantistas ibéricos. Los moderados sabían que precisaban de la burguesía encuadrada en el progresismo, para conjurar el peligro carlista; pero tenían las "ingenuidades idióticas" del ala izquierda progresista y esto los llevaba hacia un inmovilismo que, no obstante, no se reducía en un involucionismo descárado. Tan sólo mantenía el statu quo. Y ésto fue una de las constantes de la política moderada: Una vez que los progresistas iniciaban un proceso transformador, lo utilizaban no sólo como instrumento intimidador cerca de las clases conservadoras, sino que aprovechaban los pasos recorridos por la otra parte de la familia liberal, con objeto de solidificar un sistema que en definitiva les beneficiaba también a ellos mismos. Se trataba, en fin, de un "juego" en el que los moderados impedían a los progresistas la realización de un programa que consolidará sus posiciones, al tiempo que aprove-

chaban sus forcejeos estructurales cara a un refuerzo - del propio sistema. (La desamortización, fué tal vez el caso más claro del juego que apuntamos: Son los progresistas sus promotores, pero los moderados hicieron en cierto modo irreversible el proceso al no devolver todas las tierras "expropiadas" en períodos progresistas. De otra parte, los moderados sabían muy bien que de hacerlo se enajenarían a un burguesía recién enriquecida.)

La falta de un programa concreto de realizaciones políticas al margen de consignas abstractas, restaba a los moderados una popularidad que les diera el consenso necesario para permanecer con garantías de seguridad en el poder. De hecho, su debilidad, como la gravitación adquirida por el ejército a raíz de la guerra carlista, contribuyó al auge del gorilismo, protagonizada en los progresistas por Espartero y en los moderados por Narvaez. Ambos espadaones oportunistas, aprovechaban las aberturas de la política liberal para reforzar su propia posición personal guardándose las espaldas a base de hacer girar la política financiera alrededor del presupuesto militar. El lastre que esto suponía para la nación, era un precio que el partido moderado prefería pagar antes de que las ordes suburbanas barrig

ran de un plumazo los elegantes centros de tertulias burguesas o que los oscurantistas carlistas implantaran de nuevo el terror inquisitorial.

La falta de isocronía que se registra a lo largo del siglo XIX, tiene su causa motriz en el ritmo espasmódico que el progresismo imprimió al cuerpo social español en esta fase de su proceso histórico.

Oficialmente nacido en 1.837, el partido progresista presenta una heterogénea composición, cuyo núcleo localiza Raymond Carr en los "pretendientes", aquellos sectores de las clases medias urbanas subempleadas que precisaban cargos gubernamentales para ganarse la vida" (1), pero esta ubicación sociológica que del eje progresista hace el historiador inglés, parece de simplista. En este sentido, Tuñón de Lara se acerca más a la realidad, presentando a los progresistas como los "exaltados de 1.820-23 (...), apoyados por las clases medias, por cierta burguesía de las ciudades más desarrolladas" (2).

(1) "España 1.808-1.939".- Raymond Carr.
(2) "La España del siglo XIX".- Tuñón de Lara.

Por nuestra parte, creemos que hasta 1.842, si bien el pilar sociológico lo constituía una burguesía media industrial, que pretendía dinamizar un sistema esclerotizado, la fuerza del choque la constituía el naciente proletariado catalán, activado por un republicanismo pequeño burgués, cuyas discrepancias teóricas con el utilitarismo benthaniano de las capas medias quedarían al descubierto en el proceso de decantación ideológica que se produce a raíz de los sucesos de 1.842.

En éste orden de cosas es importante conocer aunque sea superficialmente, ese pragmatismo burgués - cuyas referencias ideológicas se remiten a los utilitaristas ingleses, el más destacado de los cuales era Benthan y cuyo pensamiento en líneas generales exponemos a continuación:.

Nacido en 1.748, Jeremías Benthan, fué un pensador que no se dejó arrastrar por la resaca oscurantista que invadió los medios conservadores ingleses ante los peligros de contagio jacobino que se cernía sobre la isla a raíz de la revolución francesa. Su posición crítica frente a todo tipo de organitismos, ficciones y mitos sociales, contribuyó en gran manera a permeabilizar una sociedad que en 1.832 adoptaría (Ley de la Reforma) muchos de los supuestos que los revolucionarios intentaron poner en práctica en suelo francés. Sería gracioso no obstante, identificar su pensamiento con el de los revolucionarios franceses; si bien éstos representaban en muchos momentos los intereses de la pequeña burguesía, Benthan es un claro apolo-gista de la burguesía industrial y su decisiva influencia ideológica se deba al auge que ésta clase experimentaba en casi todos los países occidentales.

El principio de la felicidad situado en la base de sus reflexiones y nitidamente expuesto en su "Principes of Morals and legislation" (1.789), actuaría como disolvente frente a los arquetipos morales y

.../...

Los progresistas serían los intérpretes ideológicos de esta especie de pseudohedonismo moderno, preconizado por Bentham que también había encajado en los círculos burgueses españoles. Los moderados, los quietistas, no podían significar la alternativa política que la burguesía necesitaba para su propia promoción.

religiosos ("El clero (al que calificaba de "predicadores de prodigios") y la religión en general, fue vívidamente atacado por Bentham en sus obras: "Church of England and its Catechism Examined" (1818), "The Analysis of natural Religion on the temporal Happiness of Mankind" (1822), "Not Paul, But Jesus" (1823), al tiempo que ofrecería un valioso punto de apoyo teórico, para hender una rigidez estructural evidenciada en la fosilización legislativa. De hecho, Bentham, escribe toda una serie de clichés que más tarde manejaría la burguesía constantemente "seguridad, orden, eficacia, etc." y que él remite siempre a esa felicidad que colocaba como medida de todas las cosas, y punto referencial para los legisladores. El placer y el dolor son los maestros soberanos que la "naturaleza ha colocado a la humanidad", los que "señalan lo que hemos de hacer", los que nos indiquen el nivel de lo justo y lo injusto...

Es, no obstante, su exagerado individualismo lo que más agrada a esa burguesía que desea romper con el estamentalismo que reforzaba la hegemonía de una oligarquía retardataria: "La Comunidad es un organismo ficticio, compuesto de personas individuales que se consideran constituyentes de ella como miembros. ¿Cuál es entonces el interés de la comunidad? La suma de intereses de los diferentes miembros que la componen". ("Principios de Moral y Religión"). Pero este antiorganicismo que Bentham dirige contra los grupos más privilegiados, lo aprovecharía la burguesía volviéndolo contra el proletariado, impidiendo la asociación obrera en aras de esa "competencia perfecta" que potenciaba la automatización social llevada hasta los últimos extremos. Al final de su vida, y en su constitucional code, estableció los principios de un gobierno administrativamente moderno en el que el servicio de salud pública, un sistema de educación nacional la colección de estadísticas socia-

ultimo gabinete reaccionario antes que comenzase el desigual despegue progresista, acabo asfixiado, victima de su falta de flexibilidad cara a la suavizacion de las tensiones sociales.

En efecto, la corta duracion del gobierno Toreno (1) (9-6- al 14-9 de 1855) fue debida al atencimiento politico de que fue objeto por la derecha carlista, que cada vez adquiria mas fuerza en el norte, y por la izquierda progresista. Esta, se hacia portavoz de una serie de aspiraciones populares (libertad de prensa...) que Toreno se nego a conceder planteando un conflicto abierto con las Juntas Provinciales y la Milicia Urbana. Este conflicto acabaria con Toreno, el cual seria sucedido por Mendizabal del que se esperaba una mayor capacidad de integracion respecto a los sectores radicalizados del liberalismo. A tal fin, tom6 una serie de medidas que apaci

.../...
les y economica, y la exigencia a los funcionarios de una competencia que los hiciese merecedores de un puesto en la administracion... formaban los pilares concretos de esa sociedad racional que el preconizaba.

(1) "La unica salida que Toreno veia a la situacion, era la peticion (rechazada) que realiz6 al gobierno franc6s, en el sentido de introducir tropas del pais vecino para reprimir no solo a los carlistas, sino tambien a los "sediciosos anarquistas" amotinados en Barcelona y Zaragoza.

guaron de momento los ánimos de las Juntas Provinciales; la Ley del 4 de julio, suprimiendo la Compañía de Jesús y la del 25 del mismo mes, cerrando los conventos con menos de 12 profesores (se cerraron más de 900 conventos), eran sendos recursos políticos que no satisfacían las presiones de unos sectores que las circunstancias no permitían enajenarse y que maniobran por la consecución de reformas más profundas. De esta forma, las Juntas Provinciales envían delegados a Andujar (Jaén) donde se constituye una Junta Central y el 16 de agosto se amotina en Madrid la Milicia Urbana que exige de la regente el cumplimiento de ciertas medidas que coinciden con las deseadas por las Juntas Provinciales: reunión de Cortes, libertad de prensa, nueva ley electoral, extensión del clero regular, reorganización de la Milicia Nacional, leva de 200 000 para terminar con la guerra y formación de un Ministerio que garantizase la puesta en práctica de este programa.

Ante esto, la Corona que veía en peligro la solidez de la unidad de la familia liberal, y la burguesía, que experimentaba en sí misma las consecuencias de la agudización de las contradicciones socia-

les (incendio de la fábrica de Monaplata), potencia-
ron la subida al poder de Mendizabal, cuyo objetivo
inmediato sería la reducción de las tirantezas polí-
ticas entre los diversos sectores del liberalismo. De
hecho, el anuncio del programa del gobierno. (ley de
responsabilidad ministerial; terminar la guerra Ci-
vil sin otros recursos que los nacionales; fijar -
"sin vilipendio" la suerte de las congregaciones reli-
giosas; conseguir "con leyes sabias" los derechos -
que emanan del régimen representativo; crear el cré-
dito público; afianzar con las prerrogativas del tro-
no, los derechos y deberes del pueblo), junto al ar-
bitrio de ciertos expedientes de orden práctico (su-
presión de la Intendencia superior de policía, devo-
lución a la Milicia Urbana de su primitivo nombre, -
formación de un ejército de casi 50 000 hombres), des-
gestionó en gran parte una atmósfera muy propensa
al estallido de graves situaciones.

Pero la creciente gravitación del progresis-
mo, no fué observada impetiblemente por los modera-
dos. La ley electoral de 1836, por la que se dismi-
nuía la cantidad de renta que facilitaba el derecho
al voto, incluía una cláusula que Martínez de la Ro-

sa había propuesto en nombre de los moderados, por la cual el distrito, sería la nueva demarcación electoral. La razón de ser de esta iniciativa moderada, radica en que la división territorial a efecto de elecciones, daría como resultado (dentro de una sociedad eminentemente agraria) un alto índice de demarcaciones rurales respecto a las urbanas. De esta forma, bastaría la captación de los caciques locales (ideológicamente reaccionario debido a su propia situación sociológica), para que los respectivos distritos siguieran, ya fuera por un medio o por otro, las consignas que la camarilla del partido proponía desde Madrid. La aceptación de esta ley, y con ella, el triunfo estratégico de los moderados, fue lo que potenció durante casi un siglo (hasta el 1931) el fenómeno del caciquismo como un mal endémico que frenaría la evolución española.

De esta manera, en el marco de esta serie de golpes y contragolpes que se suceden entre progresistas y moderados, tiene lugar la Desamortización, como expediente que el liberalismo avanzado intenta poner en práctica en un sistema en gran manera anclado en el Antiguo Regimen. La extinción de conventos,

congregaciones etc. y la adjudicación de sus bienes al Estado con objeto de paliar el déficit de la Deuda Pública, al tiempo que se creaba una clase de campesinos medios adeptos al progresismo, solo consiguió un éxito parcial en el primer caso y un fracaso rotundo en el segundo (1). Las causas de este frustrado intento de reforma agraria, que fueron ya analizadas en otro apartado, tenían como razón política ese equilibrio estratégico que la familia liberal española debería observar dentro de sí misma. Ni los moderados deberían aferrarse demasiado al poder cuando las presiones populares desbordaban su capacidad de corrección, ni los progresistas deberían enajenarse "la colaboración" moderada, llevando sus planteamientos hasta las últimas consecuencias (2). El carlismo, en cuanto "enemigo común", provocaba este difícil entente de signo negativo que haría bascular al liberalismo español del periodo en un permanente zigzag político.

(1) "Fue una verdadera reforma agraria que estabilizó la suerte del campo, sinó castellano, andaluz y extremeño; pero se limitó a ser - pese a los deseos del gobierno - una transferencia de bienes de la Iglesia a las clases económicamente fuertes (grandes propietarios, aristócratas, burguesía) las únicas que tenían capitales para adquirir los bienes nacionales". "Historia económica y social de España y América". - Vicens Vives, tomo IV p. 315.

(2) "Las clases dirigentes, aristócratas, cortesanos

Esta "obligada" concordia tenía además - otra serie de implicaciones. Ni los jerifaltes progresistas, cuya pertenencia social los identificaba con los intereses de la clase dominante estaban dispuestos a aventuras revolucionarias en las que corrían el peligro de perder las riendas de los acontecimientos en favor de los republicanos pequeños burgueses, ni la burguesía industrial deseaba marginar totalmente a la burocracia terrateniente-financiera y su valioso capital, para quedarse sola ante el emergente proletariado y ciertas ideas igualitarias que los republicanos radicales estaban impregnando en la clase obrera.

De ésta forma, fué la inoperancia del liberalismo español (1), y su poca flexibilidad política, la que crisisó a ésa pequeña burguesía que em-

.../...
 golillas, alto claro, etc., vivían teniendo que a cada momento una convención y un terror, un jacobinismo furioso, podían surgir en España"- "Sociedad e Ideología en los orígenes de la España Contemporánea" Eloy Terrón.-

(1) "El liberalismo no ha hecho ninguna revolución - en el sentido que éste concepto tiene en la cultura occidental, pues se ha limitado siempre a cambios - en la forma de la soberanía y en la forma de gobierno, pero siempre cambios arriba en el gobierno central e impidiendo de hecho, la realización de transformaciones efectivas, abajo, en la estructura real del país". - Cbra citada.-

pezaba a girar hacia la izquierda radicalizándose en un republicanismo atrincherado cada vez más en las sociedades secretas que en otro tiempo habían sido germen y sosten del liberalismo. Este divorcio entre la Jefatura oficial del partido progresista y sus sectores más activos, se empezó a fraguar a mediados de la década de los años 30 y se agudizó en los sucesos del 42 en los que la burguesía se vió sorprendida por un vértigo revolucionario que le desviaba de su propia trayectoria. Sería interesante, no obstante, dedicar algunas líneas a la exposición de la ideología y naturaleza de alguna de éstas sociedades, cuya importancia en las revueltas de la primera mitad del siglo pasado fué de orden capital.

Ya en 1836, un informe del Ministerio de Estado, apunta la existencia de varias sociedades secretas: "Los vengadores de Alibaud, los Carbonarios, la Joven España, etc., sin embargo, es la Federación, fundada en Barcelona al mismo tiempo que el partido progresista (1837) la que más relieve alcanza de entre todos éstos grupuscúlos. Posteriormente se une con Los Vengadores de Alibaud, Los Unitarios, y Joven España. A efectos organizativos se

2

dividirían en Cantones (provincias) y la Jefatura la ejercerían alternativamente, por periodos de tres años, los dirigentes de Los Vengadores de Alibaud y Joven España. Se regían por lo que más adelante se dió en llamar centralismo democrático (las decisiones se tomaban democráticamente "desde abajo" y se llevaban a cabo en todas las secciones bajo la dirección central). Eran radicales en cuanto a sus métodos violentos, cifraban su programa futuro en una descentralización política a nivel nacional, aunque mentuvieran la centralización económica. Los reclamos en torno a los que mantenían la agitación popular, eran el odio de clase hacia los tiranos y la monarquía, la necesidad de una república federal como fórmula política de emancipación y la consecución a largo plazo, de una "federación universal".

La segunda organización secreta en orden de importancia, era la Confederación de regeneradores españoles. A nivel ideológico, sus definiciones son flagrantemente contradictorias. Si bien por un lado se presentan roussonianos ("predicar constantemente y en lenguaje el más vulgar, las sanas doctrinas del contrato social y dar el continuo ejemplo en

el ejército práctico de todas las virtudes patrióticas" artl.42;"sostener a todo trance la soberanía del pueblo y la libertad; propagar las doctrinas democráticas; combatir por todos los medios posibles los privilegios de castas; de clases, de personas, y emancipar al pueblo demostrándoles sin cesar, que sus eternos opresores fueron y serán siempre el Trono y el Altar", artl. 41 de los estatutos), son consecuentes en otros momentos con las más ortodoxas concepciones cristianas incurriendo "a los confederados pudientes a ejercer la caridad para con sus hermanos menesterosos", como remedio a la desigualdad económica dentro de su propia organización. Por lo demás, se presentan como antijovellanistas y antiimperialistas (antiingleses), y plantean la necesidad de la industrialización como medio de desarrollo al tiempo que propugnan el asociacionismo obrero.

Es sin embargo, en la sociedad patriótica en donde los intereses de la clase obrera y el republicanismo, encuentren más puntos de coincidencia (aunque siempre incidentales). Con la entrada en la Junta directiva de muchos jóvenes radicales como Abdón Terradas, la sociedad Patriótica adquiere un ca-

racter jacobino que se convirtió en instrumento del movimiento obrero, como consecuencia de lo cual se estrecharon los lazos con la "Sociedad de Hejedores". En aquella sociedad el proletariado comenzó sus primeras reflexiones arrancando de concepciones igualitarias con que la izquierda republicana le puso en contacto. Tal vez de haberse retrasado los acontecimientos de 1842, los obreros más concienciados del proletariado barceónes, hubieran tenido tiempo para madurar teóricamente concepciones de clase más acabadas. Pero tales sucesos interrumpieron el proceso dejando a la clase obrera sola, y bajo los recelos de una burguesía que miraba con desconfianza cualquier flirté político entre los republicanos y el proletariado.

Por otra parte, la inflación de publicaciones republicanas, alcanza su punto álgido en los meses precedentes al de noviembre de 1842. Periódicamente lo más destacable sería "El Republicanismo", periódico trisemanal dirigido por Carsey (que más tarde dirigiría una junta popular directiva) y en el que colaboraban Coello, Juan Tatau, Narciso Monturió, etc., adoptando como ideario oficial el

"Plan de Revolución de Terradas", cuyo eje teórico residía en la república federal como penaceca de todas las desgracias nacionales. Pero éste tipo de publicaciones no aparecían de una manera aislada: por un lado, las "hojas volanderas", sus hermanas menores, hacían aparición en toda España a lo largo de 1842 ("El Fiscal" en Valencia, el Santo del Día" en Cádiz, etc). presentando como programa mínimo la vuelta a la constitución de 1812. Por otro, la literatura socialista de Georges Sand, Eugenio Sue, etc. habían contribuido a crear una atmósfera favorable a la revuelta. Cuando ésta se produjo en muchos sectores sociales -no sólo la burguesía sino partes del mismo campo republicano - experimentaron la potencia social del naciente proletariado, se produjo una cualitativa mutación de posturas respecto a la problemática política del país.

En efecto la revolución del 42 fué la prueba de fuego por la que pasó aquel primitivo republicanismismo español. La tamización, dió como resultado un neutralismo que favorecería la alianza táctica de moderados y progresistas, cara a la destitución del Regente. García Azúl, Ayguals y Antonio Seijas (directores respectivos de El Peninsular, Gumudilla, y La Ley)

proclamaban en el manifiesto "El Partido Democrático a los Electores" (24-1-43) su claudicación ante los moderados: No solo esquivaban el problema social, sino que desechaban los métodos violentos y aceptaban la Constitución de 1837, como marco legal en el que intentarían sostener las libras políticas. Otros como Clavarría (Director del Huracán), admitían también la neutralidad aunque su objetivo (imprender el triunfo moderado) estuviera en el polo opuesto al de los primeros. Por fin, quedaban Ferradas como solitario predicador en el desierto, haciendo llamamientos a la sublevación popular y aislando tanto de sus antiguos compañeros republicanos de izquierda, como de ese pueblo empezaba a desconfiar de liberales avanzados por muy radicales que se presentaran.

Pero la profusión de estas sociedades en la constelación política española no es un hecho aislado ni al margen de los demás acontecimientos. La escalada revolucionaria que se registraba estos años, era el caldo de cultivo que potenciaba su proliferación y les daba fuerza, al tiempo que ellas reincidían sobre dicho proceso canalizándolo (o por lo menos intentándolo), hacia objetivos concretos. El éxito del fourierismo entre

los campesinos malagueños que intentaron repartirse los bienes por la fuerza, "la contracción del mercado exterior, la baja de los precios agrícolas y en la producción industrial, (...) aumentan el descontento popular en el campo y en las ciudades. Desde el final de la década de los 30 las huelgas sacuden diversos puntos de la Península, en Granada por ejemplo, una ola de descontento paraliza en Octubre de 1839, los diversos oficios: obreros de la seda, zapateros, alpargateros, laneros, cierran los talleres de la ciudad para exigir mejores salarios. El descontento prospera durante el lustro siguiente. El 1 de abril de 1841, en un pasquín valenciano, firmado por "Un Patriota", se protesta contra las contribuciones levantadas por Espartaco, y en nombre de la libertad se hace un llamado a la revolución y la República. En mayo de 1842, los tabacaleros de Sevilla se declaraban en huelga provocando motines tan violentos, que tan solo la intervención de las fuerzas armadas logra poner fin a los desórdenes". (...) (1). Si a ésto añadimos los hechos de Barcelona como el cenit del flujo revolucionario que se observa durante este primer período esparterista, será fácil entender el reagrupamiento de las clases altas y "el

(1) "Sociedad e Ideología en los orígenes de la España Contemporánea".- Eloy Terrón- p. 126.

gran conciliarismo y los grandes abrazos de mayo de 1.843, en que moderados y progresistas se decidieron a borrar toda diferencia entre ellos" (1), optando por el orden y la estabilidad antes que continuar, pugnando por un evolucionismo cuyo control se les escapaba cada vez más de las manos.

Lues bien, la inercia del gobierno Espartero, la enajenación de importantes capas sociales (proletariado y sectores de la pequeña burguesía), y el deslizamiento (en cierto modo) del epicentro del progresismo hacia los grupos republicanos, el giro de la derecha de la burguesía industrial (2), (así como

(1) "Anarquismo y Revolución en la España del siglo XIX". - Clara E. Jida.

(2) "El auge democrático patentizado por la fenomenología anterior, puso rápidamente en marcha los mecanismos de defensa que marcan las actitudes de proceso de la burguesía conservadora -ya decididamente moderada en esta conjuntura-, la cual (frente a las crecientes expresiones de potencia y vitalidad de los dirigentes pequeño burgueses de la democracia y de los operarios y "misiriles" de Barcelona), constituyó en la cercana villa de Gracia, una significativa "Junta de Armamento y Defensa" que prestó decidido apoyo al gobierno provisional de Madrid. Finalmente el resultado de las violentas luchas que, -en esta primera etapa de la "era" isabelina- asolaron Cataluña, se resumió en la capitulación de la Junta Suprema democrática de Barcelona que, entre otras onerosas condiciones, hubo de aceptar (19-11-43) la disolución de los batallones francos de obreros y menestrales". - "Ideologías y clases en la España Contemporánea". - A. Jutglar. - Tomo I.

las disparidades entre burocracia centralista y burguesía catalana) y las pugnas por la jefatura del partido (los grupos de Clázoga, de Joaquín María López, los ministeriales, y los esparteristas), restaron un consenso el progresismo que la reacción aprovecharía en beneficio propio. La alianza de moderados y sectores progresistas, cara al derrocamiento, del duque de la Victoria, solo favorecería "a posteriori", el triunfo de la derecha personificada en otro militar: el general -
Nervés.

393

HACIA 1848.

325

La caída de Espartero y su lamentable forma de abandonar el poder, no hizo sino hundirle todavía más en el desprestigio personal que había producido su fracaso político a lo largo de toda la regencia (1). - El famoso bombardeo sobre Sevilla desde las fragatas - que le conducirían a Inglaterra, camino del exilio, pa

(1) "En honor a la verdad, su prestigio estaba sepultado desde algunos meses antes de dejar el poder, y la prensa daba buena nota de ello. "El Eco del Comercio", denunciaba el "compadreo" de Espartero con el Gobierno Inglés en su edición del 4-1-43 de forma bastante clara: "El tratado de comercio con Inglaterra es tenido como el resultado de la dependencia en que el Gabinete de Saint James tiene al nuestro". E intimamente relacionado con esto, el mismo periódico daba nota dos días antes, desde su correspondencia en Barcelona de las nefastas consecuencias de la política esparterista: "la efervescencia que desde que las jornadas de Noviembre pusieron en zozobra a ésta Capital, ha agitado los ánimos en varios puntos del Principado, no se ha apagado aún ni se apagará mientras el Gobierno y las Autoridades no cambien de rumbo. A los catalanes con el temor no se les doma, se les incita y por doquier que dirijamos la vista no vemos más que arbitriariedades y tropelías inauditas; es decir, empleados los peores medios para calmar los ánimos justamente axacerbados contra el gobierno. Cada día es más cruel el modo, como varios militares discolos u orgullosos tratan a los paisanos (...). Antes del 14 de Noviembre se decía que el Gobierno provocaba un motín en Barcelona; Ahora se dice que está provocando un Alzamiento en Cataluña". Pero la ola de descontento rebasaba las grandes capitales alcanzando a la gran mayoría de las provincias. Sirvan como muestra éstas líneas que el 2 de Febrero del mismo año editaba en Palencia el rotativo "Vaceo": "Indignada la nación entera por el atroz e inútil bombardeo de Barcelona nunca pudimos pensar que el Gobierno imbé

.../.../

rece más la reacción desenfadada de un "enfant terrible" que se ha visto menospreciado, que no la iniciativa de un aspirante a caudillo nacional que pretendía situarse "por encima del bien y del mal" (1).

Efectivamente, Espartero les había hecho un mal favor a sus mecenas políticos; los progresistas "habían tenido tiempo para decir todo lo que tenían que haber dicho", y no cabe duda que a penas "dijeron" nada que no acabara produciendo repulsión en grandes sectores de la población y distorsión dentro del mismo progresismo. Sin embargo, ello no quitaría

.../...
cil, que hoy dirige la España se ensangrentará tan bárbaramente como lo está haciendo con aquella desgraciada ciudad". El Gabinete, por su parte, se había hecho merecedor de la más profunda desconfianza y era atacado desde la tribuna de "El Eco del Comercio" (15-2-43) en los siguientes términos: "Grande y noble papel representan en la farsa nuestros ministros sin conciencia, dignidad propia, y abdicando cobarde y vergonzosamente sus derechos y prerrogativas!".

(2) "Tal vez la catedral o su Giralda, el Alcázar de los árabes, o la Lonja de Herrera, con su rico archivo de Indias, demuestran con sus ruinas lo que nuestra patria debe al gobierno de Espartero: desolación y sangre; desgobierno y humillación". (El Eco del Comercio" 26-7-43). También Crdas Aveillas calificó este período en el mismo sentido:

"La Política de España: pasado, presente y porvenir": Madrid, 1.853.

D. Paldomero Espartero es un hombre horado.

El Gobierno Regencia Progresista sin progreso práctico, es una máquina en movimiento que no se . Es una fuerza buena pero irrectiva. Quiere, pero no ejecuta.

para que años más tarde, (1.854), éste personaje hiciera de "deus ex machina" en una situación tremendamente crítica para la monarquía, y que fuera presentado incluso con intelectuales bastante radicales, como "el hombre en quien el pueblo soberano personifica la libertad y funda sus esperanzas". (1). Pero éstos avatares no son más que el producto de situaciones políticas insostenibles, cuya única salida la sitúan las clases dirigentes en la utilización de un embaucador que conseguirá glavarizar a las masas con una dialectica de la que por otra parte están seguros que no pasará de ser pura demagogia. Espartero, era el prototipo del encandilador que con eguía fascinara al pueblo con adulaciones farandulas, y promesas de un futuro mitificado que tenía precedentes históricos en iniciativas políticas propias, frustradas únicamente por "la antipatriótica actuación de los sediciosos de abajo y los avariciosos de arriba"...

En efecto, si su política de 1.840-43 había fracasado, la culpa de la llevarían los oscurantistas clericales, algunos oligarcas desenfrenados y ciertos grupos anarquistas... y mientras el frautista hacía seguir la serpiente, los mecanismos de control social se

(1) "Espartero y la Revolución", Fernando Garrido.

397
iban poniendo de nuevo a punto y la disciplina se vol-
vía a hacer sentir dentro de unas clases dirigentes -
que esperaban los primeros efectos negativos -y si tar-
daban en llegar, se provocarían-la "política soñadora"
para reconquistar el poder e imponer de nuevo su pro-
saico dominio al margen de cualquier tipo de lirismo.

La inexistencia de una vanguardia obrera -
suficientemente madura que supiese denunciar todo éste
tipo de maniobras. Hizo que los cambios políticos, lejos
de bascular a la izquierda bajo la presión de un prole-
tariado en pie de combate giraran siempre hacia las ma-
nos de los sectores moderados.

Pero los favores de Espartero tenían una do-
ble vertiente; no solo desdibujada la figura del pro-
gresismo sino que había dejado a sus oponentes modera-
dos en una situación optima para guifolear la política
española y conseguir al final desbancar al dictador. En
realidad, las distancias entre el pensamiento del Du-
que de la Victoria y los Narvaez, Mon, o Sartorius, -
eran más epidérmicas y puntuales que de principios o
ideológicas. La coyuntura había colocado a Narvaez y
Espartero en alas distintas de un mismo frente en el
cual militaban las clases medias y altas del país y -

político que allí se desarrollaba, tomando valiosísimas³²⁹ lecciones de la más depurada escuela reaccionaria de Europa. Además, Narvaez le había cubierto en Francia las espaldas con un acuerdo idéntico al pactado entre Fernando VII y Luis XVIII en 1823, y al que años más tarde pactarían C'Donnell y Bonaparte: Caso de ser rechazada la "liberación" por la resistencia que pudieran ofrecer los sectores liberales más radicales, "El General - habría abandonado Madrid con el resto de su ejército, - escoltando a la reina y se habría dirigido a las provincias del Norte con objeto de aproximarse a la frontera francesa" (1).

Por su parte, algunos de los sectores más lucidos del progresismo, dieron en los primeros momentos un precioso voto de confianza a los nuevos amos: "Estamos convencidos de éstos nobles sentimientos, estamos seguros que es uniforme el pensamiento patriótico y liberal de los hombres que mandan las tropas que ocupan la heroica capital de las Españas, que no dudamos en decir que los Narvaez, los Castro, los Serranos, los Prim

.../...

nía a los sargentos y a la tropa en su lugar, en los escalones inferiores de la Orden", "España 1808-1939". - Raymond Carr, p. 220.
(1) P. 151 y 152 de.

los Mazarredos y otros infinitos que fuera largo enumerar perderían mil veces su existencia antes que dejar de defender las instituciones liberales (1)". Así se expresaba El Eco del Comercio el día 24 de Agosto de 1843. Unos días más tarde, el 15 de Septiembre, observaban sus líneas un tono muy distinto: "Es escandaloso el estado a que han ido a parar las cosas: Vamos a sumirnos en el absolutismo (...); el Gobierno conseguirá su objeto...asesinar la constitución del Estado"

¿Qué había ocurrido para que la opinión de un mismo órgano diera un giro de 180 grados en sus apreciaciones en un espacio de tiempo tan corto? Si respondiéramos con un prestigioso estadista actual observando que "el poder está al otro extremo del fusil; tal vez nos aproximáramos muy mucho al centro de la cuestión.

Sí; efectivamente el remplazo gubernamental aparecía revestido con el ropaje de la coalición (2). Pero esta fórmula tenía un carácter más aparente que real. El auténtico poder lo detentaban los modera

(1) "El Eco del Comercio, 24-8-43".
 (2) "Constitución de 1.837 y Unión Liberal".

101

dos y dentro de ellos el General Narvaez que controlaba eficientemente a la mayor parte del Ejército. Probablemente esto no estuviera muy claro al principio para la opinión pública, pero en las altas esferas de la política no había lugar a dudas sobre esta cuestión. Los progresistas tendrían que limitarse a jugar las bazas que pudieran dentro de un marco político delimitado por los moderados, y estos por su parte estaban dispuestos a aprovechar la difícil posición de sus "compañeros de viaje" para utilizarlos políticamente hasta donde les fuera posible. Pero no había otra alternativa: Espartero había dejado un mal gusto político y sociológicamente estaban aislados. La Corona, cuyo "augusto nombre de S.M. es para el partido moderado un comodín" (1), estaría bien cortejada por unos políticos que habían declarado precipitadamente la mayoría de edad de la reina (octubre 1843) y que exigiría como pago cierto tipo de favores que aquella estaría muy dispuesta a prodigarles en calidad de agradecimiento a sus generosos promotores; el capital financiero que anhelaba ardientemente un sistema bien apuntalado y con las fuerzas -

(1) 1-12-43 "El Eco del Comercio". "Isabel es proclamada mayor de edad y utilizada por los moderados contra los progresistas".- "Historia de España".-Pierre Vilar, p. 82.

de su mecanismo del control social bien ajustado para poder expandirse con ciertas garantías de seguridad en el tiempo, y el campo dominado por los caciques, y el ejército bien pagado y equipado... eran los principales baluartes de los moderados frente a los cuales los progresistas a penas si podían presentar algunos sectores urbanos mal armados y peor organizados.

Así pues, los moderados estaban dispuestos a consolidar su hegemonía iniciando en todos los frentes una campaña represiva que les desenmascararía muy pronto, pero en la que procurarían utilizar como "carne de cañón" frente a la oposición más liberal, a ciertos progresistas que a todo trance deseaban permanecer de algún modo en el poder, apoyándose en el artilugio de la supuesta coalición. Inmediatamente de realizado el golpe, el Ejército es objeto de una depuración en la que los oficiales de signo progresista, son sistemáticamente eliminados de sus puestos y reemplazados por otros más afectos a la reacción... Por su parte, la policía ve incrementada la plantilla y recibe una circular el 12 de septiembre por la que se obliga a los funcionarios a "que procuren introducirse en los sitios de concurrencia para observar las conversaciones y penetrar los proyectos que se forman contra las institu-

ciones. Observar cuidadosamente las personas que por su conducta moral y política causen sospecha, procurando relacionarse con ellos, sus criados o personas que frecuenten el trato, a fin de descubrir sus manejos (...). Presentarse en las tabernas y demás sitios donde concurren soldados y paisanos, para imponerse de sus conversaciones, y siempre que estas tiendan a excitar la desertión u otra cosa peor, averiguarán el cuerpo a que pertenecen los soldados y sus nombres, por todos los medios posibles, y como se llaman los paisanos, donde viven, etc. etc. Investigar con sagacidad la existencia de sociedades secretas, su objeto, punto donde se reúnen, relaciones que tienen, con qué recursos cuentan para llevar a cabo sus planes, y medios de sorprenderlos. Indagar si los mozos de las compañías de la Milicia Nacional, de esta Corte, reciben órdenes de los comandantes o capitanes de los batallones, si las comunican, a quién, y si en virtud de ellos hay algunas reacciones para cumplirlas, y cual es su contenido procurando ser exactos y puntuales en los partes que sobre estas averiguaciones dicen a sus inspectores". Se trataba pues, de instaurar un estado policiaco. Por fin, la disolución de la milicia nacional, dió la voz de alarma. Joaquín M.^a López intentó reorganizarlos en el último momento para instrumentalizarla, pero fué -

4

sustituido por Clazoga que se apresuró a manifestar públicamente que "sus principios" se reducen a un solo credo político: Sostener el actual orden de cosas y, cortar la hidra revolucionaria" (1) "En algunas ciudades cuando se supo el papel predominante desempeñado por los moderados en la revuelta, intentaron de pronunciarse" y el movimiento juntista cobró fuerzas sobre todo en Barcelona donde el 3 de Septiembre se formó una Junta Suprema provisional a la que se adhirieron el 15, Gerona, Clot, Sabadell, Figueras, (donde la Junta la presidía Terradas), Mataró, Reus, ... Mientras, en Zaragoza y Galicia se proclamaban otras tantas Juntas, Pero sin lugar a dudas, el eje de la rebelión fué también en ésta ocasión, Barcelona. Ahora, sin embargo, la participación social fué ya muy distinta de la observada en el 42. Ahora, "las gentes bien emigraron a Gracia" y el peso de la revuelta lo llevarían los sectores republicanos más radicalizados La participación de la burguesía industrial en éstos acontecimientos, es episódica y minoritaria: Tan solo Rius y Rosell, propietario de la famosa fábrica de fundición, y Soler, Regidor y comerciante acaudalado, formaban parte de la Junta. Pero el día 10 cuando el enfrentamiento con las fuerzas del gobierno, dirigidas (1) "El Eco del Comercio" 6-11-43

por Frim, que cercaban la ciudad, se veía inevitable, y de cuyas consecuencias nadie podría responder; cuando se nombra por Decreto "capitán general del ejército de Cataluña al Mariscal Don Narciso Ametller" (1). Cuando sectores del infraproletariado invaden las fábricas de vapor de Montadas, Valentí, Tous y Serra, imprimiendo a los acontecimientos un cariz nada halagüeño para la burguesía industrial, estos dos personajes desaparecen de escena y se incorporan a la Junta el día siguiente Gayetano Almirall y Antonio Grau(2). Pero el movimiento, como otras veces estaba aislado y el apoyo que recibía en otros centros importantes no pesaba de ser puramente dialéctico: "Empeño tienen algunos en presentar la insurrección barcelonesa como producto de cuatro pillos, de gente perdida y desalmada, sin considerar que son los mismos que se alzaron en junio para dar el poder a los hombres de la situación que tan consecuentes como sus órganos reputan por crimen lo que entonces fué heroísmo" (3). La resis

(1) "Junta Suprema de Barcelona". 10-9-1843.

(2) "De ésta manera, la revuelta parece moverse dentro de las coordenadas en que se llevaron a cabo los acontecimientos del 42, de los que es eco y reproducción con la diferencia de que ahora más que antes, el pivote está formado por milicianos, pequeña burguesía, y sobre todo proletariado. Esto repercutió negativamente en la élite moderada reforzando una postura preventiva frente a un movimiento que si bien carecía de coherencia ideológica empujaba a tener confianza en sus propias fuerzas; aunque los doctrinarios franceses también habían ejercido una fuerte influencia en pensadores como Martínez de la Rosa.

(3) "El Eco del Comercio, 20-9-43".

tencia fué no obstante encarnizada (1) y no se doblegó totalmente hasta los primeros días de 1844.

Entre-tanto, "cunde el descontento general" y amplios sectores del progresismo presionan en favor de una más elevada participación de su partido en el poder, que cristalizara en una política más aperturista. Clázoga, fabuloso intrigante, futuro Jefe del progresismo, y al que "fascinaba el ejercicio del poder" (2) podría hacer susyas estas aspiraciones y representar un cierto peligro para la hegemonía moderada. "Derrotado en las Cortes, obtuvo de la reina un decreto de disolución de las mismas, en circunstancias que podían dar pábulo a la acusación de haberse valido de la fuerza física contra su soberana. Los dirigentes moderados, y Narváez, utilizaron sus relaciones en la Corte, para acusar a Clázoga, que fué destruido, inculpado ante las Cortes, y condenado" (3). Su caída, no encontró eco prácticamente, en ningún sector del progresismo. Los moderados habían logrado su objetivo. Habían desviado el contrataque de la izquierda, con-

(1) "En algunos arrabales de Barcelona, como San Andrés de Falomar, se luchó cuerpo a cuerpo".- España contemporánea siglo XIX.- Tristán de la Rosa, p. 177

(2) Obra citada.

(3) "Raymond Carr, España 1808-1939" -p. 227

tra los propios progresistas, aunque se tratara de su sector más reaccionario, fue de otro modo hubiera abierto fuego directamente contra los moderados. Una vez confundida (1) y desilusionada la vanguardia de la oposición, sería machacada con más facilidad, el tiempo que la élite del progresismo oficial era hábilmente "quemada" en toda esta política reaccionaria. Las contradicciones, que dentro del progresismo había originado todo este tipo de maniobras, había aclarado suficientemente las posiciones y ya no había el que pudiese ser utilizado ningún otro político serio del progresismo.

Pero la campaña represiva estaba todavía en pleno auge y los moderados preferían permanecer en la trastienda del poder, mientras hubiera alguien del "ala izquierda" de la coalición que estuviera dispuesto a seguir manteniéndola. Descartados los políticos significativos, había que utilizar a un individuo de poca talla que cargara con la acusación de haber creado en poco tiempo, los últimos y más hirientes instrumentos

(1) "Jamás repetiremos lo suficiente que estamos atravesando una época de revolución la más anómala, la más incalificable. Hechos tales se inauguran unos a otros, de tan opuesta naturaleza, de tan encontrados fines, aun emanando de un mismo origen, que por más que se dé tormento a la razón, no es fácil determinar sus causas!" -El E.O.-26-11-43.

represivos, antes de aparecer los moderados declarada
mente, como los únicos detentadores reales del engranaje
político. Este hombre, se llamaba Gonzalez Bravo.
"Gonzalez Bravo es la encarnación de la corrupción es
pañola. En 1840 publicaba escritos en "El Guirigay",
una especie de Punch madrileño en el que vertía los
más furiosos ataques contra Maria Cristina. Tres años
mas tarde su pasión por obtener un cargo, le había -
transformado en un moderado furioso. Narvaez que necesi-
taba un instrumento docil, lo utilizó como primer -
ministro, para despedirlo destempladamente, tan pron-
to como pudo prescindir de él".(1) Por si estas pala-
bras no fueran suficientes para describir a la nueva
figura, veamos cual fué la impresión causada en El -
Eco del Comercio, órgano y a la vez reflejo de un am-
plio sector liberal hispano: "Esta noticia no la cree-
rán nuestros lectores porque hay escándalos que no se
conciben. Ni la posición social, ni los servicios al
Estado, ni los talentos del Sr. Bravo le dan derecho
a un honor, de que le alejan además, consideraciones
de gran monta (...) ¿Qué delito ha cometido nuestra -
desgraciada patria para ser tan cruelmente azotada -

(1) "Revolución en España", Carlos Marx, pagna 54.

por la mano del destino?"

Su gabinete lo integrarían personajes no me nos grises: Mazarredo como Ministro de la Guerra, Mayans para Gracia y Justicia, el Marqués de Peñaflores para Gobernación, Portillo para Marina, ... y durante su meteórico mandato afrontaría las medidas más coercitivas que la reacción había programado: promulgar la "Debatida Ley de Ayuntamiento", nombrar Gobernadores fieles a los moderados, crear la Guardia Civil, atacar a la Prensa, ... ésta última fué objeto de un ataque frontal en toda la línea. La policía saqueaba los locales de los periódicos más críticos, detenía a sus directores y redactores, destruía su maquinaria... todo esto combinado con la publicación de un Decreto sobre la imprenta que "no solo ha derogado las leyes protectoras del libre derecho de emitir el pensamiento sino que ha creado insuportables penas pecuniarias para castigar los delitos de la prensa" (1) al tiempo que se desengraba a los editores exigiéndoles 30.000 pesetas de depósito. Y en cuanto a la Guardia Civil, su función política estaba muy clara: sería la réplica reaccionaria a la liberal milicia nacional y acabaría convirtiéndose en el brazo represor de los movimientos campesinos.

(1) "El Eco del Comercio, 10-4-44".

y obreros. Su primer Jefe, el Duque de la Ahumada, con categoría de Mariscal de Campo, contaba en 1846 con más de 8.000 hombres a sus órdenes perfectamente disciplinados, y bien pagados. A este aspecto E. Christiansen apunta con todo acierto: "Es significativo - que la única innovación eficaz y cara que hizo el ministerio de la Guerra -la Guardia Civil- tenía un propósito político, no militar, y, al mismo tiempo, proporcionaba empleo a oficiales excedentes.

Su finalidad era concentrar los servicios de policía del Ejército en un solo cuerpo excepcionalmente de confianza y que no tuviera, como la Milicia Nacional y los Voluntarios Realistas de los decenios de 182)-1840, sus simpatías comprometidas con la lucha de partidos que yacía tras el desorden público. Para llevarlo a cabo, el segundo duque de Ahumada, hijo del marqués de las Amarillas, que ya había propuesto un plan análogo en 1820, y su ayudante, el brigadier Leigorri, se encargaron de organizar la fuerza desde el ministerio de la Gobernación y la dotó con los reclutas a punto de licenciarse y bajo el mando de oficiales del Ejército regular, dando a los guardias mejor paga y equipo que a las tropas de línea (aunque -

111

en esa época todavía no llevaban tricorne) y una inspección aparte del ministerio de la Guerra que mirase por sus intereses. Quedaban a disposición del ministerio de la Gobernación y se utilizaban, indistintamente, en la capital, las ciudades y el campo, en las luchas callejeras y en la lucha abierta contra los carlistas; y aunque, durante la crisis de 1848, su peculiar situación provocó "male voluntad y celos" en otros cuerpos, el experimento en general, tuvo buen éxito. (1)

Por fin, una vez consumada ésta primera fase, en la que la fuerza de la oposición quedó neutralizada y la seguridad del sistema apuntalada, los moderados entran en escena de una manera palmaria con su más prestigioso "tandem": Narvaez y Mon. Fernandez de Córdoba, no regatea elogios al gabinete y labor realiza por este gobierno de Narvaez: "Constituyóse el gabinete conservando Narvaez la cartera de la Guerra con la Presidencia, y entrando en Estado el marqués de Viluma, en Gracia y Justicia don Luis Mayans, en Hacienda don Alejandro Mon, en Gobernación don Pedro José Pidal, y en Marina, Ultramar y Comercio, el gene

(1) "Los orígenes del poder militar en España 1800-1854" págs 142-143 de E. Christensen.-

nal Armero. Estos hombres, ya conocidos en el país, de antiguos servicios, de merecimientos y consecuencia, dieron al nuevo Gobierno una significación conservadora muy pronunciada y un carácter de seriedad y de firmeza, que bien pudiera calificarse de trascendental, - pues el ministerio moderado venía a responder a una - necesidad del país, ansioso de reorganización y de reposo después de tantos años de sangrientas luchas y desastres. El programa del gabinete fué bien pronto - conocido, y se asentaba en tres grandes bases: la reforma de la Constitución de 1837, el arreglo general de la Hacienda y el restablecimiento de nuestras relaciones con la corte de Roma. Aunque no estaba ya en estos años muy al tanto de la significación y alcance de tan graves materias de Estado, diré, sin embargo, que la reforma constitucional me pareció la menos necesaria, porque el Código que entonces regía había sido ya admitido por el partido conservador, aunque elaborado por el progresista, reuniendo así la condición favorable de constituir una legalidad común a los partidos, sin que por otra parte se viera el poder manifiesto por sus preceptos para ejercer y esgrimir todos los resortes de gobierno, caso de necesitar emplearlos con firmeza para mantener el orden y las leyes. -

113

Del atreglo general de la Hacienda diré sólo que era absoluta y urgentemente necesario saber a punto fijo lo que debía y pagaba y cuáles eran los recursos efectivos del país, porque nos encontrábamos en plena bancarrota, habiendo llegado en este punto nuestra ruina y descrédito al último y más lamentable extremo. El restablecimiento de nuestras relaciones con el Papa, y el éxito de las negociaciones que iban inmediatamente a entablarse para que el Trono constitucional de doña Isabel II fuera reconocido por la corte pontificia era, en fin, el golpe más certero y profundo de cuantos pudiera recibir el carlismo. No extrañará, pues, nadie que yo afirme con la más íntima convicción y sinceridad que el primer ministerio de Narvaez fue recogido en la nación por la mayoría de la opinión pública con aplauso y júbilo, ni que demuestre luego, con el testimonio de los hechos, que satisfizo en gran parte las esperanzas lisonjeras con que fué saludado su advenimiento. Si extremó la represión en algunos casos, culpese de ello al desenfreno de los embates de que fué objeto durante su tormentosa existencia, y a la necesidad de defender su obra y de asegurar su realización, empleando iguales armas que sus adversarios en la incógnita lucha que mantuvo.

La primera atención del duque de Valencia consistió en distribuir los mandos militares entre los generales más adictos y decididos por la nueva política. Mazarredo, que dejaba el ministerio de la Guerra, desde donde había secundado toda su conducta, pasó a la Capitanía General de Madrid. Shelly, desde este Gobierno militar, fué a Sevilla, y yo ocupé su puesto. A Cataluña se envió a don Manuel de la Concha a Castilla la Vieja fue Manso; a Galicia Iuig Samper a Aragón, don Manuel Bretón, quedando Roncali en Valencia. En las Provincias Vascongadas púsose a don José de la Concha; se encargó de la Inspección general de Infantería don Manuel de Soroa; de la de Caballería, don Juan de la Iezuela; de la Artillería, el General Azpiroz, y el ilustre y dócto don Antonio Ramon Zarco del Valle quedó al frente de la Dirección de Ingenieros, cargo que debía desempeñar muchos años con gloria suya y notoria ventaja de este ilustrísimo cuerpo facultativo.

Yo, por mi parte, acepté con gusto mi nuevo puesto de gobernador militar de Madrid, sin prever seguramente la dura carga que me imponía, ni los

trances que me esperaban; pero satisfacíame mucho estar a las órdenes inmediatas de Mazarredo; porque además de ser éste un general de los más distinguidos del ejército, era un antiguo y querido amigo mío, de noble y bellísimo carácter. Desde los primeros pasos del Gobierno, a los dos exclusivamente nos correspondió velar por la tranquilidad y el orden en Madrid, porque el presidente del Consejo emprendió inmediatamente su marcha a Barcelona, acompañando a la corte, que salió para aquella ciudad pocos días después de constituido el nuevo ministerio. Hasta ese momento los centros de poder político habían presentado una cara meramente negativa: la represión. Y con esta ingrata labor, habían cargado los elementos progresistas que por una u otra razón se prestaron al juego impuesto por los moderados. Pero éstos, estaban obligados a algo más que a reprimir; estaban apoyados por ciertas capas e instituciones que exigían un tributo en formas de iniciativas positivas estructuradas en una política económica, en la que se sintieran cómodos, para lo cual el sistema debería ser "racionalizado" en favor de sus propios intereses. La Iglesia, la Corona, la Burguesía financiera, el Ejército, ... presionaban por la normatización de

116

sus exigencias. De ahí, la constante impugnación a la constitución de 1837 como plataforma insegura - para sus aspiraciones. De ahí, la presión de los medios eclesiásticos por la instauración de un concordato que estabilizase su situación frente a la inseguridad de la obra desamortizadora. De ahí, la urgencia del capital financiero por la apertura de sus canales de expansión respaldados oficialmente. De ahí, en fin, las "sugerencias" de la Corona y el Ejército en favor de ciertas disposiciones legales que regularizaran e incrementaran sus ingresos, como "seguro de vida" frente a la inseguridad y penuria padecida hasta el momento. Todo ello, por otra parte, sin olvidar la incidencia del factor "exterior". Es bien sabido que "la dinámica interna de los países dependientes es un aspecto particular de la dinámica más general del mundo capitalista" (1) e ignorar el carácter particularmente dependiente de nuestro país en una época en la que el capitalismo emergía con su más febril agresividad, sería empujar el análisis histórico, uno de sus condicionantes más básicos. En función de quien y en qué forma controlar el poder -moderados o pro-

(1) "Estado y Sociedad en América Latina" pg. 177 F.E. Cardoso.

eresistas-, Francia e Inglaterra ejercían su influencia sobre España con mayor o menor beneficio para sus respectivos países.

Pero a medida que Narvaez despliegue su política, se descubrirá el caracter heterogéneo y contradictorio de los sectores de la clase dominante en que se apoya y cuyos intereses encontrados se reflejarán en la zigzagueante política del Gobierno. Si bien está claro que en una formación social existen diversos modos de producción, éste fenómeno se caracterizaba en España por un frágil equilibrio entre el modo de producción feudal (aristocracia terrateniente) y capitalista (los señores catalanes, capital financiero...), agravada por las tensiones entre las distintas fracciones y categorías de la clase dominante. Como veremos más adelante, la Iglesia y el Ejército empedrarían el camino de reconversión económica que el capital financiero había iniciado en la persona de Mon, mientras la burguesía catalana pugnaba por su anhelo de proteccionismo, y sectores de la burguesía urbana enriquecidos con la desamortización se volvían contra la Iglesia... En cualquier caso este difícil equilibrio mantenido durante el corto lapso entre la caída

de Espartero y de Gonzalez Bravo, fué conservado en -
función de la política negativa de odio al enemigo co-
mún que las distintas fracciones sostenían frente al
progresismo recalcitrante. Pero superado este primer
"terror blanco", la tensión solo se podría resolver -
por la erección en hegemónica de una de las distintas
fracciones que reptaban junto al poder. Y fué justa-
mente esto lo intentado por Mon.

En efecto, el Ministro de Hacienda afrontó
la problemática económica española, abordando en pri-
mera instancia, el tradicional escollo de la Deuda Pú-
blica. "El plan de Mon era doble. Por un lado consoli-
dar toda la Deuda flotante atrasada que se hallaba en
manos de financieros privados y del Banco de San Fer-
nando. Para ello convirtió todos estos títulos, de na-
tureza y origen muy diversos, pero generalmente a -
corto plazo, en títulos de Deuda a largo plazo, con -
un interés del 3% anual pero negociados al 35% de su
valor nominal, lo cual ponía el "verdadero" tipo de
interés cerca del 9%. Además Mon centralizó el servi-
cio de la Deuda flotante en el Banco de San Fernando,
con exclusión de todos los demás prestamistas. Esta
es la causa del acuerdo Banco-Tesoro- de 1845 (...).

Por otro lado, Mon introdujo su celebrada reforma impositiva, que pese a tener muchos defectos, era una clara mejora si se la compara con el caótico sistema que le precedió. Al anunciarse la reforma de Mon-Santillán de 1845 la fé del público en la posible liquidación por el Gobierno de sus deudas aumentó considerablemente. Así es como la política fiscal del gobierno moderado contribuyó al alza de los precios de la Deuda Pública en la Bolsa y acrecentó la confianza de los inversores en general". (1) Sin embargo, la "celebrada reforma impositiva", trajo fatales consecuencias para las clases menos favorecidas de la sociedad. Los impuestos sobre beneficios comerciales y consumos, así como la drástica uniformización a escala nacional de la política impositiva, suscitaron las más aceras críticas de la oposición y provocaron la revuelta gallega y la revitalización del descontento catalán y vasco frente a la "dictadura centralista castellana". Si bien era cierto que el programa de Mon cercenaba en cierta medida los intereses de ciertas capas medias industrial-comerciante, y de ahí también lo efímero de la vida de las reformas de la contribución Industrial y del Comercio preconizado por Mon en esta

(1) "Los orígenes del Capitalismo en España". -pgnas 42-43 de G. Tortellé.-

y obreros. Su primer Jefe, el Duque de la Ahumada, con categoría de Mariscal de Campo, contaría en 1.846 con más de 8.000 hombres a sus órdenes perfectamente disciplinados, y bien pagados. A este aspecto E. Christiansen apunta con todo acierto: "Es significativo que la única innovación eficaz y cara que hizo el ministro de la Guerra -la Guardia Civil- tenía un propósito político, no militar, y, al mismo tiempo, proporcionaba empleo a oficiales excedentes.

Su finalidad era concentrar los servicios de policía del Ejército en un solo cuerpo excepcionalmente de confianza y que no tuviera, como la Milicia Nacional y los Voluntarios Realistas de los decenios de 1820-1840, sus simpatías comprometidas con la lucha de partidos que yacía tras el desorden público. Para llevarlo a cabo, el segundo duque de Ahumada, hijo del marqués de las Amarillas, que ya había propuesto un plan análogo en 1820, y su ayudante, el brigadier Loigorri, se encargaron de organizar la fuerza desde el ministerio de la Gobernación y la dotó con los reclutas a punto de licenciarse y bajo el mando de oficiales del Ejército regular, dando a los guardias mejor paga y equipo que a las tropas de línea (aunque en esa época todavía no llevaban tricorne) y una inspección aparte del ministerio de la Guerra que mirase por sus intereses. Quedaban a disposición del ministe

ocasión, tal como lo relata Fabian Estapé (1), la agravación de la carestía de la vida en función de la subida de los impuestos sobre consumos, golpeaba direc-

(1) "La reforma tributaria de 1845 se apoyó en gran medida en los impuestos de producto y si bien puede admitirse que le acompañó el éxito en la Contribución sobre inmuebles, cultivo y ganadería, no es posible dar un dictamen igualmente favorable al tratar del subsidio Industrial y de Comercio. Si prescindimos del caso especial que constituye la Contribución de Inquilinatos, nos sentimos inclinados a señalar el Subsidio Industrial y de Comercio como el mayor fracaso de la Reforma. (...) El comercio y la industria no tributaban en España, exceptuando los reinos de la Antigua Corona de Aragón, en los cuales una parte de los impuestos del producto -catastro, equivalente y talladicia sobre dichos ramos de riqueza. En el resto de España se consideraba suficiente la incidencia de los impuestos indirectos. La tributación en los reinos de la Corona de Aragón oscilaba alrededor del 8'5%. En alguna ocasión, y siempre coincidiendo con apuros de la Hacienda, se había recurrido, como medida general, a repartir una contribución general sobre el comercio y la industria, como ocurrió, por ejemplo, en 1798, cuando el R.D. de 6 de noviembre decretó el reparto de una contribución extraordinaria de 300 millones de reales. Generalmente la parte del reparto se confiaba en estos casos, a los consulados mercantiles. (...) El proyecto del Gobierno se encontraba ante el problema que una irrecusable elección de método plantea siempre. El propio Santillán refleja dicho problema, cuando se resuelve, y con el la comisión, por el sistema de cuotas, diciendo de dicho sistema que "no podía ya dudarse de que adolece de menos inconvenientes que el del repartimiento de un cupo general sobre utilidades de naturaleza y origen tan diversos como son las del comercio, industria, artes y oficios, de relaciones enteramente extrañas entre sí, y mucho más entre las diferentes localidades; pero para que aquél sistema pueda sostenerse en toda su pureza, es decir, para que la arbitrariedad, ya que no pueda prescindirse de ella, exista en la ley y no entregada a las pasiones de los hombres, es indispensable que las cuotas estén de tal modo proporcionadas, que puedan sin violencia pagarlas los individuos menos acomodados de cada cla-

tamente sobre las menguadas posibilidades económicas del "pueblo". Así, El Eco del Comercio en su edito-

.../...

66.

Por todo ello en el proyecto del Gobierno se deseaba corregir la desigualdad inicial e inevitable, con una adición al impuesto basada en los signos indicativos, típico método de la época, concretamente asignando tal tarea el valor de los alquileres del edificio o edificios ocupados por los contribuyentes. (...) Las normas dictadas en 1845 sobre la contribución Industrial y de Comercio tuvieron vida efímera. (...) En términos que, realmente, no admiten ni siquiera interpolación, Flores de Lemus analiza en 1913 las causas del fracaso de las Contribuciones industrial y de comercio. Comienza señalando que dicha contribución sufre las consecuencias de un problema declarado insoluble, tanto por los teóricos como por los prácticos en cuestiones tributarias: la imposición basada en signos externos, y dice luego: "Al implantarse en España por los grandes hacendistas de 1845 el sistema de las contribuciones directas de producto, obra de la Revolución francesa, fué la Contribución industrial el escollo en que tropezó la reforma, no obstante ser este tributo el que contaba en nuestra patria con precedentes inmediatos de análoga orientación. En los numerosos testimonios que han quedado de la acción de aquellos hombres, resalta siempre la clara representación de las exigencias de los métodos de imposición que trataban de implantar, la visión neta de los factores reales de la vida española que debía elaborar su contenido.

Es pues a primera vista inexplicable, el que desde el primer momento se decretara el establecimiento inmediato del sistema francés de imposición cuyo derecho proporcional suponía la solución previa de un problema administrativo que aquellos mismos hacendistas no se habían atrevido a dar por resuelto respecto de la contribución de inmuebles". Seguidamente Flores de Lemus adelanta la hipótesis de que tal vez se confió en que "la organización admirable del servicio ejecutivo de la Administración de contribuciones" sería capaz de resolver todas las dificultades mientras el problema mencionado encontraba solución. Por esta misma razón se explica la existen-

.../...

rial del 7 de mayo del 45, denunciaba con respecto a la política presupuestaria, que "mientras que el Pagariento por "conciencia" vota el escandaloso presupuesto de 1200 millones, desoyendo los sentidos clamores de algún que otro miembro independiente y se señalan los cupos a las provincias y las provincias se exasperan conociendo que sus fuerzas están agotadas y no pueden prestarse a imposibles; mientras que el presupuesto de la casa Real excede en mucho al que disfrutaba bajo el régimen absoluto (...), Mientras todo esto ocurría, el mismo rotativo juzgaba en otra ocasión que "si el Gobierno de España hubiera sido previsor y hubiera emprendido una marcha económica en sus gastos, y en vez de aumentar las contribuciones las hubiera disminuido, es bien seguro que a la vuelta de dos años habría aumentado los contribuyentes, de manera que con reducidos impuestos llena

.../...
 cia del impuesto de inquilinato y el decidido propósito de lograr una estimación de las rentas de la propiedad urbana.(...) Las consecuencias del fracaso las juzga como muy graves. A partir del abandono del sistema expuesto en la ley del 23 de mayo de 1845 no se descubre ya en la mente de los legisladores una visión clara de las exigencias de la contribución. Al abandonar el sistema de 1845, Flores de Lemus afirma que ocurrieron tres cosas: primero, el descuido de la formación documental; segundo, la petrificación de las tarifas que no siguieron la marcha de la evolución económica; y tercero, la extensión enorme del sistema pretrial."La reforma tributaria de 1845"pgnas-143-149 de Fabian Estapé.-

424

rían el Tesoro".(1)

Efectivamente la subida presupuestaria había sido vertical, y merece la pena reseñar algunos datos que nos refiere el periódico más arriba citado respecto a la cuantía del incremento impositivo:

"Algunos ejemplos proporcionales de aumento de contribuciones:

<u>Cataluña</u>	paga en el día (las 4 provincias)...	14 600 844
	debe pagar por la contribución de inmuebles, sin contar el 4% de aumento para el repartimiento.....	28 090 649
	es decir, va a pagar de más	13 389 805
<u>Aragón</u>	paga en el día	6 058 396
	va a pagar por la nueva contribución	16 865 345
	diferencia de más	10 807 549
<u>Valencia</u>	paga en el día ..	9 072 598
	va a pagar por la nueva contribución . . .	22 475 855
	diferencia de más	13 403 258
<u>Islas Baleares</u>	pagan en el día	2 647 878
	va a pagar por la nueva contribución	5 057 014
	diferencia de más	2 409 136".

Contra esto, no solo eran los pocos rotativos momentáneamente salvados de la oposición, quienes se levantaban. Políticos como Crense, denominaban la estrepitosa subida de las contribuciones de -

(1)"El Eco del Comercio", 20-8-45

inmuebles (de 160 a 300 millones!) subrayando "que -
si en los países ricos hay gobiernos caros, en los po-
bres deben ser baratos, para lo cual no hay más que -
reducir los gastos". Desde su perspectiva, y "arriman-
do el ascua a sus sardina", el futuro tecnócrata Bra-
vo Murillo apuntaba que, "el querer exigir lo que los
pueblos no pueden pagar, pueden sobrevenir conflictos
que pongan en peligro el trono". Y efectivamente Bra-
vo Murillo no iba muy descarinado. Fernandez de Cordo-
ba cuenta así las reacciones populares frente a la re-
forma de Mont: "Llegamos así al 19 de agosto de 1845,
en que se publicaron en la Gaceta los anunciados pla-
nes de Hacienda, e inmediatamente se produjo en Ma-
drid una inmensa agitación, que no por haber sido -
anunciada se ofrecía menos imponente. Las tiendas, -
abiertas desde temprano, comenzaron a cerrarse, y las
que espontáneamente no se presentaban a cooperar al -
movimiento, eran violentadas por grupos numerosos de
peisanos que recorrían las calles más céntricas, pro-
firiendo gritos subversivos y amenazas. Un gentío in-
menso inundaba desde temprano las calles de Alcalá, -
de Carretas, de la Montera, Mayor, Arsenal y la Puerta
del Sol. Yo salí de mi casa a caballo con el capitán
Rangel, mi ayudante, y seguido de los cinco batidores

decoraciones del rey que me servían de habitual escolta, me dirigí desde luego a casa del capitán general calle de Valverde. Díjome entonces Mazarredo que había mandado publicar ya la declaración de estado de sitio, y que podía desde luego sacar las tropas de los cuarteles cuando lo creyese necesario para sostener el orden y obligar a los tenderos de comestibles, panaderías, cafés, etc.; a que mantuvieran abiertos sus despachos a disposición del público, porque se trataba en realidad de un movimiento político, a que el comercio cooperaba, siendo todo el de Madrid, sin excepción, de ideas progresistas, obedeciendo ciegamente las inspiraciones de Mendizabal, hasta el punto de estar dispuesto a sacrificar por la idea liberal toda su fortuna. (...) Desde lo alto de la calle, pasada la casa del marqués de Miraflores, pude observar que la muchedumbre inundaba la carrera; en su virtud, tomé el trote y desemboqué a este paso en la Puerta del Sol. Un inmenso vocerío saludó mi llegada, distinguiéndose claramente los gritos de "Muera el general Córdova!" y de "Abajo el sistema tributario!" Al mismo tiempo los grupos más inmediatos y más osados, blandiendo palos y garrotes, dirigieron sobre nosotros hasta el punto de pretender algunos bravucones echar

mano a las riendas de mi caballo. Sin tiempo para reflexionar, y sin poder contenerme en aquel instante, tiré de mi sable lanzando una interjección que debió oírse en el otro extremo de la plaza, y empujé hacia adelante mi montura, que era un petro de genio vivo y de grande alzada. Instantáneamente quedó despejado un vasto radio en torno mío, que aprovecharon los de la escolta en seguida cargando resueltamente a la multitud y repartiendo muy buenas cuchilladas. En total éramos siete, y bastaron los cinco coraceros para dejar libre en breves momentos más de la mitad de la Puerta del Sol.

La multitud corría por las calles afluentes; pero las masas de paisanaje se detenían en las esquinas y comenzaban a dirigirnos varios disparos de pistola e innumerables piedras, alguna de las cuales alcanzaron a mi caballo. Mi valeroso ayudante fué literalmente apaleado al salvar la masa de gente que cerraba la calle de Alcalá, mientras que yo me acercaba al Principal y mandaba salir la guardia, cuyo capitán se había encerrado dentro haciéndose fuerte en el edificio.

No tardaron en llegar las compañías de Ga-

licia. Venían al paso ligero, con las armas suspendidas, muy animadas y contentas, y sin más detención - que la precisa para dar a sus capitanes instrucciones entraron por las calles de Carretas, Mayor y Postas. Los capitanes llevaban orden de no hacer fuego, pero debían proceder con energía despejando al pueblo, haciendo abrir las tiendas y correr la calle de Toledo y la plaza de la Cebada por un lado, y la del Progreso, Concepción Jerónima y adyacentes, por otro; recomendéles que se guardara el mayor silencio en las filas, mucha atención a lo que el pueblo hiciera y mucha disciplina. Pocos momentos después presentábase la compañía de granaderos del propio cuerpo, mandada por el capitán don Blas Durana, quien se ofreció voluntario en el cuartel, al ver salir las compañías de cazadores, y llegaba autorizado por su coronel. Díjome que todos sus compañeros tenían igual deseo, y como en realidad necesitase todavía algunas fuerzas, mandé venir el resto del cuerpo con sus jefes. El capitán general por su parte me envió a los pocos momentos un batallón de la Reina Gobernadora, otro del Infante, un escuadrón de coraceros y una batería." Frente a éstas críticas, y estos movimientos Mon respondía que el presupuesto era inferior al de los años -

80 del siglo anterior, a lo que el mismo Bravo Murillo replicaba atinadamente que "los crecidos gastos que ha citado el Señor Mon de por los años 80 no tienen explicación en esta época, pues entonces contábamos con las entradas de ultramar y estaban las Tesorerías apunteladas".

De esta manera, la lucha contra la anarquía impositiva precedente, respondía menos a la pretendida racionalización del sistema que al logro de unos objetivos inmediatos. No hay que negar las intenciones que aquel respecto tenían Mon y su equipo, y que contaban con el decidido apoyo del capital financiero. Pero la forma concreta de programar tal reforma, se veía directamente conformada por las exigencias de ciertas instituciones que presionaban por una compensación efectiva de su apoyo político. Es aquí pues, donde los intereses de la Iglesia, la Corona y el Ejército, chocaban con las pretensiones de la alta burguesía financiera. A este respecto, y dentro de un palmario círculo vicioso, Narvaez oponía a las presiones en favor de la reducción de las fuerzas armadas, el que "el ejército no puede disminuirse porque sería necesaria su fuerza para contra-

prestar las resistencias que encontrarían los nuevos tributos". En cuanto a la Iglesia, el 20 de agosto de 1845, se publica una instrucción en la que se dice que, "conforme a lo dispuesto en el artículo único de la Ley de 3-4-45, se devolverán inmediatamente al clero secular sus bienes no enajenados". Sin embargo, esta determinación no se haría sin contradicciones ni escollos que evitar: "Mon eligió un camino intermedio que salvará por lo menos las apariencias: conceder la suspensión de la venta de los bienes del clero, aplazando toda decisión sobre el destino de dichos bienes hasta la siguiente legislatura. Dicha medida, quizá por acertada, mereció unánime reprobación: a los absolutistas, como Viluma, empeñados en la devolución, les situó en franca oposición, dimitiendo la cartera de Estado; a los liberales les pareció, como señala Pirala, una muestra de despotismo y una grave transgresión de la Constitución. algunos comentaristas sobre manera agudos, entre los que destaca Jaime Balmes, que ya había atacado a García Carrasco por desamortizador, se muestran partidarios de Viluma frente a la posición conciliadora adoptada por Mon.

La discutida medida de la suspensión de -

la venta de los bienes del clero pasó, incluso por su inserción en la Gaceta, por curiosas vicisitudes. En efecto, el R.D. que la ordena presenta firmado en Madrid el preámbulo el 15 de julio de 1844; la parte expositiva en Barcelona el 26 de julio y su publicación definitiva en la Gaceta se demoró hasta el 13 de agosto (Vid apéndice documental núm. 9.)

En el preámbulo se dice en sustancia que existía la "necesidad de hacer ver prácticamente a la nación que ha llegado el momento de establecer el orden y el concierto en la Administración", y que las dificultades que pesaban sobre el Gobierno para dictar las disposiciones necesarias eran muy grandes. Entre luego a examinar la precaria situación del clero con las palabras siguientes: "Constituido en éste conflicto vuestro Ministro de Hacienda, se ve obligado a llevar a todas horas su solicitud hacia las graves atenciones que le rodean, y entre ellas una que, como español y como Ministro de V.M., tiene obligación de dar una preferencia marcada, pues de ella depende en gran parte la conservación de la religión de nuestros padres en toda aquella consideración y decoro que el sentimiento del país reclama; tal es la

decente decorosa subsistencia del culto y de sus ministros". Afirma luego que los medios decretados para subvenir a esta necesidad han resultado ser infructuosos, como lo demuestra el fracaso de la Contribución de Culto y Clero. Mon expone su pensamiento sobre la materia y sobre la medida a adaptar diciendo: "Tiempo es ya de buscar algún remedio a este malestar, y como uno de los más a propósito es, sin disputa, la aplicación inmediata, de los rendimientos de los bienes que eran de propiedad de este mismo clero y que aún no han sido enajenados, al sostenimiento del culto y de sus ministros; es inevitable la suspensión de su venta hasta que, con más meditación y detenimiento, puedan avenirse y conciliarse todos los intereses, sin perjuicio de los fines a que dichos bienes fueran aplicados".

Seguidamente Mon expresaba los dos grandes peligros que encerraba dicha medida; los temores que por sus bienes pudieran sentir los propietarios de bienes desamortizados y la merma en los fondos destinados a amortizar la deuda del Estado.

Para desvanecer estos temores, el preámbulo

lo afirmaba categóricamente lo que sigue: "Mas, Señora, el Gobierno de V.M. está decidido, y con voluntad firme y resuelta, a respetar y hacer que todos respeten, como de todo punto inviolables, las propiedades adquiridas y procedentes de los bienes del clero regular y secular que han sido enajenados en estos últimos años con arreglo a las leyes que en ellas mismos se dieron." Luego, y con la finalidad de advertir enérgicamente a los partidarios de soluciones radicales, continuaba: "La estabilidad es la primera necesidad de los pueblos: y por más que nos cueste decirlo a los que hemos sido testigos de tristes y deplorables acontecimientos, las reacciones no han producido jamás bien alguno a las naciones." Finaba al paso del tiempo y a la mejora de la situación política y económica, las sucesivas reformas y mejoras que pudieran hacerse, y en esa esperanza incluía la de mejores garantías para los acreedores del Estado.

La importante cuestión de las relaciones entre la Iglesia y el Estado, así como el problema de la actitud de Roma, eran aludidos en otro párrafo, que decía: "La medida que tengo el honor de proponer a la aprobación de V.M. quizá contribuya a disipar -

infundadas prevenciones, que nada puede ya justificar a discernir y deslindar cuestiones que ni tienen ni deben tener entre sí ninguna dependencia ni enlace y, en fin, a aproximar el tiempo en que la Iglesia española vuelva al estado ordinario de sus relaciones naturales sin menoscabo de los incuestionables derechos de V.M. y de las regalías de la Corona."

La parte expositiva del Decreto constaba de tres artículos, por los que se disponía: Primero, la suspensión de la venta de bienes del clero secular y de las comunidades religiosas de monjas, hasta que el Gobierno, de acuerdo con las Cortes, determinen lo que convenga; segundo, que los productos en renta de los citados bienes se aplicarían, desde luego íntegros, al mantenimiento del clero secular y de las religiosas, y tercero, que el Ministro de Hacienda quedaba encargado de disponer lo conveniente para la ejecución del Decreto." (1) No acabarían ahí las "compensaciones" a la Iglesia; en el presupuesto a que nos estamos refiriendo "al clero se le asignaron 159 millones de reales para la dotación del culto y mantenimiento del clero en el año 1845". Si tenemos en cuenta

(1) "La reforma tributaria de 1845" pgnas 57-59 de Fabian Estapé.-

ta que esta suma es practicamente la misma que en el ejercicio anterior se obtuvo en concepto de contribucion de bienes inmuebles, nos haremos una idea de lo abultado del presupuesto.

Así pues, era la malabarista acción de la clase dominante la que, como fiel reflejo del equilibrio de distintos modos de producción, imposibilitaba una estructuración sistemática de la Hacienda. Ciertas instituciones-apoyo, zancadilleaban constantemente los intentos del capitalismo por erigirse en modo de producción predominante imponiendo un ritmo involucionista a la historia española y produciendo un lamentable desgaste político y económico, como consecuencia de las paralizantes tensiones entre las diversas fracciones en el poder. A este respecto es interesante tener en cuenta opiniones como las de Juan J. Trias Vejarano: "Como ha escrito Gonzalo Anes "Al igual que el régimen liberal de la regencia de María Cristina surgió no de la revolución, sino de una transacción entre la monarquía y los viejos grupos revolucionarios, muchos de ellos formados por aristócratas propietarios de tierras, las reformas que entonces se emprendieron tenían un carácter más modera

do que las propuestas en la época gaditana. La única amenaza seria a las formas tradicionales de propiedad de la tierra fue la desamortización eclesiástica, aunque el latifundismo seglar salió indemne, e incluso - robustecido (...) por las compras de tierras procedentes de la desamortización. Así, pues, la política agraria de estos años de "reformismo burgués", al servicio de los intereses de la nobleza, consolidó la posición privilegiada de ésta".(1)

También Jutglar se refiere a este problema "En efecto, a partir de tal plataforma los diversos - núcleos burgueses periféricos se encontraron agudamente, con el problema de la necesidad de efectuar considerables esfuerzos para tratar de impedir desde el li toral, sus soluciones políticas y económicas al centro, a los núcleos burgueses, una contradicción constante, ya que cada avance suyo respecto al centro suponía la creación de unas condiciones psico-sociológicas nuevas, que animaban los horizontes de otros núcleos sociales menos favorecidos, horizontes que ponían, a su vez, en marcha movimientos nuevos (impensables, por lo general, para los burgueses acomodados)

(1) "Almirall y los orígenes del catalanismo" pp.33-34 de Juan J. Trías Vejarano.-

y reivindicaciones que hacían temblar a las burguesías - que aún no detentaban plenamente el poder-, pensando que con tales movimientos y reivindicaciones crecería una peligrosa amenaza de tipo social, en la que naufragaría, a la corta o a la larga, tanto su lucha por imponerse al centro, como sus peculiares básicos e intangibles intereses de clase. Cuando tal planteamiento surgía, entonces (cada vez) los burgueses acomodados se replegaban y efectuaban su marcha atrás, de forma más o menos ostentosa. Y de forma más o menos decidida hacia la aceptación de abdicaciones elementales.(...)

En resumen, en una España, en la que -a lo largo del siglo XIX- no es posible realizar plenamente la Revolución burguesa, no es extraño ni que prosperasen los pactos "triangulares" que animarán tanto la gran etapa del moderantismo como el período de la Revolución, ni que, en el campo de las preocupaciones concretas de las burguesías hispanas se impusieran, cada vez mas con mayor fuerza, por encima de cualquier otro tipo de consideraciones, las inmediatas obsesiones y búsquedas por la consecución de eficaces fórmulas de "seguridad" y de "orden" (condición básica para la obtención de "buenos negocios") y por la concreta demostración de la existencia de sólidas garantías en favor de todo ti

po de "propiedad". Antigua o nueva. Lo importante consistiría en defender cualquier manifestación de propiedad.(...)Lo más importante del mencionado pluralismo social, en el que surge un importante fermento neocrisotocrático, no es solamente comprobar que las realidades burguesas no tendían a conseguir una unión fundamental, sino que además del hecho de que tal pluralismo comportaba claras (y también, a veces, antagónicas) maneras de ver las cosas, de situarse y reaccionar en lo político y lo ideológico; dicho pluralismo -insisto comportaba otras complicaciones, ya que, tal como señala Vicens Vives) los seis grupos mencionados -burgueses industriales nuevos, neocrisócratas, burguesía agraria meceteña, burguesía naranjera, burocracia oficial y militares y, asimismo, profesionales de Madrid- y, sin contar, aquí, a los eclesiásticos, debieron efectuar a su modo, "en su ámbito respectivo, complejos problemas de adecuación social", del que se especifica ría Vicens Vives, muy significativamente, que fué "el más arduo de todos, el de dar cabida dentro de la nueva estructura a los obreros industriales y campesinos" Una especificación que dibuja, a su vez, muchos de los problemas sociales contemporáneos de España.

La complejidad de la realidad social de la

España decimonónica va, pues, concretándose, y dentro de ella va dibujándose una perspectiva clara de contraste agravado por el hecho, por otra parte, de que el fracaso final de la revolución burguesa daría a los acomodados una sensación de inseguridad que dificultaría mucho más sus relaciones con los sectores más humildes de la sociedad hispana. Paralelamente al margen de la realidad conflictiva que ha quedado apuntada en las referencias anteriores el hecho de la multiplicidad de núcleos acomodados, su diversidad y sus plataformas distintas condicionaban evidentemente realidades de conjunto (o sector) social-regional peculiares, diferentes en gran parte unas de otras? (1) Por su parte, Mon no ignoraba esto y en una "Exposición" dirigida a la reina en julio de 1844, en la que dilucida parte de la problemática que se opone a la realización de sus planes, y en donde consciente de las mismas dificultades, se advierte cierto pesimismo de cara al futuro: Fácil es Señora, llevar a cabo el arreglo económico del país, cuando sus necesidades ordinarias están satisfechas y no apremian y cuando se pueden tranquilamente idear y elegir los medios que con más facilidad y conveniencia se puedan poner en

(1) "La sociedad española contemporánea" pp.116-117-118 y 130-131 de Antoni Juglar.-

práctica. Pero cuando al mismo tiempo hay una necesidad perentoria de proporcionarse recursos para satisfacer las más preciosas y urgentes atenciones del Gobierno y de la Administración, entonces aumentan las dificultades, se desvirtúan los mejores pensamientos, y los resultados de las mejoras más bien combinadas - se retrasan (...) constituido éste conflicto, vuestro Ministerio de Hacienda, se ve obligado a llevar a todas horas su solicitud hacia las graves atenciones que le rodean y entre ellas a una que como español y que como Ministro de V.M., tiene obligación de dar una preferencia marcada (...), tal es la décente y decorosa subsistencia del culto y de sus ministros". Como se puede observar no solo detectaba problemas objetivos sino que existía en él mismo un conformismo sociológico cuya evidencia se aprecia más en otro párrafo de la citada Exposición: "Todo se puede corregir y mejorar por la marcha lenta del tiempo, con la conservación del orden y la imparcialidad administrativa de la Justicia, sin conmovér la sociedad ni lastimar los intereses creados".

De ésta manera, la curva ascendente que ciertos sectores de la economía registraran entre 1844

441

y 1847, responde más a una coyuntura internacional favorable y al estímulo producido por ciertas reformas del interior, que no a condiciones objetivas y subjetivas globales, que en el país se pudieran detectar. La rápida expansión del capital bancario al que estaba íntimamente ligado el capital financiero, y el relajamiento de la industria catalana a la sombra de la oleada que bañaba algunas áreas de la economía,,, tenían el carácter episódico que quedaría en evidencia con la igualmente vertiginosa contracción ante la llegada de las primeras ondas expansivas que la crisis del capitalismo europeo hizo llegar a nuestro país, a principios del 47. Sin embargo, y de cara al futuro, éste auge bancario tuvo una importancia capital por cuanto que por primera vez, se conectó con el capital industrial, iniciando así una nueva etapa que rompería el tradicional divorcio entre ambos pilares del capital hispano.

En efecto, el Banco de Isabel II, fundado en enero de 1844 por José Salamanca y otros capitalistas madrileños, constituyó la "punta de lanza" de la nueva fase: "Los préstamos a sociedades mercantiles industriales y de transporte, con la garantía de

las sociedades prestatarias, fué sin duda, un paso -
transcendental hacia la técnica de promoción de em-
presas (...). La conformación de éste Banco, supuso -
no obstante otros trastornos políticos y económicos:
no solo rompió el monopolio de emisión que detentaba
el Banco de San Fernando, e introdujo los préstamos
por cuenta corriente, sino que "democratizó su capi-
tal (100 millones de reales en el momento de su fun-
dación), dividiéndolo en 20.000 acciones de 5.000 -
reales cada una. Las consecuencias de la competencia
entre los dos grandes Bancos, -Banco de Isabel II y
Banco de San Fernando-, se hizo sentir en el sensi-
ble aumento de la circulación fiduciaria, cifrada en
Madrid en enero de 1844 en unos 24 millones de rea-
les y en 110 millones en septiembre del año siguien-
te. Pero la ruptura que los fundadores del Banco de
Isabel II deseaban realizar, quiso ser emulado por
la dirección de su competidor, el Banco de San Fer-
nando. Sin embargo en éste caso, los intentos por co-
nectarse con el capital privado, fueron frustrados -
una vez más por el entorno en que se encuadraban sus
proyectos. Los elevados gastos que el Estado precisa-
ba para mantenerse en pie, reforzó su endémica depen-
dencia respecto al Gobierno, estrechando sus lazos

con el mismo a fines del 1845, a través de un convenio de Tesorería consistente en comprometerse el Banco a pagar por cuenta del Estado normalmente una doceava parte del gasto anual presupuestado, recibiendo en cambio todos los ingresos fiscales del Estado durante el año. Llegados a 1846, la situación de ambos Bancos se presentaba extremadamente difícil: El pánico bolsístico producido por las noticias de crisis llegadas de Inglaterra y Francia, hizo caer las cotizaciones de uno y otro Banco, en picado (acciones del Banco de Isabel II que se cotizaban en 1846 a 230 pasaron en abril de 1847 a cotizarse a 170). Y aunque el Banco de San Fernando se pudiera salvar del naufragio en mejores condiciones en calidad de acreedor del Estado, se impuso la fórmula de fusión patrocinada por Santillán durante el Gabinete Sotomayor y cuyas condiciones para su realización se presentaban óptimas en el Gabinete Pacheco, en el que Salamanca detentaba la cartera de Hacienda. La fusión (cuyo capital inicial era de 400 millones de reales, de los que 200 provenían a partes iguales de ambos Bancos y los otros 200 serían suscritos más adelante por los accionistas), sin embargo, no dió resultado: "En 1847, cargado de activos incobrables y obligado a hacer pagos mensuales por cuenta del Gobierno, ha

444

ha tenido enormes dificultades para convertir los billetes que se le presentaban. La desconfianza del público se reflejó en la disminución de las cuentas corrientes (...)"(1). En suma, el final de meteórico auge había llegado.

Pero al abrigo de éste contexto de pujanza bancaria, ("La expansión bancaria es en estos años extraordinaria. En 1844 se crean el Banco de Isabel II y el Banco de Barcelona., -surge el Banco de Cádiz-. El de San Fernando y el de Isabel II se refunden en uno en 1847. Son conocidas en la Bolsa de Madrid las acciones de las siguientes instituciones de crédito.

- Banco de Unión
- Banco Agrícola Peninsular
- Banco de Fomento
- Banco del Progreso
- Banco de Cádiz
- Banco de Barcelona
- Banco de la Unión Hispano-Filipino
- Banco Español de Ultramar
- Banco de Socorros.

y como ya dijimos más arriba, el capital industrial registró paralelamente un período de relanzamiento, como pocos habría de observar en el siglo XIX: "Hacia 1844 - se inicia una nueva etapa que durará hasta la aparición de un fenómeno completamente externo a la vida económica (1) "Los orígenes del capitalismo español", Gabriel Tortell.-

415

ca europea, la Guerra de Secesión norteamericana, con el bloqueo por los nordistas de los puertos del Sur, - grandes exportadores de algodón en rama, lo que dió lugar a la considerable crisis del "hambre de algodón".

Esta etapa de gran expansión presentaba algunas características. Ya hemos hablado anteriormente de la continuada progresión de la importación de algodón en rama. Fue también muy considerable la inversión de capitales, algunos repatriados de las antiguas colonias, en la constitución de sociedades industriales algodóneras. Paralelamente iba modernizándose el utillaje, especialmente en la hilatura y estampación. E iban

	industria algodonera	otras industrias	sociedades no industriales
1830	-	1.141	2.125
1831	1.611	--	130
1832	3.423	13	1.420
1833	--	--	604
1834	100	--	2.029
1835	--	--	32
1836	--	--	1.074
1837	--	--	940
1838	949	--	6.074
1839	64	790	1.602
1840	983	--	1.189
1841	1.015	2.000	500
1842	5.135	--	18.835
1843	3.731	8.081	7.439
1844	3.640	394	3.904
1845	1.680	7.032	132.121
1846	2.969	3.331	72.880
1847	16.108	4.570	112.133
1848	28.989	13.894	275
1849	7.573	9.254	15.667
			.../...

1850	9.965	2.608	32.161
1851	17.803	4.698	18.189
1852	39.926	2.884	360.385
1853	22.806	37.375	38.444
1854	29.362	13.759	19.224

creándose empresas, la mayoría sociedades, de nivel europeo.

El año 1848 significó un bache muy considerable dentro de esta etapa de expansión. A remolque de la crisis europea se produjo una situación similar en España que hizo cundir el pánico entre los fabricantes, pánico acrecentado por el temor a una revolución proletaria. Para atenuar las consecuencias del paro que se produjo en la industria algodonera, el Ayuntamiento de Barcelona ofreció a los industriales un préstamo, que finalmente no fue aceptado, para que pudiesen mantener sus empresas en actividad, con el fin primordial de evitar, en lo posible, la exacerbación del descontento entre los obreros. (1) y (2).

(1) "Industrialización y Obrerismo, PP. 45-49".-Miguel Izard.

(2) "En la industria algodonera se alcanzaban cifras extraordinarias, tanto en el empleo de mano de obra (54.000 obreros en 1846; 34.000 en 1841), como en el de capitales invertidos (649 millones frente a 152 millones respectivamente). En la siderurgia se respira optimismo -es la época del desarrollo de los primeros altos hornos en Vizcaya y Asturias. También son estos los años aureos de la marina de vela en el comercio -
.../...

La deteiorización del capital bancario atrastró a su vez a la industria, llegando a las puertas del 48 con una economía en franca decadencia, que haría tambalear las columnas del poder y haciendo necesario el consi-

.../...
con América (especialmente la catalana y vasca), "Manuel de Historia Económica de España", -Vicens Vives, ppgne 671. Fomento y ultramar, desaparecida en 1842 pero cuya importancia fué de segundo orden. "El movimiento especulativo al alza tuvo sus albores en los primeros meses del año 1844: en marzo y abril. Se crearon entonces fuertes posiciones al alza. Barruntaba la Bolsa una reestructuración de la Deuda Pública, un "arreglo" como entonces se decía. Pero los hechos fueron más lentos que las noticias. Dos meses después, las operaciones a plazo a sesenta días habían acarreado una verdadera catástrofe para la especulación alcista. De abril a junio los cambios de los principales fondos señalaban una diferencia de un 10%: "Terror produjo en la Bolsa -decían los cronistas- el número considerable de quiebras y grandes pérdidas... Los especuladores se apresuraban a cubrirse en la próxima liquidación".

Y cuando la liquidación llegó, del 20 al 30 de junio en operaciones a sesenta días, la posición de los cambios era la siguiente:

Abril 1844 Junio 1844

3%.....	37	27
Deuda sin interés.....	7 1/2	57 7/8
Cupones.....	32	23 7/8
5%.....	24'50	20 7/8

La liquidación produjo grandes desastres en los especuladores "llevando a la ruina a un número considerable de familias". Pero la Bolsa sigue olfateando alza, pese a estos desastres de la alegría prematura. Se había creado el Banco de Isabel II y todos creían que la nueva institución iba a derramar cantidad considerable de dinero sobre la plaza. Por otra parte, la eliminación del sistema de contratos de anticipación de fondos al

.../...

guiente reforzamiento de los mecanismos de control social como prevención ante la crisis social que sacudía el país vecino y cuyas repercusiones serán analizadas más adelante.

Como se puede observar en ésta primera ojeada

.../...
 Gobierno, que proporcionaba una colocación de dinero al interés del 15 al 20%, indicaba una inmediata dificultad en la colocación de disponibilidades, que iban a ir en aumento con la conversión de los anticipos en títulos al 3%. El dinero, por consiguiente, no tenía más salida que la inversión en Bolsa, en títulos al 3% que, al tipo de cotización vigente, suponía una inversión a un interés neto del 9 al 10%.

Sin embargo, el fenómeno alcista que se prepara no es singular de nuestra economía: los gráficos de precios oro que publica Sardá muestran en este periodo -1845-47-, una similitud de tendencia en España e Inglaterra.

Dos mil millones en 3%

Los comentaristas españoles señalan una causa estrictamente nacional, aunque arrimada a la tendencia general: la creación del 3%, deuda privilegiada, que inundó de dinero a Madrid y toda España y cuyas corrientes impusieron mareas altas en la Bolsa madrileña. Luis María Pastor nos describe con criterio de rigor los orígenes de este "boom" y su desenlace, y Labrador nos detalla técnicamente las operaciones de conversión de Deuda que lo originaron.

Cerca de dos mil millones (exactamente 1948 millones) de reales de vellón en títulos al 3% saltaron al mercado público al ordenarse en 1844 la conversión de certificaciones y libranzas del Tesoro en Deuda consolidada al 3%.

Por R. D. de 20 de junio de 1844, los créditos precedentes de certificaciones al Gobierno se convierten en títulos de Deuda Pública consolidada al 3%. A razón de 1.000 reales de valor nominal en títulos, por cada 350 reales que recoge el Tesoro en dichos créditos.

da, el moderantismo le faltaba esa coherencia necesaria para abordar la problemática española, como un programa articulado en función de unos criterios pertinentes. Los intereses relativamente encontrados de

.../...
No entraba en esta conversión ni las libranzas a cargo de Cajas de Ultramar, ni la Deuda flotante consolidada, ni los billetes del Tesoro creados en mayo de 1842.

Sin embargo, ya en julio de 1844, un mes después, El Globo -periódico ministerial- recomendaba la conversión de la Deuda flotante.

En un solo día -el 8 de octubre de 1844- se publicaron cuatro decretos relativos a conversiones de billetes, libranzas y Deuda flotante en títulos al 3%. Los periódicos de la oposición denunciaban que algún decreto se había tenido guardado "trece mortales días".

He aquí registrada, tres años más tarde, una operación de Bolsa de ex Ministro D Luis López Bañales.

El mercado de Madrid -dice Luis María Pastor-, que se había encontrado hasta entonces en una situación endeble, se vio de pronto elevado a un grado importante de solidez y holgura.

Muchas fortunas que habían sido dudosas antes, encontráronse de pronto sólidamente establecidos y Madrid vio convertidos en flamantes opulentos personajes individuos que pocos años atrás se hallaban en modesta mediana... Así es que habiéndose introducido a la sazón los coches de un solo caballo, recibieron del público el nombre de tres por ciento.

Esta metamorfosis ocasionó una revolución en la Bolsa de Madrid.

La plaza de Madrid se encontró en 1845... con que aquella masa de valores inciertos, en que consistía la mayor parte de las fortunas, se había convertido en valores reales y efectivos fundados en una renta segura.

En tal situación se volvieron todos los ojos a la Bolsa... Entonces se despertó aquel furor de especulación, que hacía nacer cada día una sociedad anónima. Entonces fué cuando, renovando el periodo de law, brotaban por todas partes las acciones y se aca-

la Iglesia, el capital financiero, la Corona o la Burguesía industrial... originaban toda una serie de contradicciones internas entre las distintas fracciones del bloque en el Poder, cuyo efecto más directo se

.../...

paraban y se hacían subir a precios fabulosos, por donde quiere se veían sociedades con cuentas corrientes... La Bolsa funcionaba de una manera portentosa. Hubo día en que se hicieron negociaciones por valor de 200 millones, sin que el cambio se alterara en 1/4. Otras veces, por el contrario, triunfando uno de los partidos beligerantes, llevaba el alza a una altura extraordinaria o a la baja en igual proporción.

Hacíanse liquidaciones con 5, 6, 8 y más por ciento de diferencia en 60 días.

El autor de estas líneas presencié una operación de 100 millones de títulos al contado, de la cual le constaba que ni el comprador tenía en caja o en cuenta corriente el 25% del importe, ni el vendedor 10 millones de títulos. Sin embargo, la operación realizada a los tres de la tarde de aquel día, se llevó a efecto a las once de la mañana del día siguiente. Tales eran las facilidades existentes! Los Bancos, lo mismo que las demás compañías anónimas, hacían préstamos con garantía de acciones, ya propias, ya respectivamente unas de otras; la circulación se verificaba, por consiguiente, en papel, ya fueran billetes de Banco, cuyas emisiones se aumentaron desproporcionadamente, ya en valores de cuenta corriente, que pasaban de mano en mano.

Realizáronse instantáneamente grandes fortunas, y este ejemplo llevó a la Bolsa a toda clase de personas sin excepción. La consecuencia inmediata de este furor de contratación fué la subida rápida de los precios de todos los artículos, el lujo y el aumento extraordinario de consumos; el resultado de esta premisa, la emigración de la moneda, que tenía en su estructura poderosos alicientes para ir a cambiarse fuera. En seguida el desnivel de cambios, que proporcionaba otro elemento de especulación. Duró esta situación todo el año 1845 y parte de 1846.

"Todo el mundo juega a la Bolsa"

Es clásica ya la descripción que el Conde de Romanones hace del ambiente bursátil de aquellos años, 1843-

.../...

aparecía en un agerrotamiento de la política gubernamental, dialécticamente interrelacionada con la evolución de la infraestructura económica. Todo esto explica dos fenómenos típicos del periodo: la transigente postura de los moderados frente al carlismo y su

.../...
1846;

La gente madrileña, de ritmo de vida tranquilo, se entregó con pasión furiosa a las especulaciones bursátiles. Todo el mundo jugaba a la Bolsa. La lucha entre alcistas y bajistas era empeñada; jugaban lo mismo el aristócrata, que el burgués, que el plebeyo; de igual modo el poderoso que cuantos sin blanca en el bolsillo aspiraban a llenarlo; los paisanos, los políticos, la gente de pluma, los artistas y aún aquellos mismos que formaban parte del Gobierno. En 1844 la Bolsa absorbía todas las preocupaciones; fuera de ella no existía atención ni interés. Para influir en el alza o en la baja se aprovechaban sin escrúpulos cuantos hechos ocurrían, aumentándolos, deformándolos inventando nuevas tendencias...

En el juego de la Bolsa tienen mayores probabilidades de ganar quienes estaban mejor informados de la marcha de los acontecimientos.

El Anuario popular, profético y pintoresco nos anunciaba la siguiente profecía:

Todos los Estados de Europa serán dominados por el espíritu de especulación, que los devorará... Pero Dios vendrá a socorrerlos cuando pierdan toda esperanza, cuando por todas partes la ruina sea inminente, cuando las quejas, gemidos y sollozos estallen por todas partes.

Según referencias de Benito Hortelano, Frim por los años 1845-46, debió operar intensamente en la Bolsa de Madrid asociándose a otros amigos, entre ellos un impresor, Manini, quien, al perder su dinero Frim en nuevas especulaciones, tuvo que traspasar su imprenta.

En los años 1844-45 se registran numerosas intervenciones de D. Luis José Sartorius en la Bolsa, directamente. Confirma, de modo público, esta actividad Campoamor, su biógrafo, cuando dice:

.../.

ofensiva en el área de los aparatos de Estado.

45

En efecto, el carlismo seguía existiendo - como fuerza social. Para muchos de ellos, Vergara era más una tregua que un acuerdo resolutivo. Las parti-

.../...

En 1846 jugó a la Bolsa, y como si cada - cual no pudiese disponer de su dinero y emplearlo en lo que mejor le pareciese, la maledicencia dijo que - siendo amigo íntimo de un hombre que dirigía los des- tinos de la nación (alude, como puede suponerse, a - Narváez quien poco después le hizo Ministro) se sa- brían los secretos y el juego sería ventajoso; pero - con decir que perdió en un momento cuantos ahorros le habían proporcionado sus muchos años de laboriosidad está probado que jugó con buena fe, que a haberlo he- cho dolosamente otros hubieran sido los resultados.

Había imposibilitado Narváez -recuerdo Mo- rayta- los agioteos de la Bolsa e impedido así que al- gunos de los políticos más introducidos en las altas regiones donde se forma el trueno, continuaran hacién- dose ricos a ojos vistos.

d) Movimiento y negocio

El movimiento en Bolsa, de acuerdo con el negocio, es inquietante. Los cambios se suceden sin - interrupción. El 3%, en una misma jornada, el 3 de oc- tubre de 1844, tiene en la Bolsa de Madrid las sigui- entes cotizaciones:

Títulos al 3%

273/4, 5/8, 11/16, 9/16, 1/2, 1/4, 7/18

y 273/8 a v.f. vol. y firme;

28; 277/8, 281/4, 5/16, 1/8, 273/4

281/2, 29, 283/4, a id, a prima de

3/8, 1/4, 3/4, 1/2%.

Los siguientes datos son todavía más sensa- cionales. Corresponden a cotizaciones del 3% en un so- lo día, el 17 de enero de 1845 y están tomados de la

.../...

Las permanecían estructuradas y dispuestas a entrar en acción cuando las condiciones favorables propiciarán -
 explotar una guerra latente que se manifestara en los esporádicos conatos militares que mantenían con las -

.../....
 "Cotización Oficial del Colegio de Agentes de Cambios" que reproducimos en otro lugar de esta Historia. Son en total 70 cotizaciones distintas en su valor.
 COTIZACIONES DEL 3%, 17 DE ENERO DE 1845

ILAZCS

21 corriente	En voluntad:	321/2
60 d.f.	En voluntad:	321/2, 325/8, 1/2, 7/16, 1/2, 7/16 1/2, 9/16, 3/8, 1/4, 1/8, 1/2, 1/8, 1/4 321/4, 3/8, 32, 317/8, 321/4, 321/4, 323/8.
3 febrero	En prima:	321/2 con 1/4.
60 d.f.	En firme:	321/2, 3/8, 1/4, 321/2, 321/2, 32.
15 marzo	En voluntad:	321/2.
8 marzo	En prima:	331/4 con 1.
31 corriente	En prima:	323/4 con 3/8, 32 13 16 con 3/8, 323/14 con 1/2, 321/2 con 1/2.
11 febrero	En voluntad:	321/2.
10 febrero	En voluntad:	321/8.
26 corriente	En voluntad:	321/16, 2/16.
40 d.f.	En prima:	331/4 con 1/2, 33.
13 febrero	En voluntad:	321/8.
50 d.f.	En prima:	331/4 con 1, 331/2 con 1, 331/4 con 3/4.
21 corriente	En voluntad:	321/8, 1/16.
60 d.f.	En prima:	331/2 con 1, 323/4 con 3/4, 33 con 1
30 d.f.	En voluntad:	325/16.
8 febrero	En voluntad:	321/8, 31 13/16.
25 febrero	En voluntad:	327/8.
9 febrero	En voluntad:	321/8, 32.
1 marzo	En voluntad:	321/4.
20 corriente	En voluntad:	32.
17 febrero	En voluntad:	321/2.
6 febrero	En voluntad:	321/8, 313/4.
3 marzo	En voluntad:	321/8, 1/4.
2 febrero	En voluntad:	32.
50 d.f.	En voluntad:	321/4.
40 d.f.	En voluntad:	313/4.
16 febrero	En voluntad:	313/4.
40 d.f.	En voluntad:	313/4.
3 y 10 marzo	En voluntad:	32.
Contado		315/8.

tropas oficiales y que se habían intensificado con motivo de la uniformización impositiva de Mon. Ciertamente, ésta iniciativa se correspondía a una episódica hegemonía que la alta burguesía detentaba en algunos momentos de ésta etapa. Pero como ya apuntamos antes el apoyo de este euge radicaba más en una coyuntura internacional favorable y en ciertos efectos de algunas reformas operadas por el Ministerio de Hacienda, que no en una mutación decisiva de la relación de fuerzas. No existía esa preponderancia clara del modo de producción capitalista que potenciara una política decisiva contra restos de periodos históricos rebasados. La situación era, pues, muy otra: al lado de la alta burguesía, y apoyándole contra ciertos sectores medios de esa misma clase, el campesinado bajo, el proletariado y el mismo carlismo... estaba la Iglesia. Su importancia como institución-apoyo era de primer orden y profundizar en la "racionalización" del sistema implicaría deteriorar su poder social y económico, socabando su voluntad de apoyo al "statux quo", con el consiguiente peligro de que basculara hacia un compromiso con el carlismo, del que no les separaban líneas de demarcación claras y que se presentaría como fácil aliado en función de la similar deteriorización

que padecería en el mismo proceso "racionalizador". Es así que este hipotético pacto jugaba un papel dilatorio frente a los posibles excesos de la alta burguesía para lo cual le interesaba a la Iglesia el mantenimiento del carlismo como fuerza-ahí ante cualquier eventualidad. Por otra parte, el liberalismo que en sus distintas versiones representaba la oposición progresista no había sido barrida totalmente y tanto su existencia como la amenaza que pudiera suponer la izquierda republicana en un momento de crisis... obligaban a la reacción a conservar en la recámara esa última baza "ultra" que era el carlismo, susceptible de ser utilizada como fuerza de choque, como más adelante se haría en diversas ocasiones.

Por lo que respecta a su actividad en los aparatos de estado, la política desplegada por los moderados, se encaminaba a neutralizar las tendencias disgregadoras de las diversas fracciones. La conquista del Parlamento a través de una drástica restricción - necesaria que culminaría en la Ley electoral del 18-3-46, en virtud de la cual sólo votaría un uno por cien de la población, sumado a la previa "limpieza" de la oposición, así como su instrumentalización (la del Par

lamiento) como órgano eglutinante de las tensiones centrifugas del bloque en el poder, estaría facilitada - por la promulgación de una nueva constitución que delimitaría el marco político en favor del conservadurismo. "Los moderados, con la mayoría absoluta de la Cámara, configuraron un régimen político basado en el control total de la corona, a través de su Consejo de Ministros, sobre los mecanismos reguladores de la acción política" (1). Pero éste "control total" a que se sometería la Corona, venía impuesto por el realce que a la misma se había dado en la Constitución y en la consiguiente necesidad de intervenir su actuación política.

¿Cuál es la razón de esta reposición política de la Monarquía? La explicación viene dada por el fenómeno más arriba aludido: La precisión del soldar las figuras internas de la alianza moderada. Figuras cuya evidencia y peligro quedaron una vez más de manifiesto a la hora de la factura del trastoque constitucional. Los puritanos (Facheco, Isturiz, Pastor Díaz, ...) objetivamente representantes de la burguesía financiera y conscientes de los beneficios que podía representar la reconciliación de la familia liberal, sig

(1) "La burguesía revolucionaria" pág. 212-Miguel Artola

nificaban la alternativa aperturista cuya línea programática se define por un pacto con la oposición progresista, semejante al logrado más adelante durante la restauración, por conservadores y liberales. Frente a ellos, la fracción conservadora dirigida por el Marqués de Viluma, depositaria de los intereses de la Iglesia y de parte de la aristocracia terrateniente, abogaba por la fórmula de carta otorgada que haría retornar a España a los tiempos del absolutismo fernandino. La "vía media" entre éstas dos soluciones, fué resuelta mediante el robustecimiento funcional de la Corona y el cercenamiento de su autonomía política. Era de suma importancia descomprimir la tensión que los desacuerdos entre las distintas fracciones originaba en ciertos aparatos del Estado, trasvasando parte del poder político hacia una institución carismática, fundamental, única... y de fácil manejo. De ésta manera, la multipolarización del poder, traería como primera consecuencia una distensión interior en cada órgano estatal, justamente en virtud de su disminución de capacidad decisoria. Además, el realce del papel de la Monarquía, cuya existencia se hacía indiscutible para todas las fracciones moderadas, intensificaría su función aglutinante, contribuyendo a compactar la heterogeneidad.

dad del partido.

Efectivamente, según la nueva constitución de 1.845, "la potestad de hacer ejecutar las leyes reside en el Rey y su autoridad se extiende a todo cuanto conduce a la conservación del orden público en lo interior (...), sanciona las leyes, etc". Pero lo importante reside en sus prerrogativas respecto a los órganos de gobierno: Al Rey, corresponde la facultad de "nombrar y separar libremente los Ministros", (artículo 45), así como el nombramiento de senadores. (1) A esto habría que añadir la extensión de su poder que supuso la ley de 8 de Enero de 1.845, en virtud de la cual, "la Corona designa ahora Alcaldes y Tenientes no solo en las capitales sino en las cabezas de partidos, siempre que su población alcance 2.000 vecinos (...). El Monarca se reserva además la facultad de designar un Alcalde Corregidor en las poblaciones donde lo conceptue conveniente, cargo que tiene una duración indefinida a diferencia de lo que sucede con los Alcaldes ordinarios" (2). De esta manera, y a través

(1) "Las hornadas de senadores que Isabel II fabricó en ocasiones, sirvieron más para aprobar proyectos en difícil situación, que para votar leyes procedentes del Congreso".-"La Burguesía Revolucionaria"-pgna 213 Miguel Artola.

(2) "Obra citada, pgna 212".

de la Corona, el poder legislativo estaría mediatizado por la reacción. El Senado, uno de los dos cuerpos colegisladores dependía directamente del Rey, quedando - el Congreso de Diputados, como única plataforma posible para las aspiraciones de la oposición. Pero teniendo en cuenta el mal endémico de la "democracia" española de aquellos tiempos, el caciquismo, podemos hacernos una idea del margen de maniobra puesto al servicio de la Monarquía, con las posibilidades de nombrar las autoridades locales que considere necesario, y en cuyas manos depositaba la "elaboración" de las elecciones. A este respecto, cuenta así el Marqués de Miraflores, en sus "Memorias"... , las maniobras de Sartorius para "

" la mejoría parlamentaria: "Entre las leyes administrativas de 1.845, ajustadas a la nueva Constitución, la más importante de todas era la ley electoral y los dos reglamentos del Senado y Congreso, hechos - también en 1.845 y 46; pero aún lo era más para satisfacer la necesidad de poder gobernar fácilmente, el adquirir de un modo o de otro mayoría en las Cortes, y - para tenerla era necesario adquirirla por uno u otro - sistema electoral que la procurase. En efecto, hecho Sartorius ministro de la Gobernación, a él tocaba exclusivamente el ganar las elecciones para el Gobierno

46
en el nuevo Congreso que debía reunirse con arreglo a la nueva Constitución de 1.845.

Aceptada esta misión por Satorius con todo el vigor de un joven halagado por la fortuna, se ocupó poco en la elección de los medios de lograr su propósito; así que empleando a veces el rigor contra unos, la lenidad y los halagos para con otros, haciendo concesiones hasta excesivas a los que se presentaban a facilitar su influjo en los colegios electorales, ello es que llegó, en fin, a dar seguros pasos para obtener el fin que se prometía, si bien con el peligro de comprometer la paz pública, perturbando el Estado, y causando deplorable confusión en toda la administración. En tan doloroso camino halló Satorius poderosos auxiliares en las autoridades, en las que no se solía buscar otra condición para colocarlos a la cabeza de las provincias, que destreza y serenidad para que asegurasen la elección de diputados que de antemano se indicaban, enviándose a los distritos por el Ministerio de la Gobernación la designación de candidatos. Sistema fatal, que, sea como quiera, continuó las más de las veces, por más que fuese el resultado adquirir cada Ministerio en favor suyo mayoría numérica en las Cortes, practicando después todos

los Ministerios el mismo método".(1) Así pues, ni siquiera con el mismo Congreso se le habrían a la oposición muchas miras esperanzadoras. "La Constitución de 1845 inauguró un régimen que era, como después dijo Castelar aludiendo a él, una imitación "de la práctica de la Monarquía francesa de julio". Se enorgullecía de saber como dotar al país como una maquinaria administrativa puesta al día, y como dirigirla eficazmente; al realizar su labor retrocedía un gran trecho

(1) Sobre Sartorius, el mismo lo define de la siguiente forma: "Sus primeros pasos en la corte debieron serle difíciles; pero a fuerza de iniciativa de constancia y de no escaso talento, mejoró Sartorius un tanto su suerte, hallando amistosa protección en D. Andrés Borrego, que era el primero y más hábil periodista de la época. regía Borrego a la sazón un periódico que tenía boga y le procuraba una desahogada situación económica, y en el dió participación al inteligente Sartorius a poco tiempo de haber conocido el protector cuanto podía esperarse del talento de su protegido.

Reunía en sí mismo el joven Sartorius a una simpática figura, el carácter dulce y los principios y opiniones constantemente conservadoras. Unido todo a muy clara y aventajada inteligencia. Completaba con estas dotes las condiciones necesarias para hacer carrera política, y muy especialmente en la periodista, como demostró más adelante, después que Borrego le hubo cedido el periódico que le había dado a él cierto renombre.

Había logrado obtener Sartorius en 1846 el importante puesto de subsecretario de Estado, merced al influjo que adquirió con el Duque de Valencia, que sin tomar en cuenta esta vez las gravísimas circunstancias en que había vuelto al poder, no vacilaba tampoco en reproducir una segunda improvisación eligiendo a Sartorius para el supremo puesto de Ministro de la Gobernación del Reino. Por más aventajadas que fuesen las condiciones personales de Sartorius, no pudo de-

.../..

desde el liberalismo hacia el despotismo ilustrado. Mientras la soberanía era aún adolescente, los políticos dominantes podían considerar como propias las prerrogativas exclusivas de ella; y se invistió con amplios poderes al Ejecutivo, que podía gobernar por decreto o "real orden" sobre una zona mal definida. Tanto el Senado como la Cámara estaban llenos de empleados gubernamentales. Un electorado escaso, compuesto principalmente de contribuyentes sujetos a 400 reales o más de contribución directa, era manejado con igual destreza: coacción policíaca, falsificación de actas de votación, trampas en los escrutinios, todo ello ayudaba al caciquismo, el dominio del cacique local o muñidor de votos. Los críticos reaccionarios podían afirmar libremente que el parlamentarismo, tan joven en España, ya estaba descreditado".(1)

.../...

jar de escandalizar la opinión e impresionar al país su nuevo cargo, como la improvisación de González Bravo en 1843. Y mayor fué la general admiración cuando se elevó a Sartorius, primero a la dignidad de título de Castilla con la denominación de Conde de San Luis, y se le distinguió después con las primeras condecoraciones del Estado, que si podían contribuir a alzar el brillo de su persona, no podían alcanzar a crearle en mucho tiempo serias consideraciones sociales, ni improvisarle la respetabilidad necesaria en la nueva situación en que le le colocó de repente su "Mecenas".

(1) "La Revolución de 1854 en España"-pgna 28 de V.G.-Kiernan.-

"Solo comprendiendo el sentido de revolución latente en la anterior referencia, y muy extendido entre los moderados, es posible explicar exhaustivamente el proceso español entre 1843 y 1845. De buena fe creían los hombres del moderantismo haber triunfado para bien de la monarquía no se olvide, al culminar una lucha retrotraída hasta la Edad Media contra los caducos poderes sociales detentadores del político. No se piense en una transposición por mí intentada de las tesis marxistas, sino en la explicación del pensamiento. Como se había hundido el sistema era preciso ordenarlo para conseguir la correspondencia entre el poder social y el poder político.

Afecta a las clases medias esta noble misión y a ellas, decía Martínez de la Rosa, precaverse del peligro de la democracia que avanza considerablemente. "Porque queremos verdadera libertad (hacemos esto); porque tenemos una gran ventaja en España, y es, que esas clases medias no han tenido que luchar con las superiores, porque éstas no han sido nunca opresoras de aquellas." "Por eso, pues, las clases medias, adquiriendo propiedades, aumentando su bienestar, haciendo que penetre la ilustración por todas las clases de la

sociedad, serán un excelente elemento de orden, y, al mismo tiempo, un elemento excelente de libertad".

La reforma de 1845 no tiene otra explicación, y quienes forzaron a Narváez, verdaderos ultras más monárquicos que el Rey, hicieron flaco servicio a la Corona, aunque quizás lo pretendían, utilísimo a sus ambiciones. "Yo, decía Pidal, ministro de la Gobernación, contestaré solamente al señor Tejada que el poder social y el poder político que debe venir en consecuencia de aquél no se da, no se otorga; ese poder político se toma, se conquista. Las clases medias tienen hoy día el poder social y deben ya tenerlo político porque lo han conquistado en siete siglos de combate. Principiaron a nacer en el pequeño municipio o concejo; han ido fortaleciéndose con la industria, con el comercio, con la riqueza que estos dos ramos les proporcionaron en la Edad Media, hasta que llegando a ser poderosas llamaron a la puerta de las Cortes porque las puertas de las Asambleas políticas no se abren para nadie, sino cuando el verdadero poder social llama a ellas".

La Segunda Cámara estaba en órbita, como -

ahora se dice, desde el Trienio, patrocinada por Martí-
nez de la Rosa, y el temor ridículo de Fernando VII, su
maldad o ignorancia le cerró el paso. Los hombres del
37 justificaron esta reforma de la Constitución del 12
en razones de equilibrio, pero junto a ellas y la de -
imitación, han de considerarse muy fundamentales las -
de robustecer la alianza entre la riqueza y el saber
que impediría el abuso del proletariado, en ocasiones
defensor del despotismo. (...)

En el proyecto de bases para la Constitu-
ción non-nata los argumentos en defensa de un Senado
como el de 1845, aluden al agradecimiento que el pue-
blo debe a "la noble, la digna, patriótica conducta"
de los adversarios del Gabinete Sartorius. Buscando -
una fórmula para el Senado creyó encontrar "aquella -
forma que a su juicio se adapta más al objeto natural
de la institución, que es el de servir de poder inter-
medio y moderador entre el Trono y la Cámara popular;
la que en nuestra situación política y social, cuadra
mejor al régimen constitucional de una monarquía here-
ditaria; la que representa mejor los intereses perma-
nentes del Estado; la que simboliza, no la opinión va-
riable de las circunstancias, sino la que resulta modi-

466

ficada por la mayor experiencia y madurez; la forma que da más independencia al individuo pero la libre omisión de sus opiniones y sufragios, como consecuencia natural de la seguridad en el cargo y de no estar sujeto a la influencia peligrosa en un cuerpo conservador de las aspiraciones o de los temores de una nueva elección; la forma al propio tiempo más sencilla, la que suscita recuerdos más gloriosos de nuestra historia nacional, la que ha sido ensayada con mejor éxito en nuestro país, la que puede darle más representación y dignidad de la consideración de otras potencias

Frente a esta argumentación, igual a la dosiana, se levanta Clózaga, advirtiendo que el Senado vitalicio "es el mejor para los senadores", pero se trata de hacer una Cámara que al recoger las capacidades lo haga porque han conseguido la confianza de las provincias, pero no por tener la del gobierno. "Esto (el Senado vitalicio como el del 45) es contrario a la igualdad que establecen nuestras instituciones, más contrario todavía al carácter de nuestra nación, y a las tendencias irresistibles de la época en que vivimos." "La lealtad y la sensatez de la nación han salvado a la dinastía reinante del grave peligro en -

que la pusieron los que se guarecieron detrás del trono hasta el momento en que creyéndolo perdido, lo abandonaron ; pero la nación quiere, y esto es el deber de sus representantes, que para que no se repitan los sucesos que nos trajeron a aquella terrible crisis, se reformen las instituciones políticas en el sentido más liberal posible que sea compatible con la monarquía!(1) Pero ni que decir tiene, que la Corona estaba decidida mente del lado de los moderados.

Atados así todos los cabos posibles en los aparatos de estado, los moderados afrontaron el espigoso problema de la boda real. La coyuntura económica les merecía confianza, las Cortes estaban dominadas y el problema constitucional resuelto.

Al abordar éste tema dá la impresión de tratar de un problema trivial. Sin embargo, no sólo cons-

(1) "Orígenes de la Crítica Social en España (1800-56) pp.-(52-59 y 62-63).-Diego Sevilla Andrés.-

(2) "(...) el boom de 1846, la primera oleada de optimismo en la historia de las finanzas españolas. Como si fuera la consigna del momento, la gente se deja llevar por su deseo de invertir sus ahorros, y muchos sacan de sus escondrijos las onzas enterradas durante la guerra de la Independencia o la Carlista. Hacia las casas de la Moneda afluyen cerca de 8 800 000 pesetas, la mayoría (7 600 000) en oro".-Manual de Historia Económica de España" -Vicens Vives, pág. 671.

titula un importante asunto de estado interno, sino que adquiriría dimensiones internacionales en virtud del juego de influencias que Francia e Inglaterra sostenían sobre España. En ésta ocasión, la contraposición de fuerzas dentro del país aparecía combinada y directamente mediatizada por la política de equilibrio continental que se mantenía en Europa. Ciertamente los moderados se hallaban en condiciones óptimas para afrontar la cuestión. Pero no podían orillar realidades como el carlismo, el progresismo, y la izquierda republicana, que aún encontrándose en netas condiciones de inferioridad, podrían plantear serias dificultades en cuanto la balanza coyuntural les favoreciese. Francia e Inglaterra, conscientes del relativo control que mantenían sobre éstas fuerzas españolas, y del peligro que entrañaría una inclinación flagrante de nuestro país hacia el área de influencia de cualquiera de las dos potencias, intentarían por todos los medios encontrar una resolución de compromiso que "neutralizara" de alguna forma la posición de la Monarquía española. No obstante, y aquí también, la heterogeneidad del partido moderado quedaría patente hasta el punto de que una de las razones de acelerar el proceso de casamiento fué debido justamente al peligro que excisiones inter-

nas dentro de ellos mismos.

Presentaremos pues, cuáles eran las opciones que se ofrecían a la Monarquía española. Empecemos por el personaje más próximo a la futura Isabel II; María - Cristina. Su miope visión de la política, la llevaba ineluctablemente hacia la familia de Luis Felipe. Durante su estancia en Francia, había mantenido conversaciones con el Rey Francés, a lo largo de las cuales presionaría por una boda de Isabel con alguno de sus hijos (1). Al parecer las explicaciones en cuanto a su inconveniencia, no la habían dejado suficientemente convencida y cuando todo se planteó de una forma práctica, volvió sobre el tema de una correspondencia que mantuvo en la segunda mitad de 1846 y en la que Luis Felipe, aun dejándole bien claro el carácter de "aliados, parientes y amigos" existente entre ambas casas reales, recordaba "detalladamente las razones que impedían acceder a ese voto" (2). Evidentemente, aquella unión no haría sino -

(1) "Cuando os hallabais entre nosotros (...), no cesabais de manifestar el deseo de que fuese uno de mis hijos el esposo de la Reina Doña Isabel II". Carta de Luis Felipe a María Cristina fechada el 6-6-46.

(2) Carta citada: "Porque tengo ésta convicción de las funestas consecuencias que tal unión produciría al porvenir de la reina vuestra hija, al de vuestra familia y nó menos aun al de la Monarquía española (...) puedo prestaros el consejo de que os abstengais de ella".

das argumentos a una oposición que desde hacia tiempo atacaba al creciente afrancesamiento del país (1), y provocaría la más radical indisposición por parte de Inglaterra. Luis Felipe además no se encontraba en su país, en la posición política más cómoda para manobrar un golpe de fuerza de tal envergadura contra su rival. Descartada ésta candidatura, empezaron a perfilarse nuevas posibilidades, en torno a las cuales se definieron, no solo la oposición, sino también las distintas fracciones de los moderados, y las principales potencias europeas.

La fracción conservadora, dirigida por Viluma y apoyada por intelectuales como Balmes, pretendía que el rey reinase y gobernase. Para hacer esto efectivo presentó el llamado "plan Viluma" por el que se pretendía casar a Don Carlos con Isabel II con lo que se perseguía "establecer un nexo auténtico entre el antiguo y nuevo régimen" y lograr la reconciliación -

(1) "Según los periódicos franceses parece que nunca el bien alabado Luis Felipe ha tenido la dignación de acceder a las humildes súplicas de nuestro Ministro de Agua Dulce y permitir que Mr. Bonnard, Inspector General de la Marina Francesa, venga a crear en uno de nuestros puertos una escuela para los ingenieros marítimos, semejante a la existente en Lorient. Así nos gusta!... Sistema francés, leyes francesas, modas francesas, princesa afrancesada, (...).-" El Eco del Comercio" de 6-2-48.

451

nacional, a base de unir pueblo (que en opinión de Vilume es carlista en su mayoría) con Gobierno. Para facilitar la tarea en el interior, Don Carlos abdica en su hijo, Conde de Montemolín, el cual tratará de ofrecer una nueva imagen de su partido emitiendo un manifiesto políticamente "limado" en el que propugna "aprovechar lo mucho bueno que nos legaron nuestros mayores sin contrarrestar el espíritu de la época en lo que encierre de saludable". Austria, apoyaba esta iniciativa, y el mismo Metternich se comunicó con Vilume para estudiar las posibilidades reales del plan, sin embargo, la oposición de los progresistas y de gran parte de los moderados, hizo que Navaez rechazase el proyecto. Por su parte, los progresistas apoyaron a Don Enrique (hijo de Francisco de Paula y Luisa Carlota) el cual emite su manifiesto el 31 de Diciembre de 1.846. En él se declara "contra el despotismo, el fanatismo, y en favor de la causa de la libertad". Los moderados, ante el peligro de que se produjera una unificación de gran parte de la oposición en torno a éste candidato, optaron por desterrarle a El Ferrol, de donde partiría para Francia y posteriormente a Bélgica. Desde allí, y cinco días antes de Isabel, escribió una carta a Espartero, en la que declararí su

apartamiento radical de todos los principios sostenidos por los progresistas.

Pero, fué la candidatura del Conde de Trapaní (Don Francisco de Paula de Borbón Sicilia), la que más dificultades planteó. Hijo de Francisco I de Nápoles y de María Isabel de España, hermano por tanto de María Cristina, y primo de Isabel, estaría promocionado por Donoso Cortés, y apoyado por Luis Felipe, Martínez de la Rosa, y Narvaéz. Pero el grupo de Non y Fidal, se oponían hasta tal punto que empezó a vislumbrarse el espectro de la escisión dentro de los moderados. Además, Austria, que veía "irse" el reino de las dos Sicilias, y el Papa, no veían con buenos ojos ésta iniciativa. Se corría el peligro de que Isabel no fuese reconocida por la Santa Sede y esto acarrearía serios contratiempos a la Monarquía Española. Los progresistas, manjando el demagógico argumento de la educación jesuítica del aspirante, se oponían a su candidatura.

Ilegados a ésta encrucijada, y ante la imperancia de las maquinaciones seguidas en nuestra capital por los embajados francés e Inglés, Mr. Bresson (de quien diría Guizot que "tal era su sed de éxito, que

una vez comprometido en la lucha, la llevaba con tal pasión que no pensaba más que en vencer"), y Mr. Bulver, respectivamente, Lord Aberdeen y Guizot logran una "cumbre" en Nu, en Agosto de 1.845 a la que asistirán la Reina Victoria y Luis Felipe, con objeto de negociar un acuerdo frente al punto muerto a que había llegado la cuestión de la futura boda real española. Los resultados del encuentro se definieron más por su signo preventivo, que no por un arreglo de carácter positivo. Se determinó que Isabel no se casaría con un príncipe francés, ni con uno de la casa de Coburgo (1), al tiempo que Montpensier y Luisa Fernanda se casarían después que la reina. El problema seguía pues, planteado, y fué necesario un cambio gubernamental en Inglaterra para agilizar el proceso. En efecto, el 5 de julio de 1.846, caen los Tories y son sustituidos por el Whig Russell, que enviará de Embajador a Madrid a Mr. Palmerston. Francia, ante el temor de un cambio de política intervencionista, activa las gestiones. Bresson escribe a Guizot: "Entrad, pues sin titubear por la vía que el Duque de Riansares os

(1) "Coburgo, príncipe belga, estaba apoyado en el interior por Isturiz. Inglaterra, sabedora de la deterioración que sufrirían sus relaciones con Francia, en virtud de la influencia que ejercía sobre Bélgica, prefirió orillar esa posibilidad"

ha alicerto el 28 de junio último: El Duque de Orléans para la Reina y el Duque de Montpensier para la Infanta". El Gobierno isturiz, por su parte, necesitaba acelerar también el proceso: La boda se había convertido en una peligrosa manzana de discordia para los moderados, y de nuevo las griterías dentro del partido se habían dilatado. El 10 de octubre se produce la boda real entre Isabel II y el misógino Francisco de Asís, simultáneamente con la de la Infanta Luisa Fernanda y Montpensier. Fue ésta precipitación, pero sobre todo la simultaneidad lo que más irritó a los ingleses. En realidad, Inglaterra hubiera preferido demorar el desenlace con objeto de maniobrar una solución más satisfactoria. Pero la diplomacia francesa apreció aquí la solución menos mala. Descartada la unión de Isabel con un Orleans, Francisco de Asís suponía una eminencia gris, a pesar de lo cual se produjo un automático enfriamiento de relaciones entre las dos potencias, bastante episódico, por lo demás. Sin embargo el prestigio de la Monarquía Española salía claramente deteriorado. El fracaso de la unión no tenía nada que ver con lo que presagiaban los más optimistas, aduladores de la Monarquía. (1) Isabel flirtearía con toda clase

(1) "... obedeció Isabel la voz del cielo:
miradla ante el altar, bajar su frente.../...

de personajes pintorescos, entre los que los cantantes ocupaban un lugar preferente: Mirall, Valdemosa, Cbragón, ...satisfacían en otras tantas ocasiones "la voracidad sexual de Isabel II" (1) . El fracaso matrimonial sería advertido en muy poco tiempo por el pueblo convirtiéndose en la comidilla diaria de cualquier lugar de reunión pública. La consideración de la Monarquía española, cayó al más bajo nivel y con ella la manobra que en otros tiempos habían iniciado los moderados, fortaleciendo y aumentando las prerrogativas de aquella, quedaría en gran parte desbaratada. ¿Cuál era a éstas alturas la situación política de los moderados?

Hasta la crisis del 47, la bonanza económica había lubricado en cierto modo el juego interfraccional que se mantenía en el partido. Existía una confianza relativa que permitía al capital bancario pugnar por su hegemonía dentro de los aparatos de estado. In-

.../...

Tender su mano al de virtud modelo,
 buen español y militar valiente:
 de la ambición el denegado velo,
 rasga de Dios la mano omnipotente,
 y en las aras de amor con lazo eterno,
 dos almas une el Hacedor Eterno..." - Leopoldo -

Martínez Padín, citado por María Teresa Puga, en "El matrimonio de Isabel II", pagna 315.

(1) "España contemporánea siglo XIX", pagna.260.-Tristán de la Rosa.

cluso el mismo Narvaez se vió desplazado en ocasiones, en que equipos aparentemente más capacitados aparecían como alternativa frente al incómodo "espedón de Loja". La crudeza del concepto de orden de Narvaez no solamente horrorizaba a los civiles, sino a sus mismos rivales dentro del Generalato. El General Manuel Concha, miembro de un poderoso clan militar moderado, le dijo al Embajador inglés Bullwer: "Gobernar con un ejército es bastante bueno, pero ser gobernado por un ejército es cosa intolerable. Es preferible la autoridad civil en manos de cualquiera". Había otros moderados que, en momentos de relativa tranquilidad, veían a disgusto el Gobierno de los espádaños y creían que no era posible mantener la estabilidad conservadora a punta de bayoneta. "Las alternativas al liberalismo militar, eran el autoritarismo civil apoyado por la Corte, o devolver la preeminencia al elemento civil en el antiguo partido moderado, y ampliarlo como partido dominante dentro de una monarquía constitucional". (1) Pero éstas opciones tenían un carácter más ficticio que real. ¿Qué clase de corte podía apoyar a un autoritarismo civil? De ningún modo se puede soslayar el elemento personal, en esta problemática. La Corte es fundamentalmente una

(1) "España 1808-1839", p. 238.-Raymond Carr.

persona, el Rey, y cuanto más poder se otorga a la Monarquía más importancia adquiere la consideración de su personalidad. Y a decir verdad, Isabel II representaba cualquier cosa menos la firmeza, coherencia y regularidad imprescindible para garantizar un éxito a cualquier fórmula política que se combinara con la Corona.

En cuanto a la segunda opción, "devolver la preeminencia al elemento civil"... la cosa no era tan fácil. Ya apoyamos antes que la crisis hegemónica dentro del partido impedía una dominación efectiva y duradera de cualquiera de las fracciones en liza. El equilibrio de éstos años, tal vez se mantenía un poco a favor del capital-financiero-bancario. Pero su predominio era hasta tal punto débil, que en cuanto desaparecía - de escena Narvaez, y los distintos equipos se lanzaban a la campaña de lograr esa "preeminencia del elemento civil", acababa produciéndose un peroxismo político en las altas esferas moderadas, combinado con las veleidades de la maleable Isabel II y "las influencias contrapuestas de los Embajadores francés e inglés, cada uno de los cuales apoyaba gobiernos diferentes, y que actuaban como si los políticos españoles hubieran dejado de contar como gobernantes de una nación independiente".

(1). En efecto, "entre Febrero de 1846 y Octubre de 1847, se sucedieron los gobiernos de Miraflores (Enero-Marsó 1846), Narvaés (Abril 1846), ahora sin el favor de la Corte (Marsó 1846), Isturiz (Marsó 1846-Marsó 1847), Sotomayor, Pacheco durante cuyo gobierno se produjo la intervención en Portugal (2), y Goyena

(1) "España 1808-1939", págna 239.-Raymond Carr.

(2) "Reemplazó al muy corto Ministerio de Sotomayor, durante el cual no ocurrió ningún otro suceso de importancia general, el presidido por el distinguido abogado en el foro de Madrid don Francisco Pacheco, que tomó la presidencia con la cartera de Estado, entrando con el Pastor Díaz, Mazarredo, Bohamonde, Sotelo, Benavides, confiriéndose el Ministerio de Hacienda al ya notable y emprendedor don José Salamanca.

Presentóse el nuevo Ministerio a las Cortes el 28 de Mayo de 1847, y explicó su programa libérandose conservador liberal, pero desde su entrada se halló en luchas con permanentes resistencias en las Cortes y fuera de ellas; ya habían aparecido antes de mayo sublevaciones carlistas en las provincias de Tolosa y de Valencia; Portugal se hallaba en plena revolución contra la Reina, provocada por el antiguo pretendiente don Miguel; revolución de tanta intensidad e importancia, que hubieron de intervenir fuerzas españolas al mando de don Manuel de la Concha, cooperando también en favor de la causa de la Reina fuerzas maritimas de Inglaterra y Francia, con lo cual quedó triunfante fácilmente la causa de la Reina de Portugal doña Maria. Si en tales y tan difíciles cuestiones exteriores tuvo que entender entónces el Ministerio Pacheco, no eran de menos gravedad y aun dificultad las que surgieron en el interior, la ley electoral de 1846 había facilitado a Cortina y a Madoz tomar asiento otra vez en las Cortes, después de absueltos y libres de la causa y prisión en que fueron envueltos, por la revolución de Alicante en tiempos de la administración de González Bravo. Ya en el Congreso, protestó Cortina contra el excesivo influjo ejercido por la Francia en los matrimonios españoles; protesta natural en Cortina, atendidos sus antecedentes y opiniones progresistas, siem-

García-Salamanca" (1). Todas éstas apretadas mutaciones, agravadas por el constante barajar del personal ministerial, convenció a los moderados de su incapaci-

(1) "Obra citada, pág. 240".
.../....

pre de mucha mayor lealtad y mejor buena fe que en otros prohombres de su partido, si bien conservando cordiales relaciones con el reciente Ministerio inglés presidido por lord Palmerston, que reemplazó al de sir Robert Peel Aberdeen. Natural era que sus comunes esfuerzos con el partido progresista español sostuviesen todavía lo mismo que habían sostenido siempre, y que considerasen era preferente combinación el casamiento del infante don Enrique con la reina Isabel, o mejor dicho, aspirando a restablecer la Inglaterra en España el mismo preferente influjo que tuviera mediante las administraciones progresistas, y singularmente en el tiempo de la Regencia.

Pero como hemos visto, estos deseos y aun esfuerzos para lograrlo no tuvieron éxito. Y no fué solo Cortina el que atacó al Gobierno en las Cortes; el Diputado Morón, que no era progresista, presentó una proposición grandemente agresiva contra Salamanca, votada por 134 votos contra 56, entrando, sin embargo, en el número de los 56 hombres más respetables del partido moderado, tales como Fidal, Men, Martínez de la Rosa, Bravo Murillo y Seljas Lozano.

Todavía eran mayores que las anunciadas las dificultades con que hubo de luchar el Ministerio de Pacheco, a que desde su nacimiento le dieron el nombre de Puritano, aceptando en teoría una severidad puritana, adoptada como precisa consecuencia de los deplorables disturbios que a la sazón se dejaron sentir en la estancia regia, a punto de verificarse una momentánea separación de los Reyes jóvenes e inexperimentados, habiéndose el Rey retirado al Pardo, permaneciendo en Madrid la Reina. Disturbios que entre jóvenes son y han sido frecuentes en todas las clases sociales, sin excluir los palacios, pero que si bien más o menos justos, y por lo común pasajeros, siempre son delicados y comprometidos por demás si los actores son augustas personas colocadas al frente de los pueblos. Semejantes disgustos, sean o no de corta duración, suelen explotarse por los malvados en favor de sus protervas am...

dad para sostenerse por el Mito es el poder, y de la necesidad de reclamar la presencia de Narvaiz en el momento en que la desastrosidad económica empezó a...

.../...
biciones y de sus pérdidas proyectadas.

Sea como quiera, el estado de las cosas públicas no era por cierto el más adecuado para dar estabilidad a los Ministros, que, cualesquiera que fueran las condiciones personales de los que componían el gabinete Pacheco, no podía alcanzar más duración que la que permitieron las circunstancias, desde el 28 de marzo de 1847 hasta el 31 de agosto del mismo año. Fue, pues, reemplazado por otro compuesto de individualidades no de mayor significación ni más respetable historia política que el anterior, confirmando-se la presidencia al magistrado García Cuyena; pero su existencia no pudo pasar tampoco más allá del 4 de octubre y con no escasas dificultades. Por su parte, Fernández de Córdoba reafirmó así, de forma más concreta la expedición a Portugal. "Pronto tuve ocasión de hacer lucir estos cuerpos de preferencia al designados por el Gobierno para formar parte de las fuerzas que al mando del general don Manuel de la Concha, debían realizar la expedición de Portugal. Las turbulencias de este reino, originadas por la insurrección del Miño en mayo del 46, hacían temer los nuevos desórdenes, que pronto estallaron, pues sobrevino el levantamiento de la provincia de Beira, y como el movimiento estaba sostenido por los jefes del partido setembrista, una parte del ejército se unió a él y tomó tal incremento la insurrección que fuerzas muy numerosas llegaron hasta amenazar a Lisboa. El combate de Torres Vedras, ganado por el mariscal Saldanha, jefe de las tropas de la reina, salvó, sin duda, el trono de doña María de la Gloria, y la insurrección hubiera quizá sido sofocada si el Gobierno de S.M.F. hubiera dispuesto de medios. La carencia de éstos y la actividad de la Junta revolucionaria de Oporto, coaligada con el partido miguelista, que se hallaba en armas en el Miño Trason-Montes y Sierra de la Estrella hicieron que la lucha tomase un carácter muy pronunciado a favor de la Junta.

El gobierno nuestro sabía perfectamente cuánto acontecía en el vecino reino lusitano, no sólo

.../...

hacer sentir sus efectos. (1) Se acercaban malos tiempos y había que unificar y disciplinar al partido, aunque hacerlo bajo las órdenes de Narvaez supusiera una fuerte pérdida de autonomía de cara al futuro. Pero -

(1) "Qué cuadro tan doloroso ofrecía España ante los ojos del mundo! Desde el 12 de febrero de 1846 hasta el 4 de octubre de 1847, es decir, en solos diecinueve meses, se habían sucedido, en turbulentas alternativas seis gabinetes, que llamándose todos moderados y conservadores, habían sido envueltos en agitaciones y graves acontecimientos. El país no podía dejar de contemplar con sobresalto el estado de las cosas públicas, y era muy natural que desease con avidez un Gobierno que tuviese al menos condiciones capaces de tranquilizarle dando también confianza a la Corte. Deseábase, pues, una situación que ofreciese esperanzas de mayor consistencia, por lo cual nada tenía de particular, y era también lógico, que la opinión recordase al jefe vigoroso que en 1844 había dado pruebas de hombre de Gobierno, afirmando el orden en la sociedad, y creando una mejor Constitución que la de 1837, cual era el Duque de Valencia, cuyo Ministerio logró vivir desde mayo de 1844 hasta febrero de 1846.

En efecto, el común deseo fue secundado debidamente, justificándose por la suprema necesidad de salvar el Estado, en vista de la situación general de Europa, que entrase el Duque a presidir otra vez el Consejo el 4 de octubre de 1847". - Marqués de Miraflores p. 449.

.../...
 Por su representante diplomático, sino por las comunicaciones que recibía del brigadier marqués de España y del coronel don Senén de Puenaga, comisionados ad hoc. Vió, pues, Pacheco inmediato el caso de una intervención armada, y al efecto dictó las órdenes oportunas para la unión de algunas fuerzas en Badajoz. Poco después destinó otras, y mandó se reconcentrasen en la frontera, desde Salamanca a Zamora, para formar el ejército de observación de Portugal, cuyo mando se encomendó a don Manuel de la Concha, reunido pronto bajo sus órdenes sobre 11.000 soldados, 600 caballos y la artillería correspondiente. Con él debían marchar los generales don Anselmo Blaser y don Francisco Lavallette, y los brigadieres don Francisco Matta y Alós,

.../....

era un mal menor incomparablemente más rentable que la "disciplina" que podrían instaurar las clases que durante el 48 esotarían las columnas del sistema a lo largo y ancho del continente europeo.

No obstante, la pérdida de confianza no se

.../...
don Jaime Ortega, don Modesto de la Torre, don Mariano Pelastá, don Francisco Irujo, y el de artillería don Ramón Salas. La elección del general Concha para el mando en jefe de estas tropas era acertadísima. Hartas veces he recordado ya en este libro las condiciones y merecimientos de mi antiguo e irreparable compañero de la Guardia en Barcelona. Manuel era, en efecto, un verdadero hombre de guerra, que unía al valor personal gran conocimiento del soldado, una actividad maravillosa y un corazón entero y enérgico. El fascinador torbellino de la política nunca le ofuscó a punto de hacerle olvidar su amor por todo cuanto se refería al arte militar y a las necesidades de la guerra, poniéndole en el caso de preséntir las transformaciones que los combates sufrirían con motivo de los adelantos de las ciencias, e induciéndole a redactar su reglamento táctico para la infantería que nos adelantó, en su época, a todas las naciones, aunque luego, por efecto de los mismos e incesantes progresos de las armas de tiro rápido y de largo alcance, fuera menester modificarlo y suprimirlo a la postre.

Hallábase ya en Zamora, en mayo, don Manuel de la Concha, cuando se recibió en su cuartel general el protocolo firmado en Londres el 21 del dicho mes por los representantes de España, Francia y la Gran Bretaña, en el que entre otras cosas, se estipulaba que un cuerpo de tropas españolas penetrase en Portugal, a fin de restablecer el orden. En su virtud, se determinó todo lo necesario para la operación, y el 11 de junio fue ya ocupada Braganza. El plan de campaña, combinado con los jefes de las fuerzas lusitanas que permanecían fieles a la reina doña María -plan que no detalló porque mi objeto no es historiar la expedición sino recordarla ligeramente-hubo que modificarlo, en

.../....

debía únicamente a la crisis económica. Correlativamente, se apreciaba un nuevo auge de la oposición cuyo silencio quedaba roto a penas había cerrado Isabel II su contrato matrimonial.

En efecto, los carlistas, perdidas las espe

.../...
atención al aspecto que tomaban los asuntos del país y la imperiosa necesidad de que las armas españolas se presentaran a la mayor brevedad, y en fuerza respetable, a la vista de Oporto. Esto fue lo que impulsó al general Concha, según me lo dijo varias veces, a entrar en Portugal por Braganza, y después, con método y con sujeción a las circunstancias, a dirigirse lo más pronto posible sobre la mencionada plaza de Oporto, a fin de aprovechar el estado de desaliento en que se hallaban los sublevados, estado del que se hubo ya plena evidencia, por haberlo manifestado así varios individuos que servían a la Junta y que se presentaron el 21 de junio en el cuartel general, situado en Villarreal.

Las tropas, sin embargo, continuaron en marcha en el mayor orden y preparadas a combatir, si bien esto no podía suceder, habida cuenta del desaliento que reinaba en los adversarios. Así es que el 25, y hallándose ya el general en jefe en las inmediaciones de Oporto, se le presentó el brigadier portugués don César de Vasconcellos, comandante general de todas las fuerzas que estaban al servicio de la Junta de Oporto, encargado por ésta de hacer ciertas proposiciones de arreglo. Con esto la cuestión pudo darse ya por terminada, en virtud del conocido axioma de que "plaza situada que parlamenta, está medio rendida"; el general español, a las explicaciones del parlamentario, contestó que creía que "su misión debía más bien dirigirse al mariscal, señor duque de Saldanha, porque era más conveniente y decoroso a los partidos entenderse entre sí que acudir a los extranjeros para terminar sus diferencias". El brigadier Vasconcellos repugnó estos consejos, fundándose, después de rirtar con vivos colores la excitación de los partidos, en las terribles consecuencias que podría ocasionar la ocupación de la ciudad.

.../....

484

renzas de acceso al trono, después del fracaso de las gestiones de Montemolín, reanudaron sus actividades militares, principalmente en las provincias catalanas de Gerona y Tarragona (1). Pero esta vez el cambio de

.../...
dad por tropas del mariscal, añadiendo que la Junta estaba decidida a entenderse sólo con el general Concha. Dió esto lugar a algunas negociaciones, hasta que por la prudencia y las altas razones de Estado y de patriotismo en que todos se inspiraron, vino a un acuerdo honroso, y se concluyó en Gramido a 27 de junio de 1847 el convenio denominado de Oporto, de firmaron por España el general Concha, el coronel Wil de por Inglaterra, el marqués de Soulé por del reino en nombre de Portugal, y el general Vasconcellos como representante de la Junta, entrando nuestras tropas el día 30 en Oporto y dejando en aquél país, al retirarse, un gran ejemplo de moderación y de disciplina. Concha se acreditó allí de hábil y prudente negociador, demostrando que nuestra intervención pudo ejercer en beneficio de aquel país, consolidando el trono de doña María de la Gloria, sin herir los sentimientos nacionales de los portugueses, cual sin duda hubiérase ejercido en España, por la cooperación francesa, para terminar algunos años antes nuestra primera guerra civil y afianzar la corona en las sienes de doña Isabel II".

(1) "En Septiembre de 1846 empezaron a agitarse los caudillos catalanes. Tristany, Galcerán, Fitó se levantaron en Lérida y Tarragona. La provincia de Gerona respondió con entusiasmo al movimiento, siendo el alma del levantamiento en ella un tal Dameto, del que después se halla muy poco (...) Tristany no pudo aumentar sus fuerzas ni provocar un levantamiento general sólido y vigoroso, a pesar de haber obtenido un triunfo inicial de alguna importancia, y se limitó a merodear por las montañas de Kérída y Gerona, hallándose descansando en un pueblo próximo al en que nació confiado en el conocimiento perfecto que tenía del terreno y de sus habitantes, y sin abrigar la menor sospecha de una sorpresa, merced a una venganza por asuntos particulares, fué descubierto, .../..

183

táctica en los carlistas incidiría sobre la política de los demás partidos españoles, y sobre la contraposición de fuerzas existente en el país. Con el nuevo lema "conciliación y respeto", los carlistas intentarían "atraparse a los enemigos, especialmente a las izquierdas que se hallaban descontentos con el Gobierno de Madrid" (1). Este fenómeno era de suma importancia sobre todo de cara al futuro y la consciencia del peligro que podía representar la unidad de acción entre éstas dos fuerzas de la oposición, contribuiría a explicar el automático repliegue observado en las filas de los moderados, a penas se dejaron oír las primeras tronadas revolucionarias en el país vecino. Las detalladas y numerosas informaciones que al respecto envía nuestro Embajador en París (2), dan idea de la -

.../...

atacado y hecho prisionero, de imprevisto por la columna del coronel Baixeras, y fusilado en Solsona por los mozos de la escuadra. Don Bartolomé Porredón que iba en la columna de Tristany, consiguió huir y ocultarse en una masía, pero bien pronto fué descubierto y horriblemente asesinado a bayonetazos por los soldados del mismo Jefe liberal (...) El General Pavía que mandaba las tropas isabelinas en el Principado, terminó en diciembre de 1847, con las partidas más numerosas, gracias al sometén general que levantó y dirigió contra ellas, muchos fueron fusilados, otros huyeron y bastantes se presentaron a las tropas enemigas. Solo quedó merodeando por los montes alguna partida insignificante". - "Historia del carlismo"-Cyarzun, pp.246-247-248.

(1) "Historia del carlismo"-Cyarzun, p. 248.

(2) "De la unión existente entre el partido carlista

.../...

relevancia adquirida por los contactos republicano-carlistas, intensificados a finales de 1847, y de los que más adelante hablaremos ampliamente.

Por su parte, el papel jugado por los progresistas a lo largo de éstos años, puede ser calificado de tercer orden. Tras haber servido muchos de ellos como carne de cañón en aquella triste coalición, organizativamente fueron descuartizados por los moderados, el tiempo que la división interna en el seno del partido se iba haciendo, cada día, más profunda. Los contados periódicos de la oposición, que siguieron editándose durante éste período -no siempre con regularidad-, constatan la represión a que los moderados mantuvieron a la oposición a lo largo y ancho del país: "Diariamente lamenta nuestro corazón ésta persecución atroz que ejercen las autoridades de provincia contra personas inofensivas, a quienes basta su opinión política para hacerles abandonar sus carreras, sus negocios, sus familias, y el... y el revolucionario, tiene hablado mucho tiempo hace ésta embajada a ésa superioridad, y ésta unión y la existencia de éste acuerdo, la veo confirmada por correspondencias de diverso origen".-
Carta del Embajador Español en París, fecha 26-9-47

país natal, desterrándolos sin formación de causa, sin motivo el más leve, a ciento cincuenta leguas de su dominio" (1). De hecho los pocos y aislados intentos por derrocar a los moderados, fueron rápida y fácilmente sofocados. En 1845, el general Zurbano y sus dos hijos fueron fusilados, la Milicia Nacional fué aplastada en Alicante, y el Movimiento insurreccional de Galicia - (Abril 1846), iniciado en una etapa de cierto afianzamiento de los moderados, a penas si inquietó a los detentadores del poder. El pronunciamiento del coronel Solís, "iniciado en Lugo, se extendió a Santiago, la Coruña, y desde allí al resto de Galicia, donde se constituyeron Juntas cuyos representantes reunidos en Santiago el día 15, crearon una Junta Superior de Gobierno de Galicia que dió un manifiesto en el que, junto a las habituales reivindicaciones progresistas, se añade la protesta contra el nuevo regimen de contribuciones. "Isabel II libre y constitucional, abajo el sistema tributario, libertad, independencia nacional, Cortes constituyentes" (2). (A éste respecto no hay que descartar la posible influencia del grupo de anarquistas formado en Santiago en 1845 y del que nos ha-

(1) "El Eco del Comercio"-edición de 7-11-1845.

(2) "La Burguesía revolucionaria". Miguel Artola pgn215

Núñez Arenas en su Historia del Movimiento Obrero, pp. 56-57). Por su parte Fernandez de Córdoba, exagerando un poco la importancia de esta insurrección describe así lo sucedido: "Todo aquello era exacto. Sin contar con los planes que nuevamente se amasaban, ya había tenido lugar en los mismos días de la formación del gabinete Istúriz, la formidable insurrección de Galicia, en la que tomaron parte nada menos que el jefe de Estado Mayor de la capitania general del distrito, don Miguel Solís; y el brigadier Rubin, alzándose en armas las ciudades de Vigo y Santiago a los gritos de "Viva la reina libre!" y de "Fuera extranjeros!", aludiendo sin duda al matrimonio de su majestad con el príncipe napolitano. Lo más grave del caso fue que según se dijo, en este movimiento estuvo personalmente complicado el infante don Enrique a quien por los compromisos progresistas que se le suponían con las sociedades secretas de Madrid y Londres, habían ordenado el Gobierno que fuese a tomar el mando del bergantín de guerra Manzanares, siendo luego desterrado a Francia en los momentos de la insurrección. Para socorrerla salió desde Madrid, con fuerzas, el general don José de la Concha, quien ya en Astorga batió a don Martín Iriarte, que había entrado desde Portugal, y luego, cerca de Santiago, al jefe de la revolución

don Miguel Solís, derrotándolo completamente y obligándole a refugiarse en la ciudad, donde entró Concha a viva fuerza, continuando su victoriosa lucha hasta dentro de las calles y plazas".

Sin embargo es Francisco Tettamaney, quien a nuestro juicio, ha logrado la más correcta ubicación de éste fenómeno. En efecto, en su obra "La revolución gallega de 1846", Tettamaney pone de relieve el carácter regionalista (¿nacionalista?) de la insurrección: Al efecto, concivieron los miembros de la Junta Suprema de (Santiago) un proyecto de reformas económico-gubernativas, amoldándose a la conducta de aquellos hombres que en circunstancias análogas y transformados en saludables espíritus reformistas, adjudicaron eficaces remedios a Inglaterra y Francia, cuando estos Estados experimentando (...) el movimiento gallego del año 1846 no se sujetó estrictamente a defender los principios liberales, si no que los hombres puestos al frente del mismo, aspiraban a recabar para la región aquellos antiguos privilegios libertades y particularismos que el absorbente poder centralizador lo había cerceado en mala hora (...). Por supuesto que no todo recefía a esto. Había componentes económicos recogidos en ambas re

formas promulgadas por la Junta Superior de Galicia (1) y que funcionaron como elemento aglutinante: "Las contingencias de una adominable tiranía, se revolvían en horriboras convulsiones de honda crisis; siendo esos remedios tan radicales, que les ha servido para verlos flotar muy luego en la superficie de los pueblos de mayor libertad y sobresaliente cultura. (...) y convengamos que si los hombres de la Junta compostelana se dieron prisa para llevar a la práctica sus reformas, observemos que entre ellas, desde luego, por la importancia que revestían, crecieron las simpatías generales del país, como por ejemplo, las que se referían a la abolición del sistema tributario y a la de la rebaja de la exacción de la sal, que del escandaloso precio de 56 reales que se exigía por la fanega, redujérase al de 25.

Estos dos decretos sirvieron de poderoso ali

(1) REFORMAS ECONÓMICAS-GUBERNATIVAS

Derogación de los aranceles judiciales de 1845.
Reforma del plan de estudios.
Idem de pasaportes.
Modificación del impuesto de consumos y puertos.
Supresión del sistema tributario.
Idem. de la policía.
Rebaja de la sal.
Arreglo del culto y clero.
Sustitución de los ayuntamientos actuales por los de 1843
Declarar auxiliares á todas las Juntas de Galicia.

491

ciente para que aquellas personas que con estoica im-
pasibilidad miraban la marcha de los sucesos, se des-
pojasesen de su apatía y abrazasen con entusiasmo la
bandera revolucionaria, haciendo votos por su próximo
triunfo, y acudiendo á prestar espontáneamente los
servicios que se le pedían".

Por lo demás, el radicalismo de la insu-
rrección queda demostrado por medidas tales como la
abolición de la política, la formación de "Batallones
de la libertad"... No obstante, y tal como se desprende
de del relato de los hechos, el levantamiento que fa-
cilmente sofocado por Concha fundamentalmente por ha-
ber quedado aislado del resto del país, en donde fué
prácticamente ignorado.

En cuanto al proletariado, la derrota in-
flingida en el 42-43 agravada por la intensificación
de la represión ulterior... supuso un duro golpe, del
que no se repondría durante largos años. Hasta 1848,
los movimientos que se detectan son mínimos: una huel-
ga en Sabadell, algunos disturbios en Barcelona... La
causa de la aparente inactividad no radica únicamente
en el incremento de la represión. La clase obrera se

192

encontraba en una fase de revisión de sus actuaciones pasadas: lo que la clase obrera francesa experimentaría en el 48, el proletariado catalán lo había vivido seis años antes. Ahora se trataba de encontrarse a sí mismo, de perfilar su conciencia de clase, de no volver a ser arrastrados por una burguesía (la catalana) que solo buscaba utilizarlos como fuerza de choque en momentos críticos para ella misma, frente a otras fracciones de su clase. La Sociedad de Tejedores seguiría siendo el punto común de los obreros catalanes, y a pesar de su nueva prohibición en 1845, subsistiría cumpliendo un magnífico papel, concienzador. "Sea cual fuere ésta peripécia anecdótica de la legalidad, la duración de varios años que tuvo la sociedad, y, con seguridad su extensión a obreros de otros oficios, más que un primer paso de conciencia sindical, es decir, persecución de un fin profesional, pero no limitado al oficio, sino con vivencia de pertenecer a una clase, y de lograrlo mediante una asociación a la vez profesional y de clase social" (1). No obstante, sería desvirtuar la realidad si dijéramos que fué ésta fase de sedimentación, combinada con la represión, lo

(1) "El movimiento obrero en la Historia de España" página 48.- Turón de Lara,

493

que produjo la parálisis. El alza de la economía contribuyó en gran medida a esa inactividad. El nivel de empleo había subido, los salarios eran más elevados... la integración en definitiva, también se dejó sentir sobre ciertos sectores de la clase obrera.

Paralelamente la izquierda republicana siguió también un proceso de decantación ideológica. Los sucesos del 42 hacían necesaria una revisión a fondo de las respectivas definiciones políticas y es lo que ocurriría a lo largo de éstos años, cristalizando en el 49, en la formación del partido demócrata. Quizás, éste retraso histórico con respecto a las condiciones objetivas que potenciarán un estallido revolucionario en el 48, fuera otra de las causas del fracaso de movimiento de masas en nuestro país. No existía ese preciso partido aglutinador; tan solo unas minorías desmembradas en busca de puntos comunes en torno a los que construir una línea programática clara que ofrecer a unas masas desorientadas. Los Crente Garrido, etc., estaban elaborando esta línea cuando el 48 les sorprendió desprevisos de las armas técnicas precisas para responder a las necesidades de un movimiento de masas, que no se despegó en gran parte por la crisis de dirección que acusaba

por el crítico contemporáneo Gayetano Cortés, como literatura anarquista y electiva". Sin embargo, la crítica social que podía ejercer la izquierda española de aquellos años, era mínima. "Con el triunfo de los moderados en 1842, la situación de los periódicos se fue haciendo más insostenible" (1). Hubo que echar mano de otros recursos, y así comenzó "la difusión de la novela de costumbres o novela de ideas. Esta novelística podía adaptarse con facilidad a tanto los problemas sociales como literarios. Las novelas por entregas defendían los intereses de la burguesía democrática y al mismo tiempo, destacaban la necesidad de formar las leyes e instituciones para lograr una mayor justicia social. A veces atacaba a la Iglesia y al Clero, otras a la aristocracia, más a menudo las leyes que amparan al rico y condenan al inocente. Igual comprensión exige para los problemas morales causados por la desigualdad social, la prostitución, la mendicidad, el expósito, mientras abogan también por el divorcio y contra el celibato eclesiástico (...). En 1844, la revista de Madrid, explica que el propósito de Sue (Máximo exponente de este tipo de novela), es organizar bajo una base y principios diversos la sociedad existente, mejorando la condición

(1) "Obra citada, p. 59

Si los progresistas a raíz del 42, no representaban ya nada, ni para las capas bajas de la sociedad ni para la izquierda del mismo (1), aquella no había madurado lo suficiente para ofrecer una alternativa real al proletariado y demás clases aliadas. La confusión que se observa en el republicarismo a lo largo de estos años, queda en evidencia a través de estudios sobre la prensa de este período. Iris M. Zabala (2), nos expone la realidad de un periodismo en el que colaboraban los más caracterizados personajes del futuro partido democrata, y en el que se aprecia el caos ideológico a que antes aludimos. Aunque en opinión de Zabala "el socialismo democrático aportaba la base ideológica de este periodismo" (3), se trata de un anunciado tan ecléctico que en él caben toda una variada gama de formulaciones "progresistas". En efecto "frenología", magnetismo, republicanismo, industrialización, progreso, son los temas más comentados en este periodismo" (4), calificado

(1) "Ayer llegé a París procedente de Madrid y hoy he salido para Londres, un agente revolucionario llamado Puchol y ha asegurado del partido progresista, que, de no ser por los viejos, la revolución estaría ya concluida (...). Ha hablado muy mal de Cortina y Mendizabal y de toda la escuela vieja que eran mil veces peores que los poderosos".- Carta del Embajador español en París, el 25-7-47.

(2) "Románticos y socialistas".- Iris M. Zabala.

(3) "El mismo obra, p. 59.

(4) "Románticos y socialistas", p. 59.-Iris M. Zabala.

196
de las clases obreras (...). La crítica que contra la sociedad presente hacen los socialistas, por más que sea exagerada, tiene mucho de cierto" (1).

"Pero veamos de forma más concreta la Caracterología de este tipo de novela a mediados de nuestro siglo XIX. Para ello, nos guiaremos por Juan Ignacio Ferreras, cuya obra "La Novela por entregas (1840-1900)" se ofrece como uno de los trabajos mejores elaborados que recientemente se han publicado sobre el tema. Dejemos claro en principio, la posible originalidad de nuestros autores y la difusión de sus producciones. Respecto lo primero, y hablando del principal autor de la novela por entregas, Wenceslao Ayguals de Izco, Ferreras dice: "Nuestro autor comienza su carrera literaria en pleno romanticismo; alrededor del año 30 estrena sus primeras obras, pero diez años después va a despedirse del romanticismo o mejor, a encauzarlo por un nuevo camino. Como novelista, su carrera corre en paralelo con la del francés Eugène Sué, del que tradujo sus obras y por el que se dio a conocer en Francia; sin embargo, hay que evitar cuanto antes una interpretación del español a partir del escritor francés; ambos son hispanos".

(1) "Obra citada", pp. 56 y 57.

jos de su época y ambos la reflejan, si su respuesta coincide, la explicación habrá que buscarla en las determinaciones sociales de sus respectivos países que, quizá, también coincidieron". (1) En este como en otros lugares de su obra, Ferreras sostiene ese carácter relativamente autónomo de nuestra "paraliteratura", en contraste por sué en el país vecino. En cuanto a la difusión, que nos da idea de su relevancia, que da ubicada fundamentalmente en Madrid y Barcelona: "las entregas parecen destinadas a los lectores de estas dos ciudades en primer lugar, y en segundo lugar a los lectores de provincias; éstos han de ser menos en número y han de pagar también la entrega más cara que los lectores de la capital, los editores suelen especificar el precio de la entrega "para Madrid", o "para Barcelona" y "para provincias". (2). Haciendo un cálculo aproximado del número de lectores, Ferreras dice: "lectores, editores, autores, novelas..., todo se puede contar con números de más de dos cifras; son más de cinco los editores madrileños y barceloneses que trabajan entre 1840 y 1870; son más de cien los autores que escriben para estos editores entre 1840 y finales de

(1) "La novela por entregas (1840-1900) pp.121-122.- Juan Ignacio Ferreras".
 (2) "Obra citada pp.23 y 24.- Juan Ignacio Ferreras"

siglo; son más de mil, quizá dos mil, las novelas²¹, y cada novela podía tirarse a miles de ejemplares (de 4.000 a 15.000, a veces más). Si ahora calculamos tres o cuatro lectores por ejemplar..., podremos comprobar lo que significó este tipo de publicación durante cincuenta o sesenta años del siglo XIX. (Como veremos, las décadas 40-70 son esenciales para la novela por entregas, pero nuestro estudio abarcará hasta finales de siglo". (1). Y por lo que respecta a la difusión sociológica, "sin duda la mayor parte de las novelas por entregas pueden situarse al nivel obrero y al nivel, digamos, pequeño burgués". (2) Como es de esperar, el bajo nivel cultural de los destinatarios de la novela por entregas, condicionaría una calidad adquiriendo un tono periodístico. "Ante todo, el autor de novelas por entregas se parece, por su modo de hacer, al periodista: como éste, escribe contra reloj, sin ninguna posibilidad de corregir o de rehacer su trabajo. Si existe una escritura periodística o una paraescritura periodística, ésta es también la del autor de novelas por entregas: una vez al día o una vez por semana, el au-

(1) "La novela por entregas (1840-1900) Pgna 21.-Juan Ignacio Ferreras."

(2) "Obra citada.Pp. 26 y 27".- Juan Ignacio Ferreras.

tor ha de entregar una cantidad de cuartillas a la imprenta; esta cantidad es siempre la misma, sin que exista ninguna posibilidad para el autor de alargarla o de acortarla.

Aquí, como se podrá comprender, no entre para nada lo que llama inspiración, se trata simplemente de un quehacer que se parece mucho a un técnica; sin duda el autor por entregas ha de poseer una cierta preparación, ha de tener "la pluma fácil", pero sobre todo, este autor ha de estar siempre dispuesto a proseguir una tarea, generalmente impuesta, sean las que fueren sus preocupaciones personales.

Si tenemos en cuenta que nos seguimos moviendo en el campo de la literatura, o si se quiere, en el campo de la creación literaria, se comprenderá fácilmente la distancia que existe entre un escritor y un autor por entregas; o de otro modo, la distancia que existe entre una obra literaria y otra periodística, (1) que si bien permitía la difusión a nivel elemental de ciertos presupuestos progresistas, impedían cualquier exposición medianamente rigurosa de ideolo-

(1) "La novela por entregas (1840-1900)" pp. 76 y 77.
.- Juan Ignacio Ferreras.

gias que entonces ambicionaría, iban poseyendo alguno de nuestros demócratas, cuya influencia sin duda se dejó sentir sobre esos autores. Pero veamos como caracteriza esta "paraliteratura" Juan Ignacio Ferreras: "Al género de novela o de literatura impuente y difundido por Ayguale, en compañía de Martínez villergas, García Tejera y otros autores de estos años, se le suele llamar "social" en los manuales. Por primera vez, la literatura novelesca intenta describir los problemas sociales, de clase, económicos y políticos, de la sociedad para ello utiliza el "costumbrismo" como método "la novela histórica".

Efectivamente, lo que entendemos por novela folletinesca, es decir, la novela del dualismo moral o social, no surge como tal en sus primeros momentos: por el contrario, esta novela comienza a producirse o como novela histórica o como novela de costumbres.

Esta evolución o esta decantación es importante porque nos señala un proceso histórico bien determinado. Proceso o decantación que también podría describirse así: la literatura se convierte en paraliteratura; la novela histórica y de costumbres va perdiendo todo lo que tiene de universo histórico y

de universo real, para dejar al desnudo un tema que no es otra cosa que la expresión más descarnada posible - de una problemática dualista. Esta liquidación del universo literario o novelesco indica el advenimiento de la paraliteratura, de la novela por entregas o folletinesca? (1) Ahora bien, la novela por entregas, tiene tanto una vertiente progresista como otra reaccionaria. Ferreras halla en su obra una serie de producciones destinadas quizás una a los señores de la buena sociedad madrileña y barcelonesa, en la que al tiempo que se anotan todos los ideales de los republicanos - democratas y progresistas... se defienden descaradamente los pilares ideológicos de la vieja sociedad... la Iglesia, la monarquía en su versión más medieval - la rígida moral burguesa... En qué proporciones se encuentra respecto a la "novela social" ni el mismo Ferreras - a nuestro parecer - lo deja muy claro. Pero sin duda que tuvo su influencia sobre la confirmación de la mentalidad burguesa de nuestro siglo XIX. Vayamos no obstante a ese tipo de novela "social" crisol y exponente representativo de un balbuceo del republicanismismo radical. Dice Ferreras a este respecto: "Las novelas por entregas, a partir del ya citado Ayguals, se

(1) "La novela por entregas (1840-1900)" PP. 122-123. - Juan Ignacio Ferreras.

alínean en las filas del anticlericalismo, del antiabolutismo, etc; se integran, pues, en la conciencia colectiva de la clase trabajadora y en la conciencia colectiva de la burguesía, pequeña sobre todo, liberal y hasta revolucionaria; pero, desgraciadamente para este tipo de novela y con excepciones, su liberalismo y su anticlericalismo no pasa de ser una repetición de tópicos, de mitos, de esquemas. Y después de todo halagar a la clase obrera, por medio de un vago socialismo, para aumentar así el número de suscripciones, es un procedimiento como otro cualquiera, pero procedimiento comercial ante el cual poco tiene que comentar un crítico de literatura." (1) Y más concretamente, refiriéndose Ayguals de Izco, dice: "Ayguals y la mayor parte de los novelistas "sociales" no son revolucionarios, sino pactistas o arregladores; predicán la paz social a base de un mejor entendimiento entre los grupos en conflicto; no hay análisis económico ni mucho menos visión revolucionaria, y, por lo tanto, socialista, del problema; los obreros y los patronos deben de entenderse, de comprenderse mejor, para ello basta y sobra conseguir la moral evangélica (me refiero a Ayguals). (...) Ayguals detenta una visión polí-

(1) "La novela por entregas 1840-1900".-pgma.-273 - -
Juan Ignacio Ferreras.-

tica que lo mismo puede ser compartida por un obrero - que por un director general; con lo cual quiero decir que esta filosofía política no es esencialmente una vi sión política de clase, sino una totalización abstracta de los conflictos clasistas. (...)

¿Qué pide el autor de este texto? Que el go bierno ampare al artesano, que lo proteja, que permita su progreso y enriquecimiento; pide también que no se gasten tantos denarios del erario público en inversio- nes más o menos improductivas; el resumen, Ayguals es partidario del progreso económico de la burguesía, por eso dispara sus mas venenosos dardos contra la aristo- cracia y la Iglesia, y el antiguo regimen tan odiado - por los burgueses revolucionarios" (1).

En definitiva se trataba más de la difusión de ideas "modernas" enfocadas desde distintas perspec- tivas y tamizadas por la censura oficial, que no de - propugnar, un sistema teórico coherente en torno al - cual alutinar la oposición antimoderada. En realidad, a la "intelligentsia" española de aquellos años, que trabajaba en las catumbas de la clandestinidad, no se

(1) "La novela por entregas 1840-1900" pp.128-131 de - Juan Ignacio Ferreras.-

la podía negar por otra parte ciertos chispazos de luz. Alonso García Tejero, hace en 1845, en su "canción del minero", toda una exposición "moderna" de la problemática social, en la que se pueden leer estrofas como esta: "Prodigan mis negras manos/ el desprecio y la opresión. / ¿Y a quién deben su dinero / si no es el pobre minero / y a su trabajo y afán?". Ciertamente sería exagerar que el autor no hacía sino poner en verso el concepto de la plus valía en sentido estricto. Pero que de alguna manera expresaba la ley fundamental del capitalismo, es algo que se ve a primera vista. Sin embargo y coincidiendo con la desaceleración económica que sufre el país en 1847, sale a flote el primer grupo de radicales españoles, para quien Esteban Gabet es el reformador del siglo XIX sobre los que más adelante hablaremos. Ya en una carta fechada en París el 15 de agosto de 1847, nuestro Embajador denuncia las actividades de los demócratas emigrados en Francia, dando noticia de la existencia en Bagnères de Luchon, de "un club de alta importancia política para proyectar una revolución en España (...)". El 26 del mes siguiente, informa a Madrid de la llegada desde Londres de unos pliegos para el Comité legitimista parisien que "deben transmitirse a España por la línea de Irun (...) En estos pliegos y en

las comunicaciones que con ellos se han dirigido al Comité, se insta para que al regreso del Duque de la Victoria a España, y particularmente el día de entrada de dicho señor en Madrid, se arroje a la palestra el partido carlista haciendo un levantamiento en todas partes y de cualquier modo que sea. Parece se dice, que en aquél día el partido revolucionario hará por su parte en Madrid, un esfuerzo entre cuyos resultados deben contarse el restablecimiento de la Guardia Nacional" (1).

Llegamos pues, a las puertas del 48 español con un panorama que sin llegar a ser crítico para los moderados, se les presentaba inquietante. Con una economía deteriorada, el peligro de una unidad de acción entre carlistas y republicanos, una Monarquía desprestigiada, el frágil equilibrio de las fracciones en el poder, y el incómodo bagaje de las desafortunadas experiencias de gobiernos civiles... los mode

(1) "Los informes sobre los movimientos de los exilados revolucionarios españoles en el país vecino, eran muy frecuentes por parte de nuestra embajada en París "acabo de saber por conducto que refuto muy seguro, - que se ha determinado recientemente, reunir en esa Capital, el mayor número posible de elementos revolucionarios para que entable un movimiento en aquel sentido, el día en que llegue a Madrid el Duque de la Victoria (...)" Carta del embajador español en París con fecha 18-9-47).

rados, aparecían sobre un terreno movedizo, ante la -
posible extensión a nuestro país del terremoto social
francés. Cuando Luis Felipe, su soporte internacional
rodó por los suelos, el nerviosismo cundió en las fi-
las de la reacción española. Su única vía de salvación
consistía en cerrar filas e incrementar la represión
a todos los niveles. Las medidas "integratorias" que
tomarían en la primera mitad del 48, significarían -
más las maniobras preventivas de una oligarquía asus-
tadiza ante coyunturas sombrías, que nó la respuesta
de un régimen que se sintiera al abrigo de las incle-
mencias sociales.



TP
1985
128-II

Celestina Emilia Alonso Fernández



x-53-089837-2

PERSPECTIVAS DE LA EDUCACION GENERAL BASICA COMPARADA
CON EL SISTEMA EDUCATIVO ANTERIOR
TOMO II

Departamento de Didáctica
Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación
Universidad Complutense de Madrid
1985



BIBLIOTECA

Colección Tesis Doctorales. Nº

138/85

© **Celestina Emilia Alonso Fernández**
Edita e imprime la Editorial de la Universidad
Complutense de Madrid. Servicio de Reprografía
Noviciado, 3 28015 Madrid
Madrid, 1985
Xerox 9400 X 721
Depósito Legal: M-25459-1985

SEGUNDA PARTE

EDUCACION GENERAL BASICA



**1. OBJETIVOS GENERALES
DE LA EDUCACION
GENERAL BASICA**

1. OBJETIVOS GENERALES DE LA EDUCACION GENERAL BASICA

1.1. CONSIDERACIONES GENERALES

1.2. FIN GENERAL DE LA ENSEÑANZA GENERAL BASICA

1.3. OBJETIVOS QUE SE PROPONE CONSEGUIR

1.1. CONSIDERACIONES GENERALES

La intensificación de la evolución de todos los aspectos de la vida que tiene lugar en la década de los años sesenta, plantea la reforma educativa como condición previa para la adaptación a las nuevas circunstancias.

Se comienza a considerar la educación como inversión y no como consumo.

Un desarrollo económico considerable, exige trabajadores más cualificados, con una base cultural que les permita futuros recyclages. Considerando que "los bienes de la cultura están constituidos por contenidos, objetivos y los bienes de formación, que es la parte de esos contenidos que se utiliza como alimento para el proceso de desarrollo y formación del individuo".¹ Haciendo hincapié en estos últimos.

Un sistema educativo que esté en consonancia con las circunstancias temporales y que satisfaga las necesidades de desarrollo, es la meta deseada. Unas condiciones distintas en el campo económico y en la estratificación social, hacen preciso romper el sistema anterior de dos niveles para la enseñanza obligatoria (Enseñanza Primaria y Bachillerato Elemental) en las edades comprendidas entre los diez y los catorce años. Sustituyendo este sistema bipolar por un -

sistema educativo nuevo en el que se perfila una Enseñanza General Básica amplia que sirva de marco selectivo para el encuadramiento de la población en niveles profesionales distintos.

La potenciación cultural de la población española, a que daría lugar la implantación de la E.G.B. puede considerarse como una de las formas de la intervención del Estado en el nivel económico, del mismo tipo que los Planes de Desarrollo.²

La interpretación del sistema educativo en el plano económico, no sólo se circunscribe al propio país, sino también a la relación del país con los demás países desarrollados y con los organismos internacionales.

Existe una subordinación del sistema educativo a la producción de cada país. Para una comprensión de esta cuestión hay que tener en cuenta la dependencia económica de unos países frente a los de tecnología avanzada y, por tanto, profundizar en las implicaciones del imperialismo económico y tecnológico sobre las necesidades de mano de obra dentro de cada país, por cuanto, en una división técnica del trabajo a escala supranacional se producirán distintas distribuciones de necesidades educativas según los puestos a cubrir en el interior de las distintas naciones.³

Hay que preparar un sistema educativo adecuado a las circunstancias, en consonancia con el momento histórico; caracterizado --

por la entrada del país o el deseo de entrar en los organismos internacionales (Consejo de Europa, Comunidad Europea, etc.)

Desde el punto de vista social se tiende a conseguir la democratización de la educación, por lo menos en el plano teórico, a nivel de educación obligatoria y a satisfacer el deseo, cada vez más extendido en las masas, de un nivel de instrucción lo más elevado posible. "El derecho a la educación se ha revelado a la conciencia despierta de los trabajadores como una de las grandes fuerzas de la emancipación social".⁴

Estas y otras cuestiones que harían largo el análisis, han llevado al Ministerio de Educación a hacer una evaluación general del sistema educativo español; publicado en el estudio conocido con el nombre de "Libro blanco".⁵ Preludio de la reforma que en lo concerniente a la Educación Primaria, se le da otro nombre en consonancia con el nuevo concepto que responde a otra estructura, con unos objetivos y una organización acordes con la teoría educativa adoptada. Con ello se trata de responder a las exigencias derivadas de la evolución social, económica y cultural del país.

¿Qué es la Educación General Básica? ¿Cuál es su sentido y alcance?

El concepto de educación básica o fundamental ha sido introdu-

cido por la U.N.E.S.C.O.⁶ Se considera como la instrucción mínima indispensable para el desarrollo o promoción social, cultural y existencial. Comprénde los siguientes objetivos:

1º Desarrollo del pensamiento y de los medios de relación (leer, escribir, hablar, escuchar, calcular).

2º Desarrollo de las enseñanzas técnicas y profesionales que facilite un aumento de la productividad.

3º Instrucción higiénica y sanitaria individual y colectiva.

4º Desarrollo de los medios de expresión de la propia personalidad en artes y oficios.

5º Conocimiento y comprensión del ambiente físico y de los procesos naturales.

6º Conocimiento y comprensión del ambiente humano: organización económica y social, leyes y gobierno.

7º Desarrollo moral y espiritual.

El programa de la educación de base está de acuerdo con el artículo veintiseis de la "Declaración Universal de los Derechos del Hobre",⁷ en el que se establecen los siguientes principios relativos a la educación:

1º Toda persona tiene derecho a la Educación. La Educación debe ser gratuita. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional será generalizada.

El acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de las capacidades y métodos respectivos.

2º La Educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana.

3º Los padres poseerán derecho preferente a escoger el tipo de Educación que habrá de darse a sus hijos.

La E.G.B.⁶ es, en primer lugar, una Educación cuyo contenido se orienta más hacia los aspectos formativos y al adiestramiento del alumno para aprender por sí mismo.

- Se introduce una revisión del contenido para establecer una adecuación más estrecha entre las materias del Plan de Estudios y las exigencias que plantea el mundo moderno; evitando la ampliación creciente de los programas y previendo la introducción de nuevos métodos y técnicas de enseñanza.

- Es, además, una Educación general, es decir igual para todos, y obligatoria, a la vez que básica o contempladora de las dimensiones formativas más importantes de la persona.

- Debe proporcionar oportunidades educativas a la totalidad de la población para dar así plena efectividad al derecho de toda persona humana a la Educación sin más limitaciones que la capacidad de estudio.

- Se trata de un sistema no concebido como selectivo, sino capaz de desarrollar hasta el máximo la capacidad de todos y cada uno de los españoles.

Es la propia Ley quien mejor define las metas que se pretende conseguir al fijar los Objetivos que se han de alcanzar en este nivel.

1.2. FIN GENERAL DE LA ENSEÑANZA GENERAL BÁSICA

La Educación General Básica tiene por finalidad proporcionar una formación integral, fundamentalmente igual para todos y adaptada, en lo posible, a las aptitudes y capacidades de cada uno...

Se fundamenta en el concepto del hombre como un todo, que se manifiesta en actos integrados, caracterizados por su dimensión al mismo tiempo personal y social.

El fin de la Educación es el desarrollo de la personalidad del alumno; despertando y haciendo crecer, en él, todas las posibilidades, hacia todas las vertientes.

Una Educación integral donde la persona se manifiesta, se expresa con todos los lenguajes que posee. Favorecer estos lenguajes es proporcionar a los individuos ámbitos de expresión, congruentes con el concepto del hombre, que no admite el dualismo psique-soma. Ambito de expresión que partiendo del descubrimiento de sí mismo y

de los "otros" elija una interiorización personal de donde van a salir las respuestas personales sobre sí mismo y el mundo en compromiso histórico.¹⁰

En la conquista de sí mismo, en la opción fundamental de sentirse ante la existencia personal y comunitaria, se centra la máxima aspiración.

Para que esto sea posible hay que aceptar que la personalidad de los alumnos es diversa, ontológicamente distinta, ya que cada uno de ellos nace y crece como un ser singular y distinto. Dice a este respecto García Hoz:¹¹ "Constitutivo de la esencia de la persona es la singularidad, que implica no sólo separación real y diferenciación numérica, sino distinción cualitativa en virtud de la que cada hombre es quien es, diferente de los demás".

Educar supone un esfuerzo de atención para cada uno de los alumnos. En primer lugar, para conocerlos. Y luego, para orientarlos en el proceso de maduración de su personalidad, una personalidad que se abre a la sociedad en la que vive y a la que sirve. Una educación que pretende subrayar precisamente esto: brota de la persona, se fundamenta en ella y quiere lograr su plena realización.

La finalidad o las grandes finalidades de un sistema educativo, son tan generales como generosas y todos parecen estar de acuerdo con

ellas. La aceptación es tan unánime que hace que sean prácticamente idénticas las formulaciones de los fines en los distintos países. - Hablar del desarrollo de la personalidad hasta la cima de las posibilidades mejores de cada cual, de su eficaz e inteligente participación en la vida social, o de asimilación crítica de la cultura, -- son grandes metas que nadie discute y cuyo valor parece imantar desde los sistemas educativos hasta las más concretas tareas del aula. Lo difícil es aplicarlas.

La finalidad desglosada en metas, objetivos que se persiguen y se consiguen, o se intenta conseguir, son las que dan sentido a la E.G.B. en cuanto mueven a actuar de una manera determinada.

PRECISION TERMINOLOGICA

Al intentar determinar las peculiaridades de la E.G.B. nos encontramos que lo deseable como realizable viene expresado en términos tales como: fin, finalidades y objetivos a distintos niveles. - Tropezamos con la necesidad de una precisión terminológica inicial.

El concepto de fin se encuentra claramente definido en función de una amplia consideración filosófica y teológica.

Sanvisens Marfull¹² considera el fin educativo como el promotor último de la realización educativa.

García Hoz¹³ hace la distinción entre fin y fines. El fin se reserva para mencionar el fin último -término de un proceso comple-

to de actividad. Llama objetivo a cada uno de los fines inmediatos y concretos que nos van a permitir alcanzar el fin último. Desde el -- punto de vista operativo objetivo es un fin concreto, susceptible de evaluación.

Pedro Roselló¹⁴ estimaba que la educación actual se interesa casi exclusivamente por los medios, por las técnicas. Ponía el si -- guiente ejemplo: "Se ha comparado la educación a un automóvil, la ma -- yoría de cuyos técnicos se esfuerza en multiplicar el número de kiló -- metros-hora realizables mientras apenas, y ni por casualidad, una pe -- queña minoría se consagra a mejorar los mecanismos conductores y - - aumentar la seguridad del ocupante".

Tusquets¹⁵ al hablar de fin y objetivos de la educación, admite que por mucho que nos duela todavía no se ha encontrado, hasta la fecha, una definición de educación libre de equívocos, exacta y pulcra que nos indique qué es lo que se pretende conseguir.

Actualmente más que de fines se habla de objetivos a distintos niveles.

Si la cuestión de la diferenciación entre fin y objetivos, no ofrece dificultades, no ocurre lo mismo cuando nos enfrentamos con -- las múltiples clasificaciones que de los objetivos se han hecho. La diversidad de los términos es muy superior a la de los conceptos a que se refieren.

Nosotros seguiremos la terminología adoptada por el Ministerio de Educación y Ciencia (en la Ley General de Educación y en las Orientaciones Pedagógicas).

1º En el nivel educativo: el fin general y los objetivos generales.

El fin general nos propone el modelo de hombre que se quiere -- conseguir cuya función es servir de norma a la realización educativa. En el campo de la normativa el fin se diversifica en unos objetivos -- generales que señalan las directrices esenciales a seguir en el proceso educativo.

2º En el nivel instructivo-educativo los objetivos, a distintos niveles, son "el gran atlas detallado de lo realizable".¹⁶

Las Orientaciones Pedagógicas señalan las siguientes clases de objetivos: generales, específicos y operacionales.

Los objetivos generales son los comunes y esenciales a todo el -- campo de un plan de estudios. Los que se intenta conseguir con las -- distintas áreas de trabajo o materias, en las distintas etapas.

Los objetivos generales se adecúan a las características de las materias de estudio y dan lugar a los objetivos específicos de cada materia.

El Profesor necesita utilizar objetivos concretos, para su trabajo y para el trabajo de sus alumnos: necesita transferir los objetivos específicos a operacionales,¹⁷ entendiendo por tal unidades más

mas de contenido estructurado capaces de conducir a comportamientos que puedan ser observados, y por tanto evaluados. Los objetivos operacionales o comportamentales entran en juego en la programación. Según la amplitud con que sean programados pueden ser a su vez: generales, específicos y singulares.

También son precisos distintos niveles de objetivos al transferir los de tipo general a los de carácter específico que controlen paso a paso el desarrollo de las experiencias de aprendizaje.

Puesto que los objetivos son metas o etapas a alcanzar para conseguir el modelo apetecido se puede hablar de múltiples niveles de objetivos.

1.3. OBJETIVOS QUE SE PROPONE CONSEGUIR LA EDUCACION GENERAL BASICA

PRIMER OBJETIVO GENERAL

"Una E.G.B. obligatoria y gratuita para todos los españoles comprendidos entre los 6 y los 13 años de edad".¹⁸

Nos encontramos, una vez más, en los textos legales con la afirmación, en primer lugar, de la noción de obligatoriedad.

Lo que se pretende, una y otra vez, es la ampliación y mejora del concepto. Esperando siempre poder dar el salto, de la legalidad teórica a la realidad práctica.

Con la Ley de 1970 vuelve a plantearse la obligatoriedad-gratuidad, alcanzando cotas difícilmente superables. La única nota de prudencia la da el artículo 4.4 que concede un plazo para la implantación de la gratuidad (hasta el año 1980).

Respondiendo a este objetivo el Ministerio de Educación y Ciencia debía abordar con carácter de urgencia, la escolarización real de toda la población comprendida entre los 6 y los 13 años.¹⁹

Este proyecto comprendía la problemática siguiente:

a) Erradicar de forma definitiva el denominado "déficit físico",²⁰ o sea, los niños no escolarizados.

b) Atender muy especialmente las crecientes necesidades educativas en aquellas zonas urbanas e industriales con acusado crecimiento migratorio.

c) Afrontar el problema de los "déficits funcionales", o sea, niños mal escolarizados que abarcaría:

1º Sustituir aquellas Escuelas Nacionales pedagógicamente deficientes. El considerable número de Escuelas unitarias y mixtas: concretamente en el curso 1970-71, el 75% de los centros del Estado era de este tipo.²¹

2º Sustituir las plazas ofrecidas por algunas Escuelas privadas con escasas o nulas garantías de alcanzar niveles mínimos de calidad pedagógica: aulas sobreocupadas, personal sin titulación ni prepara -

ción alguna, minifundismo escolar, etc.

¿Cuál es la situación de la escolarización de la población infantil de 6 a 13 años, en los momentos de implantación de los ocho niveles de E.G.B.?

El calendario de implantación del nuevo sistema educativo y de extinción de los anteriores planes de estudio,²² fija el curso 1974-75 como el final de la fase de transición de las antiguas enseñanzas a las de nuevo cuño.

El curso 1970-71, en el que entran en vigor los cuatro primeros niveles de E.G.B. viene a coincidir con el final del II Plan de Desarrollo (1967-70). En este Plan se había considerado necesaria la creación de 770.424 puestos escolares que se redondean en un millón.²³

Sin embargo en el mismo Plan se puede leer: "Por lo que se refiere a la enseñanza hasta los catorce años de edad habrá que distinguir entre la formulación de los objetivos y la instrumentalización de los mismos. En este nivel el objetivo fijado aspira a la plena escolarización de la población, y sus principales problemas se centran en la adecuada instrumentación de este objetivo. A este respecto deben distinguirse dos grandes grupos:

1^o Escolares entre seis y diez años. En este nivel los obstáculos para el logro del objetivo de la escolarización al 100% son de carácter geográfico y se derivan de las necesidades de situar los cen

tros escolares en aquellos puntos en que puedan alcanzar unas dimensiones adecuadas. En las grandes ciudades y en aquellas de rápida expansión es preciso evitar los desfases entre los servicios escolares y el crecimiento de la población.

2º Escolares entre diez y catorce años. En este grupo puede señalarse:

a) Objetivo de la escolarización al 100%. Ha de concebirse en un cuadrado en un marco más amplio que el de los próximos cuatro años, tanto por la dificultad de aumentar las tasas actuales de escolarización en el grado necesario, mejorando simultáneamente la calidad de los servicios actuales, como por la dificultad de conseguir la asistencia real a las Escuelas. No se trata simplemente de escolarizar, sino de lograr esta asistencia; el problema fundamental radica, por tanto, en aumentar las tasa efectivas de escolarización. Dentro del horizonte de los cuatro próximos años este objetivo hay que interpretarlo en el sentido de que se hallen escolarizados, al menos el total de los alumnos en edad de iniciar la enseñanza básica general... Recogiendo la opinión social, muy difundida, puede señalarse como objetivo a largo plazo el de la gratuidad de la enseñanza hasta los catorce años de edad. Si embargo, las limitaciones financieras actuales y previsibles, en un momento próximo, así como la presente estructura socioeconómica, impiden la instrumentación inmediata de tal objetivo".²⁴

De atenernos a los informes oficiales sobre los resultados del II Plan de Desarrollo, éste habría cubierto prácticamente su objetivo al haber habilitado 24.399 unidades escolares.²⁵

A pesar de este incremento, el déficit real de puestos escolares de E.G.B., a finales de 1972 era de 1.264.047, entendiendo por tales los alumnos no matriculados, los de Escuelas unitarias y mixtas, los puestos escolares en edificios de malas condiciones y los matriculados en el Bachillerato a extinguir.²⁶

Para conseguir este objetivo prioritario, el equipo Villar Palasí aprueba los planes de urgencia con estos diversos objetivos: -- eliminación o, por lo menos, reducción sustancial del déficit escolar en aquellas zonas del país donde era más grave. Consecución de esta meta en forma muy rápida, a fin de ofrecer una muestra del actuar de la nueva administración educativa, y, finalmente, que los nuevos centros "revelen" el alcance y empeño de la reforma educativa.

Con estos propósitos se elaboran ocho planes de urgencia, que se realizan en las siguientes regiones, que enumeraremos por orden cronológico de inclusión de los planes:²⁷

Andalucía	53.040	puestos	escolares
Galicia	41.280	"	"
Vascongadas	34.800	"	"

Canarias	30.560	puestos	escolares
Valencia	39.840	"	"
Madrid	50.160	"	"
Barcelona	78.080	"	"
Asturias	17.040	"	"

En total se crearían 376.640 puestos escolares en 738 centros.

El III Plan de Desarrollo (1972-75) se fija, como sus dos precedentes, el objetivo de construir un millón de puestos escolares.²⁸

A partir de 1971 los centros escolares, además del objetivo -- cuantitativo -- creación de puestos escolares -- aspiran a la realización cualitativa; respondiendo a la nueva concepción del edificio escolar.²⁹ En el que el aula o clase, como recinto compartimentado e igual, debía dar paso a espacios abiertos, de diferentes dimensiones, denominadas áreas, y que harían posible la libertad de movimientos -- del Profesor y alumnos, necesaria para el desenvolvimiento de la enseñanza activa (basada en la dinámica del alumno).

El modelo de Colegio de E.G.B. impuesto en 1971, y aplicado -- con la más rigurosa fidelidad en los planes de urgencia que se habían iniciado a mediados de 1972. En los que se procuró eliminar las aulas cerradas, dejando grandes espacios comunes y adaptables.³⁰ -- Ello no surgía ni de una necesidad de la práctica de los Maestros ni de una orientación pedagógica clara; era, únicamente un intento de --

adaptarse a fórmulas utilizadas en otros países, en los que los edificios fueron pensados para necesidades ya existentes. Por otra parte, estas construcciones resultaron caras en el momento de su creación y también en cuanto a conservación.

El primer paso se dio lugar en una revisión de normas del modelo de Colegio de E.G.B., acordada en julio de 1973;³¹ en ellas pervivían las zonas de "actividades coloquiales-trabajo personalizado", como expresión del área educacional.

Posteriormente se dan nuevas normas para el modelo de lo que ha de ser un Colegio,³² que supone, prácticamente, la vuelta al espacio compartimentado de dimensiones iguales -clase- como resultante de un propósito de conseguir una edificación compacta, que reduzca los gastos.

El resultado global de las construcciones escolares de los primeros años de implantación de la E.G.B., demuestra un crecimiento espectacular de puestos escolares.³³

<u>AÑO</u>	<u>PUESTOS</u>
1968	179.520
1969	223.080
1970	197.320
1971	351.160
1972	232.165

<u>AÑO</u>	<u>PUESTOS</u>
1973	219.130
1974	185.218

A pesar de los esfuerzos emprendidos en la construcción de puestos escolares, se observa, en los trabajos publicados que hablan del tema,³⁴ la alusión al déficit crónico de puestos escolares.

Hay que admitir que las cifras que se citan en los distintos estudios, más o menos profundos, son siempre aproximadas por las razones siguientes:

- Ni el Ministerio de Educación ni el Instituto Nacional de Estadística, publican datos oficiales de puestos construidos. Por esta razón, las cifras varían según las fuentes de donde proceden y según el sistema de recogida de datos que se adopte: puestos escolares creados o construidos, puestos construidos o en construcción, puestos - - construidos, entendiéndose por tal la última certificación de obra, el acta de recepción, la inauguración, etc.

- Por otra parte, el concepto de déficit escolar ha ido evolucionando con el tiempo. En la actualidad, hay que matizar si se trata de déficit físico o funcional; y, aun dentro de esta última modalidad habría que matizar cuál es la causa de que los niños estén mal escolarizados.

Admitiendo la dificultad que plantea el tratamiento de este te-

ma y las limitaciones que existen para un enfoque integral, hay - que afirmar el esfuerzo escolarizador llevado a cabo, sobre todo, en los primeros años de implantación de la E.G.B., que ha permitido a las autoridades del Ministerio proclamar, por primera vez, a comienzos del curso 1974-75 que: "toda demanda de puesto escolar - ha podido ser atendida".³⁵ Incluso existen sobrantes de plazas, según el Ministerio de Educación y Ciencia.

La Delegación Provincial de Educación de Madrid, publicó,³⁶ en el curso 1974-75, el anuncio de la existencia de 9.080 puestos escolares vacantes en centros de la capital, así como 9.046 en la provincia.

Ese mismo año el Sr. Aparisi, Delegado de Educación del Ayuntamiento de Madrid, declaraba a la revista "Cuadernos para el Diálogo":³⁷

"De acuerdo con el crecimiento demográfico de la población - infantil de Madrid, haría falta un aumento sistemático de 30.000 a 40.000 puestos escolares anuales. Luego añadía que en el curso 1966-67 existía un déficit de 60.000 puestos escolares".

Ahora, con estos datos, podemos hacer un cálculo bien simple:

	Puestos
Déficit inicial	60.000
Necesidad de crecimiento desde 1966-67	
a razón de 40.000 puestos al año	320.000
TOTAL	380.000

Para superar el déficit de 60.000 puestos existente en el año 1966 y mantener el ritmo adecuado para prever el crecimiento demográfico desde 1966 había que haber creado 380.000 puestos. Según explica el Sr. Aparisi, desde 1966 se han creado 100.000 puestos.

En vista de las exigencias, 380.000 puestos, y de los logros, 100.000, el déficit es de 280.000 puestos.

Estas contradicciones en las afirmaciones de representantes de distintos organismos, al tratar el mismo tema "escolarización" en una zona determinada, ponen de relieve, una vez más, la necesidad de un estudio planificado de puestos escolares, llevado a cabo en cada ayuntamiento, en el que figure:

- Censar el conjunto de necesidad teórica a satisfacer.
- Definir su grado de urgencia.
- Ordenar, sobre estas bases, objetivos de inversiones realistas, escalonadas en el tiempo: a largo, medio y corto plazo.

Cada ayuntamiento debe tener el emplazamiento de todos los centros a construir y a mantener en funcionamiento con la finalidad de atender a las necesidades previsibles de escolarización. Este mapa ideal, que se resuelve en una verdadera planificación geográfica a largo plazo, informa no solamente sobre la localización de los centros, sino también sobre sus efectivos, su estructura pedagógica y el ámbito de su concentración escolar.

Este mapa ha de estar adaptándose a los movimientos de población y a las nuevas necesidades escolares que de ello resulten.

La adaptación permanente del mapa escolar debe ser realizada por la aprobación de los programas pedagógicos de los centros. Todo centro a construir ha de ser objeto de un programa pedagógico, donde figuren toda clase de detalles: implantación del centro, efectivos que debe recoger por niveles de clase, así como las dimensiones y especificaciones esenciales de los locales que debe llevar.

En esta elaboración deben colaborar además de los Municipios, la Inspección de E.G.B. y las Delegaciones Provinciales de Educación.

Creemos que el primer paso para poder conocer con certeza el estado de la escolarización de la población en edad obligatoria es disponer de datos suficientes, completos y fiables que permitan hacer previsiones ajustadas a las exigencias y necesidades concretas.

ESCOLARIZACION

El crecimiento total es consecuencia, en parte de un aumento real de escolarización de la población de la correspondiente edad y en parte del cambio del sistema educativo. A raíz del curso 1970-71, en que se transformaron los cuatro primeros cursos de Primaria en E.G.B., ésta va absorbiendo paulatinamente el Bachillerato Elemental que, paralelamente, se va extinguiendo para llegar a constituir un ciclo educativo único desde los seis a los trece años de

edad, ambos inclusive.

Para poder examinar cómo ha evolucionado la escolarización del grupo de edad que constituye el período obligatorio, es conveniente considerar en forma conjunta los alumnos matriculados en Enseñanza Primaria, E.G.B. y Bachillerato Elemental:³⁸

<u>Curso</u>	<u>E.P. y E.G.B.</u>	<u>B.E.</u>	<u>Total</u>
1970-71	3.929.569	1.235.300	5.164.869
1971-72	4.182.092	921.700	5.103.792
1972-73	4.460.801	772.900	5.233.701
1973-74	4.945.774	431.200	5.377.074
1974-75	5.361.771	128.000	5.489.771
1975-76	5.473.468	69.600	5.543.168
1976-77	5.544.639	-	5.544.639

La columna del total es la más representativa y sobre ella conviene centrar el comentario. En el curso 1970-71 aparecen matriculados 5.164.969 y en 1976-77, 5.544.639; siendo los incrementos absolutos y relativos de 380.770 puestos.

Datos de Educación Primaria y Educación General Básica.

Alumnos matriculados por sectores:

<u>Curso</u>	<u>Sector Estatal</u>	<u>Privado</u>	<u>Total</u>
1970-71	2.831.920	1.097.649	3.929.569
1971-72	2.960.473	1.221.556	4.182.092

<u>CURSO</u>	<u>Sector Estatal</u>	<u>Privado</u>	<u>Total</u>
1972-73	2.933.282	1.527.519	4.460.801
1973-74	3.061.178	1.884.596	4.945.774
1974-75	3.229.863	2.131.908	5.361.771
1975-76	3.311.493	2.161.975	5.473.468
1976-77	3.399.311	2.145.328	5.544.639

<u>Profesores</u>	<u>Sector Estatal</u>	<u>Privado</u>	<u>Total</u>
1970-71	96.221	40.131	136.352
1971-72	90.064	36.575	126.641
1972.-73	91.004	48.444	139.448
1973-74	93.525	59.024	152.549
1974-75	100.171	64.521	164.692
1975-76	104.151	64.598	168.746
1976-77	107.088	65.034	172.122

Promedio alumnos por Profesor

<u>Curso</u>	<u>Sector Estatal</u>	<u>Privado</u>	<u>Total</u>
1970-71	29	27	28
1971-72	32,9	33,4	33
1972-73	32,2	31,5	32
1973-74	32,7	31,9	32,4

<u>Curso</u>	<u>Sector Estatal</u>	<u>Privado</u>	<u>Total</u>
1974-75	32,24	33,04	32,56
1975-76	31,80	33,47	32,44
1976-77	31,73	32,98	32,3

Unidades Escolares de Primaria y E.G.B.

<u>Curso</u>	<u>Estatales</u>	<u>Privadas</u>	<u>Total</u>
1970-71	96.532	41.582	138.114
1971-72	103.676	29.824	133.500
1972-73	100.626	65.209	165.835
1973-74	104.620	77.120	175.116
1974-75	110.067	77.120	187.187
1975-76	111.754	74.721	186.475
1976-77	117.208	75.610	192.818

Los Profesores han pasado de 136.352 en el curso 1970-71 a 172.122 en el curso 1976-77. La diferencia es pues de 35.770.

Las unidades escolares eran:

En el curso 1970-71 - 138.114

" 1976-77 - 192.818

La diferencia es de 54.704

La media de alumnos por Profesor ha pasado:

Curso 1970-71 - 28

" 1976-77 32,3

No se puede negar el esfuerzo realizado por el Ministerio de Educación y Ciencia en la escolarización de la población en el nivel de E.G.B. Aunque todavía estamos un poco lejos de unas condiciones aceptables.

Fijémonos en la media de alumnos por Profesor; no solamente - no ha descendido, sino que se mantiene muy alta. En esta cifra estadística quedan encubiertos un gran número de unidades con muchos alumnos que se compensan con los centros que no tienen cubiertas las plazas existentes y las Escuelas rurales, muchas de ellas con muy poca matrícula.

Dentro de las unidades escolares contabilizadas estadísticamente hay un número bastante considerable en unas condiciones lamentables: centros prefabricados, aulas sin condiciones de luz y ventilación, centros viejos en muy mal estado, Colegios sin las mínimas instalaciones para una enseñanza acorde con las previsiones de la misma Ley General de Educación.

Lo que sí parece se están a punto de conseguir es la escolarización física si nos atenemos a los últimos trabajos oficiales publicados sobre estas cuestiones,³⁹ y a las estadísticas del Instituto Nacional de Estadística y del Ministerio de Educación y Ciencia.

Según el informe de la Comisión Evaluadora⁴⁰ en el curso 1974-75, la tasa de escolarización era de 99,97% (alumnos de seis a trece años) lo cual representa un déficit físico de 1.300 alumnos sin esco

Respecto a los alumnos escolarizados en aulas que exceden de 40 por unidad, el informe dice textualmente: "Sólo se han incluido en esa cifra los excedentes de 40 por aula que plantean dificultades de atención educativa".⁴³

Resulta difícil interpretar la frase. Vayamos por partes. Parece imposible que existan únicamente 36.000 alumnos escolarizados en aulas de más de cuarenta, que es lo que da a entender el encabezamiento del cuadro. Ello puede dar pie a interpretar la frase como si, según criterios no explicitados, se hubiera tomado una parte - únicamente de los alumnos realmente en situación de mala escolarización por esta causa. Si comparamos sin embargo el número de alumnos indicados, 36.049, con el de aulas a construir, 1.171, lo que deducimos es que ese número indica no el total de alumnos afectados, sino el de plazas a construir para resolver el problema.

Supongamos, por ejemplo, un aula con 45 alumnos. Todos ellos están mal escolarizados, pero no es preciso construir 45 nuevas - - plazas para escolarizarlos a todos dentro del módulo de 40. Con - - crear cinco nuevos puestos ($40-45=5$) es suficiente.

Es posible interpretar la cantidad de 36.000 como el número - de plazas a construir, siendo el de alumnos afectados muy superior, pero desconocido por no figurar en el informe.

La relación alumno/aula que se ha utilizado para calcular precisamente el número de aulas necesarias es de 40.

EL ACUERDO DEL PACTO DE LA MONCLOA Y SU REPERCUSION EN LA EDUCACION GENERAL BASICA

El día 18 de octubre de 1977, a primeras horas de la tarde, se ultimó la redacción de la propuesta que había elaborado, en dos largas sesiones de trabajo, la subcomisión de "política educativa" encargada de desarrollar el documento político-económico llamado Pacto de la Moncloa.⁴⁴

Con asistencia del Ministro de Educación Sr. Cavero y otros altos cargos del Ministerio de Educación y Ciencia y del Ministerio de Hacienda, los diputados y senadores de los partidos con representación parlamentaria; las reuniones tenían por objeto precisar y concretar los problemas relativos a la enseñanza así como un orden de prioridades que facilitara a las Comisiones parlamentarias de Educación y en su caso, de Presupuestos, la adopción de acuerdos en orden a una efectiva realización de los compromisos que el Gobierno asume en este ámbito.

En líneas generales, el Gobierno se compromete a la emisión de Deuda Pública por valor de 40.000 millones de pesetas, cuya consolidación debe efectuarse antes de acabar el año 1977. La inversión de esta cifra tendrá lugar en el año 1978 y su distribución -

SITUACION DE LA E.G.B. EN EL CURSO 1976-77⁴⁸

Grupo de edad	Escolarizados	% sobre grupo de edad
6 - 13 años	5.544.639	100%
Análisis funcional.-		
Alumnos en centros no estatales	2.145.328	38,70%
Alumnos en centros estatales	3.399.311	61,30%
De los que en el sector estatal:		
a) Bien escolarizados	2.596.111	
b) En centros de graduación incompleta	343.747	
c) En centros o aulas habilitadas, prefabricadas o en estado ruinoso	413.477	
d) En dobles turnos	45.976	
Déficit funcional en centros estatales	803.200	

El esfuerzo realizado por la Administración educativa, en los últimos años, consiguió absorber el déficit físico, pudiendo afirmarse que salvo fenómenos esporádicos y temporales no existe falta de --

puestos escolares ni hay niños sin escolarizar. Sin embargo, no fue posible realizar la necesaria acción paralela de renovación de la infraestructura escolar. Por ello apareció un nuevo y no menos acuciante problema: el déficit funcional (niños escolarizados en unas condiciones inaceptables desde el punto de vista sanitario y didáctico) de 803.200 puestos.

Si a los 803.200 puestos que es necesario reemplazar se añaden los nuevos puestos necesarios cada año por incremento de la población, se hace evidente que el problema de la escolarización, en este nivel, requiere todavía especial atención.

El Plan de Escolarización Programado, si bien se considera necesario un plazo de tres años para su efectivo cumplimiento, parece aconsejable concentrar la acción, especialmente, en los dos primeros. De esta forma, partiendo de unas posibilidades de financiación análogas a las previstas para 1978, el Plan de Escolarización programado es el siguiente:

EDUCACION PREESCOLAR

Oferta de nuevos puestos para 1978

Puestos correspondientes al programa ordinario	122.000
Puestos a financiar con cargo al crédito extraordinario previsto en el Pacto de la Moncloa	400.000
Total	522.000

Ofertas de nuevos puestos para 1978-79

Puestos a financiar en 1979	400.000
Puestos a financiar en 1980	175.546
Total para 1979-80	571.548

EDUCACION GENERAL BASICA

Puestos a construir en el año 1978

Ampliaciones en centros existentes	145.560
Centros de nueva planta	254.440
Total	400.000

DISTRIBUCION DE PUESTO POR PROVINCIAS

<u>Provincia</u>	<u>Preescolar</u>	<u>E.G.B.</u>
Alava	800	3.240
Albacete	1.960	6.760
Alicante	7.800	21.840
Almería	3.200	3.520
Avila	960	480
Badajoz	3.920	6.960
Baleares	1.920	3.440
Barcelona	8.240	25.240
Burgos	2.160	4.400
Cáceres	2.960	5.040
Cádiz	8.440	25.840

<u>Provincia</u>	<u>Preescolar</u>	<u>E.G.B.</u>
Castellón de la Plana	2.360	3.800
Ciudad Real	3.120	6.640
Córdoba	7.600	17.920
Coruña	4.240	11.200
Cuenca	1.360	3.280
Gerona	2.200	6.280
Granada	7.800	11.480
Gran Canaria	9.000	680
Guadalajara	1.360	4.460
Guipúzcoa	1.160	3.280
Huelva	5.760	6.640
Huesca	960	2.800
Jaén	5.040	2.880
León	2.360	5.560
Lérida	2.400	4.760
Logroño	1.120	3.000
Lugo	2.360	7.160
Madrid	10.920	29.920
Málaga	10.840	22.650
Murcia	6.800	17.520
Navarra	2.760	6.360

<u>Provincia</u>	<u>Preescolar</u>	<u>E.G.B.</u>
Orense	1.200	3.480
Oviedo	3.760	7.400
Palencia	960	2.320
Pontevedra	8.320	6.560
Salamanca	2.160	1.920
Santander	3.280	7.360
Segovia	800	480
Sevilla	14.760	25.010
Soria	720	1.560
Tarragona	2.000	9.320
Tenerife	7.400	2.520
Teruel	960	4.320
Toledo	2.360	3.640
Valencia	7.440	15.680
Valladolid	2.000	3.360
Vizcaya	2.640	12.160
Zamora	880	1.640
Zaragoza	4.480	1.360
Tbtal	200.000	400.000

Una vez que los niños en edad de recibir la E.G.B., prácticamente se puede decir, que están escolarizados en su totalidad. A lo

que se aspira es que esa escolarización se dé en unas condiciones tales que permitan una calidad de la enseñanza aceptable, para todos.

La consecución del objetivo cualitativo, implica la necesaria renovación de la infraestructura escolar: sustitución de centros en malas condiciones, locales habilitados para fines docentes que no reúnen el mínimo de condiciones, y centros no graduados (unitarios, mixtos, etc.)

Una mayor atención a la escolarización del período preescolar. Ya que este nivel ha sido el de más tardío desarrollo; no sólo en nuestro país, sino a nivel mundial. En la actualidad hay una serie de factores que están presionando para que los niños sean escolarizados, por lo menos desde los cuatro o cinco años.

Una escolarización racional y rentable; exige una planificación, también racional, a corto, medio y largo plazo.

Una fuente tan poco sospechosa de animadversión respecto al Ministerio de Educación como pueda ser la Comisión Evaluadora de la Ley General de Educación, decía en su informe, refiriéndose a un elemento tan imprescindible para la correcta toma de decisiones como es el sistema de información: "Aparte de la información sistemática tratada por los servicios especializados de Estadística, -- que hacen referencia a un número limitado de datos básicos sobre --

el sistema educativo, el resto de las informaciones utilizadas en el Ministerio suelen ser incompletas, contradictorias, imprecisas y no siempre fiables. La realidad queda así a veces oculta y las informaciones utilizadas tienen un valor convencional que no solamente no refleja los hechos sino que impide ajustar o corregir -- las previsiones a las exigencias, necesidades o expectativas de -- la sociedad".⁴⁹

SEGUNDO OBJETIVO GENERAL

"Una E.G.B. fundamentalmente igual para todos y adaptada, -- en lo posible, a las aptitudes y capacidades de cada uno".

¿Cuál es el significado de este objetivo?

Una educación como desarrollo integral de la persona e integrada en la sociedad, capaz de ejercer la responsabilidad que le permiten sus aptitudes y capacidades. Los términos claves son: -- desarrollo, persona integral e integrada, aptitudes y capacidades del individuo y responsabilidad en la sociedad. Estos términos -- nos llevan a amplios campos de estudio.

La palabra "desarrollo" en su sentido más amplio es educación, al referirnos a todo lo que se hace en la vida, dentro y fuera de la Escuela. Pero, nosotros nos proponemos destacar el aspecto orientado de la educación ya que éste es el que interesa a los

Profesores y les confiere su función especial en la sociedad.

"Desarrollo supone progreso mental y emocional -particularmente durante la infancia y la adolescencia- aprendizaje y maduración personal. Supone también motivación, percepción y pensamiento. El producto final del proceso de desarrollo es la persona integral e integrada".⁵⁰ Por tanto habrá que tener en cuenta la Psicología de la personalidad.

El que la educación desarrolle el alumno hasta donde lo permitan sus aptitudes y capacidades, implica que los individuos están distintamente dotados por la naturaleza y la herencia.

Se emplea la palabra "aptitud" para designar la capacidad de ejecutar ciertas operaciones que han sido manifiestamente adquiridas por el ejercicio. Así, la aptitud para tocar el violín, la aptitud para conducir un coche", etc.⁵¹

Según Bloom⁵² "las aptitudes intelectuales, se refieren a situaciones en las que el individuo habrá de recurrir a datos técnicos y específicos para solventar un problema. Capacidad + conocimiento = aptitud".

Todas nuestras actividades psíquicas son el resultado de la herencia y del medio, a la vez.

Queda, sin embargo, esto: el que en igualdad de circunstan-

cias, es decir, incluso si están sometidos a las mismas influencias educativas y otras, dos individuos manifiestan aptitudes diferentes.

Hay, pues, algo innato, natural: es la disposición a desarrollarse en una dirección con preferencia a otra; es la disposición a aprovechar más ciertas experiencias que ciertas otras.

Hay cierto interés, en la práctica, en determinar en qué medida una aptitud depende de estas disposiciones naturales o depende, sobre todo, de la educación.

Se encuentra planteado el tema de la búsqueda eminentemente científica: el estudio de la influencia de la herencia y del entorno sobre el nivel de inteligencia del individuo.

"La discusión se encuentra en dos bandos, así:

¿Por qué sabéis que unos son más inteligentes que otros? Dicen los primeros. Porque están mejor integrados en su sociedad, inventan y realizan más cosas.- Dicen los segundos.

Esto no es debido a que sean más inteligentes, responden los primeros, es que se les ha dado todas las probabilidades de realizarse y de adquirir los instrumentos, de lograr (conocimientos y diplomas). Lo que diferencia a los hombres, no es la INTELIGENCIA, sino la FORMACION que se les da desde la infancia".⁵³

Estos planteamientos nos invitan a reflexionar, y demuestran

cuán lejos estamos de una elaboración verdaderamente científica, en el campo de la Psicología de la personalidad.

Otro punto a tener en cuenta es que toda concepción educativa es, necesariamente, solidaria de una teoría del aprendizaje y desde esa perspectiva: reencontramos la distinción clásica entre las teorías del aprendizaje de inspiración en los estímulos y de administración de los reforzamientos, y las teorías del aprendizaje que colocan en el primer plano al sujeto con su propia organización, y para los cuales no hay estímulos en sí, sino estímulos para un determinado organismo, quien los transforma, desde - que los recibe, y que no puede recibirlos sin transformarlos.

En la acción pedagógica esas dos concepciones conducen, respectivamente, a programas de aprendizaje centrados sobre el docente (en el primer caso), o centrados en el alumno (en el segundo caso).

Si pensamos -y hay muy buenas razones y muy buena evidencia experiencial para sostenerlo- que es realidad el sujeto mismo quien dirige su propio aprendizaje (gracias a sus mecanismos de regulación, compensación, etc.), la acción del docente será vista como una ayuda con respecto a los mecanismos de aprendizaje del sujeto. Lo cual no implica un docente pasivo, sino todo lo -

contrario: exige del docente una actividad intelectual continua, y, le otorga un rol mucho más difícil de realizar. Ya que el docente debe conocer muy bien la naturaleza de los procesos de aprendizaje del alumno, así como su evolución. El Profesor tiene que tener un conocimiento del alumno y de las materias a enseñar. Entra en juego el problema de la formación de los Profesores.

El término responsabilidad en la sociedad, tiene una perspectiva individual, en cuanto cada persona, está progresando, se está haciendo y perfeccionando continuamente y es ella misma responsable de su progreso. La educación más que a proporcionar un bagaje cultural que le sirva para caminar por la vida, a lo que aspira es que cada alumno llegue a comprender el sentido de esa responsabilidad que tiene consigo mismo de desarrollar todas sus posibilidades. Pero, no sólo consigo mismo, sino también con la sociedad.

Esto "supone el estudio de las relaciones sociales del individuo con la sociedad y los grupos más pequeños, como la familia, la Escuela, etc., de los que es miembro; de la formación de las actitudes y valores, y de cómo la persona se entrena en los valores y en la conducta social".⁵⁴

La consecución de un sentido responsable, en cuanto autode terminación ante situaciones problemáticas, requiere:

- Orientar al alumno para que se conozca a sí mismo, su propia problemática, que sea consciente del punto de partida y a dónde quiere llegar.

- Conocimiento, por parte de los Profesores, de la realidad de cada alumno, de sus circunstancias y acciones. Conocimiento de los factores personales, familiares y ambientales que inciden en el alumno.

Esta atención individual en el aspecto personal, escolar y profesional, aspirando a que el alumno dé todo lo que puede; es un gran anhelo aunque esté lejos su consecución. Ya es algo que se discute, por lo menos en el plano teórico.

Un ensayo en la práctica supondría:

- Revisión de la formación de Profesores.

- Unos Cuestionarios mínimos y con amplias opciones que permitiesen la posibilidad, a alumnos cuyo desarrollo cognoscitivo sufre bloqueo en determinadas áreas (por ejemplo Matemáticas), puedan tener opción a otras áreas donde continúan actuando y desarrollándose su razonamiento, relaciones lógicas, etc. Creemos que esta posibilidad, podría nivelar, por lo menos en parte la detención o regresión que se ha iniciado en el desarrollo cognoscitivo en un área determinada de conocimiento.

- Una atención individual no puede llevarse a cabo en clases numerosas. Sería necesario revisar la relación alumnos/Profesor en cada uno de los niveles de E.G.B.

- Un conocimiento psicológico, fisiológico, familiar, ambiental del alumno; requiere una serie de requisitos que hoy por hoy - están muy lejos de reunir nuestros Colegios.

TERCER OBJETIVO GENERAL

"Una formación orientada a la adquisición, desarrollo y utilización funcional de los hábitos y de las técnicas instrumentales de aprendizaje".

Desde siempre se ha hablado y escrito abundantemente de la necesidad de crear buenos hábitos, como medios de lograr la educación de la voluntad, la formación del carácter y el desenvolvimiento de la personalidad. La incorporación a la praxis del educando - de un amplio bagaje de buenos hábitos, ha sido y es un tópico en - textos, escritos y conferencias. La formación de hábitos se ha considerado camino seguro de correcta educación.

Si todo esto es cierto, no lo es menos que queda en el aire la pregunta acerca del qué y el cómo de estos buenos hábitos. Que sepamos, tanto uno, como otro se han dejado siempre al buen sentido del Maestro, a su experiencia y costumbre, a su preparación e -

inquietud; es decir a la improvisación y oportunidad de cada momento y circunstancia.

Los Cuestionarios de 1953 y 1965, recogen el concepto de la educación como un proceso de desarrollo psíquico, mental, emotivo, físico, etc. En ese continuo caminar hacia lo que se debe ser, ocupa un importante papel la teoría de que el hábito se adquiere por la repetición de actos que predisponen a obrar en el mismo sentido; con lo cual los actos se realizan de una manera más fácil, rápida y agradable; pero el sólo ejercicio no es suficiente, por lo que se precisa el desarrollo de la voluntad para lograr el control. La concepción del hábito se enfoca desde la teoría psicológica de las facultades, y también desde la teoría asociacionista; en cuanto que la repetición de ejercicios produce en el sujeto conexiones estímulo-respuestas y el alumno llega a la generalización de esas conexiones. Por ejemplo; que al toque de campanilla, los niños se formen en filas y se estén callados.⁵⁵

Se considera que las conexiones se fortalecen por el uso, -- llegando a crear el hábito. La falta de ejercicio produce el debilitamiento.

No sólo se pretende que los alumnos adquieran hábitos sino -- que los desarrollen, mediante la práctica del ejercicio correspondiente.

Los Cuestionarios de 1965 dan una pauta para poner a punto la labor de programación, haciendo referencia a hábitos operativos, so ciales y mentales.

En las Orientaciones Pedagógicas de 1970, hay una concepción más unitaria, más singular del progreso de la educación. De tal modo que el enseñante debe actuar y pensar sobre la base de la teoría de que lo que se trata de mejorar es la persona. De aquí que no se presenten orientaciones para una programación específica de habitua ción.

En el tercer Objetivo General para la E.G.B., se habla de adquisición, desarrollo y utilización funcional de hábitos. Por lo -- que comprobamos se sigue interpretando el aprendizaje como la forma ción de hábitos, con lo que se hace referencia al aprendizaje aso - ciativo, es decir, la adquisición de un nexó entre un estímulo y -- una respuesta que no existía antes.⁵⁶ Así, la designación verbal de los objetos depende de una serie de hábitos verbales, según la cual, por ejemplo, ciertos objetos hechos de mádera y grafito sirven como estímulo para la respuesta asociada de "lá

iz". El correr en bici - cleta es un ejemplo de hábitos sensomotores adecuados a ese estímu - lo complojo.

Las Orientaciones Pedagógicas van más allá de estos hábitos - corrientes e interpretan el proceso de aprendizaje como una serie -

de cambios y actitudes producidos por el desenvolvimiento de las capacidades (entendiendo por tal la expresión actual de las aptitudes) en las que tienen una gran influencia, sobre todo en los primeros estadios, la formación de hábitos.

Se va más allá de los hábitos corrientes, "en cuanto tendencia que se adquiere de llevar a cabo una acción".⁵⁷ Mediante la repetición produce "una variación en la conducta que se conoce -- con el nombre de habituación";⁵⁸ pero no solamente se habla de la adquisición y desarrollo, sino también de la utilización funcional de los hábitos. Aquí entra en juego la teoría conductista en una forma más compleja, en cuanto el sujeto en el proceso de aprender una conducta, un comportamiento, ha de entrar en actividad al "actuar sobre el medio ambiente para producir u obtener acceso al refuerzo y ganar fuerza por medio del refuerzo".⁵⁹

Gran parte de la formación de hábitos es muy complicada. Los ejemplos más complejos se clasifican bajo la denominación de aprendizajes de respuestas múltiples.

La formación de hábitos recorre una serie de etapas desde -- las más elementales y primarias (adiestramiento) hasta las etapas más difíciles en las que entra en juego el intelecto.

El término adiestramiento ha tomado en Pedagogía un sentido claramente peyorativo, en cuanto se le ha acusado de implantar há-

bitos, no tratando de suscitar iniciativas. Se ha dicho que no ape
la a la inteligencia, sino que consigue montar unos gestos tanto -
más logrados cuanto más automatizados sean.

En una verdadera educación el adiestramiento no es una concen-
ción a comportamientos antinaturales, sino que consiste en modelar
el comportamiento natural en el sentido de lo que exige la vida en
sociedad.⁶⁰

Interesa, desde el punto de vista de la formación integral -
de la persona, que el individuo adquiera hábitos correspondientes a
las capacidades: sensorial, sensomotriz, mental e intelectual.

Antes de la adquisición que pudiéramos llamar directa del há-
bito, conviene un período de preparación o preformación, en el que
lo que se pretende es que el alumno esté listo para conseguir el -
objetivo propuesto.

La preformación tiene por fin "descubrir, desarrollar y co -
ordinar las capacidades humanas mediante un esfuerzo conjunto de -
aplicación y atención".⁶¹

Las capacidades humanas permanecen con frecuencia en estado
embrionario y por eso se utilizan mal. El conjunto de capacidades
humanas es entonces incoherente y el equilibrio interior no se pue
de establecer, el niño, el adolescente o el adulto sufren incons -
cientemente de esta falta de firmeza.

El individuo debe tomar conciencia de sus capacidades antes de poder apropiárselas y utilizarlas armoniosamente en la acción.

Así mismo, el alumno debe aprender a conocer sus capacidades y a tomar posesión de ellas, una a una, hasta conseguir su dominio y el equilibrio interior que de esto resulta. Un esfuerzo de aplicación proyectado sucesivamente sobre cada capacidad, tan aislada como sea posible, permite desarrollarlas una por una. Este esfuerzo de aplicación necesita una atención sostenida.

Es necesario pues ejercitar la atención. La práctica de la atención hace que la concentración crezca día a día; el hábito de aplicación reemplaza el esfuerzo de los primeros días.

En el momento en que el hábito tiende a reemplazar parcialmente el esfuerzo de aplicación, es necesario pedir al alumno un nuevo esfuerzo en ese campo.

Sobre todo, es necesario ir muy rápidamente. Debe darse al alumno todo el tiempo que necesite para hacer las cosas bien y para consolidarlas; así no será necesario volver a empezar.

En su estado inicial, las capacidades son fugitivas, están sometidas a todas las influencias destructoras y por ende las reacciones del principiante son poco coordinadas e incluso incoherentes.

Los automatismos que se imponen como consecuencia de una no

malización prematura o apresurada, corren el riesgo de ser fuente perpetua de errores y de desequilibrios musculares y aún psíquicos, -- puesto que se derivan de una sucesión de torpezas; por otra parte no familiarizar progresivamente al alumno con la vida de la Escuela parece ser un grave error. Cuando solicitamos un trabajo cualquiera de un individuo que no está preparado para realizarlo, lo colocamos en estado de inferioridad; se siente incapaz de luchar contra la aprensión y la fatiga que muy rápidamente paralizan su esfuerzo, producen relajamiento del grado de atención y abren la puerta a las torpezas, los errores y el descorazonamiento; muy a menudo la falta de interés se deja sentir.

Para ayudarlo eficazmente a la elaboración de una estructura interior a partir de la programación se intenta:

- Colocarlo en condiciones favorables.
- Dosificar sus esfuerzos haciéndole conocer el fin hacia el cual tiende.
- Vigilar que la pasividad no reemplacé al esfuerzo de aplicación.
- Permitirle todos los ensayos conscientes que necesite, sin que se pierda en ellos.
- No normalizar ni el trabajo ni el tiempo.

Siendo todos los alumnos distintos, nos esforzamos por no limi

tar su educación solamente a las necesidades de aprendizaje. Los - ejercicios y actividades de preformación, muy simples al comienzo, se hacen cada vez más difíciles. El "muy bien" debe obtenerse en - todas las operaciones, y para ello cada alumno ha de ser controla- do y controlar él mismo su trabajo.

Se debe estudiar, para cada alumno, la progresión en la difi- cultad y en las exigencias. El nivel obtenido no será el mismo pa- ra todos, pero se exige un mejoramiento constante en todos los - - ejercicios y éstos han de estar hechos de tal suerte que no es po- sible a ninguna persona liberarse del esfuerzo de aplicación que - establece su equilibrio interior.

Cada ejercicio de preformación ha de corresponder a un esfuer- zo muy determinado. Los ejercicios del principio se relacionan en forma muy simple:

- Con el dominio de la acción.
- Con la percepción de signos concretos.
- Con la percepción de símbolos.

A medida que desaparecen los errores, el esfuerzo de aplica- ción se dirige a mejorar tal o cual punto de la ejecución, o sobre la actitud del trabajo; también sobre el comportamiento del alumno.

Además de adquirir la aplicación, durante algún tiempo, cada

vez más largo, en una actividad; debe adquirir y desarrollar la atención.

La repetición de series de ejercicios crea una costumbre -- que permite el relajamiento del esfuerzo de aplicación. Los hábitos, los automatismos reemplazan entonces al esfuerzo deseable y la -- atención no utilizada corre el fuerte riesgo de vagabundear. El -- trabajo se vuelve pasivo y deja de ser educativo. Es el momento de romper con los automatismos, luchar contra los hábitos adquiridos demasiado pronto. Para esto se introducen constantes modificacio -- nes a las instrucciones de ejecución. Así el alumno se acostumbra a la vigilancia, que tanto necesitará más tarde, y se habitúa a re -- accionar rápidamente.

Descubrirá entonces, por propia experiencia, que sostener un esfuerzo de aplicación y permanecer vigilante es mucho más difícil de lo que se imagina. Se dará cuenta de que esta educación, en la que él debe participar activamente, es necesaria a fin de estar -- preparado para afrontar en buenas condiciones el aprendizaje.

Interesa no sólo la adquisición de hábitos, sino también el -- desarrollo y perfección de los mismos.

En términos conductistas la adquisición de hábitos es "un -- problema de seleccionar ciertas magnitudes de respuestas frente a otras." Se puede distinguir entre producir una unidad nueva relati-

vamente compleja, y efectuar diferentes ligeros cambios encaminados a una mayor eficacia en una unidad existente. En el primer caso interesa saber cómo se adquiere el hábito, en el segundo cómo se perfecciona. Se trata de la diferencia entre "saber hacer algo" y "hacerlo bien". Esto último es una cuestión de habilidad. La contingencia que mejora la habilidad es el refuerzo diferencial de respuestas con propiedades específicas.⁶²

Lo que se pretende es que el niño adquiriera una serie de comportamientos (hablando en términos conductistas) que a la vez que se manifiestan exteriormente mediante acciones de la conducta, interioriza la manera de actuar para utilizarla en un momento determinado.

En cuanto a las técnicas instrumentales de aprendizaje.

Si dentro del proceso educativo se ha dado siempre una gran importancia a la adquisición de hábitos como medios de fomentar el carácter, y como pasos decisivos y fundamentales en la formación del sentido de la responsabilidad, hasta llegar al nivel de autodeterminación del individuo ante las diversas circunstancias, no es menos importante el objetivo de dar a los alumnos los medios necesarios para la comunicación, entendida en el doble sentido: expresión y comprensión e interpretación de la realidad.

El hombre es un poseedor potencial de una serie de signos - que le permiten satisfacer sus necesidades de expresión y comprensión.

Estos signos, dice Saussure,⁶³ no son signos simples e inertes, sino signos con dos aspectos:

- Lo percibido por los sentidos.
- Lo significado.

Considera el signo como la combinación del concepto y de la imagen acústica. De tal modo que si varias ideas se distinguen, - esto implica una distinción paralela en las palabras.

Los centros educativos han de encauzar estas necesidades comunicativas que sientan los alumnos; ofreciéndoles técnicas, medios y materiales que permitan un máximo desarrollo de las posibilidades de cada uno.

Ha de adquirir y acostumbrarse a usar los distintos medios de comunicación: lenguaje oral, escrito, etc., pero sin limitarlo a puro aprendizaje de técnicas sino dándole su verdadero sentido.

Técnicas que potencien la capacidad de diálogo, de expresarse por escrito, de comprensión de textos literarios y científicos (adaptados al nivel de desarrollo).

Que el alumno sea capaz de utilizar las distintas formas de lenguaje como un instrumento de formación e intercambio de concep

tos. No solamente han de llegar a poseer técnicas instrumentales - de aprendizaje que les permitan: el diálogo, la lectura (en sus diversas formas), la comprensión y expresión matemática; sino también técnicas de aprendizaje que les permitan asimilar los conceptos -- que se les transmiten y sobre todo formar sus propios conceptos, a partir de la observación y de la experiencia (en la primera etapa de la E.G.B.)

En la segunda etapa el alumno debe continuar siendo protagonista de su aprendizaje. No parece lícito darle al adolescente los conceptos abstractos de las ciencias sin una posible referencia a la realidad; porque no tenemos un saber resuelto, establecido ya - definitivamente. De otra forma, se le podría crear una imagen de - ciencia como algo estático, excluyéndole de ella y del sentido de participación y apasionante diálogo con las cosas que con ella se transmite.

Para ello el alumno ha de tener, en cada momento, constancia de la información que recibe.

Ha de darse cuenta de la observación y de la importancia de la imaginación intuitiva del hombre de ciencia, que encuentra nuevas relaciones donde nadie las veía. Las hipótesis tienen razón de ser mientras son verificables, pero llega un momento que dejan de serlo y entonces hay que establecer otras (nuevas relaciones entre

los elementos que constituyen un todo). Durante mucho tiempo la enseñanza ha sido, sobre todo, transmisión de contenidos (en una acumulación lineal); hoy, debe buscarse la modificación de actitudes - que permitan la adaptación a los cambios constantes.

CUARTO OBJETIVO GENERAL

"Desarrollo y ejercicio de las capacidades de imaginación, observación y reflexión".

Los pensadores que intentan hacer un análisis del presente, - llegan a la conclusión de que la sociedad actual, no es capaz de -- realizar las funciones básicas del modo acostumbrado. Es necesario buscar y encontrar nuevas formas, nuevos modelos. Ya no es suficiente observar el presente, teniendo como punto de referencia el pasado. Hay que enfocar el presente, partiendo de proyecciones de lo - que será el futuro.

Una sociedad que experimenta cambios: en el campo tecnológico, económico, político, concepción sexual, de la juventud, racial, etc., no puede educar a sus hombres siguiendo el camino trillado. La proyección lineal no es válida para enfrentarse con unas conmociones -- que afectan a todos los aspectos sociales.

Para enfrentarse con las nuevas situaciones se necesita imaginación. Sólo admitiendo de que marchamos hacia una fase completamente nueva -fase superindustrial-⁶⁴ podemos comprender nuestra era. Só

lo aceptando la premisa del cambio podemos liberar nuestra imaginación y ponerla en condiciones de enfrentarse con el futuro.

Las características de la época industrial: permanencia, jerarquía y división del trabajo, serán sustituidas -en la época -- superindustrial- por: la transitoriedad, por procesos de constantes reagrupaciones. "El propio trabajo a realizar, el problema a resolver, empiezan a reclamar una serie de clases de compromisos de decisiones que antes han estado reservadas a la organización." ⁶⁵

La industria ha colocado a cada individuo en su casilla, -- donde ha de realizar acciones bien determinadas; se enfrenta con problemas relativamente rutinarios y es alentado a buscar soluciones de rutina. Se condena la creatividad, el arrojo, por ser contrarios a la seguridad que quiere tener la organización en sus -- elementos componentes.

La sociedad superindustrial requerirá hombres emprendedores, más que hombres de organización. El emprendedor que inicia por su cuenta grandes empresas, sin temer la derrota ni la opinión adversa.

El hombre asociativo (libre de la organización entendida en sentido jerárquico y encuadrado en un modelo fijo) al enfrentarse con problemas nuevos, se ve impulsado a innovar. La posibilidad

del fracaso no le asusta; el sentido que tiene de la transitoriedad, es en cierto modo liberador; por el sentido de temporalidad, de brevedad que encierran las situaciones. Este profundo sentido de la impermanencia abarca al propio conocimiento. Un más rápido avance intelectual, obliga a una continua reorganización de los conocimientos, ya que los nuevos conocimientos o amplían el campo de los que se poseen o los convierte en viejos y desechables.

La investigación destruye viejos conceptos sobre el hombre y la naturaleza. Las ideas surgen y se extinguen a frenética velocidad.

Ante una sociedad caracterizada por la transitoriedad, la innovación y la diversidad, el hombre ha de desarrollar su imaginación. Pero, la imaginación para su desarrollo necesita experiencias, datos, tanto del presente como de lo que se presupone será el futuro.

La educación actual, para permitir el desarrollo de los hombres en una sociedad que también se desarrolla y posibilite la participación en el cambio constante y acelerado, necesita la potenciación de la imaginación y de la creatividad, tomando como punto de referencia la prospección del futuro.

Hay que enseñar a cada uno a ver él mismo, a colocarse en posición de captar y comprender el cambio y el progreso de los demás y de las cosas que le rodean.

Este planteamiento viene a multiplicar los problemas. Así,

pues, nuestros sistemas de educación no se han adaptado aún plenamente a la era industrial, cuando surge ya la necesidad de una nueva revolución: la revolución superindustrial.

Una constante adaptación y toma de decisiones originales exige el desarrollo de la imaginación, observación y reflexión.

La imaginación es la creación de nuevas formas, mediante el material proporcionado por la percepción anterior. Esta desempeña un papel vital en todo tipo de obra creativa.

La imaginación ocupa un puesto fundamental en el campo científico, artístico y en general en todos los aspectos de la vida. - Ante un problema nuevo, de cualquier tipo, la solución implica la entrada en funcionamiento de la imaginación.

De especial importancia, en sentido psicológico, es la imaginación "reproductora", o sea la organización de las imágenes según determinadas instrucciones (esquemas, esbozos, etc.)

"La imaginación del niño, así como la del artista, trabaja sobre materiales sacados de la realidad exterior, que luego organiza y transforma con miras a la realización de un proyecto personal, expresión de su mundo interior".⁶⁶

La imaginación no actúa sobre la nada, sino que necesita materiales y experiencias que sirvan de punto de partida y de referencia para las nuevas organizaciones y construcciones. De aquí que

el desarrollo de la imaginación exige un desarrollo paralelo de la capacidad de observación, de percepción y de reflexión.

El alumno ha de aprender a mirar el mundo que le rodea. Ha de llegar a saber observar.

Conocer un signo, objeto o imagen, observarlo de forma global y detallada, definir sus características, color, materiales, textura, etc., es un trabajo que exige atención y por consiguiente aumenta la percepción.

Todo el mundo admite como bueno el desarrollo de las capacidades de imaginación, observación y reflexión. Sin embargo suele crearse una curiosa separación entre la normativa teórica, admitida como progresista, y la práctica real y concreta, obstinadamente tradicional y conservadora. La educación resulta muy difícil si al mismo tiempo, queremos conseguir un niño "expansivo" y un niño "bien educado" (desde el punto de vista del formalismo tradicional); para conseguir niños imaginativos, con iniciativas propias, habría que modificar los antecedentes habituales.

Los mismos padres, en la inmensa mayoría de los casos, y la Escuela, son los primeros que se oponen, aunque muchas veces sea de una manera inconsciente, o bien presionados por el marco social en el que se encuentran inmersos.

Los padres han nacido en un mundo jerarquizado en todos sus aspectos, donde no hay más que superiores que tomen las decisiones

y subordinados que las cumplen; unos tienen el poder y la autoridad, otros la obediencia y la sumisión; un mundo en el que se considera que todo está en orden si el superior tiene cualidades responsables y si el subordinado es un dócil ejecutante de las órdenes. Y como es preciso que el sistema sea estable, se admite por hipótesis que los superiores tienen esas cualidades que legitiman su poder y que si los subordinados no responden exactamente a lo que se espera de ellos, es justo y normal que aquel que dispone de la autoridad elabore y ejecute los medios para recriminarle. Ya que todo esto se hace por el interés de todos.

Esto es lo que los adultos ya han aprendido cuando llegan a ser padres. Legítiman el poder y la autoridad de adultos, depositarios de normas a transmitir; exigen obediencia, docilidad y sumisión al niño.

Para el adulto, el niño es un ser que no puede hacer nada y que debe aprenderlo todo. Ha de ser dirigido por el buen camino, su buen camino, a lo largo de su infancia. Sus intereses, sus motivaciones y sus objetivos no se tienen en cuenta.

Un niño acostumbrado a no mostrarse tal cual es, sujeto a toda clase de inhibiciones, ignorante de la alegría de la fantasía, con miedo a salirse de sus normas y de sus costumbres, poco a poco se va convirtiendo en una máquina de repetir gestos aprendidos; no

podrá nunca ser creativo ni tener espíritu de iniciativa e invención.

Claro que la Escuela tiene otros fines diferentes a los de formar hombres autónomos e inventivos. A la Escuela le gustaría hacer esta función, pero le resulta demasiado inalcanzable. La Escuela, institucionalmente, no está creada como un servicio al niño, y esta es una verdad que hay que tener presente si queremos comprender el sistema escolar, pese a los astutos camuflajes verbales y formales. La Escuela está creada como servicio a la sociedad que desea hombres formados para sus necesidades.

El objetivo de la Escuela es el de proporcionar al niño, conocimientos, saber y saber-hacer, en función de lo que se estima que el niño debe saber y puede aprender.

Todo nuestro sistema escolar es el de niveles de conocimientos que se ajustan los unos con los otros y cuya adquisición ha de ser evaluada.

¿Se puede, en la práctica, desarrollar la imaginación, la originalidad y los gustos personales, con una tal concepción de lo que el niño ha de aprender y recitar (para comprobar su asimilación) a nivel familiar, escolar e incluso social?

QUINTO OBJETIVO GENERAL

"Adquisición de nociones y hábitos religioso-morales".

El desarrollo equilibrado de todos los componentes de la personalidad, exige el despliegue de todas las complejas actitudes -- del individuo. Obliga a considerar y a tener en cuenta, las diversas dimensiones de la personalidad en el proceso educativo; éste -- va a consistir en educar al niño a unas interrelaciones con el mundo de las personas o la transcendencia.

Si el niño es capaz de entrar en una actitud de apertura ante el mundo y ante las personas. ¿Por qué no puede realizar esas mismas actitudes ante Dios?

No podemos admitir la respuesta de aquellos que afirman que Dios no es alguien visible y que el niño no puede realizar todavía la abstracción para pasar de un signo a la realidad.

Según Piaget:⁶⁷ "Los niños desde muy pequeños pueden adquirir el animismo, incluso los que no han recibido ninguna traza de educación religiosa".

¿Cómo facilitar la relación, el diálogo de los niños con Dios? Se parte del supuesto, que por el bautismo el niño es hijo de Dios, en virtud de la gracia bautismal. Tiene la virtud de la fe, como don de Dios,

Entonces la labor formativa se centra en que el niño vaya adquiriendo los distintos conocimientos.

Lo que se pretende, al proporcionar al niño una serie de no-

ciones religiosas, es sobre todo, ayudarle a tomar unas actitudes humano-cristianas que le sirvan de motivación en su actuar personal. Estas nociones ha de recibirlas a través de experiencias, -- por él vividas, impregnadas de alegría, afecto, etc., en las cuales pueda constatar que existe Alguien que es Dios.

El desarrollo de la dimensión transcendental, le llevará a adquirir una serie de actitudes cristianas; desde cuya perspectiva va a valorar todas las demás relaciones; tanto, con los objetos -- como con las personas.

La necesidad que siente de relacionarse con Dios, le conduce a la repetición de actos religiosos, hasta engendrar hábitos.

La perspectiva de valoración cristiana, va a condicionar sus actitudes morales.

El moralismo totalmente externo y convencional se va interiorizando, poco a poco.

"Parece que el yo interior, cuya existencia se suele manifestar alrededor de los siete años, le conduce a buscar, conformar su comportamiento a exigencias que no son únicamente exteriores, a propósito de las reglas morales".⁶⁹

El origen de tales exigencias es externo, sin duda; pero el niño gradualmente las va interiorizando, haciéndolas suyas. Poco a poco, se va construyendo un cuadro de referencia personal, que le

ayuda a definirse y a orientar su comportamiento.

Si el niño en sus experiencias ha descubierto manifestaciones de Dios, llegará, de alguna manera, a vivenciar la inmanencia del - Todo Poderoso en su actuar.

El yo del niño se va preparando para aceptar el mensaje divino.

Es a la vez ayudado a crear en él una actitud personal que -- por la aceptación de Dios se convertirá en cristiano. El marco de - referencia que poco a poco se va construyendo y que le orientará en su actuación, estará motivado, no sólo por el valor humano, sino -- también porque Dios le llama a comportarse de esa manera.

¿Existe alguna diferencia entre el cuarto objetivo general de la E.G.B. (año 1970) y los Objetivos Religiosos a nivel de Educación Primaria, en las últimas décadas?⁷⁰

El Plan de 1953 centra el Objetivo religioso en:

- La instrucción religiosa.
- La seguridad en la fe.
- La ortodoxia.

El Plan de 1965 presenta la doctrina cristiana, adaptándola al desarrollo y capacidad del alumno. El interés prevalente sigue - siendo la instrucción.

Con la implantación de la E.G.B. el objetivo es la interpreta ción cristiana de la experiencia del alumno a la luz de la fe. Es un intento de educar la fe principalmente desde la experiencia integral

-entiéndase; concreta, total, presente, profunda- del alumno.

No hace falta insistir en el cambio decisivo, por lo menos en el plano teórico, que esta corriente representa.

Ciertamente, la fe cristiana no se puede confundir con una actitud ciega; implica conocimiento, racionalidad, pero no se identifica con un mero saber religioso. La transmisión del misterio amoroso de Dios con relación a todos y cada uno de los hombres, no se puede conseguir a base de información o de simples nociones. Es, sobre todo, a base de experiencias, de vivencias personales como se puede llegar a interpretar la propia vida desde una perspectiva cristiana.

SEXTO OBJETIVO GENERAL

"Desarrollo de aptitudes para la convivencia y para vigorizar el sentido de pertenencia a la comunidad local, nacional e internacional y el desarrollo del sentido cívico-social".

El mantenimiento de una sociedad determinada, con sus características políticas, cívicas, concepto de libertad, participación, etc.; así como la instauración de una serie de cambios en el marco socio-político-cívico, exige una educación de todos los ciudadanos en una convivencia pacífica y armónica. Ahora bien, la primera cuestión que se plantea es: ¿Qué se entiende por educación en convivencia? ¿Es aceptar, sin más, los códigos de conducta que existen y --

por lo tanto se imponen, de una u otra manera? ¿Es la confrontación de la ignorancia con el conocimiento, y contra el prejuicio y la intolerancia, afirmar los valores de la imparcialidad y del respeto a las personas?

Al no ser la convivencia un concepto aislado, sino que por el contrario, hay que considerarlo interrelacionado con otros como son: político, social, cívico, responsabilidad ciudadana, etc., la interpretación varía según sea la organización del marco social en el que ha de ser considerado el concepto de convivencia. Puede ser considerada como el proceso de aprendizaje de normas, actitudes y habilidades sin hacer preguntas en torno a las mismas.

En una sociedad más libre, participativa y democrática, la educación para la convivencia exige la adquisición de conocimientos (políticos, cívicos, sociales) y el desenvolvimiento de aptitudes - necesarias para llegar a un análisis crítico de todo lo que le rodea y "elaborar sus propias conclusiones al respecto y llegar a formular su propio código de conducta".⁷¹

Cuando se la define de este modo, resulta claro que no es fácil de lograr una educación para la convivencia. Sin embargo, la educación para la convivencia, dentro del amplio campo de las ciencias sociales, no es diferente a la de cualquier otra materia, en tener que asimilar las actitudes socializadas y contrarrestar las

influencias funestas y los prejuicios que, tanto los niños como los Profesores, hayan podido adquirir con anterioridad.

En un país, como el nuestro, en el que en los últimos años se han producido cambios considerables en la concepción política y cívico-social, el Profesor debe partir de la base de que tenemos que intentar una depuración de las percepciones anteriores, si de verdad se quiere adecuar la educación al momento presente y se considera ésta como un avanzar hacia una visión mas informada, racional y sensible del universo en el que vivimos.

Este segundo enfoque de educación para la convivencia exige - la transformación de algunas de las realidades educativas que nos rodean. "Esta transformación se centra en distintos aspectos que pueden agruparse en los siguientes:

- Clarificación de la intencionalidad y objetivos de la educación cívico-social como punto de partida de la renovación didáctica de la misma.

- Transformación del medio escolar en una doble vertiente:
 - a) Hacer de la Escuela y del aula un ambiente socializador.
 - b) Incorporar a la vida cotidiana de los centros escolares los nuevos lenguajes del medio, principalmente de los medios de comunicación social.

72

En una sociedad pluralista libre y tolerante, la educación pa

ra la convivencia ha de considerarse como un compendio de la educación cívica, social y política.⁷³

En esta perspectiva, el individuo no sólo ha de adquirir -- unas nociones y actitudes, sino que ha de ser capaz de un análisis crítico de la realidad que le circunda que le conduzca a tomar -- sus propias decisiones y a una participación activa en la sociedad, a través de sus diversas instituciones.

A partir de la idea de que "la auténtica convivencia es -- aquella forma de vida colectiva que permite a todos los ciudadanos su amistosa autorrealización personal".⁷⁴

¿Cómo se podrá conseguir este objetivo?:

- Mediante un cierto nivel de instrucción político-social.
- Adquisición de lenguaje en este campo.
- Experiencias de tipo social.

Se busca intencionadamente que el alumno llegue a adquirir -- un conocimiento de la realidad socio-política en la que está inmerso. Parece ser que adquirimos las percepciones políticas mucho antes de lo que se creía y que este aprendizaje político precoz constituye un proceso mucho más incidental, fortuito, sin estructurar y normativamente neutral de lo que, se sobreentendería con los términos de educación política. La primera experiencia de cada uno -- con la cultura política se produce en el mundo cotidiano de la fa-

milia, de la aldea o de la ciudad en contacto continuo con encarnaciones de la autoridad, tales como padres y abuelos, la policía, y así sucesivamente. Pero, admitidas estas verdades incontrovertibles acerca de la educación política precoz,⁷⁵ existe cierto número de razones para dudar de la suficiencia de este concepto. A menudo esas primeras nociones son erróneas, o por lo menos no están en la línea de lo que se considera una cultura política para que cada alumno llegue a convertirse en un buen ciudadano. En este caso de nociones no aceptables, el Profesor ha de intentar conseguir una desconceptuación a la vez que se les procura nuevos conceptos más acordes con la realidad sociopolítica del momento.

En el caso de que los conceptos del alumno sean aceptables - habrá que reforzarlos y ampliarlos. No puede considerarse educada a una persona que conserve durante toda su vida sus primeras disposiciones socializadas.

"La instrucción política tiene una dimensión pasiva y otra activa. Unos conocimientos políticos que contribuyan a la comprensión de la cultura política, y una serie de experiencias que le conduzcan a cotribuir a los asuntos públicos participando activamente en las asociaciones que se ocupen de aspectos importantes de la vida nacional",⁷⁶ entendida a todos los niveles de instituciones.

Los alumnos de E.G.B. han de iniciarse en el trabajo de edu-

cación cívico-social, a nivel de conocimientos en un aspecto concreto. A nivel general del país, existen unos mecanismos (elementos de representatividad), unas ciertas reglas del juego (campañas, escrutinios, partidos) y un cierto ensamblaje político (autoridad, representatividad, presión, derechos, individualidad, libertad y bienestar) que deberían empezar a ser conocidos por los alumnos. Han de empezar desde la E.C.B. en la posesión de lo que Piaget llama "la adquisición de una herramienta técnica".⁷⁷

Con el aprendizaje de cómo operan y se relacionan entre sí esos conceptos con referencia a los problemas políticos de actualidad es como los alumnos llegan a comprender la política y lo que exige de ellos el comportamiento cívico.

Pero el lenguaje de la política es también, y de manera muy especial, el de la moral. "Cabe afirmar que la educación política es un aspecto de la formación moral". La enseñanza política en una democracia, fija los objetivos, especialmente en el desenvolvimiento de la autonomía moral.

Piaget, y, más recientemente, Kohlberg, han visto en el desenvolvimiento moral el núcleo de la educación política.

Piaget caracterizaba el paso de una etapa anterior de heteronomía moral a otra de autonomía moral como "el descubrimiento de la democracia por el individuo".⁷⁸

El niño pequeño ve en la regla una prescripción autoritaria, un hecho inalterable de su universo social. Pero, hacia los diez años, empieza a concebir las reglas "como la manifestación libre de las mismas mentes individuales".⁷⁹ Ya no son externas y coercitivas; se las puede modificar y adaptar a las tendencias del grupo.

El objetivo a conseguir no es fácil, en cuanto no se trata sencillamente de enseñar cuáles son los valores fundamentales de una democracia. En la práctica la dificultad radica en que esos mismos valores, a veces, parecen incongruentes o contradictorios en su aplicación; tal es el caso de la libertad, la igualdad, etc.

En las democracias, las alternativas raramente se plantean como una elección clara y sencilla entre el bien y el mal. Se trata de valores, cada uno de los cuales es deseable, pero sin que ninguno de ellos pueda recibir plena satisfacción mediante una acción práctica. Se ha de tender a la conciliación política en la educación. La conciliación está implicada en la noción de tolerancia, que es uno de los valores fundamentales en la democracia.

La educación ha de subrayar esos valores que son el mismo fundamento de la democracia y acerca de los cuales no cabe ninguna transigencia. Pero, en segundo lugar, y sin adoctrinar a los niños en ningún partido, determinado, debe enseñarseles que las diferencias existentes entre éstos, en una democracia, obedecen a distintas interpretaciones del significado de valores tales como liber -

tad, igualdad, y a distintas opiniones acerca de cómo estos y -- otros valores fundamentales deben aplicarse en contactos sociales concretos.

Carece de importancia práctica que le demos el nombre de -- firmación cívica, política, educación para la convivencia; a la ma teria en la que enseñamos esas tres dimensiones. Sin embargo, exis ten controversias sobre si se las debe enseñar deliberadamente co mo una materia separada y estructurada de manera diferente en el conjunto del plan de estudios o si no es mejor tratarla incidental mente en el curso de la enseñanza de otras materias. En el apoyo del planteamiento accesorio se afirma que estas cuestiones (llamé mosla política, civismo, convivencia) está omnipresente en la ac- tividad global de la vida, hasta el punto de que todo el plan de estudios debe necesariamente aportar conocimientos pertinentes pa ra la vida social. Según esta opinión, todos y cada uno de los te mas del plan de estudios poseen una orientación cívica.

En el caso concreto de la educación para la convivencia, -- pensamos que ésta debe ser incluida en un programa renovado del - Area Social; bien como subárea, dentro del Area Social, o bien -- formando parte de un programa de ciencias sociales; concebido de forma integradora. Si se quiere que se imparta la educación en eg

te campo a lo largo del plan general de estudios, no puede abandonarse a la casualidad su resultado.

Entra en juego el problema de la formación de los Profesores para impartir esta parcela educativa. Y como un programa para formar a un número suficiente de Profesores de esta materia tiene -- que ser una realización a largo plazo, el objetivo inmediato debería consistir en la readaptación de los actuales Profesores por medio de un programa formativo, simultáneo con su labor docente.

Es necesaria la adquisición de un lenguaje socio-político. Se les debe enseñar a los niños, sin adoctrinarlos en la filosofía de ningún partido político determinado. Explicándoles que las diferencias existentes entre éstos, en una democracia, obedecen a distintas interpretaciones del significado de valores tales como libertad e igualdad, y a opiniones acerca de cómo estos y otros valores fundamentales deben aplicarse en contactos sociales concretos, en especial cuando las repercusiones prácticas de los diferentes valores parecen encontrarse en conflicto. Esta necesaria iniciación al vocabulario de la política democrática (que evite el vacío en la comunicación de ideas por falta de práctica en la utilización de los términos), puede emprenderse en las aulas mediante la discusión del modo cómo emplea la gente palabras como "libertad", "igualdad", "poder", "Ley" y "orden" en sus conversaciones diarias, en casa y en la calle.

Los medios de comunicación social ofrecen enormes posibilidades para trabajar el lenguaje aplicado a la realidad cívico-social.

Al alumno hay que presentarle situaciones concretas que contribuyan al entendimiento de las abstracciones filosóficas, éticas y sociológicas que hagan al caso. La misma "democracia" es una noción abstracta. ¿Qué quiere decir concretamente el gobierno del -- pueblo? Del mismo modo los términos: igualdad, libertad, individualismo, tolerancia son ideas abstractas que deben ser examinadas -- concretamente, si no se quiere que los alumnos las encuentren sin sentido o sin importancia; o si se quiere evitar que se las emplee como mera retórica socio-política. Importa saber, con referencia a la variedad de conductas individuales y sociales, lo que significa ser libre, por ejemplo, y cual puede ser el coste de mantener la -- libertad en términos humanos.

Los alumnos han de vivir experiencias de tipo socio-político. La teoría y la práctica no puede divorciarse ni en la vida ni en la Escuela.

La alfabetización socio-política (como la alfabetización a -- secas) posee una dimensión activa relacionada con lo que la gente puede hacer con el conocimiento que adquiere.

Un mayor entendimiento de las cuestiones político-sociales, implica, casi con seguridad a una mayor participación personal, --

aunque sólo sea al darse cuenta de que la propia dignidad en cuanto persona exige tomar parte activa en la modelación de la armazón social, en cuyo seno deben desarrollarse las actividades de todos los aspectos de la vida.

"La familia, primero y definitivo factor educativo, tiene - que empezar por no tratar a sus miembros menores de forma totalmente autoritaria y sin concederles, siempre que sea posible, - - cierta autonomía responsable.

La sociedad en sus formas comunitarias: clubs, círculos y - demás clases de agrupaciones; tienen que regirse de modo que permitan la participación de todos".⁸⁰

La misma Escuela es una institución micropolítica que tiene su propia legislación (el reglamento de la Escuela) y su gobierno. Su administración puede ser democrática o autoritaria y lo cierto es que en el pasado el gobierno de la mayoría de las Escuelas se ha aproximado más al modelo totalitario que al democrático.

Al intentar que el funcionamiento de la Escuela sea más democrática. "La cuestión estriba, dadas las diferencias cualitativas y cuantitativas entre las decisiones que hay que tomar para - organizar las Escuelas, en qué campo pueden los niños poseer la - experiencia y la intuición que los capaciten para participar."⁸¹

Todo planteamiento acerca de la democracia en la gestión de las Escuelas tiene que situarse en el marco de las restricciones

impuestas por partes interesadas ajenas a la Escuela (padres, el mismo sistema educativo regido por unas leyes, etc.) que pesan tanto sobre los Profesores y directores como sobre los mismos alumnos.

Aun teniendo en cuenta todas las limitaciones que son muchas, existen posibilidades de cambiar la Escuela tradicional en una Escuela más abierta, donde sean posibles las relaciones socializadoras.

Como también se puede incorporar a la vida de cada centro y cada aula, los lenguajes que transmiten los agentes socializadores externos a la Escuela.

Transformar el medio escolar implica tener en cuenta las relaciones sociales profesor-alumno.

Buscar una metodología que permita un trabajo más abierto, creando un ambiente socializador en el aula. Para ello hay que introducir en el centro: técnicas de investigación social (entrevistas, encuestas) técnicas de comunicación (diálogo, debate, coloquio, etc.) Y en general todo lo que se refiere al trabajo en grupo.

Pero existen otros agentes de socialización que actúan fuera de la Escuela y que también contribuyen a que el alumno se vaya formando su propia jerarquía de valores. Son sobre todo los medios de comunicación de masas. La educación no puede olvidar su influencia.

La Escuela tiene que estar abierta a la realidad exterior, con ello ayuda a la asociación de todos los factores que intervienen en el proceso formativo de los alumnos.

En los últimos años se ha registrado un resurgimiento del interés por la educación socio-política-cívica. Sin embargo no hay unanimidad en cómo debe de ser la educación en esta materia o submateria.

SEPTIMO OBJETIVO GENERAL

"Iniciación en la apreciación y expresión estética y artística".

El arte tiene un efecto profundo y de gran alcance en los diversos aspectos de la psicología humana; no sólo sobre la imaginación y los sentidos, sino también sobre el pensamiento y la voluntad. De ahí la enorme importancia de la educación artística para el desarrollo de una personalidad plena y armoniosa.

Se dice a menudo que los estudios artísticos presuponen la presencia de capacidades en la esfera de las sensaciones y de la percepción (oído musical, sentido del ritmo, etc.); discriminación en la reacción emotiva, expresión, etc. Desde el punto de vista pedagógico, esto no es lo instantáneo preciso.

Todas las capacidades se forman y desarrollan sólo durante -

la actividad, y ante todo en la actividad que requiere necesariamente esa capacidad y que no puede ser emprendida sin ella. Las capacidades necesarias para la creación artística se forman, pues, y se desarrollan en el proceso de actividad artística.

"El niño siente una necesidad imperiosa de expresarse, que tiene sin duda dos aspectos: deseo de posesión de la belleza y de ser de fijarla exteriormente".⁸²

La misión de la educación es ayudar al niño a percibir las formas y la naturaleza emotiva del arte, en extensión y profundidad adaptada a sus propias posibilidades; a la vez que "se le proporciona el código elemental de las distintas técnicas para que pueda usarlas como vehículos de expresión".⁸³

En la percepción estética la forma sensorial de las cosas -la misma "vista" o el mismo "oído"- adquiere un significado de especial relieve, respecto a los otros aspectos de la percepción. Lo importante en la percepción ordinaria, cotidiana, no es tanto la "visión" o el "sonido" de las cosas, cuanto su significado. En cuentro a un hombre por la calle; en la mayoría de los casos todo el contenido del acto de percepción consiste en el hecho de que lo veo "así y así", como resultado de una mirada superficial.

Ver y sentir con los ojos y oídos de un artista -un pintor,

un actor- es algo completamente distinto. Las artes figurativas exigen una clara percepción del "aspecto" real de las cosas, un ir más allá de ese velo del hábito que oculta a la mirada cotidiana el "aspecto" real de las cosas. De ello resulta, en parte, una disminución de la constancia de formas, magnitudes y colores, característica de la percepción habitual. Cuando el niño retrata lo que ve, aprende inevitablemente a ver las cosas de modo distinto, en un modo más preciso y exacto.

Esto es igualmente válido para la percepción auditiva. Se acepta generalmente que la música exige un tipo de oído, espe -- cial. Esto puede aplicarse también a la poesía, que requiere una percepción desarrollada y distintiva de los sonidos del lenguaje.

Desde un punto de vista psicológico el concepto de oído poé tico es tan legítimo y necesario como el oído musical. El actor, o el artista al leer debe desarrollar sin duda un especial género de oído; si hay que reproducir las entonaciones, se debe tener la capacidad de advertir de modo preciso sus matices.

La escritura creativa entraña el desarrollo de varios aspec tos de la percepción (e idealmente de todos). Los ojos del escri tor son distintos de los del pintor (la descripción con palabras implica una visión distinta de la requerida para retratar), de la misma manera que su oído es distinto al del músico o del actor.

Pero no es posible escribir creativamente sin un desarrollo discriminativo de la vista y el oído (igual que de otros aspectos de la sensación).

Todas las formas de actividad artística, requieren tanto la educación de los sentidos como el desarrollo de capacidades de percepción muy complejas, por ejemplo, el poder de observación. La educación artística debe, pues, acometer siempre la educación de la percepción. Esta es una de las razones de su importancia para la educación general; educando la capacidad de ver y de oír, el arte crea los requisitos indispensables para un amplio y profundo conocimiento del mundo.

La imaginación es la creación de nuevas formas, mediante el material proporcionado por la percepción anterior. Esta desempeña un papel vital en todo tipo de obra creativa. Uno de los objetivos de la educación debe ser ampliar y profundizar la imaginación de cada alumno.

Pero, "84 el arte no es sólo imaginación, sino también conocimiento emotivo del mundo; esto es lo que determina la percepción artística. Si la observación científica es llamada, a veces, percepción del pensamiento, la percepción estética puede ser definida como percepción de los sentidos, percepción emotiva".

Comprender el arte significa sobre todo sentirlo y experimentar

tarlo emotivamente, y reflexionar por tanto sobre sus momentos principales.

El Séptimo Objetivo General de la E.G.B., además de comprender la iniciación en la apreciación artística, incluye también formas productivas de la actividad artística.

Raramente se da en la práctica educativa, una armoniosa combinación de estos dos aspectos; normalmente suele darse una dirección unilateral, distinta según las diversas artes.

En las artes figurativas, a los niños (en el mejor de los casos) se les enseña a pintar y a modelar, pero se suele atender poco a la percepción.

"El alumno ha de aprender a mirar el mundo que le rodea... Conocer un signo, objeto de imagen, observarlo de forma global y detallada, definir sus características, color, materiales, texturas, -- etc., es un trabajo que exige atención y por consiguiente aumenta la percepción, además de aportar una información determinada al individuo. Todo ello --aunque de momento el alumno no lo reconozca así o no se dé cuenta-- le proporciona una gran ayuda porque, de forma gradual, puede ir superando las dificultades que le plantea realizar algo que no tiene asumido, como comprender los problemas de la representación del volumen o del espacio".⁸⁵

Se ha demostrado que orientar a los niños (y no sólo a los especialmente dotados) al trabajo creativo, en vez de a su progre-

cio, favorece el desarrollo artístico general y responde plenamente a las capacidades y las posibilidades del niño, que le es, - puede decirse, casi natural. Algunas experiencias como la de "Sol de Baix",⁸⁶ así lo demuestran.

La educación del gusto artístico -es un aspecto importante - de toda la educación artística- desarrolla la capacidad de experimentar placer ante trabajos artísticos de gran calidad; o sea, es formación de un sistema específico de juicios estéticos, y educación de una actividad valorativa ante las obras de arte. Este momento de valoración es un componente esencial de la actividad creativa, amén de la percepción artística.

Sin el desarrollo de la valoración estética pierde significado el desarrollo de las otras capacidades artísticas. La valoración artística es un proceso activo y, más aún, una capacidad de aprender.

La apreciación y expresión artística ha de estar ligada lo más estrechamente posible con la vida. Ha de ser un medio de reflexión y expresión de las propias impresiones sobre la vida. Esto implica que la educación artística no debe separarse de la educación general.

OCTAVO OBJETIVO GENERAL

"Desarrollo de la capacidad físico deportiva"

La finalidad de este Objetivo es lograr el fortalecimiento general del organismo y el perfeccionamiento funcional del mismo.

Si tenemos en cuenta que el fin último de la educación es - la formación integral de la persona, han de tenerse en cuenta todos los aspectos de la persona, y uno de éstos es, sin duda, el - cuerpo; no solamente por la importancia que encierra el tratar de conseguir un cuerpo sano, robusto, endurecido y ágil, sino también desde un punto de vista moral, un cuerpo educado desde el punto - de vista físico es más disciplinado y obedece con mayor facilidad, la voluntad.

Ya Platón mencionó y puntualizó esta segunda perspectiva de la educación física: "En estos ejercicios gimnásticos y en sus de más trabajos, procurará, ante todo, desarrollar su fuerza moral de preferencia a su fuerza física, no imitando a los otros atletas - cuyos regímenes y trabajos no tienen otra finalidad que el auge - del vigor corporal".⁸⁷

Sólo teóricamente es posible separar lo que llamamos educación física, intelectual, moral, estética, etc., ya que en la - práctica cualquiera de ellas influye sobre las demás. En tal sentido, la salud corporal lograda mediante la educación física (gimnasia, deportes, juegos, etc.) influye extraordinariamente en la vida mental por las siguientes razones:

- El hombre es el resultado de la unión sustancial del alma y el cuerpo. En el sistema nervioso vienen a confluír las opera -

ción de ambos. De aquí la necesidad de poseer una salud lo más perfecta posible.

- El cuerpo no puede activarse sin el espíritu, principio de su movimiento, ni el espíritu del hombre sin el cuerpo, instrumento de sus operaciones.

El octavo Objetivo General se intenta conseguir mediante gimnasia, juegos y deportes, según la edad y características de los alumnos.

Aunque la normativa para conseguir este Objetivo está perfectamente desarrollada, en la práctica, sin embargo, las dificultades para conseguir su realización son, con relativa frecuencia, insalvables, por falta de espacio en los centros educativos, donde poder llevar a cabo la educación física.

Si toda educación debe concebirse como un proceso activo -- por parte del alumno, mucho más la física que es movimiento y acción. Este aspecto no lo tienen en cuenta muchos arquitectos al realizar el proyecto para la construcción de algunos colegios, ni el Ministerio de Educación al aprobarlos y permitir su construcción.

La educación física es una de las materias no suficientemente valoradas y reguladas en los Centros. En esta época de puesta en orden de la enseñanza también la educación física está siendo

objeto de estudio por parte de partidos políticos y Administración; muestra de esta preocupación es el anteproyecto de ley que se quiere llevar a las Cortes.⁸⁸

**2. PROGRAMAS OFICIALES
PARA LA EDUCACION
GENERAL BASICA**

- 2. PROGRAMAS OFICIALES PARA LA EDUCACION GENERAL BASICA
- 2.1. MOTIVOS DIRECTRICES EN EL DISEÑO Y REVISIÓN DE LOS PROGRAMAS OFICIALES PARA LA E.G.B.
- 2.2. CAMBIOS INTRODUCIDOS EN EL SISTEMA
- 2.3. ESTRUCTURACIÓN DE LAS ORIENTACIONES PEDAGOGICAS
- 2.3.1. AREA DE LENGUAJE
- 2.3.2. IDIOMA MODERNO
- 2.3.3. LENGUAS VERNACULAS
- 2.3.4. AREA DE MATEMATICAS
- 2.3.5. AREA DE EXPRESION PLASTICA
- 2.3.6. AREA DE EXPRESION DINAMICA
- 2.3.7. AREA DE PRETECNOLOGIA
- 2.3.8. AREAS DE EXPERIENCIA
- 2.3.8.1. AREA SOCIAL
- 2.3.8.2. REFERENCIAS A LOS CAMBIOS EFECTUADOS A PARTIR DE LOS PRIMOS PLANES DEL PROGRAMA DEL AREA SOCIAL
- 2.3.8.3. AREA DE CIENCIAS DE LA NATURALEZA
- 2.3.9. AREA DE FORMACION RELIGIOSA
- 2.3.9.1. REFERENCIAS A LOS CAMBIOS EFECTUADOS A PARTIR DE LOS PRIMOS PLANES DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN RELIGIOSA

2.1. MOTIVOS DIRECTRICES EN EL DISEÑO Y REVISIÓN DE LOS PROGRAMAS OFICIALES PARA LA E.G.B.

Entre los múltiples factores que indudablemente influyen en la toma de decisiones que conducen al cambio del currículum, consideramos como los más significativos los siguientes:

- Los económicos.
- Los sociales.
- Los políticos.
- Los educativos.

La economía española había registrado en la década de los -- años sesenta un proceso de crecimiento no conocido anteriormente. Esta situación trae como consecuencia un descenso de la participación del sector agrario que del 21,7 por ciento en 1960, pasa al 14 por ciento en 1970.¹

Paralelamente hay dos sectores que crecen: el industrial y los servicios; lo que indica la transformación de una economía predominantemente agraria y subdesarrollada en otra en vías de industrialización y mucho más dinámica.

El proceso de industrialización y modernización de la misma (mediante una mayor inversión) permiten crear nuevos puestos de -- trabajo que contribuyen a reducir el desempleo y producen grandes movimientos migratorios internos. Siendo las zonas receptoras las grandes urbes.

La remuneración de los asalariados ha mejorado: En lo que se refiere al crecimiento del salario por persona, por el aumento de la población asalariada y por los cambios en la composición de la población activa.

El incremento del salario por persona, ha sido el siguiente:²

AÑO	1960	1963	1967	1970
SALARIO MINIMO POR PERSONA Y AÑO	29.500	44.625	80.194	102.804

El salario mínimo que en 1960 era de 36 pesetas diarias, se fijó en 136 para el año 1971.

El desarrollo económico produce una movilidad profesional, la cual está en relación directa con el nivel de instrucción. Cada vez hay una mayor demanda de mano de obra cualificada. Parece indudable que, por un procedimiento o por otro, la sociedad proporcione un nivel de instrucción más elevado al mayor número posible de individuos, ya que de otra forma el desarrollo económico sería imposible y aparecerían graves estrangulamientos por falta de mano de obra cualificada.

El problema se plantea al intentar un estudio prospectivo que halle la relación entre el nivel de instrucción necesario, para la mayor parte de la población, y puestos de trabajo nuevos que ocupará esa población.

Hay, sin embargo, un principio unánimemente aceptado: una educación básica es pieza clave en el proceso de desarrollo económico.

La implantación de la E.G.B., puede ser considerada, sin -- que ello agote su significado, como una de las formas de la intervención del Estado en el nivel económico, del mismo signo que los Planes de Desarrollo. Quiere intervenir el Estado de una manera -- directa en el proceso económico, por medio de un sistema educativo adecuado a las necesidades profesionales --"mediante la potenciación cultural de la población-- y esta intervención jurídico-política -- entraña un cambio en la articulación de los niveles en la formación cultural y social española".³

En este nuevo enfoque se considera la educación como inversión y no como consumo. Pasando a ocupar el primer plano la potenciación cultural de la sociedad como conjunto.⁴

Por una parte, la estructuración de la E.G.B., desde el punto de vista económico, responde a la necesaria adecuación que surge de la complejidad del nivel económico. Por otra, responde a -- una redistribución del gasto público en el sistema de escolarización intentando mitigar las desigualdades profundas del nivel económico en cuanto condicionante del nivel instructivo.

Desde el punto de vista social se intenta facilitar la movilidad de las clases sociales a través de la competencia en el campo de la enseñanza, competencia que se facilita por el complejo sistema de igualdad de oportunidades, gratuidad, selección por criterios más racionales y justos, etc. Al mismo tiempo que se busca una mayor coordinación o continuidad entre las enseñanzas de los distintos niveles.

Al romper una situación anterior en la que el origen familiar era dominante, absolutamente determinante, y transformar o intentar transformar esta situación por otra en la que el nivel de instrucción se interpone entre el origen familiar y la posición; es progresiva, real y efectivamente beneficiosa. Supone un paso hacia adelante en la puesta en práctica del principio de igualdad de oportunidades.

El carácter progresista que en su gestación encierra la reforma escolar es la causa de los ataques, que de unos y otros bandos ha recibido la Ley General de Educación y de las dificultades con que tropieza su implantación, así como las permanentes llamadas a la prudencia y a la lentitud necesaria para su puesta en marcha que llegan un poco de todas partes del amplio sector nacional.

Desde el punto de vista político se pretende dotar al sistema educativo de una apariencia o realidad desarrollista que posi-

bilite la entrada de España en la Comunidad Europea. Al mismo tiempo que sirve para justificar las peticiones de ayuda técnica y monetaria internacional (Unesco, Banco Mundial, etc.) para acometer una reforma general de la enseñanza.⁵

Otro objetivo político digno de tener en cuenta es que con esta reforma se intenta encauzar la creciente demanda social de educación. Considerando como la más rentable inversión para el país - una formación general básica, gratuita y obligatoria, por lo menos hasta los catorce años.

Todas estas razones y otras muchas, que harían muy extenso el análisis, conducen a dotar al país de una Ley, de un Planeamiento de la Educación por fin moderno que reemplazase a la ya un poco anticuada Ley de 1945, a pesar de los retoques introducidos por la Ley de 21 de diciembre de 1965.

2.2. CAMBIOS ESTRUCTURALES INTRODUCIDOS EN EL SISTEMA

La Ley General de Educación de 1970 pretende organizar la educación en un campo estructural constituido por ciclos, con sus cometidos, responsabilidades y niveles de rendimiento propios de cada uno de ellos; pero, concebidos en una perspectiva de integración orgánica, respondiendo al carácter global y unitario que debe tener el sistema educativo para permitir una acertada asignación de funciones a cada grado educativo.⁶

Con anterioridad a esta reforma hay una absoluta separación entre la Enseñanza Primaria y la Media que aunque no hayan sido - sujetos agentes de dos mundos sociales (el de los que siguen estudios y el de los que entran rápidamente en el mundo del trabajo - manual y poco cualificado) sí son expresión de los mismos, en cuanto contribuyen a definir la estructura de las relaciones sociales juntamente con el resto de las relaciones económicas e ideológicas.⁷

La estructuración del sistema educativo procedía, esencialmente, del Plan de estudios del Bachillerato de 1845 y de la Ley Moyano de 1857, y respondía a la estructuración de la sociedad en tres sectores: clase baja, media y alta.

Los cambios que se producen en la década de los años 60, plantean las relaciones y movilidad social en campos mucho más complejos.

El sistema educativo busca adecuación a esta movilidad social con la implantación del Bachillerato Elemental, primero, y con la posibilidad de acceso a tercer curso de Bachillerato, más tarde, a los estudiantes de Enseñanza Primaria que hubiesen cursado 7º y 8º curso. Esta segunda disposición se propone facilitar el tránsito - de la Primera a la Segunda Enseñanza, para aquellos alumnos que -- después de los diez años continúan en la Enseñanza Primaria.

Quizás uno de los aciertos más importantes de la reforma Vi-

llar Palasí (tan frecuentemente criticada negativamente aunque la inmensa mayoría de las críticas, sobre la misma, se quede en una visión muy superficial) haya sido el haber sustituido en la base del sistema, la existencia de dos niveles diferentes de Educación Primaria. Para los niños que ingresan en centros de Enseñanza Media, la duración de la escolaridad Primaria llega sólo hasta los diez años de edad; para los demás hasta los catorce años. Este doble sistema no tiene una justificación razonable y origina una injusta discriminación respecto a las posibilidades de acceso a la educación de un sector muy numeroso de la población.

Hay una razón más que aboga por el establecimiento de un solo nivel educativo hasta los catorce años de edad: La existencia, para unas mismas edades discentes, de programas, modos de realizar la función docente y profesorado diverso; provocaba muchas veces en el alumno que pasaba de la Enseñanza Primaria a la Media, una verdadera crisis. En la mayor parte de los casos, sin llegar a estos extremos le producía con frecuencia trastornos y perjuicios.⁸

El ingreso en la Enseñanza Media a los diez años se considera prematuro dado el proceso de evolución psicológica del niño y de su capacidad de aprendizaje.

Como solución a la continuidad y coordinación en la ense - ñanza, se establece la E.G.B. con un contenido común para todos,

sin diversificaciones, con un sentido no selectivo (por lo menos en teoría) y un carácter formativo, básico y preparatorio, al alcance de todos.⁹

La implantación de la E.G.B. con un objetivo fundamental: "proporcionar más y mejor educación a todos los españoles mediante la expansión y democratización de la enseñanza, por un lado, y de la elevación y mejoramiento de su calidad y del rendimiento educativo, por otro".¹⁰ Obliga:

- A la revisión del contenido, del plan de estudios, de las funciones del Profesor, del alumno y de la consideración del propio Centro como una comunidad.

La revisión del contenido se orienta más hacia los aspectos formativos y al adiestramiento del alumno para aprender por sí mismo, que a la erudición memorística; a establecer una adecuación más estrecha entre las materias de los planes de estudio y las exigencias que plantea el mundo moderno, evitando la ampliación creciente de los programas.

Este enfoque requiere el desarrollo de la capacidad de estructurar ordenadamente y de manera interrelacionada los conocimientos que el alumno vaya adquiriendo. Al mismo tiempo que desarrolla la capacidad de comunicación como medio de adecuación de los individuos a la sociedad actual, en la que el fenómeno básico es la comunicación y la información.

El contenido de las materias que pueden ser introducidas en los programas escolares tiene un límite, aunque la expansión de los conocimientos crece más y más cada día.

La adecuación entre lo limitado del contenido de los programas y lo ilimitado de la expansión de conocimientos impone ir a lo esencial, y sobre todo desarrollar la aptitud para adquirir y utilizar conocimientos continuamente.

Las técnicas de asimilación y evocación, casi las únicas utilizadas hasta el año 1970, requieren otras de búsqueda, de información y toma de decisiones que condicionan los nuevos contenidos. En esas situaciones de cambio lo decisivo será subrayar los conocimientos generales que permiten insertar cualesquiera otros que vayan apareciendo en un avance continuo.¹¹

Ya no es admisible un plan de estudios basado en una división de la cultura en asignaturas o materias, cuando uno de los objetivos a conseguir es precisamente que el alumno sea capaz de ordenar y relacionar sus conocimientos. Si el contenido se lo comunicamos en compartimentos aislados, le conducirá a concentrar la atención en cada asignatura, apartándole de las relaciones que ligan a todos los conocimientos entre sí.

La clásica fragmentación de las materias, con escasa relación entre sí, deja paso a una concepción más coherente: las asignaturas se integran en áreas de conocimientos.

En el organigrama docente de la Enseñanza General Básica se tiene en cuenta la cercanía mutua de algunas ciencias, cercanía - que permite aprovechar a unas en beneficio de otras, como auxiliares, como refuerzos o como simple ahorro de tiempo y programa. Tal versión supone que hay varias subciencias dentro del ámbito llamado "área".

"La idea común que se tiene de interdisciplinaridad está ligada a la existencia de elementos fácticos comunes entre las ciencias, a la facilidad que ello puede dar para su aprendizaje, al valor de ahorro que puede suponer, en el esfuerzo y el mayor grado de comprensión que puede alcanzarse".¹²

Las discusiones y discrepancias recaerían sobre el modo de concretar todas estas ventajas metodológicas en algo práctico. Los teóricos de la Ley General de Educación creyeron hallar la respuesta en la organización de los contenidos en áreas.

La fundamentación de la educación en la comunicación lleva a considerar como núcleo de la E.G.B. el área de expresión en -- sus formas más usuales del lenguaje: verbal, matemático, plástico y dinámico.

Los materiales estímulos, experiencias e informaciones que facilita el mundo circundante, natural y social, se integran dentro del área de experiencias.

CAMBIOS EN LAS FUNCIONES DEL PROFESOR

Tradicionalmente la función principal del Profesor es la de transmitir la lección, mediante la enseñanza expositiva. El vehículo propio de esta transmisión es la palabra.

La forma del aula y la disposición del mobiliario debe ser tal que desde cualquier punto se pueda ver y escuchar al Profesor.

Las relaciones que se establecen en la clase son las que se dan entre cada Alumno y el Profesor.

Actualmente, el Profesor ha de colocar a sus alumnos en condiciones de aprendizaje permanente. Ayudándoles a desarrollar su capacidad para enfrentarse con la masa de informaciones que cada día recibe, hacerle capaz de dominar las técnicas de lectura, intelección y expresión.

Ha de asumir la dirección de las actividades de los alumnos sin interferir la capacidad autoactiva ni creativa de los mismos.

El Profesor ha de considerar el final del período escolar como el comienzo de una educación permanente, para lo cual habrá de proporcionar a sus alumnos las bases necesarias, facilitando los niveles de información, los hábitos, las actitudes e intereses necesarios para ese desarrollo.

La función del Profesor se considera hoy, también, en otra perspectiva. La educación ya no es únicamente el resultado de la

acción del Profesor, sino del grupo, ya sea realmente un equipo pedagógico o únicamente la yuxtaposición de los diferentes educadores del centro.

La coordinación y continuidad en la E.G.B. difícilmente puede lograrse sin una comunicación entre los Profesores y una acción conjunta. A estos principios responden los equipos docentes formados por todos los Profesores que tienen a su cargo la educación de un mismo grupo de alumnos.¹³

CAMBIOS EN LAS FUNCIONES DEL ALUMNO

Los Cuestionarios de 1953 entendían la lección como un conjunto de actividades de colaboración entre maestros y niños.¹⁴ La actividad del alumno se centraba, de una manera especial, al finalizar la exposición de la lección; momento en el que el alumno, a través de la realización de ejercicios, demostraba el grado de asimilación del tema explicado por el Maestro.

Los Cuestionarios de 1965 introducen las unidades didácticas. Se aspiraba con su establecimiento a que el escolar ante un motivo muy concreto del mundo real que lo circunda, realice una serie de actividades y asociaciones de observación que le lleven a una noción o concepto, apropiado a sus capacidades psicológicas e intereses afectivos. Con la introducción de las unidades didácticas, los alumnos van a seguir el camino inverso en la adquisición de nocio-

nes y conceptos. Es decir, comenzando por la realización de -
ejercicios y asociaciones de observación.

Tanto en un método como en otro, el tema es preparado por
el Profesor y los alumnos intervienen, pudiéramos decir, en un -
segundo tiempo.

La Ley de 1970 fija nuevas perspectivas al trabajo escolar
del alumno en la E.G.B. Se fija una meta más ambiciosa: adiestra
miento para que el alumno aprenda por sí mismo, fomento de la --
originalidad y creatividad, desarrollo de las actitudes y hábi -
tos de cooperación social,¹⁵ etc. Se busca con este nuevo enfo -
que de las funciones del alumno en su proceso escolar, asociarlo
más estrechamente a la preparación del mensaje que van a recibir
(partiendo de un concepto de la educación como proceso de comuni -
cación), a una mayor participación en todas las decisiones de la
comunidad escolar. Resumiendo, se aspira a un mayor aprovechamien -
to de la acción de los alumnos, desde el punto de vista indivi -
dual y en grupo, sobre el proceso educativo.¹⁶

NUEVO CONCEPTO DE COMUNIDAD ESCOLAR

Un planteamiento del proceso educativo como una situación
en la que intervienen multitud de elementos, obliga a reemplazar
la vieja idea de institución escolar constituida por estudiantes

y Profesores; por la más amplia de comunidad educativa en la que convergen, no sólo alumnos y Profesores, sino también el estímulo y las posibilidades de la familia y el ambiente social.

En este nuevo concepto de comunidad educativa están implicados los alumnos, los Profesores y los padres. Entrando en juego la asociación de padres de alumnos como cauce para participar en la función educativa;¹⁷ estando representados los padres de los alumnos en el Consejo Asesor de centros docentes estatales de E. G.B.¹⁸

En esta situación se establecen nuevas relaciones entre las entidades escuela-asociación de padres-asociación de profesores. Hay una comunicación más directa puesto que pueden influirse mutuamente de un modo continuado, cada uno desde su punto de vista y facilitar las interrelaciones: centro educativo-ambiente circundante.

En lo que se refiere a las relaciones dentro del propio -- centro, las situaciones educativas actuales no pueden considerarse ya únicamente de una forma general en la perspectiva maestro-alumno. La educación es un proceso complejo donde se interfieren el equipo pedagógico, las condiciones materiales y técnicas, los alumnos mismos. Considerar únicamente la pareja alumno-Maestro o clase-profesor es empobrecer considerablemente la situación o de formarla.

2.3. ESTRUCTURACION DE LAS ORIENTACIONES PEDAGOGICAS

Las Orientaciones Pedagógicas establecidas por el Ministerio de Educación con carácter indicativo, señalan las líneas generales a seguir en la E.G.B. y el contenido a impartir. Este aparece estructurado en grandes áreas de aprendizaje, denominadas áreas de expresión y de experiencia. Cada una de las áreas de expresión se centra en una de las posibles formas de lenguaje: verbal, numérico, plástico y dinámico.

Las áreas de experiencia comprenden: la realidad cultural, social, natural y espiritual.

Los contenidos y objetivos operativos a conseguir en cada área a lo largo de la E.G.B. se distribuyen en ocho niveles.

En un principio el concepto de nivel, en la E.G.B., se entendía como los objetivos operativos y contenidos que cada alumno ha de ir superando, en un sistema de progresión y promoción continua; de tal manera "que superado un nivel, en un área determinada, debe pasarse al siguiente de acuerdo con el ritmo individual del progreso".¹⁹

En la Enseñanza Primaria, a partir del establecimiento de niveles.²⁰ Se entiende éste como las metas que todo alumno debe alcanzar para pasar de un curso a otro. Aunque son conceptos distintos nivel y curso. Nivel es el rendimiento mínimo que el alumno de



be alcanzar por curso. Y curso es una unidad de periodización de la estructuración de la enseñanza. Curso y nivel conciden temporalmente, en cuanto la promoción se realiza por cursos siempre - que se consigan los niveles de rendimiento fijados, para cada curso y comprobables por la Administración.

En la E.G.B., aunque la idea primera fue de que no tenían por qué coincidir temporalmente. Dadas las dificultades de organización de los centros y estructuración de los contenidos que lleva consigo la práctica de la promoción continua. En la realidad ha imperado e impera el concepto de nivel y curso., tal como se ha concebido en los Cuestionarios de 1965.

En el nivel inferior de organización de las áreas, tenemos los temas, con una duración de varios días o semanas y organizado en función de una porción mayor o menor de la materia de estudio.

FINALIDADES

Los objetivos que dirigen y orientan la estructura del contenido y funcionamiento de la E.G.B. conciden, en lo esencial, - con las finalidades asignadas al período de educación obligatoria de base, en todos los países con un cierto grado de desarrollo -- educativo.

Podemos distinguir dos clases de objetivos:

1) Los que son consecuencia de la necesaria unidad del sistema educativo, al constituir la E.G.B. el eslabón inicial del -- resto de los niveles y modalidades de enseñanza del sistema a los que condiciona y por los que, a su vez, está condicionada.

2) Unos objetivos propios, sustantivos, singulares de la E.G.B. y que se van obteniendo en metas parciales e intermedias - a lo largo de los ocho cursos de escolaridad obligatoria.

Desde la primera perspectiva orientada a establecer un sistema educativo caracterizado por su unidad, flexibilidad e interrelaciones debe proporcionar a los alumnos el grado de madurez que les permita cursar, en igualdad de condiciones, ciclos de estudios posteriores.

Los alumnos deben aprender a aprender que les garantice la autoeducación continua a lo largo de toda su vida .²¹ Para lo cual le proporciona los instrumentos básicos de todas las áreas educativas; capacitándoles para la comprensión y la expresión mediante el dominio del lenguaje en todas sus manifestaciones. Estas formas de lenguaje le facilitarán la adquisición de conocimientos y habilidades intelectuales que le permitan penetrar en la cultura de su tiempo y poder iniciar los estudios que se sucederán a lo largo de su vida.

En la segunda perspectiva los objetivos radican en:

- Proporcionar al alumno una formación integral no especializada, adaptada en lo posible a las aptitudes de cada uno, pero fundamentalmente igual para todos.

Este planteamiento dual de objetivos de la E.G.B., nivel con objetivos propios y centrado en sí mismo y nivel en función de ciclos de estudios subsiguientes.²² Por ser los objetivos de un nivel obligatorio (tanto más necesario cuanto que gran parte de la población no recibirá otra formación sistemática y general) han de estar al servicio del desarrollo integral de la persona.

2.3.1. AREA DE LENGUAJE

El Area de Lenguaje en las Orientaciones Pedagógicas se enfoca teniendo en cuenta una serie de principios admitidos, en la actualidad, por los lingüísticos de las escuelas con las más diversas tendencias.

¹² Se parte de una concepción del Lenguaje esencialmente considerado como instrumento de comunicación (de los hombres entre sí y éstos con la realidad), también de expresión (emotividad, afectividad, etc.) y de elaboración del pensamiento.

Consecuentemente el objetivo principal de la enseñanza del lenguaje debe ser proporcionar a los alumnos los medios necesarios pa-

ra la comunicación, en la doble vertiente de comprensión y expresión. De aquí que en las Orientaciones Pedagógicas figuren los objetivos específicos del Lenguaje calificados en cuatro sectores.

2º Si la Lengua es comunicación, dicha comunicación se realiza entre seres humanos y por tanto en el tiempo. La Lengua es social y a la vez cultural. "Al vehicular informaciones lo hace funcionando en el tiempo y dentro de una sociedad definida por unos caracteres culturales."²³

La consideración de este aspecto se traduce en la enseñanza del Lenguaje a partir de las experiencias lingüísticas del propio alumno y tomando como punto de apoyo las características de su entorno ambiental y cultural.

3º Otro principio que se tiene en cuenta es considerar la Lengua oral previa a la escrita.

La Lengua, globalmente considerada, es un texto oral constituido por un número prácticamente infinito de mensajes sonoros, portadores de situaciones también ilimitadas en número.

La Lengua oral debe preceder en el estudio a la escrita; ya que la escrita no es más que una representación de la Lengua propiamente dicha. La Lengua descrita por el lingüista (oral) es previa a la descrita por el gramático (escrita) y ello por varias razones:

"a) Por el carácter previo de la Lengua oral:

- En el tiempo: no hay Lenguas que hayan sido escritas antes que orales. Toda Lengua escrita refleja un estado anterior al que refleja la forma oral que le es contemporánea.

- En el mismo aprendizaje de la Lengua materna se da esta -- prioridad de la Lengua oral sobre la escrita.

- En la utilización: la gran mayoría de las Lenguas del mundo no se escriben.

b) Porque ambas formas de Lengua, oral y escrita, poseen sistemas semiológicos distintos, aunque razonablemente paralelos, y los elementos de diferenciación que hacen funcionar los subsistemas del sistema total de la Lengua se estructuran de forma distinta en la Lengua oral y escrita."²⁴

4^o Los signos, elementos constitutivos de la Lengua, están sometidos a una serie de relaciones, de organizaciones ilimitadas, pero de las que la Lengua hace ya una selección. Estas relaciones y organizaciones se producen en distintos planos.

El niño, escuchando, memorizando y repitiendo, va penetrando y adquiriendo el automatismo de relacionar y organizar los signos para expresar lo que quiere. Cuando llega al colegio ya posee el hábito que le permite emplear los automatismos organizativos fundamentales de su Lengua. A lo que se aspira, con la enseñanza de la

Lengua, es a perfeccionar, ampliar y pulir los signos y las relaciones entre los mismos dentro de un mismo plano y las relaciones entre los distintos planos.

Actualmente la enseñanza de la Lengua intenta por el estudio de sus estructuras constitutivas y apreciar el funcionamiento y el rendimiento de las mismas; haciendo una selección estructural según el doble criterio de su frecuencia y de su simplicidad. Sin olvidar que el léxico no entra directamente en la estructura sin que se refiera previamente a conceptos gramaticales o semánticos.

5^º El estudio completo de un plano o de todos los planos de la Lengua (fonológico, morfológico, sintáctico) no nos conduce a la Lengua, es decir, al conocimiento práctico de la Lengua, porque la Lengua como forma de comportamiento que es funciona en el tiempo y entre individuos. El estudio científico de la Lengua, tiene sentido (en un estadio avanzado de conocimiento práctico) en cuanto los alumnos se hacen conscientes del funcionamiento de su Lengua y esto facilita una mayor comprensión y mejor utilización de la misma.

6^º La presentación estructural y global de la Lengua se impone desde el primer momento del aprendizaje. El análisis (na-

cido de una fragmentación apropiada del texto oral del mensaje) es concebido no como fin, sino como el único medio para diversificar el funcionamiento de una estructura de Lengua en función - de su reemplazo bajo la forma de otro mensaje oral, correspondiente éste a otra situación de expresión lingüística que exija de nuevo tal formulización estructural que se había hecho espontánea gracias a ejercicios de exploración y de memorización, de estructura formal y con independencia de la materia lingüística que la realiza en cada momento.

7^o La frecuencia de ciertos esquemas estructurales en una Lengua demuestran que cada Lengua tiene un sistema preferencial de estructuras de las que se debe partir en toda enseñanza.

"Una estructura, es en el sentido más general del término, un conjunto o sistema de relaciones, que en primer lugar significa un moldeamiento general en que entra el contenido semántico para adaptar su forma sonora. En segundo lugar, significa una infraestructura de valoración lingüística por la que se analiza el mensaje sonoro. En tercer lugar, psicológicamente viene a ser el hábito engendrado en nuestro espíritu como forma sintética general".²⁵

La ventaja del análisis estructural es que carga el acento en el modo de unión de los elementos de la Lengua, proponiendo -

la no separación entre los aspectos orales y gramaticales (e -- igualmente entre automatismo y reflexión) y proponiendo una teoría lingüística que conviene perfecta y simplemente a una enseñanza sistemática de las Lenguas. Si convenimos en que el progreso en el conocimiento científico de la realidad proviene del progreso en la precisión del sistema de evaluación de la misma, habremos de convenir en que este tipo de análisis (con su escuela de ejercicios estructurales) hace ver con entera claridad no sólo la constitución, sino el funcionamiento de una Lengua determinada, siempre y cuando no se olvide que la Lengua debe presentarse en situación lingüística y no como objeto de ejercicios desconectados del valor informativo y del contexto cultural que le es propio.

El Lenguaje se considera como un instrumento básico de comunicación, fundamento de todas las actividades y áreas educativas. Existe una evidente conexión entre madurez mental y progreso idiomático.

La adquisición de ciencia es en primer término una adquisición de vocabulario y posibilidad de comprender y formular relaciones nocionales.

La destreza en lectura comprensiva y en la expresión ordenada y coherente del propio pensamiento, verbalmente y por escrito, ayuda en todas las materias de enseñanza.

En la exposición de objetivos y contenidos, siguiendo el modelo utilizado en los Cuestionarios del año 1953 y 1965, los hemos agrupado en cinco cuadros que son los siguientes:

- 1º Lectura
- 2º Escritura
- 3º Actividades de comprensión oral
- 4º Morfo-sintaxis
- 5º Literatura

CUADRO N° 1 "Lectura"

Se indican los objetivos específicos que se han de conseguir a lo largo de toda la E.G.B. que son los siguientes:

- Hábitos y destrezas para la lectura silenciosa y comprensiva a una velocidad progresiva.
- Capacidad de captar las partes en que se estructura el contenido de un texto, así como el sentido implícito que puede tener.
- Capacidad para valorar lo leído y para diferenciar el relato objetivo de los hechos y la exposición de opiniones.
- Capacidad de servirse de las ideas adquiridas mediante la lectura.
- Capacidad de utilizar técnicas y métodos de estudio relacionados con material escrito.
- Capacidad de manejar el diccionario e interpretar símbolos,

diagramas, siglas, proverbios, refranes y sentencias.

- Actitud positiva hacia la lectura (dirigida y personal) como pasatiempo y como medio de aprendizaje.

Se sugieren posibles actividades aunque de manera muy general, para realizarlas a lo largo de toda la enseñanza obligatoria. Las que se refieren a la comprensión lectora son las siguientes:

- Oportunidades variadas para la ejercitación de la lectura como pasatiempo y medio de aprendizaje utilizando la biblioteca de la clase o del centro.

Tebeos, descripciones, relatos, biografías, cuentos, leyendas, poemas infantiles y populares, canciones, adaptaciones teatrales.

Periódicos, revistas, cartas e informes.

Técnica de estudio y trabajo: textos de tema geográfico, -- histórico, diccionarios, enciclopedias infantiles, índices, ficheros, etc.

- Análisis crítico de textos escritos (personales, de periódicos, anuncios, etc.)

- Comentario de textos literarios (Segunda etapa).

- Realizar trabajos escolares, participar en juegos y manejar aparatos siguiendo instrucciones escritas.

Hábito de lectura como medio de aprendizaje.

Utilización de la lectura en sus distintas modalidades.

Seguir las instrucciones escritas relacionadas con normas de juego, reglamento, funcionamiento de mecanismos, aparatos, -- etc.

Distinguir las partes en que se estructura el contenido de un texto, ponderando su respectiva significación e importancia.

Estimación elemental de la objetividad y veracidad de lo leído y distinción del relato objetivo de hechos y la exposición de opiniones.

Interpretación de proverbios y sentencias.

Saber recoger información sobre temas dados.

Utilización de los medios informativos en el quehacer escolar.

Manejar el diccionario.

CUARTO NIVEL (9-10 años)

Lectura comprensiva de textos de hasta 200 palabras, con párrafos de 20-30 palabras a 90 por minuto y correcta pronunciación de frases dialogadas.

Utilización de algunas técnicas de estudio.

Captar el sentido indirecto o implícito del texto.

Recogida de datos para la solución de problemas concretos.

Uso de la prensa para ciertos trabajos escolares.

Sencillos comentarios de textos.

QUINTO NIVEL (10-11 años)

Lectura comprensiva y correcta atendiendo a signos de entonación, acentuación y pausas, a unas 110 palabras por minuto.

Perfeccionamiento en las técnicas de estudio: manejo frecuente del diccionario, organización y uso del fichero.

SEXTO NIVEL (11-12 años)

Uso de las técnicas propias de la lectura silenciosa a velocidad creciente.

Lectura de los textos literarios.

SEPTIMO NIVEL (12-13 años)

Resumir textos de carácter informativo reteniendo las ideas fundamentales.

Perfeccionamiento en las técnicas de estudio.

Lectura de textos seleccionados de la literatura española.

OCTAVO NIVEL (13-14 años)

Distinguir cada una de las partes en que se estructura un artículo, folletos y libros sobre un mismo tema.

Dominio de las técnicas de estudio.

CUADRO N° 2 "Escritura"

Se hacen las siguientes indicaciones:

- Objetivos específicos que se han de conseguir a lo largo de toda la E.G.B.

- Sugerencias de posibles actividades a realizar.

- Contenido asignado a cada nivel.

PRIMER NIVEL (6-7 años)

Letra clara, uniforme y sin rasgos superfluos, a velocidad creciente.

Dominio de la ortografía natural, con separación de palabras y utilización de mayúsculas.

Escribir frases de 4 ó 5 palabras sugeridas por la presentación de grabados o dibujos y como expresión de experiencias, deseos o sentimientos.

Completar textos.

SEGUNDO NIVEL (7-8 años)

Regularidad en la escritura horizontal y con enlace.

Dictado de textos formados por frases de hasta seis palabras con empleo de m antes de b y p.

Formular por escrito frases de unas siete u ocho palabras ordenadas lógicamente y expresar por escrito respuesta o preguntas.

Formar frases distintas sobre un mismo escrito.

TERCER NIVEL (8-9 años)

Regularidad, paralelismo y proporcionalidad en la escritura.

Dictado de hasta 20 palabras con uso de b y h y acentuación ortográfica.

Sencillas redacciones sobre temas descriptivos y narrativos y utilización de la escritura con fines utilitarios.

CUARTO NIVEL (9-10 años)

Rotulación.

Rapidez y regularidad en la escritura.

Uso de imágenes, sinónimos, metáforas, etc.

Dictado de hasta 30 palabras con empleo de r después de l, n y s, acentuación diacrítica, tratamiento de ll, y, g, j y terminación de z y d.

Desarrollar ideas por escrito en torno a un tema o argumento dado.

Elaboración de notas, esquemas, síntesis y resúmenes escritos de lo leído y escuchado.

Uso de abreviaturas y de subrayado.

QUINTO NIVEL (10-11 años)

Dictado con dificultades ortográficas crecientes con utilización adecuada del punto, la coma y los signos de interrogación.

Expresar las ideas con claridad, exactitud y economía.

SEXTO NIVEL (11-12 años)

dominio funcional de la ortografía del vocabulario básico e iniciación al estudio sistemático de las reglas fundamentales.

Composición escrita observando las reglas sintácticas fundamentales.

SEPTIMO NIVEL (12-13 años)

Ortografía correcta del vocabulario específico de las distintas áreas culturales.

OCTAVO NIVEL (13-14 años)

Sintetizar, tomando notas escritas, las ideas fundamentales de lo leído o escuchado.

Exposición concisa y original del propio pensamiento por escrito.

Dominio y aplicación de las reglas ortográficas fundamentales.

CUADRO N° 3 a "Actividades de Comprensión Oral"

Objetivos específicos del área de Lenguaje.

- Capacidad de seguir comprensivamente exposiciones orales y conversaciones o diálogos en grupo.

- Capacidad de distinguir lo esencial y lo accesorio, el fondo y la forma, el relato objetivo de hechos y la expresión de opiniones.

- Capacidad de tomar notas escritas simultáneamente a las exposiciones orales en sus aspectos esenciales.

- Capacidad de juzgar y evaluar críticamente lo que se escucha.

- Capacidad de responder a instrucciones orales de relativa complejidad.

- Actitud abierta frente a la exposición oral de los demás.

Sugerencias de posibles actividades.

- Audición de exposiciones orales (del Profesor, de los demás alumnos, de otras personas, directamente y a través de medios técnicos).

- Audición de la propia expresión oral registrada y análisis consiguiente.

Contenido distribuido en cada uno de los niveles.

PRIMER NIVEL

Comprensión y utilización de palabras comunes.

Audición continua de la expresión oral de los demás directamente y a través de medios técnicos.

- Seguir una sencilla situación dramática.

SEGUNDO NIVEL (7-8 años)

Enriquecimiento del vocabulario usual.

Entonar correctamente.

Saber usar el teléfono.

Escuchar a los otros con cierto grado de atención.

Interpretación de refranes.

TERCER NIVEL (8-9 años)

Mayor atención y rapidez en la percepción de ideas escuchadas.

Uso de pausas y palabras de transición para puntuar el habla.

Comprender exposiciones donde aparezcan matices de diferenciación: analogías, sucesión temporal y espacial, etc.

Distinguir la idea o acción principal de las secundarias.

Interpretación de proverbios y sentencias.

CUARTO NIVEL (9-10 años)

Serenidad y confianza en sí mismo al hablar.

Sensibilidad para captar las calidades del habla correcta y agradable.

Comprender exposiciones donde aparezcan relaciones de medio, fin, causa y efecto.

Distinguir lo esencial y lo accesorio, el fondo y la forma.

Saber formular preguntas.

Uso de técnicas para el enriquecimiento del propio vocabulario.

QUINTO NIVEL (10-11 años)

Conocer el valor de la variedad del vocabulario y utilizar las palabras más expresivas.

Apreciar la corrección de una exposición oral (ortología, - contenido, etc.)

Comprender pensamientos en oraciones de cierta complejidad.

Estimación crítica de la veracidad y autenticidad de la información recibida.

Utilizar notas, fichas y guiones para la expresión oral.

Utilización selectiva de los medios audiovisuales.

SEXTO NIVEL (11-12 años)

Seguir comprensivamente exposiciones orales (charlas, conferencias, emisiones de RTV), y participar en conversaciones o diálogos de grupo.

Captar en el lenguaje oral la relación razón-consecuencia, el grado de exactitud, lo supuesto e implicaciones, refuerzos y -- contradicciones y percibir la falacia de un pensamiento.

Dominio práctico de la fonología española con correcta emi-

si3n, articulaci3n y entonaci3n.

Comprensi3n y uso del vocabulario b3sico.

SEPTIMO NIVEL (12-13 a3os)

Sintetizar y desarrollar verbalmente contenidos cient3fico-culturales propios de este nivel.

Conocimiento de las t3cnicas elementales para el enriquecimiento del propio vocabulario (series sem3nticas, campos sem3nticos adjetivales y verbales, etc.)

OCTAVO NIVEL (13-14 a3os)

Sintetizar, tomando notas escritas, las ideas fundamentales de lo le3do o escuchado.

Exposici3n concisa y original del propio pensamiento verbalmente.

Formaci3n de palabras, neologismos de uso m3s corriente y dominio del vocabulario espec3fico de las 3reas culturales a nivel b3sico.

CUADRO N2 3 b "Actividades de Expresi3n Oral"

Objetivos espec3ficos para toda la E.G.B.

- Capacidad de expresarse con naturalidad, correcta articulaci3n y entonaci3n.

- Capacidad de exponer coherentemente el propio pensamiento y experiencias personales.

- Capacidad de expresarse de modo original y estético (narración, descripción, oratoria, dramatización).

- Capacidad de exponer de modo sintético o resumido lo escuchado o leído.

- Capacidad de utilizar el vocabulario adecuado a cada situación.

- Capacidad de participar activamente en el diálogo, en trabajos de grupo, etc.

Sugerencia de actividades.

Oportunidades para que el alumno se ejercite en la expresión oral de modo creativo y funcional.

- Exposición de los resultados del estudio y la reflexión.

- Descripciones y narraciones.

- Informes, anuncios, resúmenes orales con y sin ayuda de notas.

- Dar instrucciones orales.

- Diálogos, coloquios, debates.

- Uso del teléfono.

- Entrevistas.

- Completar o inventar historias (con y sin ayuda de grabados).

- Dramatizaciones.

Contenido para los distintos niveles:

PRIMER NIVEL (6-7 años)

Forma espontánea y natural en la expresión.

Pronunciación adecuada y clara.

Describir objetos, grabados... y contar cuentos y acciones de su vida cotidiana.

Responder adecuadamente a instrucciones orales y escritas.

SEGUNDO NIVEL (7-8 años)

Entonar correctamente.

No salirse del tema al hablar o responder.

TERCER NIVEL (8-9 años)

Usar palabras calificativas y símiles.

Expresión sin el uso de nexos superfluos para unir frases, tales como "luego", "pues", etc.

Ritmo y entonación adecuados al hablar y articulación correcta.

Orden y coherencia de las ideas en una conversación.

Uso de pausas y palabras de transición para puntuar el habla.

CUARTO NIVEL (9-10 años)

Serenidad y confianza en sí mismo al hablar.

Exposición resumida sintética.

Saber formular preguntas.

QUINTO NIVEL (10-11 años)

Conocer el valor de la variedad en el vocabulario y utilizar las palabras más expresivas.

Expresividad y personalidad en el contenido y forma del lenguaje.

Tomar parte activa en discusiones de grupo.

Resumir después de las discusiones de grupo.

Comentar programas y noticias emitidas por radio o televisión.

Expresar pensamientos en oraciones de cierta complejidad.

Utilizar notas, fichas y guiones para la expresión oral.

Conocimiento de giros lingüísticos.

Análisis de argumentos, refuerzos, contradicciones, consecuencias.

Expresar las ideas con claridad, exactitud y economía.

SEXTO NIVEL (11-12 años)

Exposición concisa y coherente del pensamiento.

Dominio práctico de la fonología española con correcta emisión, articulación y entonación.

Uso adecuado del vocabulario básico.

SEPTIMO NIVEL (12-13 años)

Sintetizar y desarrollar verbalmente contenidos científico-culturales propios de este nivel.

Resumir textos de carácter informativo reteniendo las ideas fundamentales.

OCTAVO NIVEL (13-14 años)

Exposición concisa y original del propio pensamiento verbalmente.

Formación de palabras, neologismos de uso más corriente y - dominio del vocabulario más específico de las áreas culturales a nivel básico.

Dominio de las reglas sintácticas y su aplicación práctica a la ordenación y expresión de las propias ideas.

CUADRO N^o 4 "Morfo-sintaxis"

Objetivos específicos para la Segunda Etapa:

- Descubrimiento y conocimiento de la estructura y leyes básicas de la Lengua.

- Integración de los conocimientos gramaticales en la expresión verbal.

Posibles actividades a realizar:

- Observar grupos de palabras para inducir reglas ortográficas.

- Analizar los elementos fundamentales de la escritura: alineación, separación, puntuación...

- Corrección de escritos propios o ajenos para identificar errores e inducir normas sintácticas.

- Comentarios de textos y análisis de las funciones gramaticales.

- Generar frases a partir de modelos dados.

Contenido para cada nivel:

SEGUNDO NIVEL (7-8 años)

Uso correcto y funcional de los elementos fundamentales de la morfo-sintaxis de su propio lenguaje.

TERCER NIVEL (8-9 años)

Idea de los elementos fundamentales de la morfo-sintaxis de pequeños textos.

CUARTO NIVEL (9-10 años)

Conocimiento funcional de los elementos fundamentales de la morfo-sintaxis en cuanto auxiliar para la adquisición y desarrollo de la capacidad de expresión y comprensión.

QUINTO NIVEL (10-11 años)

Conocimiento funcional de los elementos fundamentales de la morfo-sintaxis en cuanto auxiliar para la adquisición y desarrollo de la capacidad de expresión y comprensión.

SEXTO NIVEL (11-12 años)

Sistematización de las nociones gramaticales adquiridas funcionalmente en los cursos anteriores y conocimiento de la coordinación

y yuxtaposición.

SEPTIMO NIVEL (12-13 años)

Conocimiento de las técnicas elementales para el enriquecimiento del propio vocabulario (series semánticas, oposición semántica, campos semánticos adjetivales y verbales, etc.)

Completo conocimiento de la conjugación de los verbos regulares e irregulares y en el uso correcto de las distintas clases de palabras.

Conocimiento sistemático de la sintaxis de la oración simple e iniciación al de la oración compuesta.

OCTAVO NIVEL (13-14 años)

Domínio de las reglas sintácticas y su aplicación práctica en la ordenación y expresión de las propias ideas.

CUADRO N° 5 "Literatura"

Objetivos específicos para la Segunda Etapa:

- Capacidad de estimar y comentar los diversos valores de un texto literario.

- Conocimiento de obras y figuras fundamentales de la literatura española.

Sugerencias de posibles actividades:

- Escribir escenas teatrales, pequeños ensayos, poemas...

- Análisis crítico de textos escritos (periódico, etc.)

- Comentario de textos literarios.

Contenido a desarrollar en los tres últimos cursos de E.G.B.:

SEXTO NIVEL (11-12 años)

Lectura de textos literarios.

SEPTIMO NIVEL (12-13 años)

Lectura de textos seleccionados de la literatura española.

Conocimiento básico de géneros y autores representativos de la literatura española.

OCTAVO NIVEL (13-14 años)

Conocimiento de las figuras de dicción y combinaciones métricas más usuales.

Conocimiento de las obras y figuras fundamentales de la literatura española, en relación con su momento histórico cultural.

Conocimiento y estimación de la producción más representativa de la respectiva literatura regional.

Estimar y comentar los diversos valores de un texto literario.

2.3.2. IDIOMA MODERNO

Por Orden Ministerial de 6 de agosto de 1971 se prorroga la vigencia del documento "Nuevas Orientaciones Pedagógicas para la Educación General Básica", con las bases de programación del francés y el inglés como lenguas optativas, referidas a la Primera Etapa de E.G.B., y se aprueba la redacción de las correspondientes a la Se -

gunda Etapa, en las que se incluyen el idioma alemán junto al -- francés y al inglés.

Si bien la Orden señala que la no inclusión de otros idiomas no significa su exclusión, de hecho, la concreta omisión puede llevar al desconocimiento a Profesores y alumnos sobre la posibilidad de impartir y recibir enseñanzas de otros idiomas.

Para obviar posible marginación en 1972 se aprueban y publican las bases de programación de la lengua italiana²⁶ y en el año 1973 las de la lengua portuguesa,²⁷ ambas, para la Segunda Etapa de E.G.B.

Las normas muy generales (válidas para cualquier idioma moderno elegido) hacen referencia a los siguientes Puntos:

"El principio fundamental, al enseñar una lengua extranjera en su fase inicial, es promover la adquisición de las cuatro destrezas básicas lingüísticas bajo un enfoque oral, utilizando métodos y técnicas activas. El aprendizaje de una nueva lengua supone la adquisición de hábitos que conduzcan a la habilidad compleja - de escuchar, hablar, leer y escribir comprensivamente dicha lengua.

La enseñanza de la nueva lengua pasa por cuatro momentos -- consecutivos:

1) Adquisición de las destrezas para comprender la lengua - extranjera a un nivel elemental, hablada a velocidad normal, den-

tro de las estructuras y el vocabulario básico que se establecen en los objetivos lingüísticos indicados.

2) Adquisición de las destrezas para hablar la lengua extranjera, también a un nivel muy elemental y a velocidad normal con pronunciación, acento, ritmo y entonación comprensibles, dentro de las estructuras y el vocabulario básico que establecen -- los objetivos lingüísticos indicados.

3) Adquisición de destrezas para leer comprensivamente, tanto silenciosamente como en alta voz, a velocidad normal.

4) Adquisición de las destrezas para escribir comprensivamente oraciones sencillas sobre un contenido aprendido; escribir al dictado oraciones sencillas previamente asimiladas; reproducir en forma escrita todo aquello que el alumno puede expresar verbalmente de manera espontánea y creativa."²⁸

CONTENIDOS

Sexto Curso

- Reproducir todos los sonidos del sistema fonológico del idioma elegido, distinguiendo oposiciones de los nuevos fonemas, no sólo en contraste dentro del sistema del idioma extranjero, sino también en contraste con los del sistema fonológico español.

- Reproducir el acento, ritmo y entonación de las estructuras sintácticas simples, imperativas, afirmativas, negativas e interrogativas.

- Distinguir y reproducir los morfemas básicos más esenciales (plurales, terceras personas del singular del presente de indicativo, etc.)

- Comprender y reproducir, tanto en forma oral como escrita, las estructuras sintácticas básicas simples (en presente habitual, presente-continuo, etc.)

- Escuchar y leer comprensivamente las estructuras lingüísticas dadas.

- Expresarse oralmente y por escrito en forma comprensiva, utilizando las estructuras básicas dadas.

- Responder oralmente y por escrito a preguntas concretas sobre cualquier texto oral, escrito o en imágenes, utilizando las estructuras previamente estudiadas.

- Ejecutar acciones siguiendo órdenes sencillas (orales y escritas) dentro de una situación dada.

- Realizar todo tipo de ejercicios orales descritos, adecuados al contenido lingüístico de este nivel.

- Memorizar sencillas canciones y rimas.

- Memorizar sencillos diálogos que se presten a la dramatización.

- Reproducir al dictado brevísimos textos previamente asimilados.

- Adquirir un vocabulario fundamental de unas 300 palabras.

Séptimo Curso.

- Adquirir una mayor perfección en la distinción y reproducción de los sonidos más característicos dentro del sistema fonológico del idioma elegido (en especial, grupos consonánticos, fonemas no existentes en el español).

- Distinguir y reproducir el acento, ritmo, pausa y entonación de estructuras más complejas.

- Adquirir una mayor perfección en la distinción y reproducción de morfemas según el contexto (plurales, genitivos, etc.)

- Comprender y reproducir, tanto en forma oral como escrita, estructuras sintácticas básicas más complejas (yuxtaposición, coordinación, relación, causa, finalidad, etc.), utilizando nuevos tiempos verbales.

- Adquisición inicial de expresiones idiomáticas más usuales.

- Escuchar y leer comprensivamente las estructuras lingüísticas más complejas dadas.

- Responder a preguntas concretas (oralmente o por escrito) sobre textos orales, escritos o en imágenes, previamente asimilados.

- Realizar todo tipo de ejercicios orales y escritos, ade -

cuados al contenido lingüístico de este nivel.

- Memorizar pequeños poemas y canciones, así como diálogos que se presten a dramatización.

- Reproducir al dictado breves textos ya conocidos.

- Realizar composiciones dirigidas, con las estructuras y el vocabulario previamente aprendidos.

- Adquisición de unas 350 nuevas palabras, incrementando así el vocabulario adquirido en el año anterior.

Octavo Curso

- Adquirir una completa asimilación del sistema fonológico del idioma elegido, en especial, de los patrones de entonación más frecuentes.

- Adquirir una completa asimilación de todos los morfemas básicos.

- Comprender y reproducir, tanto en forma oral como escrita, estructuras sintácticas básicas más complejas.

- Conocer las expresiones idiomáticas más usuales.

- Escuchar y leer comprensivamente las estructuras lingüísticas más complejas dadas.

- Expresarse oralmente y por escrito en forma comprensiva, utilizando las estructuras dadas.

- Responder a preguntas (oralmente o por escrito) sobre textos orales, escritos o en imágenes, previamente asimilados.

- Realizar todo tipo de ejercicios orales y escritos, adecuados al contenido lingüístico de este nivel.

- Reproducir al dictado textos ya asimilados.

- Memorizar pequeños diálogos, poesías y cancionas (tanto del folklore como modernas), que contengan las estructuras básicas estudiadas.

- Escribir composiciones dirigidas (pero con un control menor que en séptimo año), utilizando las estructuras y el vocabulario previamente adquirido.

- Iniciarse en la técnica del uso controlado del diccionario, para su utilización en todo ejercicio individual creativo.

- Adquisición de un vocabulario adicional de unas 400 palabras.

Las principales normas metodológicas recomendadas son:

- Las estructuras orales han de presentarse con las ayudas visuales correspondientes, de forma que el alumno capte el significado de lo que oye. Deben proporcionarse múltiples ejemplos con las suficientes repeticiones para que el alumno, por inducción, generalice y abstraiga el significado de la estructura lingüística y llegue a asimilarla.

- Debe enseñarse al alumno a reproducir con pronunciación, ritmo, acento y entonación aceptables, las estructuras de la lengua. Para ello será necesaria una constante práctica de repetición y - -

transformación de modelos lingüísticos.

- El alumno ha de ver escritas, al mismo tiempo que las oye, las estructuras ya estudiadas oralmente (a ser posible con la referencia de las imágenes). Aprenderá así a relacionar los sonidos -- con los símbolos escritos. No debe iniciarse esta tercera fase hasta que las formas orales correspondientes a las escritas no hayan sido totalmente asimiladas.

- Las estructuras aprendidas oralmente deben ser reproducidas por el alumno.

La enseñanza de la Gramática debe limitarse a hacer que el alumno organice los datos recibidos y redescubra por sí mismo las reglas propias de la lengua que va aprendiendo.

El vocabulario ha de ser adquirido en forma gradual y acumulativa, siempre dentro de unas estructuras sintácticas.

Si el idioma Moderno se inicia en la Primera Etapa, han de tenerse en cuenta las siguientes normas:

- Al empezar el aprendizaje tiene que enfocarse la enseñanza desde el punto de vista exclusivamente oral, por lo menos durante tres meses.

- El método elegido debe ser del tipo fundamentalmente activo y situacional. En este nivel algunas ayudas audiovisuales son imprescindibles.

- Al final del tercer año (primero de idioma) los alumnos deberá haber adquirido:

- Pronunciación correcta de los sonidos de la nueva lengua, a nivel fonético.

- Entonación, acento y ritmo típicos del nuevo idioma.

- Comprensión oral de órdenes sencillas y preguntas.

- Habilidad de leer y escribir las estructuras sencillas mencionadas.

- Habilidad de expresarse oralmente y por escrito, respondiendo a estímulos de imagen y sonido.

- El vocabulario activo adquirido al final de este nivel será de unas 180 palabras.

En el curso cuarto perfeccionará las destrezas de lectura y escritura.

- En el quinto año (tercero del nuevo idioma) se iniciará la práctica del dictado. En vocabulario se habrán superado las 200 palabras.

Como puede observarse en las Orientaciones Pedagógicas de 1971, en el apartado de idiomas, el contenido figuraba expuesto con un enfoque muy amplio y general y por tanto poco práctico a la hora de concretar la programación diaria.

En 1977 se publica una Orden²⁹ que viene a completar y concretar

tar las Orientaciones Pedagógicas del idioma inglés en la Segunda Etapa de la E.G.B.. En este documento la programación por cursos - viene expuesta con el criterio del máximo deseable a alcanzar en la segunda etapa de E.G.B. y, por tanto, no es preceptivo. Sin embargo, sí se señala un repertorio de estructuras básicas mínimas que los alumnos deben manejar con soltura al finalizar el curso - 8º.

El documento se compone de los siguientes apartados:

I. Objetivos generales.

II. Objetivos y contenidos por cursos.

Observaciones para cuando el idioma inglés se inicie en la primera etapa.

III. Sugerencias para una selección más detallada de los contenidos.

- Tópicos o centros de interés.
- Fórmulas de cortesía.
- Expresiones de uso frecuente en las clases.
- Repertorio mínimo de estructuras básicas para manejar - los alumnos al finalizar el curso octavo.

IV. Metodología.

- Fases de aprendizaje.
- Textos.

- Ejercicios.

- Evaluación.

La finalidad del documento consiste en servir de apoyo a las Orientaciones Pedagógicas de 1971 y la de aclarar conceptos poco definidos en éstas.

Todo lo sugerido en el mismo tiene carácter orientativo y deja, por tanto, en libertad al Profesor para adaptar el programa y la metodología al nivel de conocimientos de sus alumnos.

Se deja al criterio del Profesor el adaptar el vocabulario a la realidad circundante (rural, hotelera, industrial, comercial, etc.) con objeto de poder satisfacer las necesidades e intereses de los alumnos.

El documento redefine los objetivos generales y los objetivos específicos tal como aparecían en las Orientaciones Pedagógicas de 1971 y se añaden los siguientes aspectos:

Los contenidos por cursos, clasificados en el apartado fonológico, morfosintáctico y cultural.

Sugerencias para una selección más detallada del contenido.

Repertorio mínimo de estructuras básicas que es deseable manejar con soltura los alumnos al finalizar el curso octavo.

Sugerencias para metodología y programación.

Sexto Curso: Contenidos.

Fonológico.

- Fonemas vocálicos breves y largos: Neutralización fonética de las vocales.

- Fonemas consonánticos sordos y sonoros.

- El ritmo de las palabras: sílabas tónicas y átonas (vocales acentuadas, débiles y relajadas).

- El ritmo de la frase: formas débiles y fuertes.

- La entonación ascendente y descendente en oraciones simples.

- El ritmo de la frase: ligado de las palabras.

Morfosintáctico.

Elementos.

Nombres: Sus morfemas. Plurales irregulares de uso más frecuente. Formación de derivados en "er". Noción de contables e incontables.

Adjetivos: su colación e invariabilidad morfemática.

Determinantes: Artículos, posesivos, locativos y cuantificadores numerales (cardinales y ordinales). Variación morfemática. Some y any.

Pronombres: personales (sujeto y complemento) y demostrativos.

Verbos: morfemas de persona y número. Morfemas de modo y tiempo. El presente habitual. El presente progresivo. El imperati-

vo. Los verbos "to be" y "to have". Formas contractas. Presentación de algunos verbos con partículas (Two word verbs). Sólo aquellos que son de uso frecuente desde el primer día de clase (in, on, into, down, up, out).

Adverbios: presentación de algunos adverbios de lugar, tiempo, cantidad y modo (here, there, late, too, very, also, well, a lot of). Presentación de algunos adverbios de frecuencia, always, usually, often, never. Su colocación en la frase con To Be y otros verbos.

Preposiciones: introducción a las preposiciones (at, in, on, by, from, for, near, of, to, with, after, before, behind, between, under).

Conjunciones: introducción a las conjunciones (and, but, or, because).

Interrogativos: presentación de what, when, who, how much, how many, when, whose, why, which.

Estructuras.

La oración simple: copulativas y predicativas.

Construcción con los verbos "to be" y "to have" utilizando los elementos reseñados.

Construcciones con verbos predicativos.

Expresiones con there is/are: su construcción.

Expresiones con los interrogativos reseñados: su construcción.

Transformaciones mutuas de estructuras aseverativas e interrogativas.

Construcción de frases breves como respuesta a estructuras interrogativas.

Genitivo sajón en singular y plural: su construcción.

Semántico.

Adquisición de un vocabulario fundamental de 250/300 palabras, basado en temas de frecuente uso, como:

Introductions and Courtesies.

The Classroom- the family. My friends. Our house. Our street.
The calendar. The time. The age. Food and drinks. Dressing. Birthdays.
Our pets. Professions. Shopping. My body. Games and sports. Days of
the week. Months of the year. Colours.

Sociocultural.

Diálogos: inspirados en los temas del vocabulario.

Juegos: Right or wrong? Guess how many? Guess where is it?

Dates. Times. Colours.

Canciones: My Bonnie.- Brother John.- Days of the week.- Silent night.- Happy birthday to you.- There blind mice...

Distribución del vocabulario.

Nombres	50% aproximado, 120/150 palabras	
Adjetivos	20% aproximado, 60/70	"
Verbos	20% aproximado, 60/70	"
Otras	10% aproximado, 10/15	"
Total	100%	250/300 "

Séptimo Curso: Contenidos.

Fonológico.

Grupos consonánticos dobles en principio de palabra /s/ + consonante.

Distinción y reproducción de los diptongos /ai/au/ei/oi/ou/ia/ea/ua/.

Pronunciación de las terminaciones ed y er.

Exposición de los diferentes sonidos de las letras vocales.-
Presentación de palabras de frecuente uso con consonantes mudas.-
Introducción a las palabras homófonas y parecidas.- Uso de la entonación ascendente y descendente.

Morfosintáctico.

Elementos.

Nombres: presentación de algunos nombres compuestos o modificados por otros nombres. Los más elementales (uso calificativo del nombre).

Adjetivos: la comparación: comparativo de igualdad, inferioridad, superioridad. Presentación del superlativo: su construcción.- Determinantes: revisión de los determinantes presentados en el curso anterior.

Pronombres: pronombres personales complemento: su colocación en la frase (C.D. y C.I.).- Pronombres posesivos.- Pronombres indefinidos one/ones y compuestos de every, some, any, no body, thing, where.

Verbos: morfemas de modo y tiempo: revisión y sistematización del presente habitual, presente progresivo e imperativo.- Presentación del pasado simple de to be y to have.- Pasado de verbos irregulares y regulares.- Verbos defectivos: can, may. Presente. Usos - más elementales (ability, permission). Have got.

Adverbios: revisión de los adverbios de lugar, tiempo, cantidad, modo y frecuencia. Colocación.

Preposiciones: revisión de las anteriores y ampliación a -- (along, across, among, into, over, in front of, inside, outside).

Conjunciones: revisión y ampliación de las conjunciones.

Estructuras: La oración compuesta: yuxtapuestas y coordinadas.- Revisión de las oraciones interrogativas con why, how, where, when, whose: construcción de las respuestas aseverativas cortas y -

largas a estas oraciones. There was, there were, (formas afirmativa, interrogativa y negativa).

Semántico.

Ampliación del vocabulario fundamental en 300/350 palabras basadas en temas de frecuente uso, como:

Informal Greetings and Farewell.- Normal Introductions.- A telephone Call.- Happiness.- Asking Directions.- Taking a vacation.- Weather Transportation.- Comparing.- At Home.- Our body.- Cinema and TV.- The Zoo.- My Address.- A party.

Socioculturales.

Diálogos alusivos al contenido semántico, con utilización de los elementos y estructuras morfosintácticos presentados este curso:

Greeting and Farewell.- Introductions.- The sportfield.- Cinema and TV.- An excursion shopping.

Juegos: Twenty Questions.- Spelling Fane.- Animal or Vegetable.- Which is the way?.- Crossword Puzzle.

Canciones: Michael row the boat.- John Brown's body.- The drunken sailor.- Jingle Bells.- Merry Christmas and Happy New Year.- Jack and Jill (nursery rhyme) Clementine.- Baa, baa, black sheep.

Curso Octavo: Contenidos.

Fonológico.

Reconocimiento y reproducción de los fonemas vocálicos y semi-vocálicos ingleses.

Reconocimiento y reproducción de los fonemas consonánticos y oclusivos fricativos, sordos y sonoros (opciones).

Reconocimiento de las formas gramaticales átonas.

Reproducción de los grupos consonánticos (c-t), (c-d-c)...

Propunciación de la frase: el ligado de las palabras (cons-voc) (voc-voc) (cons-cons).- Uso de la entonación descendente-ascendente.

Morfosintáctico.

Elementos.

Nombres: revisión general del nombre.

Adjetivos: revisión y submatización del comparativo y superlativo e introducción de comparativos y superlativos irregulares - (Los más comunes).

Determinantes: revisión de los determinantes. Diferenciación de formas determinantes y pronominales.

Pronombres: pronombres relativos (who, whom, that, which, -- whose). Revisión de los pronombres personales. Los pronombres reflexivos. Variaciones morfemáticas.

Verbos: morfemas de modo y tiempo: pretérito perfecto. Pasado progresivo (formas afirmativa, interrogativa y negativa). Revisión y uso del pasado simple, futuro simple e inmediato. Usos de la for

ma verbal en inglés. Ampliación de los verbos irregulares. Revisión y ampliación de los verbos defectivos can (en futuro y en pasado) (must, have to, need). Phrasal Verbs: revisión de los verbos presentados anteriormente (be at/in, ask for, listen to, belong to, look for, think of, hurry up, wait for, go ahead). Verb-prepos/verbo- adverbial particle.

Adverbios: revisión de los estudiados en los cursos anteriores.

Preposiciones: colocación de algunas preposiciones al final de oraciones interrogativas (about, at, from, of, for, to, with).

Conjunciones: when, after, before.

Estructuras: ampliación de la oración compuesta. Oraciones de asentimiento y disconformidad a frases aseverativas: afirmativas: so-aux-suj.- Negativas: neither-aux-suj.- Oraciones de relativo: "Defining" y "non defining".- Oraciones condicionales solamente las que tienen el mismo tiempo verbal en ambas oraciones. Por ejemplo: We stay in school if it rains, o aquellas otras con 'll, will, shall en la oración principal y presente en la oración subordinada condicional. Por ejemplo: You'll get wet if it rains.

Semántico.

Ampliación del vocabulario fundamental en 300/400 palabras basadas en temas de frecuente uso como:

Informal Introductions.- Ordering a meal.- Health.- Theatre.-

Musical Instruments.- Recipes (niños).- English weights and Measures.- Travel Agency.- English Roads Sings.- Planning The Holiday.- Mistakes.- Pastimes.- Mail and Letters.- Sports.- A Wedding.- News.

Sociocultural.

Diálogos: inspirados en los temas del vocabulario.

Juegos.

Canciones: Coskles and Mussels.- Old Mac Donald had a Farm.- Hark I the Herald Angels Song.- Oh Susans.- Lock Lomond.- Yankee Doodle.- God save the Queen.

Sugerencias para una selección más detallada de contenidos.

Tópicos o centros de interés.

Se enumeran, a modo de ejemplo, algunos tópicos o situaciones de la vida diaria a través de los cuales pueden presentarse - integrados y en forma activa las expresiones idiomáticas, estructuras básicas, vocabulario...

- La Escuela (la clase, personas que trabajan en el centro, dependencias, actividades escolares y extraescolares...)

- La casa (dependencias, muebles, materiales, actividades y ocupaciones de cada miembro de la familia...)

- Alimentación.

Comidas (nombres, horarios, platos...)

Compras (establecimientos, pesos y medidas, el dinero...)

- La salud (partes del cuerpo; hábitos de limpieza; enfermedades más comunes, la visita al médico de cabecera, al dentista, a la farmacia...)

- El vestido (nombres de prendas de vestir; materiales, colores, tamaños, establecimientos....)

- Diversiones (deportes, juegos infantiles, aficiones; fiestas y vacaciones...)

- La comunidad rural o urbana (servicios públicos, establecimientos comerciales, lugares de esparcimiento y diversión, transportes...)

- Otros tópicos: el tiempo, los meses y estaciones del año... el dinero.

Fórmulas de cortesía.

Good morning (afternoon, evening)

Hello.- Good by.- I'll see you again.- I'll see you soon.-

How are you?.- Fine, thank you, and you?.- Thank you.- You're welcome.- How do you do?.- I'm glad to meet you.- May I...?.- Certainly.-

Have a good time.- Good luck.- I'm sorry.- Excuse me.- Pardon me.-

I beg your pardon.- That's all right.- What's the matter?.- Happy birthday.- Many returns of the day.- Please.- Not at all.- Really?.-

Isn't that so?.- Don't you think so?.- Happy holiday.- Merry Christmas.- Happy New Year.- Welcome.

Expresiones de clase que habrán de ser repetidas frecuentemente.

Present.- He (she's) absent.- Please stand.- Open your (books).-
 Close your (books).- Take out your (pens).- Take off your (coat).-
 Put on your (hat).- Put away your (papers).- Go to the (board).- -
 Point to (the flag).- Let's (sing).- Let's (learn).- Let's play - -
 (the game).- Let's line up.- It's time for (lunch).- Pass the (pa-
 per).- Touch (the picture).- Listen.- Say.- All together.- (Girls)
 in group (one).- Show (us) the (picture).- Show (me).- Your (ton -
 gue).- Or other expressions used in Health inspections).- Repeat -
 after (me).- Please stand up.- Please sit.- Please sit down.- Ans-
 wer.- Ask (him) the question.- Raise your hand.- Put up your hand.-
 Slowly.- Quickly.- Louder, please.- Underline this.- Look at (the
 blackboard, the clock).- Come here.- Be a good (boy) (girl).- All-
 right.- Give me, give him (George).- Stop.- Come on.- What's the -
 matter.- That's great.- Congratulations.- Here you are.- Is that --
 All?.- Of course.

Repertorio mínimo de estructuras básicas que es deseable mane-
 jen con soltura los alumnos al finalizar el curso octavo.

My name is...- What's (your) name?.- What's this?.- What's --
 that?.- What are these?.- What are those?.- This is a...¹ That's -
 a...- These are...- Those are...- It's a...- They're...- Is this -
 a...?.- Is that a...?.- Not, it's not a...- Where is the...?.- Whe-
 re are they...?.- It's (on) (under) the (chair).- They're (near) -
 (next to) the (table).- There is a (book) on the (table).- There

is a lot of milk.- There are a lot of books.- There are (two) (pens)
 on the (desk).- (I'm) a (pupil)?.- Yes, (I'm) a (pupil).- No, (I'm) -
 nor a pupil.- I have a pencil.- Do you have a pencil?.- (Have you - -
 got) a (pencil)?.- It's.- What's your (father's) name?.- Where do you
 come from...?.- I (they) come from...- When is (your) birthday?.- My
 birthday is on August (twenty-sixth).- It's on (August) (Twenty-sixth).-
 How much (is) (the) (pencil)?.- How much (is) (it)?.- (It's)(four) --
 (cents) (It's) (pence).- I (know) (him).- I was at home yesterday.- --
 You are ill last week.- He was a student in 1970.- Were you ill last
 week.- Yes (I) was/we were.- No (I) wasn't/ (we) were not.- No I was
 not (we) weren't.- Where were you yesterday.- At home.- When were you
 there.- Yesterday.- I was there three years ago.- There was a lot of
 milk.- There was a little milk.- There was very little milk.- There were
 a lot of books.- There were a few books.- There were very few --
 books.- No, (I don't have) (a) (pencil).- No, I haven't got (a) pen-
 cil.- Where do you live?.- I live in Washington.- I live in (22) (Ma-
 ple) (Street).- I need a book.- I don't need (a) pencil.- Do you want
 the chalk?.- Do you want the red chalk?.- I have my hat.- How old are
 you?.- I'm... years old.- Where is he?.- Who is he?.- What is he?.- -
 How is he?.- What time is it?.- It's (four) o'clock.- It's (noon).- -
 It's half past (two).- It's (ten) (to) three.- It's a quarter (to) --
 three.- How are you?.- I'm fine.- What's the weather like?.- It's - -
 (raining).- It's cold in Winter.- I have a red hat.- He is a (big) --

boy.- What are you doing?.- I'm walking.- What's (today).- What's (today's) date?.- It's the twentieth of August.- What (do) (you) do every morning?.- I get up.- What time do you (get up)?.- What time do you (usually) (go to bed).- I went there last (year).- Where is your (house)?.- It's (near) (here).- It's (far from) the school.- I'll (see) (you) (there) tomorrow.- I am going to post your letter.- It's going to rain.- (Whose) (book) is this?.- - - It's mine.- It's Peter's.- Whose books are these?.- They're (mine).- They are Mary's.- My dog is cleverer than your dog.- I have a lot of (money).- I have got (a lot of) (money).- I don't have (any) (money).- I haven't got (any) money.- I have a few (books).- I had some money.- Did you have any money.- I didn't have any money.- Do you want (some) (ice cream)?.- I always go there.- I don't go there any more.- I can't (go).- Give him the book.- Give the book to him.- I like the dog.- I like swimming.- I'm thirsty.- I have headache.- Go to the door.- Don't go to the door.- I get up at (eight) o'clock.- How many books have you got.- I have three books.- What nationality are you?.- Give me (that) one.- (You're) a teacher -- aren't you?.- May I go there?.- I must go.- Let's go to the movies.- Have you ever gone to the movies?.- I've never gone.- Speak slowly.- I'll go if you go.- Which book do you want?.- I'm sorry.- I have to go.- Why (is) (the pencil) under the table?.- Because...

Fases de aprendizaje.

El proceso de aprendizaje se realiza a través de unas fases que pueden establecerse de la forma siguiente:

Motivación: consistirán en primer lugar, en un comentario sobre la finalidad y valor utilitario de la unidad a desarrollar, procurando despertar en el alumno su interés por conocerla. Sin embargo, la motivación no debe quedar relegada a un simple comentario, sino que constituirá uno de los objetivos más importantes que debe plantearse el Profesor a lo largo de todo el proceso de aprendizaje. La actividad constante podrá ser un buen estímulo para aprender. El interés del alumno se mantendrá si se sabe cambiar a tiempo de actividades para mantener viva la atención de la clase y no caer en la monotonía.

Presentación y observación de los modelos seleccionados, mediante la visualización y audición de los mismos. La eficaz utilización de los medios audiovisuales y audiolingüísticos tienen, en esta fase, enorme importancia.

Imitación y reproducción de los modelos presentados. Tiene lugar en esta fase la autocorrección o corrección, si fuera preciso, de los errores advertidos. Una vez reproducidos inteligentemente los modelos, se pasará a la lectura y posteriormente a la escritura y dictado del texto impreso, con el fin de evitar las interferencias entre grafía y pronunciación.



Asimilación de las estructuras lingüísticas presenta -
das, mediante repeticiones sucesivas y ligeras variaciones y apo
yándose en las estudiadas con anterioridad, se intentará que el
alumno las convierta en automatismos.

Sistematización: conseguida la formación de automatis-
mos, el alumno, por un proceso inductivo, intentará conocer y --
formular las reglas que rigen los datos lingüísticos que se le -
han presentado. Esta fase es la del estudio gramatical. El Profe
sor procurará, mediante ejercicios adecuados, que el alumno des-
cubra las leyes estructurales de la lengua.

Ejercicios.

Los ejercicios deberán reunir las siguientes condiciones:

a) Claros: en cuanto a las instrucciones.
b) Variados: para que puedan mantener el interés de la
clase y para evitar la monotonía.

c) Sencillos: que se ajusten a un solo punto y hagan -
superar fácilmente la estructura dada.

d) Progresivos: que vayan aumentando su dificultad. No
debe darse el paso siguiente sin superar el anterior.

e) Reales: que se ajusten a situaciones de la vida real,
utilizando elementos léxicos e idiomáticos que den a los ejerci -
cios verdadera autenticidad.

El objetivo principal de ellos será, pues, crear automatismos para que el alumno pueda aplicar la estructura en una situación determinada.

Evaluación.

Se considera conveniente que los alumnos realicen grupos o bloques de ejercicios con finalidad meramente adiestrativa, ejercicios que, siempre que se pueda, serán comentados y corregidos colectivamente y en el caso de una enseñanza personalizada, autoevaluados y en contacto frecuente con el Profesor. Cada grupo de estos bloques de ejercicios tendrá sus correspondientes ejercicios de control, que deberán ser evaluados por el Profesor, quien determinará previamente, con claridad y precisión, las condiciones en que se han de desarrollar y los criterios cuantitativos de medida (número, tiempo, cantidad de error tolerable).

Dentro del proceso de aprendizaje de un idioma, no sólo es necesario ejercer un control sobre el dominio que los alumnos puedan tener del sistema fonológico, léxico y estructural de la lengua, sino también deben tenerse en cuenta las cuatro "skills", para lo cual convendría programar a lo largo del curso ejercicios encaminados a controlar la habilidad del alumno para entender, hablar, leer y escribir la lengua que está aprendiendo (test de

comprensión oral, expresión oral, comprensión lectora y expresión escrita.

2.3.3. LENGUAS VERNACULAS

La Ley General de Educación recoge la posibilidad de incorporar en la E.G.B. el estudio de las peculiaridades regionales, - "como enriquecimiento de la unidad y el patrimonio cultural de España",³⁰ entre los que se consideran las lenguas nativas.

Las Nuevas Orientaciones Pedagógicas para la segunda etapa, publicadas en 1971, ya fijaban como metas deseables la organización de clases de lenguas vernáculas con carácter experimental.³¹ Sin embargo, la regulación legal de las lenguas regionales se ha producido con cierto retraso y evidente lentitud. Han tenido que transcurrir cinco años para que los principios recogidos en la -- Ley General de Educación fueran objeto de una regulación más específica y concreta. Un Decreto en mayo de 1975³² por el que se regula la incorporación de las lenguas nativas en los programas de Educación Preescolar y E.G.B., viene, con todas sus limitaciones y evidente retraso, a llenar un enorme vacío en este campo.

Paralelamente, aparece un Decreto de la Presidencia del Gobierno en el que se aborda, con un carácter más general, la regulación del uso de las lenguas regionales españolas. En el Artículo -

primero del citado Decreto se recogía: "Las lenguas regionales son patrimonio cultural de la Nación española y todas ellas tienen la consideración de lenguas nacionales. Su conocimiento y uso será amparado y protegido por la acción del Estado y demás Entidades y Corporaciones del Derecho público".³³

Otro Decreto aprobado en 1975,³⁴ establece que los centros ordinarios pueden ser autorizados a realizar experiencias concretas sobre bilingüismo. Para lo cual se requiere un informe favorable de la Delegación Provincial de Educación, la Inspección Técnica y el Instituto de Ciencias de la Educación del distrito correspondiente.

Por una Orden aprobada en 1976³⁵ se dispone: que en el seno de las Juntas Provinciales de Educación, se constituya una Comisión que tenga a su cargo el estudio de cuantos extremos se refieran a la incorporación de las lenguas nativas a los programas de los Centros de Educación Preescolar y Educación General Básica.

La Comisión estará formada por:

- El Gobernador Civil, Presidente nato de la Junta Provincial.

- El Delegado Provincial del Ministerio de Educación que será el Vicepresidente.

Serán vocales:

- El Director de la Escuela Universitaria de Formación del

Profesorado de E.G.B.

- El Inspector Jefe de Enseñanza Primaria.
- Tres vocales designados por el Presidente.

Esta Comisión tiene por competencia:

a) La propuesta de los Centros docentes en los que se impartirán enseñanzas destinadas a favorecer la integración escolar de los alumnos que tengan como materna otra lengua española distinta de la nacional.

b) El informe de las solicitudes de los Centros que deseen impartir enseñanzas de lengua nativa.

c) La programación y organización de los cursos y la propuesta del profesorado que ha de impartirlos y de los locales en que tendrá lugar.

d) El informe sobre las solicitudes de habilitación de los Profesores que deseen impartir lenguas nativas.

e) El establecimiento de los cauces adecuados para instrumentar la colaboración de los Organismos provinciales en las enseñanzas de las lenguas nativas y en la formación de su profesorado.

En el curso 1978-79³⁶ se incorpora la lengua catalana al sistema de enseñanza de Cataluña. Por una Orden de septiembre de 1978 se especifica que: "La enseñanza de la lengua catalana deberá cursarse por todos los alumnos como las demás áreas o materias ordina

rias del Plan de estudios, salvo cuando los padres declaren razonadamente su oposición.

La enseñanza del catalán ha de tener lugar dentro del horario escolar lectivo, con una duración aproximada de tres horas semanales para los alumnos, a lo largo de los ocho cursos de E.G.B.

Hasta que se publiquen las Orientaciones Pedagógicas, la Comisión Mixta (formada por representantes del Ministerio de Educación y de la Generalidad Provisional de Cataluña) podrá autorizar provisionalmente los programas y orientaciones pedagógicas que considere oportunas.

En abril de 1979³⁷ se aprueba un Real Decreto por el que se regula la incorporación de la lengua vasca al sistema de enseñanza en el País Vasco.

Se considera que la diversidad de las lenguas habladas en España es un patrimonio cultural que, en conformidad con lo dispuesto en el artículo tercero de la Constitución, ha de ser objeto de especial respeto y protección. Tan fundamental precepto constitucional conduce a la necesidad de incorporar la enseñanza de cada una de dichas lenguas al sistema educativo, dentro de los marcos territoriales de las respectivas Comunidades Autónomas con el fin de hacer efectivo el derecho de cada ciudadano

al conocimiento y uso de su lengua materna, así como al de poder recibir las enseñanzas en la misma. Todo ello sin perjuicio de - que el sistema educativo ha de procurar lograr que los escolares adquieran el pleno dominio del castellano, lengua oficial del Es tado, que todos los españoles tienen el deber de conocer y el de recho de usar.

Por el presente Decreto la enseñanza de la lengua vasca se incorporará a los planes de estudio de Educación Preescolar, -- Educación General Básica y Formación Profesional de primer grado, a cuyo efecto se tendrá en cuenta la variedad de condiciones sociolingüísticas existentes en dicho País y las distintas situaciones pedagógicas que puedan presentarse. En todos los casos se considerarán las circunstancias personales del alumno.

En los Centros docentes situados en las zonas vascoparlantes será materia común y obligatoria, y su enseñanza tenderá a - dar al alumno el dominio oral y escrito de dicha lengua adecuado a su nivel educativo.

En los centros docentes de las restantes zonas del País -- Vasco, la enseñanza de la lengua se organizará progresivamente en la forma y grado más conveniente para cada caso, de acuerdo con las circunstancias sociopedagógicas existentes y la voluntad expresada por los padres de los alumnos de cada centro o población.

De acuerdo con las disposiciones del Real Decreto, el "euskera" será idioma obligatorio y común en las zonas que ya son -- vascoparlantes y se irá incorporando progresivamente a los planes de estudio en aquellos otros lugares del País Vasco en los -- que no se dé esta circunstancia.

Por un Real Decreto de julio de 1979³⁸ se incorpora la lengua gallega al sistema educativo en Galicia durante la actual situación transitoria hasta la promulgación de su estatuto de autonomía. La enseñanza de dicha lengua se incorporará como materia obligatoria --sin perjuicio de posibles excepciones individuales-- a los planes de estudio de Educación Preescolar, General Básica, Formación Profesional de primer grado y podrá extenderse a la enseñanza de segundo grado de Formación Profesional. Asimismo se abre la posibilidad, y conforme se vaya disponiendo de los medios para ello, de desarrollar programas de enseñanza en lengua gallega a petición y con la conformidad de los padres de los -- alumnos que hayan de recibirla.

Se crea una comisión mixta, así como mecanismos de colaboración de la Xunta de Galicia con el Ministerio de Educación, para la más eficaz aplicación de este Real Decreto ya desde el curso 1979-80.

La lengua valenciana se incorpora al sistema de enseñanza del País Valenciano y se regula ésta, durante la actual situa --

ción transitoria, por un Real Decreto de agosto de 1979.³⁹

Se incorpora la lengua catalana al sistema de enseñanza en las islas Baleares por un Real Decreto de septiembre de 1979.⁴⁰

Dado que en las islas Baleares es tradicional y normal el uso cotidiano, entre sus habitantes, del mallorquín, menorquín e ibicenco, modalidades de la lengua catalana.

PROBLEMATICA QUE SE PLANTEA CON LA INTRODUCCION, EN LAS INSTITUCIONES ESCOLARES, DE LAS LENGUAS NATIVAS

La situación viva y real no se resuelve sólo con unas disposiciones legales más o menos concretas y acertadas, sino que viene condicionada por una serie de factores; unos, en el ámbito educativo, otros lo sobrepasan; planteamientos ideológicos, políticos, sociales, etc.

Dentro del ámbito educativo las principales dificultades proceden: de una parte, de la formación y dotación del profesorado; de otra, de la escasez de materiales y de la falta de un auténtico equipo de coordinación y supervisión.⁴¹

El profesorado se enfrenta con una experiencia nueva⁴² que rompe los moldes de su quehacer habitual. Necesita no sólo conocer las lenguas en las que ha de enseñar, sino también estar preparado en modernas técnicas de enseñanza de las lenguas y en los

problemas específicos que le van a plantear los escolares que participan en la experiencia.

Otro problema, respecto al profesorado, es la dotación -- económica.

A todo lo dicho hay que añadir la escasez de materiales, tanto en lo que se refiere a la enseñanza como a los estudios lingüísticos necesarios aplicables a ella.

En la actualidad sólo se puede contar con personal preparado esporádicamente.

2.3.4. AREA DE MATEMATICAS

El área de Matemáticas en las Orientaciones Pedagógicas supone una innovación considerable en cuanto a la concepción de la materia y los procesos mentales que se considera han de desarrollar los alumnos. Se introduce la llamada "Matemática Moderna".⁴³

Los Objetivos Generales fijados para la E.G.B. son:⁴⁴

- El proceso de matematización de problemas.
- Creación de sistemas formales.
- Utilización de las leyes de estos sistemas para obtener unos resultados e interpretación de los mismos.

A la Primera Etapa se le asignan los siguientes Objetivos Generales:

- Que los alumnos sean capaces de llegar a la expresión numérica mediante el ejercicio y empleo consciente de la relación - entre conjuntos.

- La comprensión de número como una propiedad de los conjuntos.

- La idea funcional de algunos conceptos topológicos y construcciones geométricas.

Para la Segunda Etapa se fijan los siguientes Objetivos Generales:

- Desarrollo de la capacidad de elaborar los sistemas formales necesarios en la resolución de los problemas.

- Formulación matemática de los mecanismos del cálculo operacional.

Los Objetivos Específicos para para la Primera Etapa:⁴⁵

- Desarrollo de la intuición espacial: distancia, proporción, perspectivas, etc.

- Capacidad de representación gráfica.

- Adquisición del vocabulario básico matemático.

- Logro del mecanismo del cálculo operatorio elemental.

- Adquisición de los automatismos de razonamiento lógico.

- Desarrollo de la agilidad mental en el cálculo.

Los Objetivos Específicos para la Segunda Etapa:

- Manejar los conceptos matemáticos, como medio de adquirir hábitos de claridad y de rigor en el pensamiento.

- Adquisición de un vocabulario básico, científico para la expresión de los conocimientos matemáticos.

- Elaboración de sencillos esquemas mentales que permitan al alumno resolver problemas de la vida ordinaria.

- Iniciación en el razonamiento lógico, mediante sencillas demostraciones matemáticas.

- Manejar las estructuras algebraicas elementales.

- Expresión matemática, oral y estricta, de los aspectos cuantitativos de la realidad.

- Iniciación en los procesos de abstracción, matematización, partiendo de situaciones concretas.

Desarrollo de la intuición espacial.

CONTENIDOS

Nivel Preescolar (Para aquellos alumnos que no hayan asistido a centros de educación preescolar).

- Ordenar por tamaños objetos de uso corriente.

- Agrupar y clasificar objetos por formas, tamaños y colores.

- Conjuntos. Elementos. Relación de pertenencia. Propiedad característica.

- Conjuntos coordinables. Introducción funcional de la idea - de número. Aprendizaje de las cifras.

- Conjuntos no coordinables. Ordenación.

Primer Nivel

- Conjuntos. Idea de subconjunto. Representación de conjuntos. Unión de conjuntos disjuntos.
- Sistemas de numeración. Numeración decimal. Aprendizaje de los números hasta la centena.
- Adición de números. Sustracción de números. Problemas y ejercicios simultáneos. Automatización de dichas operaciones con números de una y dos cifras.
- Líneas poligonales abiertas y cerradas. Triangulaciones. Composición y descomposición de polígonos. Borde de un polígono.

Segundo Nivel

- Numeración decimal.- Aprendizaje de los números a partir de la centena.
- Iniciación a la medida con empleo de medidas naturales -- (pie, palmo, etc.). Medidas experimentales como el dc.
- Multiplicación como sumas de sumandos iguales. Extensión del formalismo para llegar a la escritura de potencias.
- Particiones de un conjunto.- Iniciación a la división con situaciones experimentales familiares al alumno.
- Ejercicios de medida con el uso del metro.
- Descripción funcional y reconocimiento de cubos, pirámides y prismas.

Tercer Nivel

- Conjuntos.- Relación de pertenencias.- Relación de inclusión.- Operaciones de intersección, unión.- Conjuntos disjuntos.- Producto cartesiano de dos conjuntos.

- Multiplicación de números naturales.- Automatización de esta operación.

- Plano, recta, semiplano, semirecta, segmento.

- Angulo, ángulos consecutivos, ángulos adyacentes.

- Introducción experimental al paralelismo de rectas.

- Círculo.- Polígonos.- Clasificación de polígonos.

Cuarto Nivel

- División entera. Automatización.

- Sistema métrico lineal.

- El cm^2 .- Magnitudes discretas.- Aproximación de una medida.- Números decimales.- Adición y sustracción de números decimales.

- Geometría del plegado.- Igualdad en el plano.- Angulo recto.- Perpendicularidad.- Paralelismo.

- Reconocimiento y descripción de poliedros y cuerpos redondos.

Quinto Nivel

- Conjuntos. Operaciones con conjuntos. Propiedades.

- Correspondencias.- Aplicaciones.- Biyecciones.

- Relaciones de coordinabilidad: el número natural.
- Operaciones con números naturales. Propiedades.
- Concepto de múltiplo y divisor.
- Introducción experimental a los movimientos del plano.-

Simetría axial. Producto de simetrías.- Traslaciones.

- Igualdad de triángulos.
- Circunferencia y círculo.

El m^2 .- Unidades de superficie.- Introducción experimental a la medida de la superficie de paralelogramos y triángulos.

- Introducción experimental a las fracciones.

Segunda Etapa

Sexto Curso

- Aplicaciones inyectivas.- Aplicaciones suprayectivas. Relaciones de igualdad.

- Construcción del conjunto de los números racionales positivos. Operaciones.- Ordenación.

- Números decimales. Multiplicación. Propiedades.

- Segmentos generales.- Angulos generales.- Semigrupos de los segmentos y de los ángulos generales.

- Igualdad de los triángulos.

- Longitud de la circunferencia.

- Area de figuras planas.

- Regiones en el espacio.
- Estudio experimental del paralelismo y la perpendicularidad en el espacio.

Séptimo Curso

- Construcción del conjunto de los números enteros. Suma de números enteros. El grupo aditivo de los números enteros. Ordenación.
- Producto de números enteros. El anillo de los números enteros.
- Funciones de variable entera. Gráficas. Ecuaciones.
- Concepto de volumen. Unidades. Volúmenes de cuerpos estudiados.
- Proporcionalidad de magnitudes. Aplicaciones: interés, repartos proporcionales, etc.
- Nociones de estadística.

Octavo Curso

- Construcción del conjunto de los números racionales.
- Suma de números racionales. Grupo aditivo. Ordenación.
- Producto de números racionales. El cuerpo de números racionales.
- Funciones de variable racional. Gráficas. Ecuaciones.
- Funciones polinómicas.
- Funciones cuadráticas.

- La ecuación de segundo grado. Parábola.

Sugerencias de posibles actividades

Observación y manipulación:

- Observar y manipular objetos.

- Observar y establecer correspondencia entre objetos mediante la manipulación.

- Comparar y clasificar objetos, estableciendo previamente algún criterio (forma, tamaño, color, grosor, etc.)

- Representar gráficamente las correspondencias establecidas.

- Formar y determinar conjuntos.

- Observar hechos y fenómenos y seriarlos teniendo en cuenta lo espacial y lo temporal. (Segunda etapa).

- Observar cuerpos sólidos y describirlos.

- Plegado y desplegado de cartulinas para construir o analizar sólidos.

Reconocimiento y resolución de situaciones problemáticas:

- Formular problemas tomados de la vida real.

- Identificar problemas y establecer gradualmente los pasos para su solución.

Intuición espacial:

- Experimentar movimientos de planos con figuras adecuadas.

- Estimar distancias.

- Observaciones y predicción de transformación de figuras y conceptos de proyección (Segunda Etapa)

Traducción del pensamiento cuantitativo en frases matemáticas.

- Hacer observaciones que puedan traducirse en datos numéricos y clasificarlos.

- Observar y expresar los movimientos rítmicos del cuerpo humano.

- Observar el ritmo de la vida diaria y hacer composiciones sobre la misma. (Segunda Etapa)

- Formular datos cuantitativos, resultando de la medida de una misma distancia, partiendo de distintas unidades naturales.

Mecanismos y automatismos:

- Establecer e identificar las propiedades de las operaciones que faciliten el mecanismo del cálculo operatorio.

- Confección, lectura e interpretación de tablas.

- Dibujar líneas abiertas o cerradas con distinción de la región que delimitan y fronteras.

- Dibujar líneas convexas y no convexas.

- Medir longitudes con distintas unidades convenidas.

- Expresar e interpretar gráficas que traduzcan datos cuan

titativos.

Vocabulario:

- Hacer inventarios de palabras relativas al espacio.
- Inventar y expresar frases con términos cuantitativos.
- Expresar situaciones relativas a objetos, empleando vocablos topológicos.
- Utilizar e interpretar expresiones orales con términos lógicos.
- Realizar composiciones y valorar la adecuación del empleo del vocabulario matemático.

Relación. Análisis. Síntesis. Abstracción. Razonamiento lógico.

- Establecer y representar relaciones entre los elementos de un conjunto.
- Formar conjuntos de cardinal dado.
- Realizar participaciones de un conjunto.
- Descripción de las etapas realizadas para la introducción experimental de los conceptos matemáticos.
- Observar la correspondencia entre la suma de longitudes y sus medidas.
- Observar y predecir transformaciones de figuras sobre una lámina flexible.

- Inventar y estudiar aplicaciones introduciendo operadores y expresarlas numéricamente.

Creatividad

- Expresar, libre y personalmente, situaciones y conceptos matemáticos (en definiciones, composiciones, representaciones gráficas, etc.)

- Estudiar e inventar situaciones que traduzcan el valor utilitario de la expresión numérica.

- Completar representaciones relativas a conceptos (crucegramas, gráficas, caminos, laberintos, etc.)

2.3.5. AREA DE EXPRESION PLASTICA

Al considerar la educación como el crecimiento armónico, global y completo del individuo, se abre un amplio campo de nuevas actividades. De él arranca un profundo interés por desarrollar todas las "potencias" que están en el alumno, a la espera de un medio que las estimule.

Se buscan nuevos caminos que algunas veces no pasan de ser idealismos bien intencionados; pero que indudablemente señalan perspectivas de indudable valor pedagógico.

Uno de esos caminos, no tan nuevos, es el de la expresión plástica. Entendida como "acto de expresión, conocimiento y cultura".⁴⁶

El hombre actual rodeado de imágenes y ruidos por todas partes, necesita saber descodificar y emitir imágenes, ante un mundo que basa en éstos su capacidad de persuasión. La expresión plástica puede ofrecer al alumno una oportunidad insustituible para - - acercarle a una comprensión y participación activa en el uso y la producción de imágenes y objetos con sus manos y su imaginación.

La concepción de la expresión plástica y de las prácticas - para el desarrollo de la misma pueden ser muy variadas. Hay unanimidad en la concepción de los objetivos generales: desarrollo de la creatividad y proporcionar al alumno el mayor número posible - de formas de comunicación que le permitan una mayor facilidad de expresión y un mejor conocimiento del mundo circundante.

¿Cómo se considera la expresión artística en los programas oficiales?, teniendo en cuenta objetivos propuestos, contenidos y metodología didáctica en esta área.

Los objetivos específicos fijados para la Primera Etapa son:

- Capacidad para la observación de las diferencias, tamaño y proporciones de los elementos naturales y artificiales.
- Conocimiento y uso adecuado de los materiales plásticos.
- Conocimiento y uso de las diversas técnicas.
- Conocimiento de la simetría y la semejanza plástica.
- Percepción y expresión de las formas, los colores y el espacio plástico.

- Descubrimiento del plano y de los valores espaciales.
- Posibilidad de expresar experiencias espacio-temporales.
- Adquisición del concepto tridimensional (mediante el modelado y construcciones).

- Composición plástica.
- Lograr destrezas y actitudes de expresión plástica personal.

Objetivos Específicos para la Segunda Etapa:

- Desarrollo armónico de la personalidad.
- Desarrollo de la capacidad de expresión.
- Conocimiento y utilización del lenguaje gráfico-plástico-espacial.

- Iniciar a la adquisición de las técnicas gráficas de aplicación más frecuentes en el campo de lo técnico, científico y artístico.

- Desarrollo de la imaginación creadora, estimulando la fantasía y la originalidad.

- Iniciación al conocimiento e identificación de las obras universales de arte.

- Ayudar al estudio de otras materias básicas.

SUGERENCIAS DE POSIBLES TECNICAS Y ACTIVIDADES DE EXPRESION PLASTICA

- Observación, ordenación y clasificación de objetos basadas en la forma, tamaño, color, tono, matiz y textura.

- Identificación de los valores plásticos a través de representaciones planas (fotografías).

- Empleo de técnicas de expresión plástica (adecuadas a cada objeto) bidimensionales y tridimensionales:

Bidimensionales. Contacto directo con la materia: a dedo: -- pintura, caja de arena, recorte, plegado, trenzado (mimbre, paja, alambre).

Contacto indirecto con la materia:

Con agua: tintas, gouache, temple, plástico, sintéticos y acuarelas.

Barras secas: lapiceros (negros y de color), tizas, ceras, pasteles, carboncillos, cretas.

Variadas: bloquigrafía (estampación con patata, escayola, cartón), calco, rascado, palillos, collage, estarcidos, agua de javel, cuadriculado, rotuladores, manotipo (preferentemente y como única aplicación al óleo esgrafiado) en escayola.

Tridimensionales. Contacto directo con la materia.

Modelado: barro y plastilina.

Estructuras: Módulos dados, elementos preparados por el alumno.

- Ejercicios de expresión libre, espontáneos y sugeridos: - leída (por el propio alumno), gráfica, sonora, táctil, visual (representaciones de imágenes sobre temas).

- Desarrollo de la coordinación mental-táctil-visual. Expresión gráfica de percepciones táctiles.

- Experiencias y expresiones relativas al espacio:

Expresión gráfica de percepciones táctiles.

Orientación espacial.

Relaciones de elementos espaciales en el plano.

Experiencias topológicas.

- Expresiones en grupo:

Murales: individual-conjunto, fragmentado y continuo.

Ordenación de materiales en equipo.

Ordenación del aula y otros espacios.

Agrupación de figuras y objetos relativos a un tema dado.

- Ejercicios de expresión del movimiento: solamente acciones y actitudes.

- Contemplación (familiarización con) de obras de arte.

- Familiarización con los símbolos gráficos más frecuentes.

Los objetivos específicos asignados a la Segunda Etapa son:

- Desarrollo armónico de la personalidad.

- Desarrollo de la capacidad de expresión.

- Conocimiento y utilización del lenguaje gráfico-plástico-espacial.

- Iniciar a la adquisición de las técnicas gráficas de aplicación más frecuente en el campo de lo técnico, científico y artístico.

- Desarrollo de la imaginación creadora, estimulando la fantasía y la originalidad.

- Iniciación al conocimiento e identificación de las obras universales del Arte.

- Ayudar al estudio de otras materias básicas.

CONTENIDOS

Primer Nivel

- Ordenación y clasificación libre de objetos naturales y artificiales. Basados en la observación de diferencias de formas, tamaños, colores y texturas.

- Empleo libre de técnicas de expresión plástica que ya se indican en las actividades generales, especialmente aquellas que suponen un contacto directo con la materia.

- Ejercicios de expresión libre, espontáneos y sugeridos. Las sugerencias podrán ser orales, visuales (películas, fotografías) gráficas y táctiles.

Segundo Nivel

- Familiarización con fotografías y representaciones de la materia plástica (texturas, colores, tamaños, formas, etc., sin llegar a la identificación.

- Empleo libre de técnicas de expresión plástica y aprove-

chamamiento personal de los hallazgos casuales del primer nivel (con introducción de procedimientos por parte del Profesor para obtener algunos efectos determinados).

- Expresión libre sugerida sobre la temática del YO y el MEDIO. Las sugerencias podrán ser orales, leídas, gráficas, visuales, táctiles y sonoras.

- Experiencias topológicas y de relaciones de equivalencia - visuales-táctiles.

- Iniciación a las actividades de grupo: realización de murales por parte del Profesor conjuntando trabajos individuales.

- Clasificación de objetos en conjuntos ateniéndose a valores plásticos.

Tercer Nivel

- Iniciación a la familiarización con los símbolos gráficos más frecuentes.

- Expresión narrativa libre espontánea o sugerida por medio de una sola representación o por varias secuencias determinadas -- por el alumno.

- Expresiones bidimensionales y tridimensionales gráficas de experiencias táctiles y topológicas (sensaciones o percepciones -- captadas con los ojos cerrados). Ejercicios de orientación espacial.

- Ejercicios de desarrollo de la coordinación mental-táctil-visual (trazado, manipulaciones).

- Observación de objetos de los que previamente se ha solicitado su representación gráfica.

- Empleo de técnicas varias. (Con adecuación por parte del Profesor a cada objetivo sin llevar al alumno a una actitud consciente).

- Iniciación a la identificación y comentario libre de fotografías y otras representaciones de la materia plástica.

- Expresiones en grupo.- Trabajos en equipo para la ordenación y clasificación de objetos.

Cuarto Nivel

- Relaciones de elementos espaciales en el plano. Observación de figuras principalmente esquemáticas.

- Expresiones en grupo: espacios (papeles) de representación preparados para su acoplamiento posterior mediante divisiones.

- Observaciones y comentarios libres de estructuras o de sus representaciones.

- Observaciones y diferenciaciones de tonos y matices.

- Continuación del empleo de todas las técnicas ya conocidas. Prestando alguna atención especial a las tridimensionales.

- Iniciación a la expresión del movimiento.

- Combinaciones de formas con sentido decorativo.

- Expresión narrativa como continuación del tercer nivel.

Quinto Nivel

- Relaciones de situaciones y posiciones espaciales en el plano. Representación de figuras para la observación de distancias, direcciones, tamaños, relaciones de verticalidad y horizontalidad.

- Establecimiento de relaciones de proporción fundamentales -- (mitades, tercios, duplos, triplos, cuádruplos...)

- ~~Representación~~ ~~representativa~~ ~~libre~~ (espontánea o sugerida) por medio de: dos, tres o varias secuencias sugeridas por el Profesor mediante divisiones del espacio en el que se realiza la representación.

- Expresión del espacio tridimensional en el plano: procedimientos perspectivos propios del niño como la superposición de franjas, o la observación consciente de diferencias de tamaños en distancia.

- Ejercicios de discriminación y retentiva de valores plásticos, por medio de la muestra directa de materiales o representaciones de formas y objetos.

- ~~Contemplación~~ de obras de arte y visitas a ciudades, museos, etc.

- Conocimiento (no lógico) de los símbolos gráficos necesarios a las distintas áreas.

- Expresiones en grupo: ornamentación de la clase, cualquier espacio cerrado habitual y en ocasiones de espacios abiertos.

- Copia libre de modelos. (Juguetes).

- Ejercicios que tengan como base la iluminación de objetos.

SEGUNDA ETAPA

Sexto Curso

- Iniciación al estudio de la representación de formas (estableciendo su situación, tamaño, proporción y calidades).

- Iniciación a la observación y representación del movimiento en la figura humana y de animales.

- Iniciación a la percepción estética de hallazgos casuales.

- Información científico-práctica sobre el color hasta llegar a las mezclas racionales.

- Iniciación a la composición. Expresión libre de líneas, manchas y formas.

- Representaciones libres o sugeridas para el desarrollo de la imaginación y la fantasía, estimulando la originalidad.

- Expresiones colectivas: murales por distribución de fragmentos para cubrir individualmente.

- Representación tridimensional en el plano: perspectiva cónica.

- Representación de objetos monocromos, iluminados con un foco único.

- Expresión del ritmo mediante la forma y el color.

Séptimo Curso

- Análisis de estructuras externas (volumen, forma, color, textura).

- Ejercicios de ilustración sobre narraciones que despierten un interés plástico.

- Variaciones sobre imágenes dadas. Libertad de técnicas.

- Ejercicios sobre el color. Gammas cromáticas.

- Composiciones rítmicas mediante estarcidos o estampaciones.

- Ejercicios de apreciación estética.

- Composiciones abstractas libres. Libertad de técnicas.

- Interpretación del natural estático y en movimiento. Libertad interpretativa.

- Trazado de problemas gráficos de dibujo geométrico: perpendiculares, paralelas, bisectrices, construcción de polígonos con variedad de datos, rectificaciones, tangencias, enlaces o conexiones.

- Interpretación de símbolos y signos gráficos.

- Expresiones colectivas: construcciones.

- Representación de objetos de entonación aproximada con varios focos.

- Ejercicios sencillos de perspectiva cónica: paralela y oblicua.

Octavo Curso

- Análisis de estructuras internas. Secciones.

- Iniciación a las proyecciones diédricas ortogonales (formas y poliedros sencillos).

- Croquis a mano alzada. Acotaciones.
- Perspectiva caballera. Transformación de las proyecciones diédricas a dicha perspectiva.
- Ejercicios gráficos de igualdad, semejanza y proporción.
- Conocimiento y aplicación de las escalas. Construcción de escalas gráficas.
- Desarrollo de sólidos sencillos.
- Expresiones individuales y colectivas; maquetas.
- Interpretación del natural estático o en movimiento con mayor objetivación que en niveles anteriores.
- Información a identificación de obras de arte de importancia universal.
- Realización de diseños sobre objetos muy simples de carácter utilitario.
- Representación de objetos de entonaciones varias y opuestas, iluminados con varios focos.
- Ilustración de textos literarios.
- Iniciación a las artes aplicadas: cerámica, esmalte, escenografía en teatrín.

SUGERENCIAS DE POSIBLES TECNICAS Y ACTIVIDADES

- Ejercicios de percepción y representación de lo visual:

Iniciación al estudio lógico de las formas.

Análisis de estructuras internas de objetos.

Iniciación al análisis de estructuras plásticas a través de fotografías y otras representaciones.

Estudio de las formas mediante el claroscuro.

- Ejercicios de retentiva inmediata y retrospectiva.
- Interpretación de esquemas no figurativos y del natural.
- Iniciación a la observación y representación del movimiento en:

La figura humana y de animales. En la expresividad de la línea.

- Ejercicios de expresión libre con iniciación a la representación imaginativa sobre: textos, temas, ritmos, obras de arte.

- Visitas a museos, exposiciones y lugares de interés plástico.

- Identificación de algunas obras importantes del arte universal.

- Realización de diseños de objetos sencillos.

- Representación y creatividad de signos y símbolos gráficos.

- Expresiones colectivas:

Por distribución fragmentaria individual.

Construcciones.

- Resolución de problemas gráficos de dibujo geométrico.

- Representación tridimensional en el plano (iniciación al conocimiento científico).

Sistema diédrico ortogonal (con intención utilitaria).

Perspectiva caballera (con intención utilitaria).

Perspectiva cónica (con intención informativa).

- Bidimensionales: estampados, Collage, mosaicos, ras y grabado, técnicas pictóricas adecuadas.

Sistemas de representación e iniciación al dibujo técnico: croquis, acotaciones y escalas.

- Tridimensionales: modelado, talla de materiales blandos en bloque. Construcciones. Maquetas. Escenografía. Máscaras y muñecos de guiñol. Montaje y conservación de trabajos.

2.3.6. AREA DE EXPRESION DINAMICA

El Area de Expresión Dinámica puede englobar la educación del movimiento, ritmo, expresión corporal, mimo, dramatización, juegos, gimnasia, música, etc.

Se trata de que el alumno se interese y se integre en el mundo y en la sociedad no sólo a través de una comprensión inte-

lectual de éstos, sino también a través de su presencia física y de su sensibilidad.

El ritmo personal (equilibrio y coordinación en los movimientos visuales-manuales-auditivos), la espontaneidad y expresividad - se logran mediante un clima de trabajo y de libertad de acción.

Por lo que se refiere a la formación musical, no se trata de dar un conocimiento teórico de los elementos musicales, sino de lograr unas vivencias y mediante ellas enriquecer la imaginación y toda la personalidad del alumno.

La canción tiene gran importancia y forma parte esencial del proceso educativo musical.

La audición musical y el contacto con las grandes obras pueden formar parte del proceso de formación musical desde su iniciación, siempre teniendo en cuenta el nivel y los conocimientos culturales de los alumnos.

Objetivos específicos del Area de Expresión Dinámica:

En la Educación del movimiento:

- Desarrollo de la percepción psico-motriz.
- Conocimiento del esquema corporal y conciencia de su propio ser.
- Agilidad articular y utilización de las capacidades físicas.
- Equilibrio y sentido de la orientación.
- Adquisición de hábitos deportivos.

- Agilidad y flexibilidad corporal.
- Equilibrio y sentido de la orientación.

En la formación musical.

- Desarrollo de la sensibilidad auditiva y artística.
- desarrollo de actitudes de apreciación musical.
- Contacto con las grandes obras musicales.
- Habilidad para repetir ritmos conocidos.
- Capacidad de componer temas musicales.
- Capacidad para distinguir y comparar voces, instrumentos

y tipos de actividad musical.

- Destreza en el manejo de algún instrumento musical.
- Capacidad para interpretar temas musicales.
- Desarrollo de la espontaneidad y naturalidad en la expresión

sión musical y dramática.

- Capacidad de concentración e interiorización.
- Interpretación y análisis de obras artísticas.
- Conocimiento del léxico específico de las artes dinámicas.

CONTENIDOS

Primer Nivel

- Reacción espontánea a la música oída.
- Reconocer sonidos producidos por distintos medios.
- Interpretar el sentimiento y el ánimo a través de pantomim

mas o movimientos rítmicos.

- Improvisar sencillos temas musicales.

- Precisión en el lenguaje: utilizar las palabras con su propia métrica.

- Participar en juegos cantados y canciones con movimiento.

- Seguir los ritmos en los diferentes pasos fundamentales (marchar, correr, saltar).

- Reaccionar a los cambios de compás y de tono.

- Participar en actividades interpretativas (representar actitudes psicodinámicas de personas, animales).

- Participar interpretando personalmente un movimiento rítmico iniciado espontáneamente ante un estímulo natural o instrumental.

Desarrollar, en forma lúdica, las actividades siguientes:

Carreras de velocidad, lanzamiento de precisión de pelota - tamaño infantil: control de balón manejado con pie o mano (niños) y sólo con mano (niñas).

Natación: aprendizaje.

Juegos libres y dirigidos.

Marchas, paseos-cross reducidos en "aire libre".

Segundo Nivel

- Usar instrumentos para acompañar movimientos y canciones.

- Combinar el movimiento en el espacio con el tiempo del canto y de los instrumentos.

- Interpretar canciones a través de actividades rítmicas y dramáticas.

- Reconocer melodías y canciones sencillas.

- Descubrir los pasos rítmicos al escuchar un tema.

- REconocer instrumentos corrientes por la vista y el sonido.

- Crear ritmos y melodías.

- Conocimiento del vocabulario específico de este nivel.

- Interpretación personal de movimientos rítmicos o simplemente dinámicos.

- Desarrollar en forma lúdica las actividades siguientes:

Carreras de velocidad; lanzamiento de precisión de pelotas tamaño infantil.

Trepa y descenso con ayuda de pies, subir y bajar escale - ras, balanceos en cuerdas.

Tercer Nivel

- Conocer y expresar pasos rítmicos y danzas populares sencillas.

- REconocer los pasos, el acento, compás, ritmo, valor de los tiempos en un canto o danza colectiva.

- Utilizar los instrumentos de percusión para acompañar canciones rítmicas y dramatizaciones.
- Conocimiento de las formas elementales: Lied, Canon, Rondó.
- Principios de lectura musical.
- Interpretación personal, individualizada y en grupos de movimientos rítmicos o dinámicos.
- Desarrollar en forma lúdica las actividades siguientes:
 - Carrera de velocidad; salto de longitud; lanzamiento de pelota infantil; control de balón con pie o mano.
 - Trepa libre, aumento de velocidad en la trepa y descenso, balanceo, etc.
 - Natación: adquisición de un estilo.
 - Participación activa en pequeños torneos de juegos dirigidos.
 - Marchas y paseos-cross reducidos y progresivos en aire libre.
- Cuarto Nivel
 - Dirigir sencillas melodías y composiciones.
 - Identificar pasos rítmicos comunes a partir de la escritura musical.
 - Interpretar movimientos rítmicos para utilizarlos en dramatización, canto, etc.
 - Entonación de canciones conocidas.
 - Inventar sencillas canciones.

- Iniciación en la flauta dulce.

- Interpretar estados de ánimo a través de la dramatización.

- Adopción de aptitudes posturales o rectas a la voz o nota musical.

- Expresión personal de movimientos y posiciones gimnásticas siguiendo un mando rítmico o la voz musical.

- Desarrollar en forma lúdica las actividades siguientes:

Salto de altura con impulso; salto de longitud con carreras, etc.

Quinto Nivel

- Conocer nuevas formas de danzas y los pasos rítmicos correspondientes.

- Identificar ritmos básicos en la poesía y música popular.

- Interpretar nuevos ritmos y canciones.

- Aprender los símbolos musicales de clave y metro.

- Cantar en coro.

- Identificar los instrumentos y reconocer el grupo al cual pertenecen.

Sexto, Séptimo y Octavo Cursos

1) Actividades psico-dinámicas en grupo:

- Expresar sentimientos, estados de ánimo, etc., a través -
del gesto corporal o global.

- Interpretación instrumental de sentimientos, sensaciones
y vivencias.

- Combinación tímbrica espontánea.

- Creación de polirritmias.

- Dramatización e improvisación con inclusión de la voz co-
mo elemento sonoro: ruido, grito, onomatopeya y verbalización.

2) Interpretación individual y en grupo:

- Canto al unísono y a dos voces.

- Realización de coros hablados.

- Participación en pequeños grupos instrumentales.

- Caracterizar a través del gesto dramático, animales, plan-
tas, personas...

- Representar gestualmente situaciones correspondientes a -
unidades temáticas.

- Escenificación de romances y obras cantadas.

- Representación de obras teatrales.

3) Creación individual y en grupo

- Creación de "ostinattos" rítmicos y melódicos.

- Improvisación de fragmentos rítmicos.

- Improvisación melódica.

- Realizar combinaciones tímbricas.

- Dramatizar libremente situaciones imaginarias.
- Creación de guiones y textos teatrales.
- Composición del lugar dramático: iluminación, caracterización, decoración, vestuario...

4) Conocimientos:

- Comprensión de los elementos musicales.
- Conocimiento y práctica de la grafía y dictado musical.
- Conocimiento de los instrumentos y familias instrumentales.
- Conocimiento de realizaciones musicales y teatrales de valor universal.
- Conocimiento de figuras de la música y del teatro en relación con la cultura de su tiempo.
- Audición y análisis de obras musicales.

+ Iniciación a la interpretación y análisis de textos teatrales.

CONTENIDOS DE LA SEGUNDA ETAPA

Educación Física y Deportes

Sexto Curso

- Aumento de la aptitud dinámica y en especial de la capacidad de velocidad, agilidad, iniciación a la potencia y resistencia funcional.
- Ejercicios generales dirigidos a todo el cuerpo, en sus -

diferentes planos, con desplazamientos y cambios de frente acentuando el sentido rítmico y el signo dinámico conveniente a cada uno de ellos.

- Ejercicios de movilidad y coordinación.
- Equilibrios sobre el terreno y en aparatos.
- Saltos gimnásticos en forma libre.
- Desarrollar en forma lúdica las actividades siguientes:

Carreras de velocidad; salto de longitud con carrera; salto de altura con impulso; lanzamiento de pelota de frontón de unos cien gramos de peso; dominio del balón en las posiciones dinámicas fundamentales de los juegos predeportivos, trepa y suspensión en forma libre.

Natación, estilo libre, tiempo libre.

Juegos y ejercicios de educación respiratoria. Participación en torneos escolares, de juegos y deportes reducidos.

Adiestramiento en juegos y deportes reducidos.

Participar en recorridos progresivos al aire libre hasta 1.500 m. en zonas boscosas o de arbolado; con pausas activas (chicas hasta 1.200 m.) Seguir la iniciación al aire libre a través de recorridos cortos de orientación variando el ritmo, la velocidad e intensidad y superando diferentes obstáculos.

Séptimo Curso

- Prácticas de ejercicios de carácter postural y respiratorio.

- Practicar, mejorando el rendimiento, todos los ejercicios del nivel anterior.

- Desarrollar con carácter lúdico las actividades siguientes:

Carreras de velocidad; saltos de longitud y altura con carrera; lanzamiento de una pelota de frontón de 150 gramos; ejercicios de control de balón, según las normas de cada juego (baloncesto, balonmano y voleibol principalmente); trepa y suspensión con progresiones variadas.

Natación, perfeccionando estilos.

Iniciación en la práctica de socorrismo escolar.

Participar en competiciones reducidas.

Participación en carreras de orientación con recorridos progresivos hasta de 2.000 metros en terrenos variados, para los chicos, y hasta 1.600 m. para las chicas. Se introducirán en el recorrido pausas activas cada 400 m.

Octavo Curso.

- Práctica de ejercicios generales; en todos los planos y en la velocidad, conveniente, con variación en el ritmo y en la intensidad, se seguirá la iniciación en el trabajo de potencia y de resistencia funcional.

- Practicar ejercicios de equilibrio en p...

te centro de gravedad. Ejercicios de equilibrio practicados en la barra de equilibrio olímpica.

- Prácticas de destrezas, utilizando la aptitud desenvuelta en los niveles anteriores, con desplazamientos diversos, en marcha y carrera, describiendo curvas enlazadas, círculos, etc., utilizando aros, mazas, pelotas y otros medios auxiliares.

- Desarrollar con carácter lúdico las actividades siguientes:

Carreras de velocidad; saltos de longitud y altura en forma libre y progresiva; lanzamiento de pelota de hockey, beisbol, etc.; ejercicios de control de balón según normas de cada especialidad (fútbol-sólo chicos- balonmano y voleibol).

Natación, perfeccionamiento de todos los estilos.

Prácticas de socorrismo escolar (deportivo y general).

Prácticas de aire libre (marchas y cross de orientación, progresivos y reducidos).

Se recuerda que en la Segunda Etapa, se habrá de mantener una actividad bien diferenciada entre los ámbitos masculino y femenino, en especial en la aplicación de juegos y deportes, así como en el carácter aplicativo de los ejercicios gimnásticos, a fin de lograr el desarrollo psicofisiológico a la expresión corporal propia de cada sexo.

2.3.7. AREA DE PRETECNOLOGIA

El Area de Pretecnología, a nivel de Educación General Básica (Segunda Etapa), aparece por primera vez en las Orientaciones Pedagógicas en 1970. Es una materia nueva ya que no aparecía en los Cuestionarios Nacionales de 1965.

¿Cómo concibe el Ministerio de Educación la Pretecnología?
¿Qué procesos mentales ha de desarrollar el alumno para conseguir unos determinados objetivos? ¿Qué contenido especifican las Orientaciones Pedagógicas, y qué metodología se propone?

Podemos leer en el apartado de objetivos:

"En la Segunda Etapa de E.G.B., el alumno necesita una formación pretecnológica que le capacite para actividades prácticas y le permita incorporarse al primer grado de Formación Profesional.

De acuerdo con estas exigencias, es preciso programar una formación técnico-manual de aplicación práctica y una iniciación técnico-artística que posibilite el conocimiento de algunas artes aplicadas de gran interés actualmente. Se trata de presentar a los alumnos un amplio campo de posibilidades de trabajo y despertar en ellos verdadero interés por las ocupaciones y profesiones de tipo técnico que tanto interesan, que tanto interesan a la economía y a la sociedad en general. Desde el punto de vista de la

Orientación Profesional, constituye uno de los mejores medios de encauzar posibles vocaciones.

Otra razón que justifica su inserción en los contenidos de la E.G.B. es la necesidad de que el escolar adquiera habilidades y destrezas que le permitan en un futuro manipular materiales -- técnicos de uso corriente y acomodarse a los cambios y transformaciones, cada vez más frecuentes, en el campo laboral y ocupacional.

No se trata de una iniciación profesional, que vendrá después, ni de dar un conocimiento amplio de todas las artes aplicadas o del aprendizaje de unas técnicas determinadas, SE TRATA SENCILLAMENTE DE PONER AL ESCOLAR EN CONTACTO CON LOS APARATOS Y HERRAMIENTAS DE USO CORRIENTE, PARA SU MEJOR CONOCIMIENTO Y DOMINIO Y DE QUE ADQUIERAN DESTREZAS, HABILIDADES Y ACTITUDES que le permitan un perfecto y eficaz aprendizaje cuando pase a la formación profesional. O bien que pueda servirse de la iniciación técnica artística para sus creaciones personales y para llenar sus horas de ocio".⁴⁷

CONTENIDOS PROPESTOS

Sexto Curso

- Montar y desmontar sencillos juguetes, aparatos mecánicos y eléctricos.

- Trabajar en madera: unión de piezas y operaciones fundamentales para construir objetos de uso corriente.

- Modelar maquetas y vaciar moldes con dos piezas.

- Recortar chapas metálicas y delgadas.

- Construir sencillos aparatos de aplicación al estudio de las ciencias.

- Encuadernación en rústica.

- Aprendizaje de los nudos marineros más corrientes (trabajos de cuerda).

- Decorar superficies.

- Construir siluetas o armaduras con alambre forrado y sin forrar.

- Construir mosaicos con piedrecitas o teselas cerámicas.

- Talla o yeso.

- Grabado en linóleo.

- Corte y confección de prendas infantiles (alumnas.)

- Bordado popular (alumnas).

Séptimo Curso

- Usar adecuadamente las herramientas más empleadas en el trabajo de madera.

- Construir objetos con ensambladuras de madera.

- Preparación de colas, pinturas y barnices.

- Usar adecuadamente las herramientas más empleadas en el trabajo mecánico.
- Construir sencillos objetos de uso doméstico con soldadura de estaño.
- Trabajar con chapas metálicas: hojalata, aluminio, zinc.
- Iniciación en los trabajos de ajuste con pletina de hierro.
- Realizar sencillos trabajos de fontanería, empapelado y tapizado.
- Usar adecuadamente las herramientas más empleadas en el trabajo eléctrico.
- Realizar diversos tipos de conexionado eléctrico, así como sencillas instalaciones eléctricas.
- Construir aparatos de aplicación a la Física, Química y Ciencias Naturales.
- Encuadernación en cartoné.
- Talla plana de madera.
- Construir un guiñol escolar.
- Manejar la máquina de escribir.
- Corte y confección de prendas infantiles (niñas).
- Iniciación a la técnica de algunos encajes populares (niñas).
- Tejido de lana y otras fibras (alumnas).

Octavo Curso

- Montar y desmontar algunos aparatos electrodomésticos:
detección de averías.
- Torneado y roscado en madera.
- Realizar proyectos y construir la maqueta de una casa con sus diversos servicios e instalaciones.
- Construir aparatos eléctricos y electrónicos sencillos y hacer instalaciones eléctricas sobre paneles de madera o maqueta de habitación.
- Representar estructuras moleculares por medio de alambres.
- Construir objetos de aplicación a partir de los conocimientos adquiridos.
- Repujar en cuero y láminas metálicas.
- Grabar con gubias de distinta clase.
- Iniciación al pirograbado.
- Iniciación a los trabajos de esmalte.
- Realizar proyectos de decoración de la clase, empleando - las técnicas y materiales conocidos.
- Sencillos diseños de modas y confección de prendas de vestir (alumnas).
- Realización de proyecto de bordado regional (alumnas).

- Técnica de calados y pasamanería (niñas).
- Confección de sencillos muñecos de fieltro (niñas).

SUGERENCIAS DE ACTIVIDADES Y TECNICAS

- La enseñanza debe hacerse por medio de proyectos llevados a su completa realización con la participación de todos los alumnos, sin que sea necesario que cada uno realice todas las operaciones, sino solamente alguna de ellas.

- Siempre que sea factible, conviene realizar el trabajo en equipos, a fin de fomentar la cooperación y socialización progresiva del alumno.

- Las exigencias de la enseñanza de esta materia son: un local o taller, herramientas y útiles de trabajo y materiales fungibles de manipulación. Todo ello en relación con las condiciones socioeconómicas de la región y sus características laborales.

Posibles actividades a realizar:

- Examinar objetos, piezas o aparatos y estudiar sus posibles funciones y modificaciones con vistas al proyecto que realicen.

- Elegir entre diversos materiales (madera, cartón, corcho, plástico, chapa metálica) los más adecuados para construir una pieza u objeto determinado.

- Proyectar la construcción de una herramienta o útil para un trabajo determinado.

- Interpretar dibujos, croquis, planos y maquetas de utensilios, edificios, etc.

- Visitar fábricas, talleres, mercados, centros de artesanía, Escuelas de Formación Profesional y resumir por escrito y gráficamente lo observado.

- Visión general, empleando medios audiovisuales de diversos procesos técnicos, y resumir lo observado.

Nos parece el apartado más progresivo el que propone la posibilidad de que los alumnos salgan de la Escuela para hacer visitas programadas y trabajen sobre ellas en la clase. Sabemos de las dificultades para poderlo, y quererlo, llevar a cabo, pero es incuestionable que el mundo del trabajo está allí, y no en los libros.

2.3.8. AREAS DE EXPERIENCIA

Las materias englobadas en las Areas de Experiencia pretenden poner al alumno en contacto con la realidad circundante social y natural. Esta doble perspectiva del entorno se bifurca en el Area Social y Cultural y el Area de las Ciencias de la Naturaleza.

2.3.8.1. AREA SOCIAL

El Area Social y Cultural tiene por objeto el estudio del hombre:

- Formas de vida.
- Agrupaciones.
- Relaciones económicas.
- Relaciones políticas.
- Relaciones sociales.
- Inquietudes ideológicas.

Esta Area puede considerarse, a nivel de E.G.B., como una iniciación a las Ciencias Sociales.

Los objetivos específicos que se le asigna para la Primera --
Etapa son:

- Desarrollo de las aptitudes de análisis y síntesis.
- Aptitud de relacionar y plantear problemas.
- Capacidad de retrospección y prospección.
- Habilidad para localizar hechos y situaciones en las coordenadas espacio-temporales.
- Inserción en la realidad social, política y cultural de España.
- Capacidad de interpretar la realidad a través del material manejado.
- Conocimiento de datos básicos.
- Conocimiento y utilización de las técnicas en la búsqueda -
de fuentes y documentos.
- Adquisición de un método de trabajo.

- Saber hacer e interpretar mapas, esquemas, fichas, bibliografía, etc.
- Dominio de un vocabulario geográfico, histórico, social, etc.
- Despertar la curiosidad y el interés por la exploración,
- Actitud de respeto a los seres humanos como personas y como miembros de grupos sociales y nacionales.
- Actitud de tolerancia y comprensión al apreciar las semejanzas y diferencias entre los pueblos.
- Desarrollo de un espíritu crítico y de un pensamiento lúcido ante los hechos sociales.
- Actitud cívica en el cumplimiento de los deberes familiares y profesionales.
- Reconocimiento del valor de las instituciones, las leyes y formas de vida de la comunidad nacional.
- Despertar y desarrollar la participación activa en la vida social con el deseo de mejorar la sociedad.

Para la Segunda Etapa de E.G.B. se añaden los siguientes objetivos:

- Capacidad para localizar los hechos en el espacio y en el tiempo.
- Conocimiento y utilización de técnicas para interpretar da

tos y documentos.

- Adquisición de un vocabulario más amplio y riguroso del mundo social.

- Capacidad de juzgar el valor de las instituciones y leyes que informan nuestra vida.

- Capacidad para distinguir en cualquier información lo verdadero de lo falso, lo probable de lo improbable, lo verosímil de lo inverosímil.

- Un sentido de la sucesividad y del tiempo.

- Aprender a estimar los valores positivos que le son familiares y los de cualquier época y cultura.

CONTENIDOS

... Primera Etapa de E.G.B.

Se presentan dos opciones con carácter indicativo y no excluyentes de otras posibles.

Opción A

Primer Nivel

- Nuestra escuela.

- Nuestra casa.

- La ciudad o pueblo en que vivimos.

- Edificios importantes del pueblo o ciudad.

- La familia.

- Participación en la vida familiar.

- El hombre trabaja.
- Las personas se necesitan entre sí.
- Convivencia humana en la familia, en la escuela, en el -
pueblo.

- Nuestra Patria.

Segundo Nivel

- La vivienda a través del tiempo.
- Pueblos y ciudades españolas.
- Origen del pueblo o ciudad.
- Diferentes tipos de pueblos.
- Los hombres que pueblan la tierra.
- Qué se produce en nuestros campos.
- Los grandes inventos.
- Medios de transporte a través del tiempo.

Tercer Nivel

- Cómo vivía el hombre en otros tiempos.
- Las cosas que el hombre ha hecho: grandes construcciones.
- Grandes figuras de la humanidad.
- El trabajo en el campo.
- Las Industrias.
- El comercio.
- El trabajo como participación de cada uno.
- Qué hace el hombre para conservar la salud.

- El bien de los demás.
- Tipos y formas de trabajo predominantes en la localidad.

Cuarto Nivel

- Representación de la tierra.
- Cómo es nuestro país.
- Las regiones de nuestro país.
- Los pueblos que han vivido en España.
- Cómo se gobierna nuestro pueblos y nuestra provincia.
- Participación en la vida local.
- Principales productos españoles.
- Recursos culturales y recreativos de un pueblo: biblioteca, grupos artísticos, fiestas, costumbres, tradiciones.
- Las normas generales de la comunidad local.

Quinto Nivel

- El Universo
- La Tierra. Coordenadas geográficas.
- Elementos físicos de la Tierra.
- Los continentes.
- Grandes pueblos de la antigüedad.
- Grandes ciudades del mundo.
- La vida de los hombres hasta nuestros días (grandes cambios en la vida).
- Grandes figuras actuales de la humanidad.

- Cómo se gobiernan las naciones.
- Juegos y deportes a través del tiempo.

Opción B

Se partirá siempre del estudio de la localidad en sus aspectos sociales, geográficos, históricos y culturales.

Primer Nivel

- Tu familia.
- Tu participación en la vida familiar.
- Tus compañeros.
- Tu casa.
- La calle.
- El pueblo en que vives.
- Tu escuela.
- Tu participación en la vida de la escuela.
- Las vacaciones.
- Tu Patria.

Segundo Nivel

- Animales domésticos.
- Animales que ayudan al hombre.
- La caza y la pesca.
- Alimentos.
- Vestidos y calzados.
- El alumbrado.

- Pueblos y ciudades.
- Juegos y deportes.
- Viajes y excursiones.
- Diversiones y espectáculos.
- Las necesidades son comunes a todos los hombres.

Tercer Nivel

- Cómo trabaja el hombre: el campo.
- Cómo trabaja el hombre: el mar.
- Cómo trabaja el hombre: las minas.
- Cómo trabaja el hombre: la industria.
- El trabajo intelectual.
- Servicios públicos: policía, bomberos, sanidad. La escuela.
- Comprar y vender: la moneda.
- Comunicaciones a distancia: correo, teléfono y telégrafo.
- Viajes por tierra.
- El trabajo de cada uno sirve a los demás.
- Viajes por mar y aire. Viajes por el espacio: inmersiones - submarinas.
- El periódico, la radio, la televisión, el libro, el cine, - el teatro.

Cuarto Nivel

- Representación de la Tierra.
- España: límites, costas, islas.

- El relieve español.
- Ríos, lagos y mares españoles.
- Nuestra riqueza agrícola.
- Nuestras minas.
- Industrias españolas.
- La artesanía en nuestro país.
- La caza y la pesca en España.
- La población española.
- Las regiones españolas.
- Nuestras provincias.
- Costumbres españolas.
- España es nuestra nación.

Quinto Nivel

- Puertos naturales, ríos navegables y comunicaciones marítimas.
- Aprovechamiento hidráulico: grandes embalses españoles, riego y electricidad.
- Las comunicaciones en España.
- Regiones naturales españolas.
- Grandes héroes y santos.
- España y los grandes descubrimientos geográficos.
- Pintores españoles.

- Nuestros grandes escritores.
- Monumentos españoles.
- Cómo se gobiernan los españoles, administración nacional, -
provincial y local.
- Cómo se relaciona España con otros países.
- Movimientos de población: migraciones.
- El turismo en España.
- Circulación vial.
- Contenidos para la Segunda Etapa de E.G.B.

Sexto Curso

Primera Unidad: NOCIONES DE GEOGRAFIA GENERAL

1. La Tierra.

Composición y elementos.

Distribución: continentes y mares.

Oportunidades que la tierra ofrece al hombre.

2. Formas topográficas.

Nomenclatura de las mismas.

Evolución de las formas: Erosión y sus tipos.

Representación de las formas: mapas.

3. El clima.

Estudio de la atmósfera.

Influencias e interferencias con otros factores: suelos y
vegetación.

4. El hombre conoce y utiliza la tierra.

Asentamiento de los pueblos: dónde y porqué.

Binomio campo-ciudad: breve estudio demográfico mundial.

5. Actividades agrícolas y ganaderas.

Productos.

Áreas de producción.

6. La actividad industrial y los transportes.

Materias primas: áreas de localización y transformación.

Evolución de los medios de transporte y comunicación.

Segunda Unidad: GEOGRAFIA DE ESPAÑA

1. Situación general de la Península.

2. Los rasgos físicos.

Formación del relieve.

Formas topográficas y unidades de relieve.

Representación de las formas: el mapa de España.

3. El clima.

Caracteres generales.

Tipos de climas: gráficas representativas.

4. La circulación de las aguas.

Circulación interna.

Los ríos de España.

5. Rasgos actuales de Geografía Humana.

La población y su distribución.

Factores: natalidad, mortandad, crecimiento vegetativo.

Los movimientos migratorios.

6. Rasgos actuales de Geografía Económica.

Agricultura, ganadería y pesca: Productos y áreas.

Aprovechamiento de las fuentes de energía: la industria.

Transportes y comunicaciones.

Tercera Unidad: LOS FUNDAMENTOS DE LA SOCIEDAD ESPAÑOLA Y

EUROPEA

1. La herencia clásica.

Atenas en la edad de oro.

Roma: leyes y organización. Presencia del Cristianismo.

2. El nacimiento de la sociedad occidental.

El Feudalismo: sistema socio-económico medieval.

Gobierno y administración.

3. Presencia musulmana en España.

Estructuras sociales.

Expresiones culturales hispano-musulmanas.

4. Los reinos cristianos: Afianzamiento de las nacionalida-

des.

Repoblación: demografía expansiva y auge económico.

Mecanismos y acción de los reinos cristianos.

5. La Iglesia y la Cultura.

El monje, educador de Europa. La cultura rural.

El urbanismo. Las Universidades.

6. Castilla y Aragón en los siglos XIV y XV.

Conflictos entre nobleza y monarquía. Cambios de dinastía.

De la expansión mediterránea aragonesa a la unidad peninsular.

Séptimo Curso

Primera Unidad:

1. Generalidades.

Distribución de tierras en el mundo.

Grandes zonas climáticas.

2. Topografía de los continentes.

Semejanzas y diferencias.

Particularidades de cada uno.

3. Europa.

a) Generalidades.

Aspectos físicos.

Evolución humana.

Agricultura, industria y sector terciario.

b) Economías nacionales:

América del Norte.

América Latina.

5. Asia, Africa, Oceanía.

a) Generalidades.

Aspectos físicos.

Evolución humana.

Agricultura, industria y comercio.

b) Economías nacionales. (Estudio especial de una nación o grupo de naciones).

Segunda Unidad: EXPANSION DE LA CIVILIZACION OCCIDENTAL I

1. El Renacimiento.

Emergencia en Italia.

Artistas y escritores que lo hicieron posible.

2. Los monarquías del Renacimiento: Los Reyes Católicos en España.

Equilibrio en política interna.

Arquitectura civil y religiosa.

3. La expansión atlántica: Descubrimiento de América.

Los nuevos espacios geográfico-históricos.

Viajes y descubrimientos.

4. La Reforma

Crítica de la Iglesia medieval.

Movimientos reformadores:

a) Protestantismo: Lutero.

b) Catolicismo: El Concilio de Trento.

5. España y Europa: El Imperio de Carlos V.

Política religiosa.

Funciones de España en la política europea de Carlos V.

6. La conquista del Nuevo Mundo.

Penetraciones hacia el interior. Fundación de los grandes virreinos.

Estudio de uno de ellos.

Organización Colonial.

Tercera Unidad: EXPANSION DE LA CIVILIZACION OCCIDENTAL II

1. El Barroco.

Nuevo concepto de la vida.

Pensadores, escritores y artistas. Estudio de una obra concreta.

2. El nacimiento de la ciencia moderna.

La ciencia físico-matemática de los siglos XVI y XVII.

Significado de la revolución científica.

3. Desarrollo de la economía de mercado.

Incremento de la circulación comercial:

Holanda como caso representativo.

Industria y comercio españoles en los siglos XVI y XVII.

4. El mundo mediterráneo en tiempos de Felipe II.

Espacios geográfico-económicos.

Derrota de España en Europa.

5. El absolutismo monárquico.

Luis XIV.

Expansión del espíritu francés en Europa.

6. La industrialización de Europa.

Orígenes de la revolución industrial.

Medio ambiente social y cultural.

Octavo Curso

Primera Unidad: CIVILIZACION EUROPEA Y MUNDO CONTEMPORANEO

1. Ritmos de la vida económica.

De la REvolución Industrial al Gran Capitalismo. (1870)

Las nuevas condiciones de la vida económica.

2. Corrientes de pensamiento.

La crítica del Antiguo Régimen.

Los últimos "ilustrados". Los Románticos.

3. De la Sociedad Estamental a la Sociedad de Clases.

Auge de la burguesía.

Problemas sociales: el movimiento obrero.

4. La vida política y su desarrollo (I)

Revolución francesa. REvoluciones europeas de 1930 y -
1848.

Los nacionalismos.

5. La vida política y su desarrollo (II)

Guerra, revolución y reacción en España (1808-1833). -

La España Isabellina.

De la Revolución a la Restauración. El 98 español.

6. Las guerras mundiales.

La primera guerra mundial.

La segunda guerra mundial. Hacia una Europa unida:

Organismos internacionales.

Segunda Unidad: LAS CIVILIZACIONES ACTUALES

1. Las civilizaciones asiáticas.

Su antigüedad. Moral y tradición en China, Japón e In-
dia.

Dimensiones religioso-culturales.

Vías de modernización.

2. El mundo negro.

Espacios geográfico-económicos.

Colonialismo y descolonización.

3. El mundo árabe.

Su medio geográfico y extensión.

Formas de vida y actitudes religiosas.

4. El mundo americano.

EE.UU. de América.

a) Grandes ejes de la economía americana: De New York a California.

b) La sociedad americana: las minorías.

Latinoamérica.

a) Herencia y revolución.

b) La lucha por la estabilidad política (estudio especial de un país).

Tercera Unidad: ESPAÑA EN EL MUNDO CONTEMPORANEO

1. El reinado de Alfonso XIII.

Los regeneracionistas de principios de siglo.

La crisis de 1917. La Dictadura militar y la política - africana.

2. La Segunda República.

Los partidos políticos.

Los movimientos separatistas.

El Alzamiento Nacional.

3. Nuevos planteamientos de la vida española.

La guerra de liberación.

El fuero de los españoles y otras leyes fundamentales.

Institucionalización del Régimen. La Ley de Sucesión.

4. La sociedad española.

Movilidad social y democratización.

Los medios de comunicación social.

La educación, principal factor de integración de los -
españoles.

La inspiración católica de nuestra vida comunitaria.

5. Arte y cultura de nuestro tiempo.

Nuevas concepciones artísticas.

Pensadores, escritores y artistas de la España contem-
poránea. Estudio especial de algún autor.

6. España en el mundo actual.

Los Planes de Desarrollo. El nivel de vida.

Relaciones con los Organismos Internacionales.

España y América. La gran comunidad de habla hispana.

2.3.8.2. REFERENCIAS A LOS CAMBIOS EFECTUADOS A PARTIR DE LOS -
PRIMEROS PLANES DEL PROGRAMA DEL AREA SOCIAL

Desde que habían sido aprobadas las Orientaciones Pedagógicas (diciembre de 1970 y agosto de 1971), van surgiendo en la sociedad española transformaciones de carácter político y cambios

en las relaciones sociales. Para que los programas del Area Social se adecúen a la realidad⁴⁸ se publican en noviembre de 1976⁴⁹ nuevos contenidos de formación cívico-social para la Segunda Etapa de E.G.B. que se incluyen, con carácter experimental, en el curso - - 1976-77. Se prorrogan, también con carácter experimental, durante el curso 1977-78.⁵⁰

Los contenidos versaban sobre los siguientes temas:

Sexto Curso

1. El hombre ser personal en convivencia social:

- ¿Qué es la convivencia?
- El respeto a la vida, a la dignidad humana y a la búsqueda del bien común, como base de convivencia, subordinando, si es preciso, los intereses personales al bien común.
- La convivencia en la diversidad. Pluralismo y aceptación de las peculiaridades individuales.
- Niveles de la convivencia: interpersonal, local, regional, nacional e internacional.

2. Convivencia humana:

- Grupos convivenciales humanos: familia, escuela, amistades, pueblo, comarca, provincia, región, nación, comunidad de trabajo, sindicato, iglesia, agrupaciones religiosas, políticas, culturales y deportivas; comunidad internacional, etc.

- Realizaciones para la convivencia: escuelas, bibliotecas, casa de cultura, hospitales, centros asistenciales, seguridad social, transportes públicos, medios de comunicación.

3. Obstáculos para la convivencia:

- El egoísmo personal en sus diversas manifestaciones: incomprensión, intolerancia, violencia.
- El egoísmo colectivo en sus diversas manifestaciones: incultura, incomunicación, delincuencia, insolidaridad.

4. Situaciones conflictivas y modo de superarlas:

- Conflictos de orden personal.
- Conflictos de orden colectivo.

5. Fundamentos de la convivencia:

- El desarrollo de las virtudes convivenciales, como base de una nueva concepción del hombre y del mundo: -- amor, justicia, prudencia, respeto mutuo, diálogo, solidaridad, comprensión, generosidad, fidelidad a la palabra dada, etc.
- La familia como germen, principio y escuela de convivencia. El amor, el respeto, la comprensión y la colaboración en la vida familiar.

- El cumplimiento de los deberes profesionales y sociales, exigencia primordial de la convivencia.

Séptimo curso

1. La democracia como respeto, tolerancia y participación de los hombres, pueblos y grupos ideológicos de un país o de los distintos grupos de pueblos que integran un Estado. - La democracia en la comunidad internacional.
2. La base de la democracia:
 - Respeto integral a los derechos del hombre.
 - Mantenimiento y respeto de las libertades democráticas. Libertad de pensamiento, de expresión, de reunión, de asociación, de educación y de conciencia. Libertades y derechos fundamentales.
 - Respeto a las peculiaridades regionales y a las minorías que integran el Estado. Reciprocidad leal que reconoce por encima de esa diferenciación el supremo interés de la unidad nacional. Valoración del cultivo y promoción de la lengua y de la cultura regional y nacional. Autonomías regionales.
 - Ejercicio libre y responsable del sufragio universal.
 - Los poderes legislativo, ejecutivo y judicial en una sociedad democrática. Constitución y funciones de cada uno de ellos.

3. Las formulaciones de la democracia a nivel mundial:

- La Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948.
- La Carta de los Derechos del Niño de 1959.
- La Carta de las Naciones Unidas y los Pactos Internacionales de Derechos Humanos.

4. ¿Cómo podemos conseguir una escuela y una sociedad democráticas?

- Ensayos a nivel de pequeño, medio y gran grupo: agrupaciones artísticas, literarias, científicas, clubs de alumnos, asambleas de clase, actividades al aire libre, educación del ocio.
- Integración de escuela, familia y sociedad.

Octavo Curso

1. El conocimiento de sí mismo, la autorrealización personal y la paz interior como fuente de verdadera convivencia.
2. La concepción cristiana de la persona y de la vida como principio, impulso y garantía de la igualdad de los hombres, de la fraternidad universal y de los derechos universales de la persona humana.
3. El pluralismo religioso. Conocimiento de las principales religiones mundiales.
4. Ideologías y agrupaciones socio-políticas de carácter nacional.

nal o internacional que pueden facilitar la convivencia.

Pluralismo político.

5. Principales figuras que han destacado por su trabajo humanitario.
6. Valoración del medio ambiente, natural y social, como marco de la convivencia humana. Defensa del medio ambiente - natural: aire, tierra, agua. La conservación de la Naturaleza como obligación de todos. El hombre como agente de - degradación.
7. Defensa de la persona frente a la manipulación de los valores espirituales, socio-políticos y materiales.
 - El patrimonio artístico e histórico, Su defensa frente a las agresiones del hombre.
8. Hacia una conciencia mundial:
 - Localismo, regionalismo, patriotismo, universalismo. -- Educación para la comprensión internacional.
 - Complementariedad, tolerancia y unidad de las comunidades lingüísticas españolas y sus irradiaciones internacionales.
 - La Península Ibérica, Europa, el Mediterráneo é Ibero - américa como círculos intermedios de convivencia internacional.

- Organizaciones y movimientos internacionales para la paz y la convivencia entre los hombres y los pueblos: ONU, - UNESCO, UNICEF, OMS, OIT y Cruz Roja Internacional.
- Solidaridad con los pueblos que sufren grandes cataclismos: terremotos, volcanes, ciclones, sequía. Preocupación por el Tercer Mundo y ayuda a las Empresas Internacionales que trabajan por su Promoción (FAO, Misiones, Campañas contra el hambre, la enfermedad y el analfabetismo).
- Jornadas internacionales de promoción de la convivencia: "Día Escolar de la No-Violencia y la Paz", "Día de los Derechos Humanos" (1 de diciembre), "Día de la Paz" (1 de enero), "Día del Amor Fraternal" (Jueves Santo), etc.

Instrucciones de la Dirección General de E.C.B. sobre las nuevas orientaciones pedagógicas del Area Social.

Objetivos Generales

Los nuevos contenidos del área social se conciben en función de los objetivos siguientes:

1. Preparar al alumno para el ejercicio de los derechos y deberes de ciudadanía basados en el respeto a las libertades democráticas y en la eliminación de todo intento de formación política unilateral.

2. Dotarle de conocimientos básicos, de criterios morales y de elementos de juicio imprescindibles para que sea un -- ciudadano útil a la comunidad en la que ha de desarro -- llar su vida.
3. Desarrollar en los alumnos su espíritu crítico para que lleguen a ser capaces de interpretar los valores positivos propios de una sociedad que trata de reducir desigualdades y eliminar injusticias en el orden educativo, económico-social y político.
4. Fomentar actitudes de respeto, comprensión e interés por las distintas realidades socio-culturales de España.
5. Tomar conciencia de que, a pesar de la diversidad en el plano ideológico, los países del mundo se encuentran cada vez más unidos entre sí por la comunicación y la cultura.
6. Estimular el cultivo de los valores religiosos para lograr la formación integral del alumno.

Sugerencias para la actuación:

Para el logro de los objetivos expresados es necesario iniciar a los escolares en el ejercicio de la participación, responsabilidad, autoexigencia y aquellos otros valores personales que favorecen la comprensión, el respeto mutuo y la convivencia constructiva y pací-

fica. Las experiencias en este sentido han de iniciarse desde los primeros años de escolaridad y se desarrollarán de forma gradual de acuerdo con la madurez socio-afectiva del niño.

La escuela debe tener una organización comunitaria que estimule la fijación de actitudes y esquemas de comportamiento positivos, lo cual depende más que de la adquisición de conocimientos programados del ambiente general del centro y de las relaciones que el Profesor cultiva con sus alumnos en la escuela y, fuera de ella, con la comunidad.

A título indicativo se sugieren las siguientes formas de actuación:

- Estudio e interpretación de acontecimientos a partir de informaciones de prensa y otros medios de comunicación social.
- Planteamiento problemático de la propia manera de ser en relación con las obligaciones de la comunidad.
- Establecimiento por reflexión, diálogo y consenso de una escala de valores fundamentales para la convivencia: amor, justicia, libertad, responsabilidad, etc.
- Aplicación de las actitudes de respeto, comprensión y solidaridad.
- Exploración del medio próximo a la escuela a efectos de conocer, estimar y ejemplificar, con las personas notables,

las profesiones, los servicios.

- Conocimiento de las culturas y peculiaridades regionales.

Durante el curso 1978-79 y siguientes se incluyen los contenidos de formación ética y cívica, en el Area Social de la Segunda Etapa de E.G.B.⁵¹

En los textos escolares, el programa de ética y cívica, ha de ocupar una parte no superior al 20 por 100 de la extensión total del mismo.

La educación ética y cívica pretende:

Objetivos Generales

- Preparar para el ejercicio y respeto de los derechos y deberes de ciudadanía, las libertades democráticas y los derechos humanos fundamentales.
- Proporcionar los conocimientos básicos, los criterios morales y los elementos de juicio necesarios para enfrentarse con eficacia a los problemas de índole personal, económico-social y política.
- Fomentar el cultivo y desarrollo de actitudes de respeto, solidaridad, generosidad y compañerismo que favorezcan las relaciones interpersonales.
- Fomentar actitudes de apertura, respeto, comprensión y solidaridad hacia los distintos pueblos y grupos socio-culturales y

religiosos de España y de la comunidad internacional.

- Desarrollar el espíritu crítico, la capacidad de autonomía moral y el sentido de responsabilidad que permitan descubrir e interpretar los valores de la sociedad y defenderse de todo tipo de manipulación.

- Comprender la importancia que las normas de convivencia -- tienen en la vida familiar, escolar y social para favorecer el sen tido comunitario.

- Reconocer el valor e importancia de las Instituciones, Leyes y formas de vida de la comunidad local, regional, nacional e internacional.

- Descubrir y comprender la dimensión ética de la vida cotidiana y las actitudes morales a que obedecen los comportamientos humanos.

- Inculcar el valor del trabajo como factor de realización personal y comunitaria y la importancia de una ética profesional.

- Comprender el sentido universal que tienen la cultura, las libertades y la solidaridad en el ámbito del mundo contemporáneo.

- Alcanzar un compromiso personal y social de solidaridad, - defensa y apoyo a la democracia, a los valores humanos esenciales y a la Patria.

CONTENIDOS

Sexto Curso

1. El hombre. Su dimensión individual y social.

¿Qué es la convivencia?

2. Grupos convivenciales humanos.

Grupos primarios:

La familia célula básica de la sociedad.

La Escuela, el barrio, el pueblo, la región, la nación.

Grupos secundarios:

Sindicatos y asociaciones profesionales, cooperativas, agrupaciones religiosas, políticas, culturales, deportivas y otras.

3. Obstáculos a la convivencia.

- El egoísmo individual y colectivo en sus diversas manifestaciones.

- La incompreensión, intolerancia, incultura, incomunicación, violencia, delincuencia e insolidaridad.

- Estructuras legales, socioeconómicas y políticas industas.

4. Situaciones conflictivas y modo de superarlas.

- Conflictos de orden personal.

- Conflictos de orden colectivo.

Solución a los conflictos planteados. Participación responsable en el mejoramiento personal y comunitario.

5. Fundamentos de convivencia; Ética social.

a) Fundamentos morales:

- El respeto a la vida y a la dignidad humana.
- La libertad, responsabilidad, igualdad, justicia, bien común, amor, amistad y civismo.
- Respeto mutuo, diálogo, solidaridad, sinceridad, generosidad y fidelidad a la palabra dada.
- Respeto a los derechos de los otros, pluralismo y aceptación de las peculiaridades individuales.

b) Fundamentos jurídicos y políticos de la convivencia.

Séptimo Curso

1. La democracia como forma política de organizar la convivencia.

- Fundamentos jurídicos y políticos de la convivencia democrática.

a) Reconocimiento, respeto y ejercicio de los derechos fundamentales del hombre:

- Derechos personales.
- Derechos económicos, sociales y culturales.

b) Organización del estado democrático: Separación de los poderes legislativo, ejecutivo y judicial. Imperio de ley y legalidad: sufragio universal. La Constitución y los partidos políticos.

2. La Constitución española. Principios generales.- La Monarquía parlamentaria.
3. La unidad de España como Estado y su estructuración constitucional: REgiones y Comunidades Autónomas.
Etnias culturales y lenguas nacionales. La solidaridad como medio para superar los desequilibrios.
4. Hacia la unificación europea: Instituciones y organismos.
5. Los textos internacionales sobre los derechos humanos y - su incorporación al ordenamiento jurídico español.
Organizaciones y movimientos internacionales para la paz y la convivencia. El nuevo orden económico internacional.
6. Principales figuras que han destacado por sus aportaciones al desarrollo socio-cultural y a la comprensión internacional.

Octavo Curso

1. La autorrealización personal en el ámbito de las relaciones del hombre.
2. La convivencia y el medio ambiente natural y social. La sexualidad humana como realización personal y familiar.
3. La persona y los medios de comunicación social, objetividad y manipulación informativa.
El hombre como consumidor. Defensa contra la manipulación

La austeridad al servicio del bien común.

4. El trabajo como autorrealización, como factor de convivencia, solidaridad y de progreso social. El trabajo como posible factor de alienación: Sus causas. Etica profesional.
5. Pluralismo político: Enumeración de las ideologías sociopolíticas más extendidas en Europa. Los partidos políticos en España.
6. Individuo y transcendencia. El fenómeno religioso.- Pluralismo religioso: La concepción cristiana de la vida en la cultura occidental.
7. Educación para la comprensión, la paz y la solidaridad internacional.

CARACTERÍSTICAS DE LOS PROGRAMAS DESCRITOS

Los programas de Educación Cívica y Etica son explicitados - como tal por las Ordenes aparecidas en noviembre de 1976 y octubre de 1978; estudiándose dentro del Curriculum del Area Social y especificándose que en los textos de la materia han de ocupar una parte no superior al 20 por 100 de la extensión total de los mismos.

En los objetivos propuestos se observa: Unos cognoscitivos y otros afectivos. La educación cívica se concibe fundamentalmente - como generadora de actitudes positivas: Comprensión de la convivencia, de la vida social, etc. La Educación Etica pretende proporció

nar los conocimientos básicos y los criterios morales para que cada individuo sea capaz de organizarse su jerarquía de valores y adquiriera los elementos de juicio necesarios para enfrentarse a los problemas de índole personal, económico-social y política.

Los contenidos que integran el programa parten de lo más cercano al alumno: las instituciones locales (familia, escuela, barrio, pueblo, región, etc.), grupos secundarios (sindicatos y asociaciones profesionales, cooperativas, agrupaciones religiosas, políticas, culturales, etc.) El sistema de gobierno democrático, Constitución, Parlamento y legislación, etc.

Consideramos positiva la integración de la Educación Cívica y Ética dentro del Área Social, ya que busca su necesaria relación con los factores históricos, sociales, económicos, geográficos y políticos que la determinan.

Se hace constar, muy acertadamente, que la Educación Cívica ha de estar presente en la práctica pedagógica cotidiana. Consideramos que tan importante o más que enseñar los contenidos es vivirlos y experimentarlos en el quehacer diario.

2.3.8.3. AREA DE CIENCIAS DE LA NATURALEZA

Están directamente conectadas con la realidad más inmediata. "Tiene por objeto el estudio y comprensión del mundo físico en que vive el alumno".⁵²

La enseñanza de las Ciencias de la Naturaleza planteada desde una amplia perspectiva, no solamente ayuda a dar una visión concreta de determinadas áreas de conocimiento, sino que supone también aspectos fundamentales de la formación global. El desarrollo del pensamiento lógico, la capacidad de observación y análisis, la actitud científica y racional entre otros son los objetivos que se fijan en la mayor parte de los países.

Actualmente se advierte una intención de transmitir al alumno una imagen clara de lo que es el PROCESO CIENTIFICO, con sus distintas componentes conceptuales y metodológicas.

"Puesto que en las ciencias lo importante es el hecho experimental, es más necesario para el alumno familiarizarse con el método inductivo-deductivo del desarrollo del pensamiento científico, - que llegar a la adquisición de un amplio dominio de contenidos".⁵³

La filosofía educacional subyacente es la siguiente: si el -- alumno va a seguir una futura especialización en algún campo científico interesa que adquiera unas técnicas de trabajo intelectual (métodos y procesos) y se cree que el dominio y facilidad del manejo -- de tales técnicas que llegue a poseer estará en relación directa -- con la práctica que haya hecho de las mismas y que el aprendizaje -- se haya iniciado a edades tempranas. En caso de que se dedique en --

el futuro a actividades no directamente relacionadas con las Ciencias de la Naturaleza, se supone que las habilidades intelectuales y métodos de trabajo adquiridos podrán ser en gran medida transferibles a otros campos.

Aunque existe una escasa confirmación experimental de este punto. El reflejo de tal concepción educativa de las ciencias se puede vislumbrar en los objetivos específicos fijados para la Primera y la Segunda Etapas de E.G.B.

Los Objetivos específicos para la Primera Etapa son:

- Capacidad de observación y experimentación.
- Desarrollo del pensamiento crítico y científico.
- Deseo de conocer la naturaleza.
- Adquisición de actitudes científicas en la valoración del mundo físico-natural.
- Actitud comprensiva frente a los progresos científicos y técnicos.
- Uso del método inductivo-deductivo.
- Dominio del vocabulario mínimo para poder expresarse con soltura en estas ciencias.
- Conocimiento básico y ordenado del mundo natural.
- Conocimiento de las relaciones entre los seres naturales.
- Conocimiento de las relaciones entre los hechos y fenómenos

físico-naturales.

- Conocimiento de las relaciones del hombre con el mundo del que forma parte.

- Concepto claro de fenómenos físicos.

- Noción de la economía de la naturaleza.

- Concepto y explicación de los fenómenos físicos y químicos de la vida corriente.

Para la Segunda Etapa se señalan como objetivos específicos:

- Que el alumno llegue a concebir la ciencia como una actividad humana, base de una cultura.

- Que conozca las aplicaciones tecnológicas de la ciencia y su repercusión social.

- Inculcar en el alumno el espíritu de observación del mundo que le rodea.

- Motivar el estudio de la ciencia como algo vivo, en construcción.

- Fomentar una forma de pensar creativa y disciplinada.

- Crear y fomentar en él actitudes y destrezas de: veracidad en el trabajo científico.- Actitud crítica.- Espíritu de investigación.- Habilidad mental y manipulativa.

CONTENIDOS PARA LA PRIMERA ETAPA

Opción A

Primer Nivel

- Experimentos sencillos sobre el movimiento de los cuerpos y la fuerza que lo produce.

- Observación de propiedades concretas de la materia.
- Los seres vivos tienen necesidades y funciones semejantes.
- Hay muchos tipos de ambiente.
- El medio ambiente que nos rodea.
- Los seres vivos son de diversas clases.
- Fenómenos atmosféricos.

Segundo Nivel

- Descripción y enumeración de las distintas clases de energía.

- La materia se presenta en forma de sólido, líquida y gas.
- Los seres vivos se reproducen.
- La forma en que los seres vivos dependen del ambiente.
- Los seres vivos han cambiado a través del tiempo.
- Los movimientos de la tierra y de la luna.

Tercer Nivel

- La energía cambia de una forma a otra: experimentos sobre transformación de energía.

- Los cuerpos cambian de estado.
- Hay varias clases de seres vivos.

- Los seres vivos se reproducen de forma similar.
- La forma de vida cambia al cambiar el ambiente.
- La energía solar influye en la forma de vida sobre la Tierra: estaciones y zonas terrestres.

Cuarto Nivel

- El sol es la fuente de energía radiante para la Tierra.
- Cómo está formada la materia (moléculas, átomos y redes cristalinas).
- Los seres vivos tienen estructuras complejas (células y tejidos).
- El modo de vida y el ambiente se influyen mutuamente.

- Cómo han evolucionado los seres vivos a través de las eras geológicas.

- Cómo y por qué se mueven los cuerpos celestes en el espacio.

Quinto Nivel

- La energía cambia la disposición interna de la materia.
- La materia cambia cuando interaccionan las partes más pequeñas de que consta.
- Cómo se reproducen y desarrollan los seres vivos en su medio ambiente.
- Cómo intercambian la materia los seres vivos con su medio ambiente.

- Los seres vivos son distintos en los distintos ambientes.
- Cómo el hombre explora el espacio.

Opción B

La temática y el trabajo de Ciencias de la Naturaleza en los primeros niveles girará en torno a los seres naturales tal como se presentan a lo largo del ciclo de las estaciones en nuestro país.

Primer Nivel

- Observamos la Naturaleza en Otoño:

El fruto como producto del árbol.

Caída, diversidad y utilidad de las hojas.

Animales que viven en los árboles.

- Llega el invierno.

Frío, agua, árboles.

Animales con pelo.

- La primavera.

El ambiente de las plantas.

Insectos.

- Verano.

El sol.

El día y la noche.

Segundo Nivel

- Los seres vivos necesitan agua, alimentos y aire.

- Animales que viven en el agua.
- Los animales se desplazan en busca de alimento.
- Cómo movemos las cosas de un lugar a otro.
- Muchos animales construyen viviendas y cuidan de sus crías.
- Plantas que tienen raíces, tallos, hojas y flores.
- El crecimiento de las hierbas, árboles y arbustos: tallos y

yemas.

- Las plantas proceden de semillas.
- Los frutos proceden de las flores.
- El hombre utiliza diversas partes de las plantas como ali -

mento.

Tercer Nivel

- El agua en la Naturaleza.
- El agua en el desarrollo de los seres vivos.
- Animales de vida acuática y terrestre: anfibios.
- Animales de tierras secas: reptiles.
- El aire en que vivo.
- El aire ejerce presión en todas direcciones.

Aire caliente y frío.

Vientos.

- Árboles de regiones húmedas.
- Árboles con hojas durante todo el año: coníferas.

- Medios de defensa de los animales en sus ambientes.
- Las plantas utilizan el agua tomándola por las raíces.
- Las plantas se reproducen.
- Las semillas. Dispersión y medios que la favorecen.
- Crecimiento del tallo y de la raíz.
- Algunas plantas presentan modos especiales de defensa.

Cuarto Nivel

- El suelo como medio en el que se desarrollan los seres vivos.
- Animales que viven en el suelo.
- ¿Son todos los suelos semejantes?
- Fertilidad de los suelos de cultivo.
- Importancia de la conservación del suelo.
- Hierbas, árboles y arbustos con flores.
- Estudio de la flor: estambres y pistilos como factor de reproducción.
- Polinización por los insectos y por el aire.
- Animales que viven sobre algunas hierbas y arbustos: caracol.
- Plantas de organización sencilla: algas, hongos, musgos y bacterias.
- Hongos y bacterias productores de putrefacción: Importancia económica; enfermedades y microorganismos.

- Calor. Fuentes. Buenos y malos conductores del calor.
- El calor dilata los cuerpos.
- Modo de producir movimiento: fuerzas.
- Animales y plantas de España.

Quinto Nivel

- La nutrición como función desarrollada por los seres vivos.
- Los alimentos en el desarrollo y como fuente de energía y de calor.

- Procesos digestivos de los animales y en el hombre.
- La circulación en los animales y en el hombre. La sangre.
- La respiración en los animales y en el hombre.
- La nutrición en los vegetales.
- Eliminación de los productos de desecho.
- Animales y plantas parásitas.
- Animales y plantas de Europa.
- Medios de hacer más fácil el trabajo. Herramientas y máquinas.

nas.

- Las máquinas pueden ser impulsadas por carbón, petróleo, -- aceite, electricidad.
- Los sólidos, líquidos y gases se oponen al movimiento.
- La luz. Fuentes luminosas.
- El sonido. Origen. Cómo se transmite.

CONTENIDOS PARA LA SEGUNDA ETAPA

Sexto Curso

SISTEMAS MATERIALES:

- El mundo de los seres vivos.

El mundo vegetal:

Las plantas y su medio.

El suelo y la atmósfera.

El mundo animal:

Las actividades principales de los seres vivos.

La distribución de los seres vivos sobre la Tierra.

Sus causas.

El cuerpo humano.

- Cómo investigar la materia:

La materia tiene masa y volumen. Medida de estas magnitudes.

Un primer intento de clasificar las sustancias: propiedades características.

- Cambios materiales:

La nutrición animal y vegetal.

La respiración en los seres vivos.

LA ENERGIA Y SUS CAMBIOS:

- La energía y sus formas.

El calor: Fuentes del calor.- Buenos y malos conductores.-

La temperatura y su medida.- El calor y los seres vivos.-

El sol como fuente de energía.

La luz: fuentes de luz.- Propagación.- Familiarización con espejos y lentes.

La electricidad: conductores y aislantes.- Utilizando una pila eléctrica.- Efectos de la corriente eléctrica.- La -- electricidad en el hogar.

- La energía se puede transformar.
- La energía nuclear.
- Diversos aspectos de la energía en el mundo de los seres - vivos.

IMPLICACIONES SOCIALES:

- La alimentación.
- La salud pública.
- El mundo de la técnica.- Los modernos medios de comunicación.

Séptimo curso

- Trabajo y energía.

Fuerzas y deformaciones.

Fuerza y presión.

Fuerzas y movimientos. El peso de los cuerpos.

Fuerzas produciendo trabajo. La energía mecánica.

Producción de trabajo en los seres vivos.

- El calor como fuente de energía.

Efectos del calor sobre las sustancias:

Dilataciones y cambios de estado.

Efectos del calor sobre las rocas.

El calentamiento de las sustancias en presencia del aire.

La combustión y la respiración.

- La energía eléctrica.

Campos eléctricos en reposo. Interacción de cargas eléctricas.

La corriente eléctrica.

El paso de la corriente eléctrica a través de las sustancias.

Comportamiento de sólidos y líquidos.

Comportamiento de las disoluciones.

La energía eléctrica y sus transformaciones.

Iniciación al electromagnetismo.

- La luz.

La propagación de la luz y sus leyes.

Los efectos de la energía luminosa.

La fotosíntesis: un enlace entre dos mundos.

Reflexiones sobre el método científico. Modelos: un modelo corpuscular para la luz.

Octavo Curso

- La Tierra en el Cosmos.
El Universo conocido.
Aspectos geológicos de nuestro planeta.
- Los seres vivos.
Estructura básica de los seres vivos.
Células, huevos y semillas.
Las principales funciones vitales del hombre.
Ecología y evolución.
- El medio ambiente.
El aire que nos rodea.
Su composición.
Acción sobre las rocas.
El agua: Sus cambios de estado.- Acción sobre las sustancias.- Acción sobre las rocas.- Influencia sobre animales y plantas.- Humedad atmosférica.- El tiempo meteorológico.
- Pequeños organismos de gran importancia.
Bacterias y mohos y levaduras.
El descubrimiento de la penicilina y de los antibióticos.
Las fermentaciones y su importancia.
- Clasificando las sustancias.
La separación de las sustancias.

Elementos y compuestos.

- Iniciación a la transformación química.

Aspectos ponderales en la reacción química.

Aspectos energéticos de una reacción.

Iniciación cualitativa al aspecto cinético.

- Naturaleza de la materia.

Partículas.

El "átomo" como unidad de materia.- Los átomos se unen.- La Química utiliza un lenguaje para expresarlo.

- La ciencia como actividad cultural y base del desarrollo tecnológico.

La historia de los grandes inventos.

Las grandes industrias.

La técnica y la sociedad.

La era atómica.

La conquista del espacio.

2.3.9. AREA DE FORMACION RELIGIOSA

La Ley de Educación de 4 de agosto de 1970 recoge en su artículo 17.1. los fundamentos de la cultura religiosa. En el título preliminar de la citada Ley, artículo 1.1., se fijan los fines de la educación en: "La formación humana integral, el desarrollo armónico de

la personalidad y la preparación para el ejercicio responsable de la libertad, inspirados en el concepto cristiano de la vida y en la tradición y cultura patrias..."

Las Orientaciones Pedagógicas de 1970 consideran, al exponer la formación religiosa, los cambios introducidos por el Concilio Vaticano II y los acontecimientos de orden político, económico, intelectual, moral y social. Enfocando esta Area desde el punto de vista del descubrimiento personal de la fe.

En la nueva perspectiva, el educador de la fe no es un mero catequista que se esfuerza en meter conocimientos religiosos en la cabeza del niño. Se trata de un testigo respetuoso que acompaña al educando en la búsqueda de Dios. Respetándolo en su libertad, le irá ayudando a que sea él mismo el que vaya construyendo su propia personalidad cristiana.

En la Primera Etapa el carácter no especializado exige que, siendo la expresión religiosa una dimensión que impregna toda la personalidad del hombre en su totalidad, impregne también todos los procesos o áreas que integran el desarrollo educativo.

Los aspectos que parecen tener mayor importancia son:

- En la dimensión cognoscitiva:

Los conocimientos que el niño adquiera en esta Primera Etapa deben llevarle, en primer lugar, a vincularse de una manera vi

va con los cristianos de su comunidad cercana y, seguidamente, con los cristianos de la iglesia universal.

- En la dimensión de las aptitudes, destrezas y hábitos:

El educar para la madurez cristiana está siempre pendiente - no sólo del ritmo personal de aceptación y de asimilación de la fe con toda la consideración de condicionantes positivos y negativos del medio ambiente, del medio familiar y de la sociedad, sino también del ritmo del Espíritu que es quien nos hace caminar hacia el Señor.

En otro aspecto, quien educa la expresión religiosa o dimensión religiosa cristiana, no puede olvidar que existen aptitudes, destrezas y hábitos íntimamente ligados con lo esencial de la fe.

Los principios de maduración religiosa cristiana, no sólo deben proceder de la objetividad de la Revelación Cristiana, sino -- también de la condición subjetiva del alumno, el cual tiene una capacidad de receptividad y de asimilación y también unos intereses vitales determinados.

- En la dimensión de actitudes morales:

La catequesis cristiana tiene como finalidad transmitir al niño o al joven creyente las certezas esenciales del Credo, a fin de que profundice su adhesión al Dios de Jesucristo y desarrolle su experiencia de fe. El problema principal es el de saber determinar las grandes vertebraciones del Credo para las edades sucesivas

de la fe. De otro modo, se trata de saber cómo en función de una de terminada edad de fe, cobran los dogmas revelados, un significado - que renueve un conocimiento de tal manera, que fecunde la vida de - la fe, es decir, produzca un asentamiento real.

Los asentamientos realés que un creyente puede dar respecto - de su fe, crean en él las actitudes y éstas llevan consigo una capa cidad nueva de reacción personal ante nuevas situaciones, pues el - individuo es capaz, una vez en posesión de esas actitudes, de resol ver nuevas situaciones adaptándose a la realidad cambiante, sin me- noscabo de lo esencial.

Objetivos del Area de Formación Religiosa.

La RELigiÓN es ante todo una experiencia. Experiencia de un - encuentro, de una amistad que surge, de un descubrimiento y de una intimidad con Dios en Jesús, que todos los hombres podemos experi - mentar, porque todos tenemos capacidad para ello.

Sin llegar a esta experiencia, de poco sirven los conocimien- tos y la instrucción. Más llegando a esta experiencia, todo toma -- unas nuevas perspectivas.

Pero esta experiencia no es sólo individual, es también colec tiva. Además de ser una experiencia, la Religión es también una ex- periencia que se expresa.

Toda experiencia tiene una manifestación a través de la cual es captada y percibida por los demás. A esta manifestación es a lo que llamamos expresión.

La primera característica que se precisa para que una experiencia pueda ser expresada, es que se tenga un conocimiento claro y distinto de lo que se ha vivido o percibido.

Cuando el educador no pueda realizar otra cosa debe dedicarse a transmitir y hacer comprender a los alumnos los conocimientos fundamentales acerca del Mensaje de la Salvación.

Concreción de los objetivos para la Primera Etapa:

- Capacidad de admirar la grandeza de Dios en sus obras.
- Desarrollo de la capacidad cristiana de interpretar el trabajo como colaboración a la obra creadora de Dios.
- Descubrimiento del amor de Dios a través de las personas que nos rodean.
- Descubrimiento de la Paternidad de Dios y de su Providencia.
- Descubrimiento de la Palabra de Dios en nosotros, en la comunidad, en los acontecimientos.
- Reconocimiento de la llamada del Señor y de su Plan para que lleguemos a la verdadera felicidad.
- Conocimiento de que Dios nos envía a su Hijo Jesús para --

que nos vincule con El y nos descubra el sentido de nuestra vida en el mundo.

- Descubrimiento según el Evangelio de lo que significa amar a Dios y a los demás.

- Descubrimiento y vivencia según el Evangelio de lo que significa perdonar y perdón de Dios.

- Descubrimiento según el Evangelio de lo que significa compartir nuestros bienes con los demás: caridad social cristiana.

- Descubrimiento del porqué Dios nos da sus preceptos.

- Descubrimiento de quién es la autoridad en la Iglesia y cómo se ejerce: conocimiento de algunos documentos, cartas pastorales, etc.

- Descubrimiento del significado de la Pascua del Señor en nuestra propia vida, como esperanza de nuestro peregrinar por la tierra y como signo de nuestra propia Pascua.

- Cultivo de actitudes de amor, fe y esperanza, según las vivió la Virgen María en su propia vida.

- Capacitación para realizar actos de fe, esperanza y caridad.

- Desarrollo de la actitud de servicio cristiano, compañerismo, solidaridad, fraternidad, colaboración, ayuda.

- Desarrollo de la actitud de respeto cristiano hacia personas y cosas sagradas.

- Descubrimiento y capacidad de conocer el misterio de la Santísima Trinidad como fuerza e impulso de nuestra vida cristiana.

- Descubrimiento de lo que es y significa pertenecer a la gran familia de los hijos de Dios.

- Reconocimiento de la presencia en nosotros y en la Iglesia - del Espíritu Santo.

- Descubrimiento de lo que es la muerte cristiana, el juicio final, el cielo de los bienaventurados y el infierno de los condenados.

- Descubrimiento de lo que es y significa la Gracia Santificante.

- Descubrimiento de lo que es y significa la cruz en la vida - del cristiano.

- Capacidad para comprender la promesa salvadora del Señor.

- Creaciones de actitudes de amor, respeto y obediencia cristianas.

- Descubrimiento de lo que es y significa la Providencia de -- Dios.

- Capacitación para comprender la misión del Papa, los Obis -- pos, sacerdotes, religiosos y seglares dentro de la Iglesia.

- Descubrimiento del valor que tiene la fe y la esperanza en -- nuestra vida si confiamos en la palabra de Dios.

- Capacidad de descubrir y poner en obra la esperanza cristiana que se nos da en el Bautismo y que nos lleva a vivir de una manera nueva como ciudadanos del cielo.

- Cultivo de actitudes de esperanza en la última venida gloriosa del Señor para completar la obra de Salvación que ha comenzado en nosotros.

- Cultivo de actitudes litúrgicas.

- Iniciación en los símbolos y signos bíblicos-litúrgicos.

- Capacitación para interpretar y vivir la Palabra de Dios.

- Iniciación en los ritos sacramentales y en las fiestas.

- Desarrollo de destrezas y automatismos religiosos.

- Integración en la vida de la comunidad eclesial.

Objetivos fijados para la Segunda Etapa:

- Suscitar y profundizar en el adolescente las actitudes cristianas de esfuerzo personal, de trabajo, de colaboración, de solidaridad. Desarrollar al mismo tiempo todos sus valores religiosos personales y hacerle descubrir el sentido cristiano de aportación personal al esfuerzo de todos los hombres.

- Desarrollar la capacidad de ser consciente ante el esfuerzo, valorando la perspectiva de transformación y de dominio personal y universal que supone, y ayudando a descubrir el sentido cristiano - de todo trabajo.

- Hacer que se descubra el valor y el sentido de la ascética personal cristiana.

- Hacer descubrir también cómo existe un esfuerzo comunitario e iniciar al trabajo de grupo con un sentido cristiano: diálogo, colaboración, reflexión común, sentido de amistad, fraternidad, servicio cristiano...

- Redescubrir a Jesucristo de forma que el preadolescente capte una nueva llamada a la conversión y se sienta invitado a ser signo de la presencia de Cristo entre los demás. Todo ello a partir del testimonio de sus educadores, de personalidades cristianas y de una adaptada celebración de los Sacramentos.

- Profundización y desarrollo de actitudes cristianas relacionadas con su fe en la persona de Jesucristo.

- Descubrimiento de la presencia de Jesús en el mundo con un compromiso de su fidelidad al Plan y amor del Padre: actitudes, vida, amistades, compromiso, muerte, resurrección, etc.

- Profundizar la capacidad de juzgar la vida cristianamente a la luz del Evangelio.

- Descubrimiento de los Sacramentos a partir de la celebración litúrgica.

- Presentar los grandes problemas que la Iglesia, en seguimiento de Jesucristo, tiene planteados en su relación con el mundo: hom

bre, paz, violencia, justicia social, desarrollo de los pueblos...

- Tomar contacto con grupos de jóvenes militantes cristianos.

- Presentación de algunas biografías de héroes cristianos que pongan de relieve determinados aspectos del Evangelio.

- Presentación sistemática y organizada de la fe a partir de la perspectiva bíblica, litúrgica y testimonial.

- Profundizar la historia de la Salvación a través de los grandes acontecimientos y etapas bíblicas, haciéndola converger en Jesucristo, centro de toda la fe cristiana.

- Profundizar en los sacramentos como fuente de vida cristiana a partir de la celebración que realiza la comunidad adulta cristiana.

- Profundizar en la Moral cristiana como expresión manifiesta de la fidelidad del cristiano a Jesucristo.

CONTENIDOS

Sexto Curso

i. Dios comienza el camino de la Salvación, manifestándose a los hombres.

- Dios nos habla.

- Las maravillas del mundo creado por Dios nos llevan a conocerle.

- Dios crea a los hombres por amor. La vida nueva alcanzada por Jesucristo.

- El problema del mal en el mundo. El pecado.

- La Alianza ofrecida por Dios; Abraham, padre de la fe; los patriarcas, Moisés, los Profetas, los pobres de Yahvé.

- Grandes personalidades bíblicas, fieles a la Alianza de Dios: David, Juan Bautista, María.

II. Jesucristo lleva a cabo la obra de la Salvación de los --
hombres:

- Jesús viene a nosotros. La fiesta de la Navidad.

- Jesús se manifiesta a los hombres como luz para ir a Dios.
Fiesta de la Epifanía del Señor.

- Jesús es el Maestro que anuncia el reino de Dios: La bien
aventuranzas, el amor fraterno, los Sacramentos.

- Jesús viene a salvar lo que estaba perdido. El perdón cris
tiano.

- Jesús hombres: sus palabras, sus actitudes, su trabajo, sus
luchas, su muerte.

- Jesús nos salva con su muerte y su resurrección.

III. Los apóstoles y sus sucesores anuncian a todo el mundo -
la Salvación realizada por Jesucristo.

- La Iglesia celebra la Pasión, muerte y resurrección de Jesu

cristo: la fiesta de Pascua y los Sacramentos del Bautismo y la --
Eucaristía.

- El Espíritu Santo es la luz y fuerza de la Iglesia. El for
talece a los creyentes para proclamar su fe, incluso hasta el mar-
tirio.

- Los cristianos viven como discípulos de Cristo Jesús.

- Contemplando e imitando a María, los cristianos vivimos en
la Iglesia el Misterio de la Salvación.

- El Misterio más grande de nuestra fe: un sólo Dios en tres
personas.

Séptimo Curso

I. Jesucristo, siempre presente entre los hombres, continúa
su obra de Salvación en la Iglesia.

- Dios llama a los hombres a formar parte de un Pueblo o - -
Iglesia Universal.

- Somos el Pueblo de la Nueva Alianza. Formamos un solo cuerpo
con Cristo.

- El Espíritu Santo es fuente de vida de la Iglesia.

- Los Obispos continúan la misión de Jesús.

- El Papa es cabeza visible y Pastor de la Iglesia.

- La Iglesia anuncia por todas partes el Evangelio del Señor.

II. La Iglesia comunica la salvación de Jesucristo a todos -

los hombres.

- La misión dada a la Iglesia por Jesús: "Id y hacer que todos los hombres sean mis discípulos: bautizándoles".

- La vida de Dios en los bautizados: fe, esperanza, caridad, oración.

- El Sacramento de la Confirmación, el Espíritu Santo nos hace en la Iglesia testigos de Jesucristo y de su misericordia.

- Por el pecado perdemos la vida de gracia recibida en el -- bautismo. Jesús nos perdona en el Sacramento de la Penitencia.

- En la Eucaristía, Jesús alimenta y desarrolla en nosotros la vida divina.

III. Los cristianos vivimos y celebramos la Salvación de Jesucristo.

- La Iglesia celebra y conmemora el misterio de Nuestra Salvación en la Liturgia.

- Cada domingo, la comunidad de los cristianos se congrega - para recordar el Misterio pascual y anticipar el gozo de la resurrección. El año litúrgico.

- Vosotros sois la luz del mundo: la vocación y misión de -- los seglares en la Iglesia.

- El Sacramento del matrimonio y la vocación a la virginidad.

- La Iglesia consagra presidentes para las comunidades cris-

tianas: Sacramento del Orden;

- El Sacramento de la Unción de Enfermos.
- La Madre de Jesús, madre de toda la Iglesia.

Octavo Curso

I. El cristiano sigue las huellas de Jesucristo.

- Jesús, el Hijo de Dios, y hermano nuestro, es el hombre perfecto. Todos estamos llamados a realizarnos plenamente en El.

- Los que creemos en Jesús hemos recibido las primicias del Espíritu Santo en el Bautismo. El nos da fuerzas para comunicar en seguimiento de Jesús.

- Para seguir a Jesucristo hemos de cumplir su Ley: Los Mandamientos y las Bienaventuranzas.

- Dios nos ha dado la facultad de juzgar nuestros propios actos: la conciencia.

- Somos libres, podemos aceptar o rechazar el llamamiento de Dios: gracia y pecado.

II. El que recibe mis preceptos y los guarda, ese me ama.

- Dios es amor y por amor nos ha salvado ha incorporado a su vida. Amamos y respetamos el Nombre y la persona de Dios.

- Los cristianos santificamos el día del Señor para escuchar su palabra y recibir la Eucaristía, memorial de su muerte y resurrección.

- Los cristianos vivimos como hermanos impulsados y ayudados por el Espíritu Santo.

- Los cristianos somos responsables del amor y de la unión - de nuestra propia familia.

- Los cristianos amamos y respetamos a todos los hombres del mundo, reconocemos la igualdad de todas las razas y nos afanamos - por la paz y hermandad de todos los pueblos.

- Los cristianos respetamos nuestra propia vida y la del prójimo, y damos gracias a Dios que nos ha dado el poder de transmitir la vida.

- Los cristianos respetamos los bienes del prójimo, trabajamos y nos preparamos para poder ganar la vida honradamente, colaborando a que los bienes sean distribuidos con justicia entre los -- hombres.

- Hasta que Jesucristo vuelva glorioso, los cristianos vivimos sobriamente y celebramos la Eucaristía haciendo crecer la esperanza en nosotros.

SUGERENCIAS METODOLOGICAS

- Precisar bien la idea o ideas esenciales a transmitir.

- Reflexionar sobre las experiencias situacionales del grupo de niños que deseamos educar, tanto desde el plano humano como religioso.

- Profundización de la experiencia, es decir reflexión sobre lo que los niños han vivido o acaban de vivir, haciendo resaltar los rasgos esenciales de la misma.

- Presentación de la palabra de Dios, primero como anuncio - hecho por el mismo educador, luego como profundización personal o en equipos de esa Palabra de Dios a través de todas las formas de expresión de la misma: bíblica, litúrgica, doctrinal y testimonial. Esta profundización debe permitir al niño encontrar la significación profunda y cristiana de la experiencia vivida.

- Una catequesis que parta, bien de hechos concretos, bien de los interrogantes reales que se plantea el preadolescente.

- Una catequesis que se abra a los problemas del mundo.

- Una catequesis que intente dar un sentido cristiano sólido a los problemas humanos.

Acercarse al Evangelio para intentar descubrir la significación profunda de los pasajes que nos dan la clave cristiana de los hechos o interrogantes analizados.

Profundizar en las actitudes que tomó Jesucristo en situaciones semejantes.

Investigar en la Biblia, la Liturgia, el magisterio de la Iglesia, la reflexión teológica, los datos que fundamenten sufi --

cientemente nuestra respuesta a fin de poder explicitarlos de forma lógica, coherente y suficientemente sistemática.

- Una catequesis que lleve al compromiso cristiano.

2.3.9.1. REFERENCIAS A LOS CAMBIOS EFECTUADOS A PARTIR DE LOS PRIMEROS PLANES DEL PROGRAMA DE FORMACION RELIGIOSA

Hay una serie de circunstancias políticas y sociales que van a incidir en el Area de Formación Religiosa. Veamos:

En octubre de 1978 se aprueba, por las Cortes, la Constitución Española;⁵⁴ en ella se declara, en el título preliminar, art. 1.1.: "España se constituye en un Estado social y democrático de Derecho, que propugna como valores superiores de su ordenamiento jurídico la libertad, la justicia, la igualdad y el pluralismo político".

En el Capítulo Segundo, artículo 16.1., se recoge: "La libertad ideológica, religiosa y de culto de los individuos y las comunidades sin más limitación, en sus manifestaciones, que la necesaria para el mantenimiento del orden público..."

En el apartado 3. del mismo artículo, se expone que "Ninguna confesión tendrá carácter estatal. Los poderes públicos tendrán en cuenta las creencias religiosas de la sociedad española".

En el año 1979, representantes diplomáticos de España y la --

Santa Sede firmaron los cuatro acuerdos reguladores de las relaciones entre la Iglesia y el Estado Español. Los cuatro acuerdos firmados sustituyen al Concordato de 1953.

En el texto del acuerdo sobre Enseñanza y Asuntos Culturales⁵⁵ se expone en el artículo 1.: "A la luz del principio de libertad religiosa, la acción educativa respetará el derecho fundamental de los padres sobre la educación moral y religiosa de sus hijos en el ámbito escolar".

En el artículo 2. se acuerda que: "Los planes educativos en los niveles de Educación Preescolar y de E.G.B. incluirán la enseñanza de la Religión Católica en todos los centros de educación, en condiciones equiparables a las demás disciplinas fundamentales.

Por respeto a la libertad de conciencia, dicha enseñanza no tendrá carácter obligatorio para los alumnos. Se garantiza, sin embargo, el derecho a recibirla".

En julio de 1979 se aprueba una Orden sobre formación religiosa en los centros docentes de Educación Preescolar y de E.G.B.⁵⁶

La reordenación que se hace de la Enseñanza Religiosa, aún -- con carácter provisional, es la siguiente:

1. Enseñanza.

- 1.1. La enseñanza de la Religión y Moral Católicas se imparti

rán en todos los centros de enseñanza, estatales y no estatales, como materia ordinaria de los planes de estudio, en condiciones equiparables a las demás disciplinas fundamentales.

1.2. En todo caso, la Educación que se imparta en los centros estatales será respetuosa con las convicciones religiosas de los alumnos. En consecuencia todos los Profesores están obligados en su tarea docente a respetar tales valores, así como la conciencia de los alumnos y el derecho de éstos y de sus padres a la enseñanza religiosa según sus propias convicciones.

1.3. Se fijarán los horarios adecuados para la enseñanza de la Religión y Moral Católicas de acuerdo con su consideración de disciplina fundamental y según los cómputos sugeridos por las Orientaciones Pedagógicas Oficiales.

1.4. La enseñanza de la Religión y de la Moral Católicas se impartirá en condiciones pedagógicas y materiales iguales a las de las restantes disciplinas, especialmente en lo que concierne a métodos y medios de enseñanza, a la disponibilidad y utilización de instalaciones y a la adecuada proporción entre Profesor y número de alumnos.

1.5. Los textos serán aprobados por el Ministerio de Educación.

1.6. La evaluación de la enseñanza de la Religión y Moral Católicas se realizará de forma similar a la de las restantes materias.

2. Alumnos.

2.1. De acuerdo con la aplicación del principio de libertad religiosa, los padres, o en su caso los tutores, podrán hacer constar, personalmente o por escrito, su decisión de que el alumno asista o no a la enseñanza de la Religión y Moral Católicas. Esta decisión se comunicará al realizar la primera inscripción del niño en el Centro y será válida para todos los cursos de Preescolar y de E.G.B. mientras permanezca en el mismo Centro, sin que ello implique renuncia al derecho de rectificar el sentido de la decisión antes de comenzar cada curso escolar.

2.2. Los Directores arbitrarán las medidas oportunas, teniendo en cuenta las circunstancias concretas de los Centros para que no suponga discriminación alguna al recibir o no enseñanza religiosa, principalmente en lo que atañe al respeto a la opción de los padres y a la debida atención y cuidado de los alumnos.

3. Profesores.

3.1. En los centros estatales de Educación Preescolar y E.G.B., las clases de Religión y Moral Católicas serán impartidas preferentemente por los Profesores del claustro que posean la preparación e idoneidad requeridas y estén dispuestos a asumir esta enseñanza.

3.2. La Dirección del Centro tomará las medidas oportunas para asegurar la enseñanza de la Religión y Moral Católicas, sea con los

Profesores del Centro o con las personas declaradas competentes por la Jerarquía eclesiástica y que, en cualquier caso, sean propuestas por la misma.

Para impartir la enseñanza religiosa en los niveles de Educación Preescolar y Educación General Básica, la Jerarquía eclesiástica considerará competentes a quienes, poseyendo las condiciones ordinarias de idoneidad, de fe y de vida, tengan la adecuada preparación, de acuerdo con las normas que fije la Comisión Episcopal de Enseñanza y ostenten alguno de los siguientes títulos o condiciones:

Profesor de Educación General Básica o Maestro de Enseñanza Primaria que haya cursado la materia de Religión en su Plan de Estudios.

Sacerdote.

Licenciado o Diplomado Universitario.

3.3. Al comienzo del curso escolar el Ordinario diocesano y el Delegado Provincial de Educación, o los representantes de ambos, procederán, respectivamente, a la propuesta y designación de los Profesores que hayan de impartir la enseñanza de Religión y Moral Católicas en todos los Centros estatales de Educación Preescolar y Educación General Básica de sus circunscripciones.

3.4. No se podrá abligar a ningún Profesor a impartir la clase de Religión y Moral Católicas ni se impedirá hacerlo a ninguno que esté dispuesto a ello, siempre que posea las condiciones requere-

ridas y la Jerarquía Eclesiástica no haya formulado reparo alguno al respecto. Los Profesores que opten por no impartir la enseñanza religiosa están obligados a contribuir a que se dé solución adecuada a la misma dentro del Centro y, en su caso, a colaborar en la formación moral de aquellos alumnos que no se hayan inscrito en dicha enseñanza.

4. Actividades formativas de carácter complementario.

4.1. Previo acuerdo con la correspondiente autoridad académica o con la Entidad titular del Centro, la Jerarquía eclesiástica diocesana podrá designar un Sacerdote que tome a su cargo la promoción o dirección de actividades formativas de carácter complementario y asistencia religiosa en uno o más centros. Estas actividades tendrán carácter complementario.

4.2. La realización de estas actividades se acomodará a las orientaciones temáticas y a las normas que a tal efecto establezca la Jerarquía eclesiástica dentro del marco de la disciplina académica del Centro y de los objetivos educativos del nivel de que se trate.

5. Supervisión

5.1. La Jerarquía eclesiástica podrá ejercer la correspondiente inspección de las clases de Religión y Moral Católicas en -

aquellos aspectos que se reconocen como competencia de la Iglesia.

5.2. La Inspección Central de la Iglesia y la de las respectivas diócesis coordinarán su actuación con la de las Inspecciones Técnicas del Ministerio de Educación, con objeto de intercambiar información y a fin de asegurar la existencia y debida ordenación de la enseñanza de la Religión y Moral Católicas.

3. ORGANIZACION DE LA PROGRAMACION
Y METODOS EMPLEADOS
EN LA REALIZACION DEL TRABAJO
ESCOLAR

CAPITULO TERCERO

3. ORGANIZACION DE LA PROGRAMACION Y METODOS EMPLEADOS EN LA
REALIZACION DEL TRABAJO ESCOLAR

3.1. ORGANIZACION DE LA PROGRAMACION

3.2. ETAPAS EN LA PREPARACION DE LA PROGRAMACION

3.3. NORMATIVA RELATIVA A LA PREPARACION DE LA PROGRAMACION

3.4. METODOS EMPLEADOS EN LA EDUCACION GENERAL BASICA

3.5. CRITICA

3.1. ORGANIZACION DE LA PROGRAMACION

La reforma educativa "pone sobre el tapete" el hecho de que la organización del trabajo escolar carece de muchas de las características esenciales para el alcance de una verdadera rentabilidad. El núcleo de todas ellas es la programación con la sistematización y ordenación de todos los elementos implicados.

La reforma de la programación tiene sus raíces en los cambios económicos, ideológicos y tecnológicos de la sociedad. Es uno de los elementos decisivos en la reforma de la educación.

Junto con los desafiantes cambios, en el plano normativo, surge la concienciación de que la programación ha sido tratada -- por tanteos. A partir de la nueva dirección marcada, se necesitan criterios básicos que puedan guiar y orientar. Nuestra tradición escolar se ha centrado, a lo largo de muchos años, en la preparación de lecciones; basadas en un conjunto de conocimientos que tenían que memorizarse. Lo que constituye el enfoque actual de la programación requiere un planteamiento sumamente amplio en el que intervienen multitud de factores. De aquí que surjan una serie de obras sobre el desarrollo y reforma de los programas caracterizados por el realce considerable que se hace de la estructura del proceso educativo y su relación con la tecnología educativa.

Este interés surgido por la teoría y la práctica del desarro-

llo de la programación, en la década de los años setenta, que introduce una gran cantidad de innovaciones, no tiene precedentes - en la historia española de la educación obligatoria.

En los últimos años se ha publicado una gran cantidad de obras sobre programación, la mayoría se refiere a la situación americana y no a la nuestra. En nuestra patria, a lo sumo ha hecho, a algunos Maestros conscientes de que el concepto de fin educativo puede ser descompuesto en objetivos más específicos, siguiendo un de creciente grado de generalidad, así como de la posibilidad de utilizarlos como criterios para evaluar el éxito de sus cursos.

La redacción de los programas docentes se halla generalmente condicionada por cuatro tipos fundamentales de cuestiones:

1º ¿Cuáles son los fines u objetivos educativos que han de proponerse el centro o curso escolares?

2º ¿Qué experiencias de aprendizaje habrán de desarrollarse para facilitar la consecución de estos objetivos?

3º ¿Cómo habrán de estructurarse dichas experiencias de - - aprendizaje para que el alumno sea capaz de captar su continuidad y progresión y para que pueda integrarse lo que, en caso contrario, le parecerían unas experiencias aisladas y discontinuas?

4º ¿Cómo podría evaluarse la eficacia de las experiencias - de aprendizaje con la aplicación de procedimientos sistemáticos y convincentes?

Estas cuestiones básicas en la construcción de los programas, son tratadas en las obras nacionales, dándoles, claro está, cada autor su forma propia.

3.2. ETAPAS EN LA PREPARACION DE LA PROGRAMACION

Si observamos los obras y artículos nacionales, sobre programación educativa, editados con posterioridad a la aprobación de la Ley General de Educación, advertimos que las etapas de la programación, varían según el enfoque del autor, si bien, en el fondo todos atienden a los aspectos esenciales, por lo cual es más una diferencia de forma que de fondo.

Según García Hoz¹ las etapas de la programación son, fundamentalmente las mismas para la programación larga y la programación corta. La diferencia está en que la programación corta tiene que descender al detalle máximo, ya que su contenido y actividades han de desarrollarse en un plazo de tiempo corto. La programación larga señala únicamente las orientaciones generales del contenido y de las actividades a desarrollar en períodos de tiempo superiores a un trimestre.

Tanto en uno como en otro tipo de programación, se pueden señalar las siguientes etapas:

1. Determinación de los alumnos a quienes va dirigido el pro

grama:

- 1.1. Capacidad.
- 1.2. Experiencia-instrucción.
- 1.3. Intereses.
2. Determinación de objetivos:
 - 2.1. Objetivos obligatorios.
 - 2.2. Objetivos optativos.
 - 2.3. Objetivos sugeridos.
 - 2.4. Objetivos indefinidos.
 - 2.5. Confección de las pruebas de control de rendimiento.
3. Medios:
 - 3.1. Trabajos y técnicas de aprendizaje (Tipos de trabajos que los alumnos pueden realizar)
 - 3.2. Trabajo docente:
 - 3.2.1. Motivación
 - 3.2.2. Información-enseñanza
 - 3.2.3. Ayuda personal
 - 3.3. Material
 - 3.4. Realización del trabajo (tiempo, lugar y situación de -- aprendizaje):
 - 3.4.1. Gran grupo
 - 3.4.2. Grupo mediano

3.4.3. Grupo pequeño

3.4.4. Trabajo individual

3.5. Control de actividades

3.6. Aplicación de pruebas de control

3.7. Proacción y retroacción

La etapa final de la programación consiste:

Determinar las actividades que pueden sugerirse para que -- aquellos alumnos que alcanzaron los objetivos del programa puedan avanzar por su cuenta en el proceso de aprendizaje, ya sea extendiendo el campo de trabajo, ya sea profundizando en él.

La programación de la actividad retroactiva consistirá en señalar cuáles son las actividades que pueden ayudar a alcanzar los objetivos del programa a aquellos alumnos que no pudieron lograrlo.

Ricardo Marín Ibáñez refiriéndose a las programaciones actuales dice: "En general las nuevas programaciones abandonan aquellas enumeraciones pormenorizadas. Hoy se prefieren bases de programación que comprendan objetivos, contenidos, métodos y evaluación. Cuatro dimensiones que no puede soslayar el educador, y que recibirán su concreción última a la hora de su aplicación".²

Para Galino, M.A. las fases de una programación son las siguientes:³

1. Diagnóstico

Señala las necesidades educativas. Supone un sondeo de la realidad cambiante en que vive el sujeto de la educación y en la que se va a realizar el mismo acto educativo. Se proyecta en tres campos de exigencias:

- 1.1. Exigencias sociales.
- 1.2. Exigencias de los alumnos.
- 1.3. Exigencias científicas.

2. Objetivos generales:

- 2.1. Dominio cognoscitivo
- 2.2. Dominio efectivo
- 2.3. Dominio psicomotor

3. Objetivos específicos

3.1. Metas concretas que se desean alcanzar. Están de acuerdo con las nuevas tendencias que pretenden formular objetivos operacionales, respondiendo al deseo de evaluar, controlar, revisar.

4. El "cómo" y el "cuándo".

La metodología se sitúa en el punto de fusión de los objetivos y el contenido. Si el contenido se convierte en pretexto y el objetivo en la meta por alcanzar el método es el -- configurador y la dinámica misma de la educación.

4.1. Motivación

4.2. Material de trabajo

4.3. El tiempo y espacio disponible

5. Evaluación de lo programado

Benedicto Antolí, Vicente⁴, hace un análisis detallado de los componentes de la programación de curso que comprende:

1. Contexto

1.1. Centro: urbano, rural, público, privado...

1.2. Calendario-horario.

1.3. Espacios didácticos disponibles: biblioteca, sala de estudio, aulas, seminarios, laboratorios, etc.

1.4. Profesorado: número y características.

1.5. Condiciones ambientales concretas: socioculturales, lingüísticas, económicas, etc.

2. Alumnos.

2.1. Características de los alumnos: psicológicas, sociológicas, aptitudinales, metodológicas.

2.2. Procedencia: otros centros, otros cursos.

2.3. Exploración inicial" expediente, evaluación inicial.

2.4. Número de alumnos en la clase.

3. Texto.

3.1. Ley de Educación.

3.2. E.G.B. (nivel educativo).

- 3.3. Primera o segunda etapa. Curso.
- 3.4. Asignatura: características básicas de la asignatura.
- 4. Fines-Objetivos.
 - 4.1. Antecedentes. Punto de partida: objetivos según la Ley de Educación, objetivos de la E.G.B., objetivos por -- etapas, objetivos por niveles, objetivos por asignaturas.
 - 4.1. Importancia: objetivos básicos-obligatorios, objetivos complementarios-ampliación.
- 5. Contenidos y Bibliografía.
 - 5.1. Unidades temáticas en total.
 - 5.2. Conceptos esenciales.
 - 5.3. Teorías.
 - 5.4. Distribución del contenido en función del tiempo disponible en el curso.
 - 5.5. Lecturas esenciales y lecturas aconsejables, libros de consulta.
 - 5.6. Ampliación.
 - 5.7. Bibliografía general y por temas.
- 6. Metodología. Métodos de trabajo.
 - 6.1. Expositivo.
 - 6.2. Técnicas de grupo.
 - 6.3. Estudio independiente.
 - 6.4. Estudio dirigido.

6.5. Fichas, etc.

6.6. Formas de agrupamiento:

- Gran grupo: varias clases (40-160)

- Clase: 40-50 alumnos.

- Equipo: entre 3 y 5 alumnos.

- Individual.

7. Medios y material.

7.1. Biblioteca: textos, revistas...

7.2. Apuntes.

7.3. M.A.V.

7.4. Visitas prácticas.

7.5. Laboratorios, etc.

8. Actividades.

8.1. Alumnos: Escuchar profesor, discusión, estudio, realizar trabajos, realizar ejercicios: orales, escritos, - tomar apuntes, hacer esquemas y gráficos, crear e inventar, elaborar teorías, alcanzar los principales objetivos: cognoscitivos, afectivos, psicomotores.

8.2. Profesor: programar, preparar curso, exponer, orientar, aconsejar, informar, discutir, evaluar, seleccionar me to do lo g í a y medios, organizar; escuchar, aprender, mo de ra r, dialogar.

9. Tutorías.

9.1. Objetivos: curso, trabajos, evaluación.

9.2. Calendario y horario de tutorías.

9.3. Registro de datos.

9.4. Entrevistas: individuales y en grupo.

9.5. Espacios y medios para la tutoría.

10. Evaluación

1. Alumnos: sistema general de evaluación continua.

- Ejercicios escritos y orales.

- Trabajos: Teóricos y prácticos.

- Intervenciones en clase.

- Autoevaluación: individual y en grupos.

- Criterios de puntuación.

- Orientación complementaria: individual y en grupo.

- Calificación e informe final.

2. Profesor.

- Autoevaluación.

- Evaluación por parte de los alumnos: cuestionarios
e informes.

- Informe final.

3. Programación del curso.

- Por parte del profesor.

- Por parte de los alumnos.
- Conjuntamente.
- Medios de evaluación.
- Informe final.

Como el mismo autor considera que el modelo transcrito resulta excesivamente amplio y general en el plano de la "praxis", propone un modelo de programación corta en el que entrarán los siguientes componentes:

1. Unidad Temática.
2. Objetivos.
 - 2.1. Objetivos específicos.
 - 2.2. Objetivos operativos.
3. Contenidos.
4. Tiempo total.
5. Actividades.
 - 5.1. Del alumno.
 - 5.2. Del profesor.
6. Metodología de trabajo.
 - 6.1. Formas de agrupamiento.
7. Medios y material disponible.
8. Autoevaluación del aprendizaje.
9. Evaluación.
 - 9.1. Instrumentos.

10. Bibliografía básica.

Bartolomé Rotger Amengual considera, del siguiente modo, los distintos factores y procesos implicados en la tarea de la programación:⁵

1. Diagnóstico.

1.1. Alumno. Dimensiones.

- cognoscitivo
- afectivo
- psicomotriz

1.2. Ambiente

- social
- cultural
- económico
- geográfico
- escolar

1.3. Ambiente escolar

- profesorado
- organización escolar
- Espacios
- Material y recursos didácticos.

2. Programación propiamente dicha.

2.1. Estructura interna de la ciencia.

2.2. Objetivos generales.

2.3. Objetivos específicos.

2.4. Contenidos, actividades, experiencias.

2.5. Planes de trabajo.

- Objetivos de conducta

- Tópicos

- Actividades

- Recursos

- Control

- Temporalización

- Modalidades de trabajo

3. Desarrollo

3.1. Dirección del aprendiz: métodos, agrupamientos.

3.2. Control: retroacción y aprobación.

4. Evaluación

4.1. Feed-Back

4.2. Retroalimentación

La mayor parte de las contribuciones teóricas, en el campo de la programación, no sólo no han sido prácticas (desde el punto de vista de la realidad escolar), sino que además han sido incomprensibles para el Maestro de tipo medio.

Como dice Beauchamp:⁶ "La teoría, por su propia naturaleza, es impráctica. El mundo de lo práctico se construye alrededor de

conjuntos de fenómenos específicos. El mundo de la teoría se deriva de generalizaciones, leyes, axiomas y teoremas que explican tales fenómenos específicos y sus relaciones. El hecho de que el mundo de la teoría y de la práctica sean diferentes, no minimiza las relaciones existentes entre ambos. El panorama operativo abierto y explicado por teorías ofrece más posibilidades de elección a la hora de actuar por parte del práctico; las teorías, sin embargo, no le dicen cómo actuar."

El cómo nos lo dice la práctica experimentada que vendrá explicada por la teoría en sus fenómenos y relaciones.

Un gran número de Maestros en activo, si bien desean incorporarse en la línea de las innovaciones educativas y ayudar lo más posible a sus alumnos, se encuentran confusos respecto a algunas finalidades y objetivos de la actual educación y desconfían del lenguaje que sus defensores utilizan al descubrirlos.

Ellos pueden tener seguridad de que tienen que prestar una contribución útil, pero no se encuentran familiarizados con la terminología utilizada ni mucho menos con las reglas del juego.

En una encuesta realizada con 34 Maestros,⁷ a los que se les preguntó por los objetivos que perseguían a lo largo del curso que entonces desarrollaban con los alumnos que tenían en su clase, las contestaciones fueron esquemáticamente clasificadas así:

MAESTROS

- Objetivos claramente definidos adecuados a los alumnos y con sentido didáctico 1
- Señalan como objetivos la superación de pruebas de control (promociones, certificados de estudios, etc.) 3
- No contesta 3
- Contestaciones vagas e inconcretas (lograr el mayor perfeccionamiento de los educandos, perfeccionar su educación y modales, formar más que instruir) 27

Se trata de paliar esta situación mediante los cursos de perfeccionamiento, pero éstos, como veremos en otro capítulo, son insuficientes en cuanto al número de Maestros que tienen acceso a los mismos, duración temporal, temas programados, enfoque más teórico que práctico, etc. Aún se necesita mucho tiempo y esfuerzo para alcanzar unos cursos de perfeccionamiento aceptables.

Nosotros creemos, siguiendo el enfoque de Taylor,⁸ que el programa podría ser confeccionado en forma más sistematizada bajo los siguientes apartados:

- Contenido, finalidades, métodos, objetivos, evaluación, alumnos, comentarios.

- Se debe comenzar con el contenido de la enseñanza, puesto que a los Maestros es lo que más les preocupa y es natural que sea su punto de partida.

- A continuación se consideran las finalidades que se recogen en la Ley General de Educación. Centrándose en la finalidad de la E.G.B., primera y segunda etapas, y el curso para el que se hace la programación.

- Una vez analizadas estas variables, se piensa en las situaciones de aprendizaje a crear, seleccionando las condiciones más adecuadas.

Lo importante es que los objetivos se integren completamente en el esquema total, no que deban ser necesariamente el punto de partida.

En la preparación de situaciones de aprendizaje tendremos en cuenta: métodos, medios, material, actividades a desarrollar (por el alumno que va a realizar el aprendizaje y por parte del Profesor que ha de dirigirlo) y control de los resultados.

El modelo de programación corta vendrá integrado:

1. Contenido.

Orientaciones Pedagógicas

2. Finalidades

Ley General de Educación

E.G.B.: Primera y Segunda Etapas.

Curso

3. Selección de condiciones de aprendizaje.

3.1. Metodología y técnicas de trabajo

3.2. Actividades

3.2.1. Maestro

3.2.2. Alumno

3.3. Medios y material

3.4. Tiempo

4. Evaluación

1ºCONTENIDO

Hay una serie de características que hay que tener en cuenta al reflexionar sobre el contenido de la E.G.B.

a) Ha de ser común para todos, sin diversificaciones, con un sentido formativo, básico y preparatorio; pero, adaptado, en lo posible, a las aptitudes y capacidades de cada uno, con un carácter de progresiva promoción y no selectivo. Con esta orientación, la variable fundamental es el sujeto.

b) Las exigencias sociales actuales y lo que se prevé que -- han de ser en el futuro, obliga a un mayor desarrollo mental y psíquico, independientemente de la capacidad de cada alumno, que le permita asimilar los avances de la ciencia, de la técnica y la -- adaptación a la cada vez más compleja sociedad actual.

c) Si bien es verdad que los alumnos han de abandonar las -- aulas sabiendo, cada vez más, no podemos incluir más unidades temá

ticas, ni más hechos, de los que preisiblemente, tras cuidadosos - análisis estadísticos, se revelen como asequibles para la mayoría, en un tiempo determinado.

d) Otro principio a tener en cuenta en la delimitación de - los contenidos, es el tiempo. Hay que tener en cuenta los períodos en que se distribuye la vida escolar. También, es necesario considerar, el tiempo que exige la adquisición de las nociones de acuerdo con la madurez psicológica y los aprendizajes previos de cada - alumno.

Por otra parte el hecho de que la E.G.B. pretenda más la fr - mación que la información, exige tiempo suficiente para que el - - alumno pueda adquirir hábitos de estudio, de trabajo, etc. (median te la repetición de actos suficientes). Para que el alumno sea ca - paz de llegar a la abstracción es necesario partir de lo que el -- alumno ha aprendido de modo estable, es decir de lo que le da cier ta confianza en su capacidad. Realizando, primero las generaliza - ciones, con una continua ayuda, hasta que ya sean capaces de reali - zarlas por sí mismos.

El largo rodeo necesario en la formación, es más rentable que las acciones a corto plazo. Esto ha de conducir a una cuidadosa -- graduación de los contenidos en el aspecto cuantitativo y cualita - tivo.

e) Al pretender la E.G.B. desplegar y potenciar las originales capacidades del sujeto, los contenidos tienden a borrarse como "saberes finitos" y a centrarse explícitamente en la construcción individual y activa de los instrumentos del conocimiento como voluntades y poderes de su aplicación.⁹ La prioridad concedida a la aplicación permanente de la sensibilidad y de la inteligencia tiene por efecto introducir a los individuos en un proceso de autocreación.¹⁰ El contenido, ha de ofrecer a cada uno, las máximas riquezas posibles de desarrollo, tanto a partir de sus recursos propios como a partir de sus articulaciones con el medio real y social. Ofrecer a todos las más variadas experiencias individuales y sociales.

En esta perspectiva no tienen cabida los programas tradicionales por estar marcados por un carácter enciclopédico y cerrado. Se tiende a trazar contenidos, hoy, destacando únicamente las líneas y los puntos nodales.¹¹

¿COMO SE ENFOCA EL APRENDIZAJE?

Las condiciones de aprendizaje han de ser cuidadosamente planeadas antes que la situación de aprendizaje misma sea abordada por el estudiante. En particular, hay necesidad de planificar en lo que respecta a las aptitudes del estudiante antes y después de cualquier actividad de aprendizaje. ¿En qué situación se encuen-

tra el alumno al comenzar y adónde pretende llegar? ¿Cuáles son los requisitos previos específicos para el aprendizaje y qué será capaz el alumno de aprender a continuación?

Al colocar al alumno en situación de aprender, el interés se centra en la actividad del propio alumno. Esta actividad produce -- cambios que se manifiestan en formas de conducta. En ese actuar ejerce una gran influencia el medio circundante.

El alumno es "considerado como persona y no simplemente como un organismo que reacciona ante los estímulos del medio, sino principalmente, como un ser escudriñador y activo que explora y cambia el mundo que le rodea".¹²

Las actividades han de ser realizadas individualmente pero -- también en grupo; con el fin de dar cabida a los dos aspectos de la personalidad: individual y social. Por el hecho de que "El grupo es algo vivo y dinámico; tiene una entidad psicológica y una energía - interna propia y peculiar que contribuye a formar la personalidad - de sus componentes".¹³

La actividad que se realiza tiene que tener un sentido y una razón de ser, y ésto se lo da la meta que se propone conseguir, el - objetivo a alcanzar.

Las actividades que se pueden realizar para producir un cambio son muchas, pero no todas tienen, lo que podríamos llamar, la - misma fuerza; de aquí que sea necesaria una selección de unas fren-

te a otras. Se puede tratar de realizar una serie de actividades que conduzcan a la adquisición de una conducta o bien realizar unas actividades que produzcan ligeros cambios encaminados a una mayor eficacia en una unidad existente. "El primer caso se refiere a la adquisición de la conducta, el segundo a la perfección de la misma. Se trata de la diferencia entre "saber hacer algo" y "hacerlo bien". Esto último es una cuestión de habilidad".¹⁴

La conducta se adquiere en ocasiones específicas; realizando unas actividades específicas que van dirigidas a alcanzar unos - objetivos específicos.

Para llegar a saber si la realización de la actividad o actividades produce los resultados fijados, entra en juego el control; si se realiza desde fuera. Si se realiza desde el mismo sujeto - que efectúa la actividad, tenemos el autocontrol. El conocer los pasos de la actuación, tiene efectos estimulantes sobre el sujeto.

FUNCIONES DEL PROFESOR

En un planteamiento tal del aprendizaje, la función docente ha dejado de ser función principal y se ha dividido en una serie de subfunciones que quedan integradas en su nuevo profesio-grama. Aunque el profesor trate de interferir lo menos posible - en la autoactividad y autodeterminación de los alumnos, su responsa

bilidad educativa le abliga a asumir la dirección de las actividades de los alumnos. El Profesor ha de saber penetrar en sus alumnos, conocerles y prepararles ambientes adecuados para su aprendizaje. Prestándose a colaborar con él en su propio aprendizaje, dirigiéndole el trabajo, oírle en sus exposiciones, etc. Pretendiendo que los alumnos avancen al ritmo que les permita su capacidad. Se va hacia un tratamiento individualizado (introduciendo el estudio independiente y asignando tiempo diferente según el ritmo del alumno).

La labor clave del Profesor será provocar la actividad discente y conservarla en un medio apropiado.

Se considera la diversidad del talento individual y la necesidad de satisfacer con medios apropiados tal diversidad. El Profesor es el llamado a estudiar la singularidad de cada uno de sus alumnos y el que se responsabilice de atenderlos con los métodos más apropiados. Para cumplir esta nueva función será necesaria, de una parte, intensificar la preparación de los candidatos a la enseñanza en Psicología Evolutiva, para poner a su alcance las características de su etapa madurativa, y en Psicología Experimental, que les facilita las técnicas que permiten llegar al conocimiento del alumno de manera fiable, todo esto para hacer una enseñanza adecuada a la capacidad de cada uno; por otra parte es nece

sario también instrumentar nuevos métodos y nuevas formas de agrupamiento que hagan compatible la atención individual con la necesidad real de que el Profesor actúe con un conjunto más o menos numeroso de alumnos.

Se trata de ayudar a los alumnos a descubrir y elaborar conocimientos.

La actividad del Profesor se centra en estimular, mantener, controlar la actividad de los alumnos y proporcionarles los medios adecuados. Los métodos activos exigen del docente que no hable mucho y que su atención se dirija a plantear problemas o ayudar a los alumnos a plantearlos, presentándoles la oportunidad de un elaborar auténtico. Eso les permitirá adquirir los métodos de trabajo y búsqueda que son más importantes que el saber mismo, puesto que ellos dan la facultad de adquirir y resolver los problemas nuevos que se les presentarán. Las circunstancias obligan a ir hacia la formación de hábitos y de actitudes para la adquisición de conocimientos.

Otra de las funciones del Profesor es saber observar como único medio de ir conociendo cada día un poco mejor cómo progresan los alumnos. Saber cómo se van desenvolviendo en su trabajo equivale a ir conociéndolos paso a paso, cosa muy necesaria, al pasar de una tradición didáctica en la que eran considerados como

algo a modelar, y se sabe muy poco de su comportamiento, en un régimen didáctico más libre.

Más que atender al acto didáctico en sí, el Profesor crea un entorno donde su dinámica se hace posible gracias al clima - de aceptación, de ayuda, de colaboración, de disponibilidad, de poderosa acción educadora, con el que logra adaptarse al alumno, conforme los límites impuestos por la edad y las exigencias derivadas de sus aptitudes y circunstancias; poniendo a su alcance los medios necesarios para la conquista de los fines que se pretenden.

Este modelo educativo exige mucho más del educador, ya -- que le obliga a poner en juego su personalidad entera.

El Profesor intervendrá cuando el alumno encuentre obs -- táculos insalvables en la realización del trabajo.

El docente acepta el papel de colaborador, atiende a los - alumnos individualmente, los orienta, sugiere, informa, suministra datos, corrige y evalúa.

La actividad docente tiene cuatro formas principales:¹⁵

- a) La conversación libre con el discente.
- b) La preparación del trabajo escolar.
- c) La observación del alumno.
- d) Los juegos educativos.

Lo primero que el Profesor tiene que hacer es conocer al alumno, descubrir y estudiar sus intereses, sus necesidades y aptitudes.

Las materias, objeto de estudio, ha de considerarlas en su interacción con el alumno. Para conseguir esta interacción por una parte, ha de adecuar los programas a las necesidades del que los va a estudiar, y por otra, tener muy en cuenta la edad crítica para cada contenido, así como el grado de profundización al que se puede llegar.

Adquiere más importancia el proceso de la enseñanza que su propio contenido. Esto implica una alta capacitación técnica del Profesor, que se va haciendo cada vez más compleja.

La lógica consecuencia de centrar el interés en el alumno, es la individualización de la enseñanza. Se pone de manifiesto las diferencias que existen entre sujetos de una misma edad y que se han desarrollado en el mismo medio. Se plantea el problema de adaptar la educación a la naturaleza del educando, a su edad, aptitudes, intereses, "tempo" de aprendizaje y medio en -- donde vive.

El otro problema que se plantea es el imperativo social de extender la educación a todos sin discriminación de ninguna clase.

3.3. NORMATIVA RELATIVA A LA PREPARACION DE LA PROGRAMACION

En primer lugar, encontramos en la Ley General de Educación que el artículo dieciseis hace una reseña del sentido y orientación que debe tomar la E.G.B. en sus dos períodos. El referido artículo dice así:

"En la E.G.B. la formación se orientará a la adquisición, desarrollo y utilización funcional de los hábitos y de las técnicas instrumentales de aprendizaje, al ejercicio de las capacidades de imaginación, observación y reflexión, a la adquisición de nociones y hábitos religioso-morales, al desarrollo de aptitudes para la convivencia y para vigorizar el sentido de pertenencia a la comunidad local, nacional e internacional, a la iniciación en la apreciación y expresión estética y artística y al desarrollo del sentido cívico-social y de la capacidad físico-deportiva".

En el artículo 56.1 de la Ley General de Educación podemos leer: "Los centros docentes gozarán de la autonomía necesaria para establecer materias y actividades optativas, adaptar los programas a las características y necesidades del medio en que estén emplazados, ensayar y adoptar nuevos métodos de enseñanza". Este artículo concede autonomía a los centros para poder adaptar los programas, a las condiciones propias de cada uno de ellos.

Están por otra parte las Orientaciones Pedagógicas¹⁶ donde se especifican los contenidos y objetivos que deben lograrse en cada uno de los ocho niveles de las distintas áreas de expresión y experiencia.

En cuanto a la preparación de las actividades escolares -- con el fin de señalar los objetivos próximos que deben alcanzarse en cada jornada de trabajo escolar y los medios conducentes a -- ellos. Es decir, pensar y ordenar cuanto ha de efectuarse dentro de cada sesión escolar concreta.

Mientras para la lección había una Orden que regulaba su -- obligatoriedad y normalizaba su ejecución.¹⁷ En 1967 se actualiza la obligatoriedad del Maestro "de preparar el trabajo siguiendo las normas emanadas de la Dirección del centro, y de acuerdo con los Cuestionarios de 1965. La periodicidad de la programación de las actividades a realizar por Maestro-alumnos, en relación con una unidad temática, se hacía semanalmente.¹⁸

Con la implantación de la E.G.B. y la aprobación de las -- Orientaciones Pedagógicas, en las que se resumen las principales innovaciones pedagógicas que se pretenden introducir. No hay una regla legal de tipo general que normalice el quehacer de trans-- plantar las Orientaciones en programas, adaptados a la realidad de cada centro.

Como quiera que su aplicación estricta obligaría a los Profesores a un trabajo tremendo en la elaboración de la programación, no han faltado editoriales que se han apresurado a resolver el problema a base de fichas, libros de consulta, guías didácticas del Profesor, etc. Cada editorial interpreta, a su manera, las Orientaciones Pedagógicas.

Aunque no se cuenta con una norma jurídica, clara y precisa de cómo el Profesor ha de realizar la programación del trabajo escolar; la efectividad de la obligatoriedad continúa vigente puesto que la Orden Ministerial de 1939 y de 1967, no han sido derogadas.

El Profesor ha de ordenar, en la práctica escolar, los diversos contenidos del aprendizaje en función de unos objetivos previamente aceptados cuya consecución se pretende a través de la realización de una serie de actividades y experiencias.

En las Orientaciones Pedagógicas se le indica:¹⁹

1º Cómo agrupar a los alumnos según los objetivos que pretenden conseguir, y la naturaleza y tipo de actividades y experiencias a realizar.

2º También aparece fijada la distribución del tiempo. En la primera etapa la distribución del tiempo satisface una triple función:

a) El tratamiento de las áreas de expresión mediante los tópicos y áreas de experiencia.

b) El tratamiento de los aspectos científicos de las diferentes áreas.

c) Las actividades complementarias.

Considerando los distintos tipos de trabajo y agrupamiento de alumnos, la distribución del tiempo escolar, en porcentajes, es la siguiente:

PRIMERA ETAPA

Horario	Horario % total
1 ^a Tratamiento general de las áreas de expresión mediante los tópicos del área de experiencia	40-50
2 ^a Tratamiento específico de las distintas áreas	40-50
3 ^a Actividades complementarias	5-15

	Gran grupo	Grupo medio	Pequeño grupo	Trabajo individual
1 ^a Tratamiento general	5	10	10	20
2 ^a Tratamiento específico	-	15	10	20
3 ^a Actividades complementarias	3	-	7	

SEGUNDA ETAPA

Horario	H. % total	Gran grupo	Grupo medio	Trabajo individual
Areas fundamentales				
- Lenguaje	20 %	4 %	7 %	9 %
- Matemáticas	13 %	-	6 %	7 %
- Idioma moderno	13 %	2 %	7 %	5 %
	46 %	6 %	20 %	21 %
Areas de experiencia				
- Socio-cultural	10 %	2 %	6 %	2 %
- Ciencias naturales	10 %	2 %	4 %	4 %
Areas artísticas				
- Plástica	6 %	-	3 %	3 %
- Musical	6 %	-	4 %	2 %
	12 %	-	7 %	5 %
Area tecnológica	6 %	-	3 %	3 %
Educ. Fís. y Deportes	10 %	-	6 %	4 %
Educación religiosa	6 %	-	4 %	2 %
	100 %	10 %	50 %	40 %

La agrupación de los alumnos responde a los objetivos que se pretende conseguir, a los tipos de actividades a realizar y a las relaciones que se desea establecer entre los miembros de la comunidad escolar.

El gran grupo se forma por un mínimo de 50 alumnos hasta 100 o más; para actividades expositivas, audiciones, proyecciones, festivales, etc.

El grupo medio o coloquial se forma por un mínimo de 15 - - alumnos y un máximo de 30. Se reúnen para presentar resultados de trabajos. Proporcionar ocasión para aclarar conceptos y contrastar experiencias.

El pequeño grupo se constituye por un mínimo de 3 alumnos y un máximo de 6. Es un equipo de trabajo para la preparación y desarrollo de tareas en común, aportando cada alumno su iniciativa y su esfuerzo personal.

En el trabajo individual, cada estudiante trabaja aislada - mente según su ritmo y su propio estilo.

En las Orientaciones Pedagógicas figura perfectamente especificado cómo agrupar a los alumnos, según el trabajo a realizar, y la distribución del tiempo teniendo en cuenta: los contenidos - objeto de estudio y las características del grupo de alumnos con los que se trabaja en un momento determinado.

Son las actividades a realizar en relación con una unidad temática o tópico determinado las que quedan sin precisar, sin concretar. Siendo el hecho tanto más paradójico, cuanto que a las actividades es a lo que se da mayor importancia en la enseñanza activa.

En relación con las actividades se dan unas orientaciones muy generales y como tales se prestan a multitud de interpretaciones.

El Profesor tiene que realizar la selección de las actividades y experiencias al servicio de los objetivos pedagógicos - previamente aceptados.

3.4. METODOS EMPLEADOS EN LA EDUCACION GENERAL BASICA

La necesidad de conseguir una educación de más calidad -- agudiza el ingenio en la búsqueda de nuevas aplicaciones de los avances de la ciencia; no solamente en la construcción de instrumentos que faciliten el aprendizaje del alumno en un determinado aspecto, sino que también se pueden emplear un conjunto de reglas en los procesos de preparación del mensaje (lección) que el Profesor ha de transmitir al alumno, o bien el Profesor proporciona al alumno ese conjunto de reglas para que sea él mismo el que prepare el mensaje que ha de ser objeto de aprendizaje, o por lo menos se incorpore a la preparación como elemento activo y no mero receptor.

En ese roturar nuevos caminos en el enfoque de la enseñanza y observar nuevos factores que condicionan el aprendizaje; - se complica más y más el planteamiento del acto didáctico. Se ha pasado de un enfoque simple y lineal.

Profesor ----- lección ----- Alumno

A otro complejo y multidimensional en el que la labor fundamental del Profesor sigue siendo preparar las condiciones más favorables para el aprendizaje.

El Profesor siempre ha estado interesado en saber "cómo -- aprendía el alumno".²⁰ Para facilitar este proceso centraba todo su esfuerzo en la preparación de la lección que había de transmi tir. Adquieren una gran importancia los sucesivos momentos o pa - sos que constituyen la lección. Al ordenar y sistematizar los -- distintos momentos entra en juego el método que no es algo real que está ahí y podemos utilizar en un momento, sino "una entidad que tenemos que mantener en nuestra mente para aplicarla en su - momento".²¹ Estos entes ideales se construyen teniendo en cuenta la estructura lógica de la materia que se va a impartir y las ca racterísticas psicológicas del alumno que ha de asimilar el con - tenido.

Por tanto, el método didáctico es siempre un modo particu - lar de facilitar el encuentro entre la estructura psíquica del - discente y la estructura lógica de un determinado contenido.²²

Los métodos conocidos como clásicos, eran típicamente lógi cos, en cuanto consideraban el proceso de aprendizaje como una - función estrictamente intelectual y, por tanto, sujeta a las le - yes generales del pensamiento.

Los métodos activos se fundan en una complejidad de funciones cognoscitivas, afectivas, apetitivas, motóricas.²³

Con la aprobación de los Cuestionarios de 1965 se intenta un movimiento de renovación didáctica que supera la tendencia intelectualista de la enseñanza, mediante la aplicación de métodos globales, estructurales y funcionales: al mismo tiempo que en el aprendizaje ya no sólo se considera la función cognoscitiva sino una integración de funciones: cognoscitiva, apetitiva, afectiva, motórica. La cognoscitiva sigue siendo la más importante pero se considera determinada por las otras funciones. Lo importante es poner en juego la total actividad del alumno.

En una dirección paralela el principio de "una Escuela para la vida", exige la concentración de contenidos didácticos en unidades temáticas porque de este modo se presentan en la realidad misma. Estas unidades temáticas han de estar en consonancia con los intereses infantiles, acentuar los factores del globalismo y la motivación y tomar como punto de partida las experiencias de los alumnos.

Las reformas introducidas en los Cuestionarios de 1965 pretenden sobre todo, una enseñanza menos académica y más en consonancia con la existencia y experiencia del alumno. Por medio de las unidades didácticas se intenta poner en contacto al alumno con el mundo real y social que le circunda. Las nociones, las ad-

quiere realizando actividades en torno a temas de especial significado para él.

La atención preponderante se ha trasladado de los distintos pasos de la lección que ha de ser expuesta, a la preparación de actividades que ha de realizar el alumno, por medio de las cuales adquirirá las nociones y más tarde los conceptos.

Se establece una aproximación al mundo infantil, partiendo de su actividad espontánea y poniendo de manifiesto algunas diferencias particulares entre la personalidad del niño y del adulto.

Es mediante los intercambios sociales y las exigencias -- que acontecen en su vida, la forma en que el niño desarrolla, -- gracias a la práctica, el conocimiento de la realidad. Por eso se establece que sea el niño quien tome contacto directo con la realidad, y el papel del Maestro es poner los medios para que sea posible esta relación.

El aprendizaje favorecerá el conocimiento en la medida en que se utilice como un medio eficaz para establecer el máximo -- número de experiencias entre el niño y el mundo que le rodea. -- La acumulación de conocimientos pierde valor y pasa a tomar importancia la acumulación de experiencias. Es a partir de estas experiencias que el alumno va elaborando sus conocimientos.

La Ley General de Educación de 1970 introduce un nuevo modelo de enseñanza como modificación progresiva de la conducta -- con vistas a la completa realización de la persona, del alumno, desde el punto de vista individual y social.

Este modelo coloca en primer plano al alumno como artífice de su propio aprendizaje, y varía los objetivos de la tarea docente. La acción del docente será una ayuda a los mecanismos de aprendizaje del alumno. Lo cual no supone un docente pasivo, sino todo lo contrario: exige del docente una actividad intelectual -- continua e intensiva, y supone una labor mucho más difícil de -- realizar que aquella que la enseñanza tradicional le atribuía.

Este docente debe saber conocer muy bien los procesos de -- adquisición de conocimientos por parte del niño, así como su evolución.

Los contenidos científicos condicionan la elección de un -- determinado método: éste ha de ser congruente con la estructura interna de la materia que es objeto de aprendizaje.

La dependencia del método respecto de los contenidos científicos exige una constante adaptación a la progresiva evolución científica.

Las revoluciones científicas suponen un cambio drástico no solamente en eso, sino también en la misma concepción del mundo y de sus leyes, y traen consigo implicaciones de orden filosófi-

co además de científico. La comprobación de las relaciones de los conocimientos científicos, técnicos, sociales, etc., desemboca en un esfuerzo, cada vez mayor, por presentar una enseñanza más integrada en todos los niveles de la enseñanza.

Este afán de integración o coordinación de las disciplinas, es recogido por nuestra Ley de Educación. La E.G.B. articula los saberes en torno a las áreas de experiencia de la naturaleza, de la sociedad y las religiosas, y en las áreas de expresión tenemos: la verbal, matemática, plástica y dinámica. Para los niños de seis a diez años, se acentúa el carácter globalizado de las enseñanzas.

La formación intelectual está constituida por la organización de conjuntos conceptuales a los que el niño llega mediante el establecimiento de relaciones entre todos los datos que percibe. Esta construcción intelectual no tiene lugar en el vacío sino en relación con su mundo circundante; por esta razón la enseñanza debe estar estrechamente ligada a la realidad inmediata del niño, partiendo de sus propios intereses.

Las materias escolares no son finalidades en sí mismas sino instrumentos de las que el niño se vale para satisfacer sus necesidades de comunicación y su curiosidad intelectual.

El método se sitúa en el punto de fusión de los objetivos y contenidos;²⁴ en su elección influye no tanto el contenido que se

enseña y su estructuración cuanto - ¿Qué se espera que los alumnos sean capaces de hacer? - con dichos contenidos, es decir - ¿Qué operaciones mentales han de poder realizar?

El problema es, evidentemente, cuál es el fin de la educación. O bien se trata de hacer individuos conformistas que aprendan todo lo que las generaciones anteriores saben, y que repitan lo ya adquirido, o bien el objetivo de la educación consiste en formar personalidades con iniciativa, que en cualquier terreno, amplio o parcial, de su profesión, sean capaces de inventar en lugar de limitarse a repetir. Aprender conocimientos prefabricados o aprender a inventar, a buscar nuevos caminos, nuevas respuestas.

Todo el mundo sabe que cuando un niño ha descubierto algo, por sí mismo, le resulta mucho más sólido como conocimiento ulterior que la simple adquisición a partir de un adulto que le proporciona respuestas elaboradas, acabadas, prefabricadas.

Sin embargo la mayor parte de profesores y padres actúan de espaldas a esta realidad.

Para que el escolar asumiese un papel creativo en su educación sería necesario cambiar muchas cosas, pero sobre todo los programas escolares y los métodos de formación de los enseñantes.

¿Cómo puede un Profesor estimular la investigación y el esfuerzo de su alumno en la búsqueda y comprensión de un determinado

problema si, él mismo, no es capaz de realizarlo?

Nuestros programas escolares oficiales son de una cantidad de contenido máxima, que se sabe realizable sólo en algunos casos. Esto condiciona la elección prioritaria de una visión general de las materias y un tratamiento de tantos tópicos como sea posible, quedando muy poco tiempo para el desarrollo de hábitos mentales de investigación, y será preferido un enfoque didáctico que facilite el aprendizaje y el conocimiento más o menos estructurado de los contenidos.

A pesar de las dificultades el Profesor, sobre todo en la segunda etapa, puede ir introduciendo a los alumnos en el esquema y sobre todo en el espíritu que dirige la investigación; acostumbrando a los alumnos a una información bibliográfica adecuada, a una selección de las fuentes de información. Habituarse a realizar síntesis, a reformular, de manera personal, esquematizada y articulada, los mensajes que recibe en forma verbal y escrita. Son éstos los métodos de trabajo que atañen a todas las áreas.

El método no sólo está condicionado por el contenido, por la estructura de éste y por las operaciones mentales que queremos provocar en el alumno; sino también por el modo de organizar y relacionar los conocimientos que cada alumno lleva a cabo en su proceso de aprendizaje y que responde a sus estructuras mentales.

Si ello es así el método debe atender a las exigencias de la estructura personal del alumno que aprende.²⁵

La individualización del método, en cuanto viene condicionado por el proceso de aprendizaje de cada alumno supondría la garantía, a cada alumno de su plena realización personal. Pero, esta -- realización presupone la disminución del número de alumnos por Profesor (fijado en la actualidad en la proporción 1/40) y un personal docente con una formación psicológica, pedagógica y científica suficiente.

Es preciso desarrollar una pedagogía experimental que en el propio medio escolar estudie la adquisición de conocimientos en el niño.

Junto al aspecto individual hay que considerar el aspecto social del método.

Además del educando y el niño que trabaja individualmente ante un material que puede manipular, existe algo esencial que cada vez adquiere mayor importancia: el trabajo en grupos que se forman espontáneamente entre escolares de la misma edad, de la misma clase, grupos en los que se puede dar una búsqueda en común de soluciones de un problema. Se ha comprobado que este trabajo colectivo es útil; útil para los que tienen dificultades, ya que a menudo, un compañero que ha comprendido algo también sabe explicarlo mejor

que un adulto, a un compañero de su edad; útil para el que lo explica, ya que explicando algo es como mejor acaba uno mismo por comprenderlo.

Ha quedado reconocido el hecho de que el ambiente del aula y las interacciones entre los componentes del grupo ejercen influencia importante sobre el aprendizaje y conducta individual.²⁶

Es un hecho que el individuo no vive o aprende aislado de los demás. De ordinario el aprendizaje tiene lugar en una situación social y grupal; la clase. El alumno forma parte de un grupo. Se ha insistido mucho en que el Maestro debe conocer a sus alumnos como individuos. Hoy día hemos de añadir que debe comprenderlos, también, como MIEMBROS DE UN GRUPO. De hecho es imposible comprender totalmente a un individuo sin tener en cuenta el grupo humano o social que le rodea. En el campo educativo se intenta aprovechar esta característica grupal en sus varias dimensiones.

a) Toda institución educativa se propone de un modo u otro una finalidad esencialmente social. De toda Escuela se espera que contribuya a "la integración y promoción social"²⁷ y "al desarrollo de aptitudes para la convivencia y para vigorizar el sentido de pertenencia a la comunidad local, nacional e internacional"²⁸ Para conseguir este fin educativo, tenemos en la realidad escolar un grupo de alumnos y pensamos en él respecto de su convivencia

o inconveniencia como modalidad metodológica al acometer las tareas del aprendizaje.

b) Pero el logro de unas buenas relaciones de convivencia humana no es sólo un fin de la educación, sino también un medio necesario para la obtención de las metas escolares asignadas al individuo.

Existe una realidad psicológica, en el grupo que se establece cuando un conjunto de individuos interaccionan entre sí y que debe aprovecharse pedagógicamente como un auxilio metodológico.

De hecho sólo hay de ordinario un medio de satisfacer las propias necesidades intelectuales, afectivas y sociales: trabajando en constante interacción y bajo la influencia de otros individuos.²⁹

Tradicionalmente se ha considerado el aprendizaje como un sistema de comunicación en doble dirección: el Profesor y cada alumno por separado. El Profesor era el único responsable para movilizar a los alumnos hacia el aprendizaje.

Hoy día los estudios psicológicos han puesto de relieve que tanto la cantidad como la calidad del aprendizaje, no depende sólo de las dotes del Profesor, de las del alumno, sino también de la interacción de los alumnos en la clase. No sólo el rendimiento académico, sino también su personal maduración y adaptación,

resultan afectados por las actitudes dominantes de los miembros entre sí, hacia el grupo en su conjunto respecto al líder del mismo, y para con la tarea que han de realizar.³⁰

La agrupación de los escolares puede hacerse a la vista de criterios muy diversos que han sido empleados por los sistemas educativos del pasado y del presente. Recientemente, y dentro de las preocupaciones propias del sistema Team Teaching o enseñanza en equipo, ha nacido un nuevo criterio que considera que la composición y extensión de los grupos de alumnos sólo deberá estar determinada por la naturaleza de las actividades que han de ser emprendidas.³¹

Las nuevas Orientaciones Pedagógicas para la E.G.B. siguen esta línea cuando recomiendan: "La agrupación de los alumnos responderá a los objetivos que se pretendan conseguir, a la naturaleza y tipos de actividades a realizar y a las relaciones que se desea establecer entre los miembros de la comunidad escolar..."

Los agrupamientos deberán ser flexibles, para lo cual el centro deberá ofrecer las siguientes posibilidades representativas de los diferentes tipos de trabajo escolar.³²

- Trabajo individual, pequeño grupo, grupo medio o coloquial y gran grupo.

En la insistente recomendación de renovación de métodos de

enseñanza. Se habla de las excelencias de la participación activa de los estudiantes y de la colaboración efectiva de todos los que constituyen la comunidad. Recomendaciones sí las encontramos; pero, unas orientaciones prácticas de la actividad a realizar dentro de la institución escolar, escasean. ¿Cómo trabajar? Es muy difícil encontrar respuesta a esta interrogante.

Hay pocos estudios en los que se diga en qué deben consistir esa renovación y cuáles han de ser las técnicas de trabajo escolar en el momento actual.

La tradicional relación educativa como una relación jerárquica y vertical a la vez que unidireccional; en la que la iniciativa partía del Profesor y desembocaba en el alumno. Es sustituida. La Pedagogía, en una nueva dirección del pensamiento, considera al Profesor actuando frente a un número concreto de alumnos, -- diferentes unos de otros, por supuesto, como unidades aisladas -- que al encontrarse juntos forman un grupo educativo de clase. El Profesor se encuentra en interacción con un alumno que, a su vez, interactúa con otros compañeros, alumnos del mismo Profesor.

Ahora bien, el sentido personalista de la educación fija el objetivo primordial de la educación en la formación de la personalidad del alumno para el desarrollo adecuado e íntegro de la misma. Esto se podrá conseguir tanto mejor, cuanto más completa sea

considerada la realidad global en la que tiene lugar la acción educativa.

El Profesor y el alumno interactuando entre sí, pero determinados en su interacción por un ambiente físico, sociológico e interpersonal. Ambos elementos personales captan y expresan, de alguna manera la situación que les rodea y de la que - en alguna medida son fruto.

El nuevo pensamiento pedagógico reclama iniciativa para el alumno, con el objetivo de hacer de él un ser independiente y capaz de asumir su propio destino.³³

Desde este punto de vista paidocéntrico, el Profesor no es el eje alrededor del cual rige la actividad, sino que es un elemento más al servicio de ese objetivo personalizador. El Profesor será el guía, orientador, promotor de ideas, compañero del alumno, etc.

Sea cual sea el tipo de Pedagogía al uso el Profesor será la variable central, bien porque lleve el peso de la iniciativa y de la acción, bien porque haya pasado a una posición, - si no de protagonista sí de planificador de esa situación. Donde los medios, factores y formas de la educación, incluyendo la enseñanza o educación instructiva, han de obrar conjuntamente para alcanzar el fin primordial de la educación. El desplie

gue de la personalidad potencial del alumro. Los métodos educativos adquieren en esta perspectiva un sentido profundo. La sistematización apropiada -abarcando aspectos antropológicos, psicológicos, éticos científico-generales, instructivos y normati- vos- de dichos métodos se hace sumamente difícil.³⁴ Por otra -- parte, su tratamiento, en especial en cuanto a su síntesis y direccionalidad requiere un tacto delicado.

La acción educadora se considera: como realización educa- tiva en el campo individual-personal y en el colectivo-social. Como formación y perfeccionamiento de la persona en la que el - alumno tiene iniciativa y el Profesor orienta, aconseja, guía; con todas las dificultades que esto encierra, puesto que obliga a un mayor conocimiento de la situación y de su dinámica junto a una exigencia de autocontrol de la personalidad al tener que ser consciente de las reacciones que busca o puede producir.

En esta dimensión formativa también tiene que conducir y dirigir. Entrando en juego las antinomias: electividad y con -- trol, autoridad y libertad, autorregulación y corrección, consecución de equilibrio y evolución optimizante, independencia personal y participación, etc.

3.5. CRITICA

Los programas actuales sólo en una mínima parte son capa-

ces de facilitar la necesaria integración de los jóvenes en la vida contemporánea, y tampoco los métodos de enseñanza facilitan la formación intelectual y práctica.

Es preciso perfeccionar la enseñanza general de tal manera que pueda servir de base para la ulterior formación, ya que en la actualidad la E.G.B. no se puede considerar como un nivel con autonomía, sino como el fundamento o la base para acceder a otros.

Además de la reestructuración fundamental de los programas, es preciso realizar el principio de la diversificación individualizada de la actividad educativa. Sólo de esta manera los procesos de instrucción podrán calar con la debida profundidad.

Está comprobado que una enseñanza de tipo colectivo consistente en enseñar a una comunidad de alumnos la misma cantidad de nociones en el mismo tiempo resta eficacia a la labor escolar. Los alumnos menos dotados tropiezan con grandes dificultades para seguir el ritmo de los programas, mientras que los más capacitados lo asimilan con demasiada rapidez. De suerte que el desarrollo mental de los primeros se ve obstaculizado por la sobrecarga del estudio mientras que para los segundos faltan los incentivos intelectuales necesarios.

La introducción del principio de una cierta elasticidad

de los programas permitiría graduar la actividad escolar de los alumnos en el marco de la enseñanza común, de acuerdo con las aptitudes individuales de cada grupo. Ha de tenerse en cuenta:

El principio de la diversificación individualizada de la enseñanza, sin vulnerar las exigencias objetivas de un estudio sistemático o las también objetivas normas que atañen a la instrucción como instrumento para la formación de un lenguaje cultural común para todos. La diversificación de los programas y la individualización de la labor didáctica deben aplicarse de acuerdo con estas bases objetivas.

Una concepción educativa que mantiene como postulado las diferencias individuales que nos transportan a la enseñanza individualizada y personalizada; requiere una reestructuración del proceso de aprendizaje, partiendo de esa diversidad educativa. Se plantea la renovación de los contenidos sin olvidar que en lo tocante a la enseñanza, el contenido y los métodos son inseparables y se condicionan mutuamente.

La renovación de los programas no se limita a una adición de capítulos nuevos a los programas tradicionales. La mejora del contenido procede, sobre todo, de una reestructuración del mismo y la superación de su nivel científico y teórico de conformidad con los conceptos de la ciencia actual.

Habría que tener en cuenta tres aspectos al elaborar los programas: a) lo que el niño desea aprender en una determinada edad, es decir, aquello para lo que se siente especialmente motivado; b) lo que el niño está capacitado para aprender de acuerdo con sus instrumentos intelectuales; c) lo que se considera que el niño debe aprender para enfrentarse eficazmente con el mundo que le rodea. Sin embargo los programas escolares sólo consideran esta última condición, es decir lo que se supone que el sujeto debería saber, y esto se determina con criterios de tipo tradicional que no se fundamentan en nada real.

Serían necesarias multitud de experimentaciones para delimitar lo que puede ser alcanzado por todos, de aquello que está sólo al alcance de minorías.

Un contenido educativo destinado a toda la población española de seis a catorce años, obliga a una consideración de las necesidades, la capacidad y el ambiente en que se desenvuelven los alumnos; en una reclamación constante de acondicionamiento de los contenidos para cada alumno. A la vez que se fuerza a considerar la variedad de talentos: inteligencia teórica y práctica, capacidad para la expresión verbal o para la resolución de problemas. Es necesario una adecuación de los conte-

nidos a esa riqueza de posibilidades humanas, y unos métodos que racionalicen la labor didáctica.

La divergencia entre lo que los alumnos pueden aprender en las aulas durante un determinado período de estudio, y lo que realmente deberían aprender va en aumento y uno de los resultados es la sobrecarga de los programas que se ven obligados a soportar los alumnos.

Se objeta que los programas están recargados, que por su carácter enciclopédico, someten al alumnado a una tensión innecesaria, agotadora, que desemboca en exámenes memorísticos de muy dudoso valor formativo, donde los hechos amontonados, en desorden, serán pronto olvidados ya que apenas han sido comprendidos en sus exactas dimensiones.

Pueden señalarse, por lo menos, dos caminos para superar o disminuir esta divergencia:

a) El cambio del contenido de la enseñanza y la reestructuración de los programas.

b) Racionalizar los métodos de enseñanza, intentando elevar la eficacia de la labor didáctica.

En lo que se refiere a los contenidos se tiende a seleccionar del conjunto de los saberes, lo que es esencial, tratando de buscar los principios comunes de conocimientos pertenecientes a

distintas ciencias.

La selección del contenido de la enseñanza continúa resolviéndose empíricamente. Se programa un contenido didáctico cuyo carácter de óptimo no ha sido demostrado.

Serán necesarias muchas investigaciones para que a la hora de concretar cada uno de los niveles de aprendizaje, tengamos una fundamentación firme, experimental y apoyada en las capacidades psico-biológicas del educando.

Una programación más racional de las actividades docentes conducirá a que los Profesores utilicen medios óptimos para dirigir el proceso pedagógico. Claro que estos medios en vez de descubrirlos mediante un proceso de creación individual, deben hallarse experimentalmente.

La seguridad que tenían las generaciones pasadas sobre la bondad de los métodos y los sistemas utilizados en su propia educación, ha sido sustituida ahora por la inquietud de que estos sistemas y métodos resulten insuficientes en orden a preparar a sus hijos para la época que les ha tocado vivir.

La concienciación social de las necesidades educativas y la urgencia de buscar soluciones contribuye a la tecnificación de la educación, con la esperanza de que la técnica ayude a re-

solver los problemas educativos; influyendo sobre todo en una mayor racionalización de la enseñanza y en una mejor organización de la misma. Se buscan esquemas nuevos que conduzcan a nuevas soluciones.

En esa perspectiva que se quiere dar a la enseñanza en la que el individuo se educa modificando progresivamente su conducta, con vistas a la completa realización de su persona, adquiriendo las habilidades y cualidades necesarias para su plena integración social; encierra una mayor precisión terminológica hablar de técnicas educativas en lugar de la expresión metodología educativa.

Se entiende por técnicas educativas el conjunto de reglas precisas indicando las operaciones que es necesario efectuar para obtener un resultado determinado.³⁵

**4. LA EVALUACION
EN LA E.G.B.**

CAPITULO CUARTO

- 4. LA EVALUACION EN LA E.G.B.
- 4.1. CONCEPTO DE EVALUACION
- 4.2. MODALIDADES DE LA EVALUACION
 - 4.2.1. EVALUACION INICIAL
 - 4.2.2. EVALUACION CONTINUA
 - 4.2.3. EVALUACION FINAL
 - 4.2.4. AUTOEVALUACION
- 4.3. TECNICAS DE LA EVALUACION DE LOS ALUMNOS
 - 4.3.1. OBSERVACION DIARIA DEL COMPORTAMIENTO DISCENTE
 - 4.3.2. ANALISIS DE LO QUE EL ALUMNO PUEDE APRENDER
 - 4.3.2.1. LOS OBJETIVOS DEL PROGRAMA
 - 4.3.2.2. ANALISIS DE LOS ASPECTOS TEMÁTICOS DEL PROGRAMA
 - 4.3.2.3. ANALISIS DE LAS TAREAS
- 4.4. INSTRUMENTOS DE LA EVALUACION
 - 4.4.1. INSTRUMENTOS PARA LA EVALUACION DE CONOCIMIENTOS
 - 4.4.1.1. EXAMENES TRADICIONALES
 - 4.4.1.2. PRUEBAS OBJETIVAS
 - 4.4.1.3. LOS TESTS
 - 4.4.1.4. INVENTARIOS DE INTERESES Y ESCALAS DE ACTIVIDADES
 - 4.4.1.5. LAS ESCALAS OBJETIVAS Y DE PRODUCCION
- 4.5. FINALIDAD DE LA EVALUACION CONTINUA

4.6. SIGNIFICADO DE LA ORIENTACION EN LA LEY GENERAL DE EDUCACION

4.6.1. ORIENTACION ESCOLAR

4.6.2. ORIENTACION PERSONAL

4.6.3. ORIENTACION PROFESIONAL

4.6.4. FUNCION DEL PROFESOR-TUTOR

4.6.5. CAUCES TECNICO-ADMINISTRATIVOS QUE POSIBILITEN LA ORIENTACION

4.7. LA RECUPERACION

4.7.1. ENSEÑANZAS DE RECUPERACION

4.7.2. FACTORES CONDICIONANTES DE LA RECUPERACION

4.7.2.1. CAUSAS INHERENTES AL ALUMNO

4.7.2.2. CAUSAS INHERENTES A LA FAMILIA

4.7.2.3. CAUSAS INHERENTES A LA SITUACION ESCOLAR

4.8. RECUPERACION Y RENDIMIENTO

4.9. EL PROBLEMA DE LOS NIVELES LEGALES

4.10. CRITICA DE LA EVALUACION EN LA E.G.B.

4.1. CONCEPTO DE EVALUACION

La consideración de la educación como un proceso en el que intervienen multitud de variables interconexionadas, en su estructura y en su función; obliga a valorar todas y cada una de estas variables que actúan en un medio y en una secuencia temporal determinada, con el fin de llegar a un conocimiento lo más exacto posible de la eficacia de todas y cada una de ellas, y poder obrar en consecuencia.

Estos criterios valorativos se engloban, en la actualidad, en una materia compleja que posee una terminología original y propia "Evaluación".

Etimológicamente la palabra evaluación significa estimar, apreciar y calcular el valor de una cosa.¹

Desde el punto de vista educativo, la evaluación se puede definir como el procedimiento que intenta valorar todos y cada uno de los factores que intervienen en el proceso educativo, en un medio y en una secuencia temporal determinada. Cualquier elemento del proceso educativo puede, y aun debe ser evaluado, en cada uno de los momentos diferentes en los que actúa.

Una consecuencia lógica de este hecho es que la evaluación no puede situarse únicamente al fin del proceso educativo, sino que debe estar presente desde el comienzo mismo del proceso educativo.²

Al hablar hoy de evaluación, en cualquier campo y particularmente en el mundo educativo, no hacemos sino dar respuesta a una cuestión que todo educador y toda organización educativa tiene planteada: cómo mejorar el rendimiento de los Centros y del Sistema Educativo, cómo verificar la eficacia de la educación.³

La evaluación de los elementos puede hacerse tanto desde el punto de vista de la estructura como de la utilización y eficacia de los recursos personales y materiales. Pero, más allá de la evaluación como control también se puede plantear como un recurso para hacer frente a las contradicciones y deficiencias del aprendizaje; profundizando en su estudio y buscando nuevos enfoques que sean capaces de superar la crisis de nuestras instituciones educativas.

La complejidad de los elementos que hay que evaluar, en el campo educativo, y las distintas perspectivas y niveles desde los que se puede valorar, hacen necesario utilizar distintas técnicas.

El problema radica en crear modelos de técnicas evaluativas que puedan ser integradas en la educación.

Es obvio que la figura clave en el sistema educativo es el estudiante, ya que él es el artífice de su propio aprendizaje.

dizaje. De aquí que el punto de referencia de la evaluación sea el alumno.

En definitiva lo que se persigue es mejorar el proceso de aprendizaje y desarrollar, hasta el máximo, las capacidades de todos y de cada uno de los alumnos.

El término evaluación ha venido a desplazar, en la Ley de Educación de 1970, a otros tan enraizados como "calificar" o "examinar". No obstante, la realidad a la que aluden es tan antigua como la propia Escuela; ya que, de un modo o de otro, el docente ha venido controlando el progreso de sus alumnos a lo largo de cada curso escolar.

La reforma educativa propone un nuevo modo de apreciación y valoración del rendimiento educativo acorde con las finalidades que persigue.

El alumno ha de formarse e instruirse, lo importante es ubicarlo dentro del ascenso a esa formación e instrucción. En un proceso de formación, la evaluación es también formativa; no puede ser un procedimiento de selección, sino principalmente de orientación y, como tal, parte integrante de la actividad educativa.⁴

Se enfoca la calificación del alumno en función de un criterio objetivo: el camino recorrido en la adquisición del saber.

Se aspira a conducir a todos los alumnos hasta el máximo de sus posibilidades. Con lo cual la enseñanza ha de encajar dentro de esa perspectiva.

La primera condición para orientar al alumno en el camino que ha de recorrer para su formación es: por una parte, saber -- dónde estamos y adónde vamos; por otra, disponer de un plano -- que indique el camino con claridad.

Hay que definir los objetivos por alcanzar y determinar -- con precisión los aprendizajes particulares que nos conducen hacia ellos.

Los aprendizajes pueden ser: básicos o no. Para los primeros hay que descubrir el encadenamiento crítico de las materias. En cuanto que una de ellas sólo es accesible si la anterior ha sido asimilada.

Para saber en cada momento donde está el alumno se realiza la evaluación de una manera continua a lo largo del año escolar.

Una vez definida con claridad la meta a conseguir y sabiendo en qué posición se encuentra el alumno; hay que encauzarlo a conseguir esa meta.

Por otra parte, en cuanto a las adquisiciones fundamentales, todos deberán, en principio, llegar hasta la meta.

En ese caso es esencial la frecuente evaluación de los adelantos, al mismo tiempo que se detecta dónde experimenta dificultades el alumno.

Lo que interesa es el análisis de los fallos para su ponderación y posible corrección cuando impidan el desarrollo de los procesos posteriores.

Esa preocupación primordial por las deficiencias y aprendizajes defectuosos y de las respuestas personales es lo que hace posible que la evaluación forme parte del proceso educativo.

El control debe hacerse, y por tanto programarse previamente, desde dos perspectivas que desbordan los objetivos de la medición y se insertan en la aventura de la educación: una para detectar todos los posibles fallos en el tema, y a ser posible, la profundidad de éstos y sus conexiones; y otra para que el sujeto pueda incorporar toda la información y estructurar la tarea de formación personal.⁵

El nivel de exigencias y la evaluación deben singularizarse en función de las características de cada sujeto y su contorno. "Se tendrá en cuenta, sobre todo, los progresos del alumno en relación con su propia capacidad".⁶ De acuerdo con esta idea la evaluación se realizará en función de un alumno, no en función del grupo de la clase.

1º ¿En qué medida (cantidad, calidad, nivel, etc.) el sujeto ha alcanzado la progresión a la que se le ha lanzado -- (progresión común impuesta a la "clase" u "opciones individuales")?

Es una apreciación de la situación en la que se encuentra el alumno, a base de una serie de informaciones cuyo análisis nos da la situación en que está, y ajustar a ello los proyectos de acción y reacción.

2º El segundo momento será la predicción. La orientación progresiva del aprendizaje: valorizando lo que está de acuerdo con el objeto perseguido; neutralizando los obstáculos o desviando una progresión actualmente imposible o cuyos efectos sean temibles.

¿En qué medida la práctica de la evaluación predice solamente, desde el exterior, la realización probable del fin o de las etapas que a él conducen, o por el contrario, en qué medida contribuye a la realización de ese fin? ¿En qué medida es sentencia o sanción pura y simple o, al contrario, fuente de información o guía de progresión?

En la medida en que esa información contribuya, en lo sucesivo, a mejorar la ascensión del sujeto en el camino perfectivo de su personalidad, estará la evaluación continua integrada en el propio proceso de aprendizaje.

La necesidad de la evaluación constante radica en precisar los resultados mediante un análisis sistemático de éstos; cuya información es utilizada posteriormente en el aprendizaje incitando, a cada alumno, a dar al máximo. Quizá en esta no -- ción de la reorientación de la evaluación radique su principal diferencia con el examen tradicional.

En esta perspectiva la "evaluación se refiere al estado acusado al término de etapas sucesivas, muy cortas, en una progresión analizada en detalle. Inspira la gestión llamada a poner de relieve el estado actual en función del esperado en la etapa siguiente, y a prevenir las condiciones altamente probables y los imprevisibles accidentes cuya interferencia con el proceso feliz haya que temer. La evaluación se convierte así en el fundamento de una gestión racional del aprendizaje orientado".⁷

La legislación española ha entendido la evaluación como: "Una actividad sistemática, integrada en el proceso educativo, cuya finalidad es un mejoramiento del mismo mediante un conocimiento lo más exacto posible del alumno en todos los aspectos de su personalidad y una información ajustada sobre el proceso educativo y sobre los factores personales y ambientales que en éste inciden".⁸

Una consideración detallada de esta definición nos llevaría muy lejos. Únicamente haremos una síntesis de los principios que la sustentan -de marcado matiz educativo- y los fines que -- persigue; todos ellos están claramente expresados en la Orden Ministerial del dieciseis de octubre de 1970.

La educación, se ha dicho, es un proceso de realización personal. Si la educación entraña un cambio en la persona y si -naciones del alumno, la evaluación no podría entenderse como un hecho aislado; de ahí que se hable, con toda justeza, de evaluación continua. A una educación entendida como proceso debe corresponder una evaluación sistemática y sin cortes.

La evaluación como proceso encuentra su sentido en una - concepción del hombre como persona que se realiza día a día; des cubriendo sus propios recursos, las opciones a su alcance y también sus limitaciones y ve en el proceso de la educación el me - dio por excelencia de su realización.

En esta realidad conceptual la evaluación no es en sí un procedimiento de examen; su objetivo esencial no es aprobar o -- suspender, sancionar lo que el alumno ha aprendido tras las ense ñanzas del Profesor o la cobertura de los contenidos de unos textos, sino que, ante todo, es un conjunto de técnicas de diagnós - tico de las que pueden derivarse criterios para una mejor orien - tación.

El educador que acepte esta realidad y la haga vida de su quehacer diario, intentará ayudar a cada alumno a descubrir sus propias cualidades personales y crear experiencias de aprendizaje que le hagan desarrollarse.

La evaluación así entendida es un medio al servicio de la orientación ya que aporta al educador los datos necesarios para asesorar y guiar adecuadamente al alumno. Esto supone:

Tener en cuenta los progresos del alumno en relación con su propia capacidad.⁹

De acuerdo con esta idea la evaluación se realizará en función de un alumno, no en función de un grupo.

Se pretende que cada escolar pueda tener la oportunidad de actualizar todas sus posibilidades educativas, ya que el proceso educativo no es una selección de los más aptos.

El proceso educativo estaría guiado por un mecanismo corrector que subsanara carencias sobre lo que no se ha podido conseguir. La evaluación tiene carácter diagnóstico; partiendo de este diagnóstico hay que intervenir curativamente. Esto lo realiza la recuperación que tiene su punto de apoyo en la evaluación.

Al pretender la E.G.B. que todos los alumnos lleguen a alcanzar una formación educativa, considerada obligatoria. La

evaluación, al controlar el proceso de aprendizaje, tiene que tomar como puntos de referencia no solamente la capacidad del alumno sino también el nivel correspondiente a cada curso.

Cuando el rendimiento es insatisfactorio deben arbitrarse medidas de recuperación.

Se considera que todo trabajo debe ser estimado objetivamente, científicamente; pero, con un afán realmente educativo, cuidado de la persona y deseoso de llegar al máximo en el proceso educativo, sin derroche de tiempo, de esfuerzo ni de dinero. Se recomienda que el primer fallo, la primera insuficiencia, la primera imperfección en las adquisiciones sean señaladas en los escolares, a fin de que pueda actuarse con conocimiento de causa, antes que sobrevenga un inevitable e irreparable fracaso.

Han de ser valorados los problemas que crea una evaluación continua. Se considera que estos aspectos son actualmente de difícil solución, porque aún no se ha llevado a cabo una investigación seria que haya estudiado las técnicas de trabajo que posibiliten su realización, ni la experimentación consecutiva para obtener criterios de fiabilidad. Estimamos que en este terreno está casi todo por hacer, en nuestro país y fuera del mismo. No se puede negar que Profesores buenos, con grupos reducidos de alumnos, y guiados por su intuición y experiencia, puedan valorar aspectos de esta clase, pero ello no deja de ser una excepción.

Los problemas de tipo cuantitativo no son tan difíciles y están resueltos, en parte, en algunos países.

El auténtico problema, en la actualidad, no estriba en la mayor o menor exactitud del instrumento que se emplee, con ser un dato importante, sino en la necesidad de utilizar diferentes técnicas de evaluación para valorar los distintos factores que intervienen en el proceso de aprendizaje.

En la elección y la elaboración de las técnicas de la evaluación y en el trabajo y en la interpretación de los resultados, recordaremos que las apreciaciones son el fruto de la acción sistemática y ésta es forzosamente cambiante si está realmente adaptada a nuestra sociedad.

Entre los elementos nuevos -que anulan la idea de la repetición pura y simple y la de la analogía, así como la de la extrapolación- algunos son previsibles y otros no, o únicamente lo son bajo algunos de sus aspectos.

Entre las variables, algunas son susceptibles de ser correctamente identificadas y medidas, y otras lo son menos o apenas lo son; algunas se presentan en una forma ya conocida o bastante similar a las conocidas; y otras son estrictamente originales, estables luego según la duración o totalmente efímeras, tanto en su forma como en su presencia. En cuanto a los

efectos, unos se mantienen y otros desaparecen al cabo de algún tiempo, pero no sin haber marcado el proceso de aprendizaje que seguirán: unos son primeros; otros segundos; unos son buscados; otros fortuitos; a corto o a largo plazo.

Entre las variables múltiples inter-actuales, tan pronto consecuencias como causas, tan pronto resultados como orígenes, está, pues, la modificación y ateniéndose a ello, se ha decidido llamarlos "estables" en un cierto modo, bien que haya constancia real bien que la evolución natural no se haya modificado en nada, respondiendo así a lo que se esperaba.

Las variables insensibles a la influencia de la acción sistemática no constituyen el objeto de los controles pedagógicos; interesan al psicólogo, pero no al pedagogo, excepto acaso desde el punto de vista del respeto y de la valoración del dato. En este orden de ideas, podría subrayarse los servicios mutuos que pueden prestarse psicólogos y pedagogos cuando se plantean los problemas de la predicción o de la orientación, de la previsión en la evaluación de una secuencia empezada, en la explicación del fracaso.

En el marco de una evaluación sistemática, las técnicas de evaluación y los métodos que se utilicen para la presentación de los resultados obtenidos y para su interpretación en térmi -

nos provisionales deben tener en cuenta el grado de estabilidad, de duración y de eficacia de las variables. Importa, por otra parte, que sean considerados todos los ámbitos en los que, dados los objetivos perseguidos, están descontados los resultados: ámbito sensoriomotor, cognoscitivo, y afectivo.

Esto incluye comportamientos motores prácticos, intelectuales, sociales, morales, religiosos..., de niveles diversos, que van desde la recepción y la recepción hasta el de la incorporación personal en la vida. El proyecto del acto y el acto mismo estarán sometidos al juego y al control de métodos seguros.

A la adquisición escolar tradicional se unen, como objeto de evaluación, las variables llamadas de personalidad, por cuanto pueden ser transformadas por el aprendizaje sistemático y en consecuencia depender de él. A esta últimas muchos pedagogos consideran hoy esenciales.

Además de estar integrada en el proceso de aprendizaje, ser sistemática, la evaluación ha de ser funcional en el sentido de que una evaluación científica de la obra pedagógica postula la primacía de los objetivos a largo plazo (fijados a manera de metas sucesivas que nos conducirán a un fin de acuerdo con el ideal elegido); esos objetivos toman así valor de criterio.

Es, en consecuencia, el aspecto funcional del acto pedagógico

gico lo que necesitamos apreciar. Hay que establecer en qué medida se canalizan las aptitudes, potencialidades, motivaciones y aspiraciones de los sujetos interesados en el aprendizaje y en qué medida conduce a la realización más completa, la más exacta y la más rápida posible de lo que se espera, sin ninguna hipoteca sobre la progresión a partir del estado registrado.

Así, el medio está indirectamente apreciado a través de los resultados a que conduce; éstos adquieren un valor relativo con respecto a las exigencias establecidas (naturaleza, cualidad, grado). Esto conduce a la referencia al programa, la que implica el proceso de la construcción y el de la evaluación de ese programa. El campo de la evaluación se presenta, pues, como muy amplio.

4.2. MODALIDADES DE LA EVALUACION

Los programas oficiales de la E.G.B. proporcionan las siguientes orientaciones sobre evaluación:

Partiendo de la consideración de la evaluación como una operación sistemática e integrada en la actividad educativa, a fin de conseguir su mejoramiento continuo, mediante un conocimiento lo más exacto del alumno en todos los aspectos de su personalidad y una información ajustada sobre el proceso mismo y sobre los factores personales y ambientales que en éste inciden. Señala en qué me

dida el proceso educativo logra sus objetivos fundamentales y confronta las metas fijadas con las realmente alcanzadas.

La evaluación es una técnica constituida por un conjunto - de procedimientos de valoración cuantitativa-cualitativa. A través de ella se pretende determinar:

- El grado en que se alcanzan los objetivos propuestos.
- Cómo y en qué medida se producen en los alumnos los cambios deseados.
- La necesidad de modificar o no las actividades docentes y el material de instrucción.
- La eficacia del programa mismo y la forma en que deberá modificarse.

Mediante la evaluación se logrará llegar a una acertada valoración del aprovechamiento educativo de los alumnos y se obtendrán datos esenciales para ayudarles a orientarse en sus estudios. Se descubrirán aptitudes e intereses específicos del educando para alentar y facilitar su realización y desarrollo, y se podrá disponer lo necesario, en su caso, para la debida recuperación de los alumnos.

La evaluación deberá responder a los siguientes principios generales:¹¹

- Debe concebirse como parte integrante del proceso educativo.

- La operación es una operación continua, sistemática, flexible y funcional de la actividad educativa.

- Los precedimientos e instrumentos de que se sirven son variados y múltiples.

- Debe considerar todos los elementos que intervienen en el proceso educativo e influyen en su resultado.

- En ella han de participar todas las personas que intervienen en el proceso educativo del alumno.

- Debe reflejar las posibles deficiencias del proceso y orientar en su corrección (valor diagnóstico).

- Debe ser integrada en la planificación mediata e inmediata del trabajo escolar.

Para la consecución de todos estos objetivos se proponen las siguientes modalidades de evaluación:

Evaluación inicial.

Evaluación continua.

Evaluación final.

Autoevaluación.

4.2.1. EVALUACION INICIAL

Es el punto de partida que sirve de marco de referencia para la programación y para la evaluación posterior. Determina el grado de madurez del alumno y orienta la programación.

La exploración inicial fundamentalmente consiste en la adquisición de información sobre estos cuatro sectores:¹²

- a) Datos personales, familiares y ambientales.
- b) Antecedentes académicos.
- c) Datos psicológicos.
- d) Datos médicos.

"El Profesor de cada curso o grupo de alumnos, en la primera etapa de E.G.B., llevará a cabo la tarea de completar los datos personales, familiares y ambientales de los mismos en el correspondiente extracto de Registro Personal del alumno (E.R.P.A.), utilizando los datos de los boletines de inscripción en el Centro y el libro de familia".¹³

En el aspecto académico, al iniciarse la E.G.B. se procederá a una exploración del grado de madurez de los alumnos para la iniciación de los trabajos escolares.

Esta evaluación abarca los siguientes sectores:

- "Conocimientos: los contenidos culturales que el alumno posee de cada una de las áreas de expresión y experiencia.
- Técnicas de base: Lectura (rapidez y comprensión). Escritura (ortografía y redacción). Cálculo (operaciones y problemas), etc.
- Hábitos de trabajo y estudio: Se estudian las condi-

ciones ambientales, la planificación y horarios, el empleo de materiales, la memorización y el trabajo personal y de equipo.

- Aptitudes: Se indaga preferentemente: Inteligencia general y en campos concretos.

- Actitudes: Centradas en cuatro campos: Carácter, adaptación, intereses y conflictos."¹⁴

Las pruebas para esta evaluación serán preparadas por el mismo Profesor.

Al comienzo de cada uno de los niveles de la segunda etapa se aplicarán pruebas en las que figuren cuestiones referentes a las distintas áreas del programa, para pronosticar el posible rendimiento del alumno.

Los datos psicológicos se rellenarán de un modo provisional en función de las observaciones realizadas a estos efectos, en tanto no puedan completarse mediante exploración psicológica.

La evaluación inicial será realizada por el Director o Profesor en quien haya delegado, junto con el coordinador de cada curso y el tutor de cada grupo respecto de los alumnos correspondientes y con los asesoramientos que se estimen oportunos. Esta evaluación inicial del alumno será comunicada a cada uno de sus Profesores con las indicaciones necesarias para subsanar las deficiencias que exijan medidas recuperatorias.

4.2.2. EVALUACION CONTINUA

La evaluación continua aspira a controlar de una manera sucesiva el proceso de aprendizaje de cada alumno. Como algo que constantemente se está produciendo.

La evaluación, en este sentido, "se refiere al estado - acusado al término de etapas sucesivas, muy cortas, en una progresión analizada en detalle. Inspira la gestión llamada a poner de relieve el estado actual en función del esperado en la etapa siguiente y a prevenir las condiciones altamente probables y los imprevisibles accidentes cuya interferencia con el proceso haya que temer".¹⁵

La evaluación ha de tener lugar a todo lo largo del período lectivo, como un proceso continuado. Las sesiones serán como mínimo, cinco, regularmente espaciadas a lo largo del curso.¹⁶

Al evaluar al alumno de E.G.B. se deberá atender:

- El análisis de las actividades de aprendizaje.
- La valoración de los productos resultantes de ellos.
- A sus conocimientos básicos e informativos relacionados con los niveles y contenidos del programa.
- Habilidades para aplicarlo en la vida social y escolar.

- Hábitos, destrezas, aptitudes y actitudes, y especialmente a su proceso de comprensión, expresión, valoración y creación.

- A su proyección social.

- A los factores que condicionan el aprendizaje: medios, métodos, hábitos de estudio y trabajo, etc.

En cada uno de los cursos correspondientes a la primera etapa de E.G.B., el respectivo Profesor consignará cinco veces como mínimo en el E.R.P.A. y con la proporcional espaciación entre ellos, los resultados de la tarea de evaluación llevadas a cabo en las fases inmediatamente anteriores.

Se hará constar la correspondiente calificación cualitativa como expresión del nivel alcanzado en las distintas áreas educativas, mediante las calificaciones siguientes: Sobresaliente, Notable, Bien, Suficiente (distintos matices del aprobado), Insuficiente, y Muy Deficiente (distintos matices del suspenso).¹⁷

Se hará constar también su actitud en el aprendizaje y una apreciación global sobre el comportamiento, aprovechamiento, madurez e integración social; señalando, cuando fuese preciso, la naturaleza de las actividades de recuperación que ha de realizar el alumno, así como los aspectos -y las características- de las mismas.

En la segunda etapa de E.G.B. la evaluación la lleva a cabo todo el equipo docente. El correspondiente tutor, de acuerdo con el coordinador de curso, las convoca y organiza; el tutor -- preside y orienta el trabajo del equipo, redacta el acta correspondiente y dispone lo necesario para la oportuna comunicación a los familiares.

La evaluación entendida como una estimación de un proceso de aprendizaje y un juicio crítico sobre esta estimación, requiere un criterio en función del cual se realice el juicio valorativo. Este criterio corresponde a los objetivos inmediatos cuya realización hubiera sido concerniente a los diversos niveles.

Es preciso, pues, admitir aquí la idea de objetivos bien formulados¹⁸ en función de los que se aprecia el aprendizaje -- cualquiera que fuere, por otra parte, la manera en que se intenta alcanzar esos objetivos.

Los objetivos, en sus diversas modalidades, son los primeros; el acto pedagógico, cuyos efectos hay que evaluar, es el medio de realizarlos, condicionados por las posibilidades.

Lo que se trata de controlar, en ese juicio valorativo en función de unos objetivos determinados del programa, es el rendimiento de cada alumno y grupo de una clase o nivel. Coincidiendo este rendimiento con la diferencia existente entre un estado ini

cialmente definido (evaluación inicial) y otro que le sucede (evaluación final) ya se trate de dos estados solamente o de estados sucesivos en una progresión secuencial.

Este cambio producido en el rendimiento mediante el acto de aprender está afectado por múltiples condiciones, unas que lo facilitan y lo valorizan, y otras que lo impiden o hacen más difícil su realización.

Así, la apreciación de un aprendizaje, entendida no solamente como instrucción de aprendizaje, sino como desarrollo de toda la personalidad; requiere que se combinen informaciones recogidas desde varios puntos de vista:

1. Adquisiciones en el área de expresión: lingüística, matemáticas, plástica y dinámica.

1.1. Area lingüística.

A₁ Comprensión oral

- Riqueza léxica.
- Saber escuchar y comprender el diálogo seguido por otros.
- Capacidad de distinguir lo esencial de lo accesorio, el fondo y la forma en la expresión de opiniones.

A₂ Comprensión escrita.

- Comprender pensamientos de cierta complejidad.

- Perfeccionamiento de las técnicas de estudio: manejo del diccionario, libros de consulta, etc.

A₃ Comprensión lectora

- Hábitos y destrezas en la lectura.
- Comprensión y velocidad.
- Capacidad para utilizar técnicas y métodos de estudio.
- Capacidad para captar la estructura de lo leído.
- Actitud positiva hacia la lectura.

B₁ Expresión oral.

- Fluidez verbal.
- Expresarse con claridad, exactitud y economía.

B₂ Expresión escrita.

- Aspecto caligráfico, ortográfico y de composición.

1.2. Area Matemática

A₁ 2. Aspectos conceptuales.

- Conocimiento de la terminología.
- Si entiende el contenido, lo domina, lo aprende, lo recuerda.

B_{1.2} Aspectos operativos

- Destreza de cálculo.
- Operaciones básicas y comprensión de las operaciones.

C_{1,2}.Aspecto aplicativo.

- Aptitud para resolver problemas.
- Captación de las relaciones.
- Aplicaciones sociales de las matemáticas.

1.3. Expresión Plástica

A_{1,3}. Desarrollo de aptitudes y destrezas en el dibujo, pintura, modelado, manualizaciones, etc.

1.4. Area de Expresión Dinámica

A_{1,4}. Aspectos aptitudinales y hábitos referentes a la educación del movimiento, ritmo, juegos, gimnasia, canto, música, danza, dramatizaciones, etc.

2. Area de Experiencias

A₂ Adquisición de conocimientos básicos de las ciencias - sociales.

- Adquisición de hábitos cívicos, de convivencia.
- Actitud de respeto y de comprensión hacia los seres humanos y los pueblos.

A₃ Adquisición de conocimientos del mundo físico-natural.

- Capacidad de observación.
- Hábitos de experimentación.

A₄ Captación del mensaje cristiano.

- Adquisición de una jerarquía de valores, ideales y -- formas de conducta.

Estas adquisiciones están en función de los objetivos perseguidos por la E.G.B. Estos objetivos vienen definidos en términos de conocimiento y capacidad (campo cognoscitivo) y actitud -- (campo afectivo).

La información estimativa va surgiendo de un análisis constante de la situación del alumno con relación a la apropiación de los objetivos fijados como metas educativas.

La valoración de los resultados de esos momentos sucesivos sirven de base para los reajustes y modificaciones necesarios que conduzcan a un proceso de aprendizaje óptimo.

2.3. EVALUACION FINAL

En el desarrollo del proceso educativo en relación con la evaluación, es preciso atender a tres tipos fundamentales de valoración del aprendizaje, según sea el comienzo de una determinada actividad pedagógica (evaluación-diagnóstico), en el desarrollo de esta tarea (evaluación del proceso) y al final de una etapa -- (evaluación de resultados).

Al iniciar un aprendizaje el objeto fundamental del diagnóstico evaluador es obtener una información básica del alumno: intereses, capacidades, expectativas, etc., en relación con una materia determinada.

En el proceso de aprendizaje se debe atender a la orientación continua del alumno, y a las dificultades de aprendizaje encontradas.

Al finalizar la etapa, la meta será averiguar si los objetivos propuestos se han logrado, y obtener información para iniciar la unidad de aprendizaje que sigue, y fijar si fuera necesario un tratamiento correctivo y recuperativo, como parte integrante del personal proceso educativo.

En la primera etapa no se aplican pruebas específicas de promoción. Los alumnos deben promocionar permanentemente de acuerdo con el carácter continuo de su progreso y desarrollo.¹⁹ La evaluación continua que ha venido realizando el Profesor permitirá la estimación global de los resultados obtenidos por el alumno y su valoración final.

Al término de cada uno de los niveles de la segunda etapa se aplicarán pruebas flexibles, que contengan elementos de todas las áreas educativas del programa, elaboradas conjuntamente por los Profesores del Centro.

La calificación final final del año académico, para cada alumno se obtendrá fundamentalmente sobre las bases de las verificaciones del aprovechamiento realizado a lo largo del curso.²⁰ Esta calificación comprenderá una apreciación cualitativa, positiva o negativa, y una valoración ponderada para el supuesto de que --

aquélla sea positiva o negativa. Acompañada de un consejo orientador individual e indicaciones sobre los procedimientos de recuperación que hayan de seguir o pruebas de suficiencia a las que hayan de someterse.

"Aquellos alumnos que sin requerir una educación especial no alcanzaran una evaluación satisfactoria al final de cada curso pasará al siguiente, pero deberán seguir enseñanzas complementarias de recuperación durante el período necesario."²¹

La promoción automática de los alumnos establecida por la Ley General de Educación es congruente con el espíritu de la misma y con los artículos y demás disposiciones complementarias -- que propugnan la educación activa e individualizada y personalizada, la evaluación continua y la orientación escolar, etc.; en la medida en que nos aproximemos a esos objetivos será posible -- la promoción continua sin los problemas que ha planteado y que hoy plantea en la organización de los centros.

La dificultad de su interpretación, en la realidad educativa española, movió a Profesores y padres de alumnos a dirigir peticiones al Ministerio de Educación para que se atenuase, en lo posible, dicha norma.

La Administración educativa, consciente del desajuste existente entre los planteamientos de la Ley y la realidad escolar, dictó una serie de circulares, resoluciones y órdenes para una -

interpretación de la Ley más acorde con las circunstancias reales:

- Permitiendo la repetición de curso en los casos que se consideren muy justificados (baja evaluación en área fundamental o varias) y previa aceptación de los padres o tutores de los alumnos afectados.

Relacionado con este problema, se da también el caso de alumnos que cumplen catorce años y que no han asistido a la Escuela, los ocho años reglamentarios. También aquí cabe alguna tolerancia, siempre que haya puestos escolares disponibles, una vez atendida la población escolar de seis a trece años.²²

Se autoriza de una forma indirecta y subrepticia repetir curso en la segunda etapa de la E.G.B. por Resolución de la Dirección General de Ordenación Educativa de 27 de abril de 1973.²³

Las experiencias recogidas en los primeros años de implantación de la E.G.B. aconsejan dar unas normas claras, precisas y a la vez ajustadas a la realidad educativa, en relación con la evaluación final y promoción de los alumnos para los distintos cursos y para la obtención del título de Graduado Escolar.²⁴

En la primera etapa los alumnos que no obtengan evaluación satisfactoria al final de cada curso, pasarán al siguiente y recibirán enseñanzas complementarias de recuperación.

En la segunda etapa la calificación se otorga teniendo en

cuenta tanto los resultados de la evaluación continua como los de las pruebas de promoción.²⁵

La calificación final de cada curso, en esta etapa, irá -- acompañada de un consejo orientador formulado por los Profesores del alumno, del que quedará constancia en el libro de Escolaridad.

Cuando la calificación final no sea satisfactoria se tendrán en cuenta los siguientes criterios:

1º Si la deficiencia puede ser superada mediante enseñanzas de recuperación, se especifican éstas para cada alumno.

2º Si las deficiencias en el rendimiento pueden dificultar el progreso normal del alumno, el consejo orientador indicará la conveniencia de la repetición íntegra del curso. Siempre que sea aceptada por los padres o tutores.

Los alumnos que al finalizar la E.G.B. no hubieran obtenido el suficiente aprovechamiento en los cursos que la integran deberán superar las pruebas de madurez.²⁶

Los alumnos que por circunstancias personales no hayan tenido una escolarización regular, como aquellos que repiten curso, podrán prolongar su escolarización sin que en ningún caso se sobrepase el límite de los dieciseis años, cumplidos dentro del año natural en que comience el curso.²⁷

A los alumnos que hayan finalizado los estudios del octavo curso de E.G.B. con trece años de edad y evaluación final positiva se les expedirá el título de Graduado Escolar y podrán matri -

cularse en el primer año de bachillerato.²⁸

Aunque, en un principio, en la primera etapa de E.G.B. la promoción era automática, con las consiguientes recuperaciones en los casos necesarios, en el curso 1976-77²⁹ se aconseja que los dos primeros cursos de E.G.B. podrán constituir un ciclo que facilite el progreso individual del alumno.

Respecto a la promoción o no, en la primera etapa, se sugiere que si una vez adoptadas todas las medidas posibles, siguieran existiendo dificultades graves para seguir con aprovechamiento las enseñanzas del curso siguiente, podrá agruparse al alumno con los del nivel que no ha superado, o en una clase especial de recuperación, si la hubiere, previa información y consulta a los padres o tutores.

Las últimas disposiciones legislativas pretenden atar los últimos cabos que aún quedaban sueltos con relación a la evaluación. - Unas normas más concretas facilitan la tarea de Profesores, padres y alumnos. Pero hay, a nuestro juicio, un tema que continuará siendo fuente de problemas y de conflictos: la recuperación y la posible repetición de curso. La normativa legal indica una corresponsabilidad por parte de Profesores y padres. La responsabilidad compartida exige colaboración entre las partes. La decisión adoptada, ¿es realista?. Mucho nos tememos que al final sean los alumnos -los más interesados- quienes salgan perjudicados.

4.2.4. AUTOEVALUACION

En la situación actual, la evaluación se concibe como "un proceso educativo resultante de un aprendizaje cognitivo y no -- cognitivo, como la integración de una serie de acciones y expe-- riencias educativas desde una perspectiva dinámica y no sólo como la situación final de las adquisiciones de un alumno bajo una óptica estática. En este sentido el estudiante debe tomar conciencia del proceso y de la significación de la evaluación de modo que le permita efectuar en lo posible su autoevaluación".³⁰

La autoevaluación tiene una significación precisada en dos términos lexicográficos definitorios. De un lado, el prefijo -- "auto", con la equivalencia de propio, por uno mismo. De otro, -- evaluación, palabra en uso, y acaso en abuso, con sentido de valuación, valoración, calificación, y tal vez control. Consiste -- la autoevaluación en la participación del alumno en su propia -- evaluación.

Una de las finalidades de la educación actual, en la que la formación y el despliegue máximo de la personalidad, constitu-- yen el criterio esencial para la perfectibilidad del sujeto, con-- siste en capacitar al alumno para que sea capaz de autocontrolar-- se y de controlar los acontecimientos que le afecten durante su aprendizaje, hayan sido o no previstos, así el número, orden de --

importancia y fluctuaciones de grado de las variables que ha de considerar y que pueden ser muy diferentes.

"Cada estudiante debe ser capaz de hacer un diagnóstico válido de sus posibilidades y limitaciones, así como de su propio progreso de suerte que pueda asumir la responsabilidad para planear y desarrollar las actividades más convenientes para él".³¹

Para consumir una autoevaluación honesta, el sujeto autoevaluador tiene que conocerse a sí mismo. O, por lo menos, estar en condiciones de esfuerzo para especular con sus posibilidades mentales.

En la autoevaluación el alumno se enfrenta, o debe enfrentarse especulativamente, con sus propias ideas y con sus conocimientos. Lo ideal es utilizar una norma de autocrítica racionalmente equitativa.

Es deseable que el alumno llegue a conseguir la cualidad de "autoobjetivación entendiéndolo por tal la facultad de vernos a nosotros mismos, cara a cara, y no simplemente a través de un -- cristal oscurecido. Pudiendo ver sus puntos fuertes y débiles. - Reconociendo sus pretensiones y flaquezas"³²

En toda autoevaluación se pueden dar, y se dan de hecho, - dos circunstancias: las positivas y las negativas. Estos factores son lógicas consecuencias de la experimentación.

Habrá que distinguir también otros aspectos: que la auto-evaluación sea pública o colectiva y privada o individual.

Si es privada e individual, el alumno se autoevalúa ante sí mismo, como es el caso de la enseñanza programada. O ante el Profesor, en una especie de diálogo didáctico más útil, porque el Profesor le puede corregir, encaminar, aclarar y precisar con ceptos y situaciones.

Cuando la autoevaluación es pública, el alumno est  expues-
to a peligros lindantes con la negatividad, Son: la frustraaci n,
el acomplejamiento, la envidia, el enfrentamiento, todo ello co-
rrelacionado. Se produce la frustraaci n cuando el alumno se ve -
capitidisminuido entre sus compañeros por la menor eficacia de -
sus aptitudes.

El lado positivo a este respecto, sería la generosa acti-
tud de la superación estimulante. Incluso, si se suscitara la --
controversia que conduciría a la comunicación social por medio -
del diálogo fructífero.

Refiriéndonos a la autoevaluación en la E.G.B.  nicamente
hay alguna alusión, muy de pasada, en las Nuevas Orientaciones -
Pedagógicas, dice así: "En la medida de lo posible se ha de buscar
la cooperación Profesor-alumno llegando incluso a lograr la auto-
evaluación en alguna medida. Aspecto éste de suma importancia por

que la evaluación así entendida constituye un medio para que el alumno conozca inmediatamente su propio proceso y, es factor básico de motivación y refuerzo en su aprendizaje".³³

Estimamos que las experiencias autoevaluativas, en la E.G.B., han de concretarse en la segunda etapa. En la primera, únicamente se pueden dar algunos pasos previos porque los niños no están mentalmente dispuestos para someterles a este tratamiento pedagógico, que exige una concentración intelectual, unos conocimientos y una independencia de su personalidad.

4.3. TÉCNICAS DE LA EVALUACION DE LOS ALUMNOS

Lo esencial de la evaluación es que no penetre a la manera de cuerpos extraños en el proceso educativo, sino que forme parte de él. Además, por esa misma razón, no se refiere excesivamente al dominio del saber, sino que aspira a captar la personalidad total del alumno. Es preciso evaluar no solamente lo que el estudiante sabe, sino también los hábitos de trabajo intelectual, de convivencia, la madurez emocional, etc.

Se pretende conseguir una estimación valorativa suficientemente fiable, mediante información captada desde distintas perspectivas.

La técnica de la evaluación continua tiene tres bases fundamentales:

- La observación del comportamiento discente.
- El análisis de lo que el alumno puede aprender.
- Pruebas objetivas de diagnóstico.

4.3.1. OBSERVACION DIARIA DEL COMPORTAMIENTO DISCENTE

La observación figura como recurso en la evaluación continua; dominante en la primera etapa de E.G.B.; frecuente en la segunda.

En una organización de la clase que tiende a hacerse más flexible, aumenta la necesidad de que el Profesor adopte un sistema que le asegure, lo más exactamente posible, el conocimiento de lo que le sucede a cada uno de los alumnos. Esto ayuda a comprender al niño y a deducir los móviles y motivos que tiene para reaccionar de tal o cual manera.

"Los resultados de la observación de los alumnos en una situación natural son de gran ayuda al Profesor por numerosas razones.

1º Las observaciones complementan la información reunida - por cualquier otro medio. Así, p. ej., un alumno puede quedar bien en un test de rendimiento de lectura, pero el Maestro observa que no siente verdadero interés por los libros.

2º Las observaciones proporcionan al Maestro información --

que no puede obtener por otros caminos. En las actividades de la vida diaria del alumno, el Maestro tiene oportunidad de recoger numerosos incidentes y actitudes significativas que no siempre se presentan en las situaciones artificiales.

3º Las observaciones ofrecen una oportunidad para probar la conducta real. El alumno no se ve forzado a amoldar sus sentimientos a una situación artificial, tal como responder a un cuestionario, y no se le obliga a informar sobre su propia conducta. Por lo tanto, la observación directa, en ciertos casos, es más válida.

4º Las observaciones benefician al Maestro. Es importante desarrollar las relaciones apropiadas entre él y los alumnos. Demasiado a menudo los Maestros juzgan a los alumnos según sus propios sentimientos y prejuicios y, por ello, les es imposible ayudarlos. Una limitación importante de los resultados de la observación puede radicar en el mismo observador. Puesto que hay al menos dos personas envueltas en la observación, es claro que se crea una situación interpersonal".³⁴

El constante afán de profundizar y mejorar el proceso educativo ha venido a enriquecer la función docente al no dejarla reducida a la simple explicación. Se simultanean otras entre las que podemos anotar el ser observador y registrador de las conductas de los alumnos.

Los Profesores necesitan establecer de antemano con la -- mayor concreción posible lo que técnicamente se llaman las "unidades de observación", es decir aquellos aspectos de la conducta del alumno que deben ser observados y tenidos en cuenta".³⁵

La observación puede ser asistemática y no planificada, - cuando nos disponemos a observar todo el grupo y registramos aquellos rasgos de aquellos alumnos que se juzgan más interesantes. Es la más imprecisa y presenta dificultades de control y registro. Es incompleta, pues una gran cantidad de alumnos pueden pasar - desapercibidos.

Observaciones sistemáticas, planificadas, cuando va acompañada de una escala para la observación que ayuda a apreciar y a calificar los rasgos. La utilización de esta técnica presupone el empleo de escalas de observación del alumno.

¿Qué se ha de observar?

- Actitudes ante el trabajo, ante los demás, respecto a - la Escuela, el Maestro.

- Reacciones ante los instrumentos y recursos didácticos.

- Los hábitos en general, de todo tipo.

- Los ritmos con que el alumno trabaja y cumplimenta sus - deberes.

- La integración en un grupo de trabajo y sus reacciones positivas y negativas; el comportamiento con los demás.

- Móviles, motivos, etc.

Salta a la vista que todos estos datos y otros muchos que podríamos enumerar, no pueden ser retenidos ni por el alumno ni por el Profesor y de ellos hay que dejar constancia escrita, o debe dejarse en instrumentos distintos del bloc de notas del Profesor.

Para hacer precisa la observación y la anotación de los datos en un registro hay que tener en cuenta:

- Qué debe registrarse.

- Qué pretendemos comprobar con la observación. El Profesor debe proyectar un sistema de registro que esté relacionado con el logro de los objetivos del plan de trabajo.

- Elegir aspectos que sean claramente observables.

- Siempre que sea posible, utilizar el criterio y la apreciación de más de una persona (evaluación en equipo).

- Atender y anotar lo que se considera realmente significativo.

- Objetividad en los registros, procurando describir más que juzgar.

- Que las anotaciones vayan acompañadas de un breve marco que permita su interpretación.³⁶

Hay que distinguir entre el registro de una conducta alcanzada ya y el proceso de su conquista. Del mismo modo, es preciso diferenciar dos tipos de registro:

- Registros a corto plazo.

- Registros a largo plazo.

"Hay veces que los datos se toman para uso personal de un Profesor; otras, los datos son manejados por los diferentes Profesores que el alumno tiene durante un curso, y otras, por todos los Profesores que tendrá a lo largo de su escolaridad. El que sea para uso propio o no, influye en la forma de registrar los datos. Dando lugar a registros amplios y otros superficiales".³⁷

Cada modelo de registro no puede existir aisladamente sin ayuda de otras clases de registro.³⁸

La función de los registros ha de ser orientadora; ayudando a perfeccionar la enseñanza. El conocimiento de los alumnos concretos de cada año -como individuos y como grupo- ayuda a la elaboración de un plan de trabajo flexible y adaptado a la realidad.

La dificultad mayor en la observación sistemática radica en las escalas de observación de estudiantes. La preparación de estos instrumentos requiere mucho trabajo, imprescindible para la aclaración teórica, y exige el empleo de técnicas muy elaboradas.

4.3.2. ANALISIS DE LO QUE EL ALUMNO PUEDE APRENDER

Se intenta proporcionar al Maestro un instrumento de aná-

lisis que le permita conocer lo que un niño puede aprender, en teoría, utilizando un material determinado.

El análisis se realiza a tres niveles:

3.2.1. Nivel de objetivos.

3.2.2. Nivel de los aspectos temáticos del programa.

3.2.3. Nivel de tareas.

4.3.2.1. LOS OBJETIVOS DEL PROGRAMA

Este nivel de análisis nos proporciona una visión general en forma esquemática de los temas y de las conductas que entrena el programa.

El análisis se realiza siguiendo un modelo que puede ser elaborado de muy diversas maneras; nosotros hemos elegido el que sigue:

A) Adquisición de lo aprendido.

B) Exteriorización de lo aprendido.

C) Qué conductas exige el programa en la exteriorización.

A) La adquisición y exteriorización de lo aprendido son dos fases distintas del proceso de aprendizaje.

En todo proceso didáctico, siempre existe una fase de entrenamiento y otra en la que el alumno demuestra si ha aprendido lo que pretendíamos enseñarle o no.

El primer paso es distinguir las explicaciones y tareas --

que exigen al alumno una conducta mediante la cual tiene que demostrar si ha aprendido lo que se pretende o no.

Los conocimientos que debe adquirir el alumno pueden estar expuestos a modo de información o de una manera que permita una elaboración activa de la información, gracias a una serie de ejercicios destinados a tal fin. Esta adquisición puede estar concebida de forma que el niño la elabore individualmente (como era frecuente en la ficha) o apoyarse en un proceso didáctico que incluye la explicación del Profesor y la elaboración conjunta de la clase.

En nuestro análisis la pregunta que se debe contestar es:

¿QUE SE PRETENDE QUE ADQUIERA EL NIÑO?

Según la concepción del programa, pueden existir uno o varios ejercicios que permiten evaluar lo aprendido en la unidad. Estas son las conductas finales, conductas que hacen posible medir si se ha conseguido el objetivo de la unidad. De hecho estas conductas finales son idénticas a la formulación operativa del objetivo.

B) La exteriorización de lo aprendido puede ser objeto de:

- Reproducción.
- Reorganización.
- Transformación a otros campos.

- Ser utilizados en la solución de problemas.

Estos niveles están ordenados por dificultad, siendo el nivel más simple la reproducción de conocimientos, y el más elevado la aplicación de lo aprendido en la solución de problemas. Cada nivel superior supone los niveles inferiores.

La segunda decisión que debemos hacer al analizar una unidad concreta, es contestar a la pregunta:

¿QUE SE EXIGE AL ALUMNO, REPRODUCIR LO APRENDIDO DE LA MISMA MANERA, ORGANIZARLO DE ALGUNA FORMA?

¿DEBE EL ALUMNO APLICAR LO APRENDIDO EN ALGUN CONTEXTO NUEVO?

Según sea la contestación, clasificamos la conducta.

C) ¿Qué conductas exige el programa en la exteriorización de lo aprendido?

Habrán que tener en cuenta:

- ¿Qué pertenece a la adquisición y qué a la exteriorización de lo aprendido?

- La exteriorización de lo aprendido exige reproducción de lo aprendido (simple memorización y comprensión a nivel mínimo). - O, por el contrario, exige la exteriorización de pensamiento productivo (que se propongan comprobar procesos cognoscitivos más complejos- buscando la aplicación de lo adquirido de acuerdo con las reglas y los usos, o bien buscando descubrir usos nuevos).

- ¿Qué aspectos específicos se exigen en la conducta final?

Así, por ejemplo, si se trata de una composición escrita el Profesor habrá de determinar de antemano qué es lo que en ella va a calificar, si los aspectos mecánicos como la ortografía o la puntuación, si la estructura como la división en frases o períodos dentro de la unidad general, si los elementos expresivos tales como el vocabulario, etc.

La información que proporciona el modelo de análisis, es la siguiente:

¿Lo exigido corresponde a lo entrenado? Si comparamos la adquisición de conocimientos que nosotros nos proponíamos que llegasen a conseguir y los alumnos son capaces de demostrar su adquisición.

Todas las conductas finales que se exigen, han de ser entrenadas con anterioridad.

El modelo de análisis nos proporciona también, en la exteriorización de los conocimientos, el grado de profundización alcanzada.

Conseguir que el alumno pueda aplicar lo que ha aprendido a situaciones nuevas es el objetivo principal de toda enseñanza, ya que es imposible enseñarle a un individuo absolutamente todos los casos posibles con los que se va a encontrar en el futuro.

¿Cuándo podemos hablar de pensamiento productivo? Principalmente siempre que se trate de técnicas que se apliquen a situaciones nuevas.

Lo que concierne a los educadores es enseñar al niño una técnica útil para enfrentarse a cualquier tema.

El informe pone de manifiesto si existe equilibrio entre los aspectos específicos que se entrenan -adquisición de conocimientos en los diversos niveles: memorización, comprensión, análisis, síntesis, aplicación, etc.

En resumen este nivel de análisis nos da información sobre:

- a) Si existe coherencia entre adquisición y exteriorización.
- b) Si el programa es reproductivo o exige la aplicación de los conocimientos a situaciones nuevas.
- c) Si existe equilibrio entre todos los aspectos específicos que entrena un programa.

4.3.2.2. ANALISIS DE LOS ASPECTOS TEMATICOS DEL PROGRAMA

El análisis se centra en ver qué puntos se incluyen en cada tema y cómo se exponen éstos. Las preguntas que se trata de contestar son:

- ¿Qué puntos estructurales se incluyen en el tema?
- ¿Son relevantes desde el punto de vista de la asignatura?

- ¿Son adecuados al nivel de E.G.B. en que nos movemos?

- ¿Su exposición se realiza de forma que el niño pueda identificar fácilmente lo que se quiere que aprenda?

Tomemos, por ejemplo, el tema del nombre en 1º de E.G.B.- de hecho, consta de diferentes clases de nombres y de los accidentes singular y plural. No obstante, por la exposición y tareas que realiza el niño se llega a la conclusión de que lo único que aprende es a clasificar una serie de nombres, en nombres de personas, animales y cosas. Este objetivo. En concreto, hay que ver si lo que se consigue es suficiente, excesivo, relevante o irrelevante, desde el punto de vista del nivel de E.G.B. correspondiente.

El segundo aspecto que permite apreciar el análisis de este nivel es la ordenación lógica y didáctica de los diferentes temas, a lo largo del programa.

Teniendo en cuenta la ordenación de los diferentes temas, a lo largo del programa, y los objetivos de hecho a conseguir en cada tema, tendremos una idea completa de éste.

En resumen este nivel de análisis informa:

1º Sobre los objetivos que se persiguen en unidades referentes a los mismos temas y sobre la estructuración y exposición de los temas.

2º Sobre la ordenación de las unidades y la consecución de los objetivos a lo largo del programa, permitiendo una evaluación del criterio lógico o didáctico utilizado en su exposición.

4.3.2.3. ANALISIS DE LAS TAREAS

Este nivel de análisis se centra en las tareas que se le proponen al niño en cada unidad temática.

Se trata de clasificar las tareas utilizando:

a) Una tipología de tareas.

b) Una tipología de ayudas.

a) La tipología de tareas de Gagné consta de las siete categorías jerárquicas siguientes:³⁹

1º Aprendizaje de respuestas por adquisición de la conexión estímulo-respuesta.

2º Aprendizaje de asociaciones, por ejemplo, el niño aprende a decir siete cuando ve el número siete.

3º Discriminaciones: ejemplo, las distinciones entre el número uno y dos; discriminaciones entre verdadero y falso. Distinciones entre números escritos y otros símbolos. Discriminación de las características sensibles de los objetos y otros fenómenos.

4º Cadenas de respuestas. De cadenas de respuestas se habla cuando debe establecerse una serie de asociaciones entre diferentes asociaciones aisladas.

5º Clasificaciones. Existen dos tipos de clasificaciones:

Clasificación por extensión y clasificación por comprensión.

6º Reglas. En este apartado hay que distinguir entre introducción y deducción de una regla.

Se puede optar por que los mismos alumnos formulen las reglas de manera inductiva, por el uso del método de descubrimiento. En la práctica, consiste en poner al alumno ante ciertas expresiones de manera que él mismo descubra la regla. De deducción se trata en el caso en que se expone la regla y se exige su aplicación en una serie de ejemplos.

7º Estrategias. Se conoce con tal nombre a las reglas de categorías superiores que se obtienen mediante la combinación de reglas simples. Estrategias aparecen en comportamientos complejos como clasificación a partir de la observación y deducción de leyes.

Un ejemplo de estrategias en un programa de composición sería, si después de enseñar al niño una serie de modelos de estructuras de temas descriptivos y secuenciales, le exigimos un tema en el cual deberá combinar ambas formas.

Estas categorías nos conducen a los mismos criterios (distinción entre reproducción y pensamiento productivo) que hemos utilizado en el primer nivel de análisis. En este caso el análisis

sis es más minucioso y concierne a todas las tareas que ha de realizar el alumno, tanto en adquisición como en exteriorización.

b) Las tipologías de ayudas. Se conoce con este nombre los ejemplos y las orientaciones de todo tipo que se ofrecen de lo -- se exige.

Las orientaciones respecto de cierto número de puntos para cada una de las diversas cualidades que se ha convenido evaluar - en las distintas áreas de la E.G.B. son las siguientes:⁴⁰

Area de Lenguaje:

1º Comprensión lectora.

Se valorarán distintos aspectos de la comprensión:

- Retención de lo leído.
- Organización de lo leído.
- Interpretación de lo leído.
- Valoración de lo leído.

2º Expresión oral y escrita:

- Análisis de los trabajos escritos.
- Análisis de las respuestas orales.
- Entrevistas con los alumnos y con las personas con las que se relacione.
- Observación del comportamiento.
- Observación del trabajo realizado en situaciones controladas.

3º Para evaluar el nivel del vocabulario se pueden utilizar distintos tipos de pruebas:

- Identificar y relacionar sinónimos, antónimos y homóni

mos.

- Identificar y relacionar derivados.
- Clasificar palabras en categorías (nombres de árboles, frutas, animales, etc.)
- Formar palabras compuestas.
- Definir términos.
- Aplicar palabras a conceptos definidos.
- Ordenar palabras alfabéticamente.

Lengua Extranjera:

Las pruebas se incluyen dentro de las siguientes modalidades:

- a) Pruebas fonéticas para determinar la buena asimilación de los sonidos de la lengua extranjera.
- b) Pruebas suprasegmentales para determinar la asimilación de la entonación, del ritmo y del acento de la nueva lengua.
- c) Pruebas para comprobar la asimilación de las estructuras morfológicas típicas de la nueva lengua.
- d) Pruebas para comprobar la asimilación de las estructuras sintácticas.

Para esto habrá de utilizar:

- I Pruebas de producción fonológica correcta:

- Para hacer repetir sonidos.
- Para diferenciar sonidos.
- Para hacer repetir patrones de entonación, ritmo y acento.
- Para diferenciar patrones de entonación ritmo y acento.
- Para hacer repetir, diferenciar y realizar ejercicios con las características morfológicas dadas.

II Pruebas de composición:

- Contestaciones en español a preguntas en lengua extranjera.
- Explicar en español lo que se ha entendido a partir de un cortísimo texto.
- Ejecutar órdenes dadas en el idioma extranjero.

III Pruebas de expresión:

- Contestar preguntas en el idioma extranjero.
- Hacer que los alumnos den órdenes a sus compañeros.
- Presentar estímulos de imagen para que los alumnos se expresen en el nuevo idioma en forma orientada o en expresión libre.

IV Pruebas de asimilación y utilización de las adquisiciones:

- Crear situaciones en las que los alumnos apliquen los conocimientos adquiridos en forma espontánea.

Las pruebas de control del idioma escrito pueden ser, teniendo siempre en cuenta los niveles de conocimientos, las siguientes:

- 1^o Lecturas breves de textos previamente asimilados.
- 2^o Respuestas orales a partir de preguntas escritas.
- 3^o Respuestas escritas a partir de preguntas orales.
- 4^o Compleción de textos mutilados (especialmente para evaluar la morfología y el vocabulario).
- 5^o Formación de estructuras orales a partir de cuadernos escritos de elección múltiple (especialmente para práctica de morfología y sintaxis).
- 6^o Ejercicios de elección múltiple (para niveles más avanzados).
- 7^o Tests del tipo "falso-verdadero" (para evaluación semántica, niveles más superiores).
- 8^o Dictados breves y frecuentes, siempre y cuando respondan fielmente al material asimilado. (Es muy conveniente que las correcciones las efectúen los mismos alumnos).
- 9^o Redacciones dirigidas en mayor o menor grado según los niveles de los alumnos.
- 10^o Ejercicios múltiples de conversación estructural.

Area de Matemáticas:

En la evaluación de esta área se tienen en cuenta multitud -

de aspectos y en cada uno de ellos diversos niveles:

1º Aspectos formales:

- Encontrar atributos comunes en un conjunto de objetos.
- Hallar relaciones de "más que", "menos que", "igual -- que".
- Señalar, entre varias expresiones dadas, la que represente una propiedad determinada.

2º Para evaluar la destreza en el cálculo, se pueden realizar tipos de pruebas como ésta:

- Completar series de números.
- Realizar operaciones con números enteros graduados por su dificultad.
- Realizar operaciones con fracciones o con decimales.

3º Para la apreciación de sencillas nociones aritméticas:

- Completar una serie de números.
- Eliminar los números que se incluyen de más de una serie.
- Completar operaciones.

4º Para la evaluación de la medida:

- Estimar magnitudes.
- Realizar ejercicios con medidas.
- Relacionar instrumentos de medida usados en el hogar, en el comercio, etc.

5º Para la evaluación de problemas se pueden utilizar pruebas de este tipo:

- Planteamiento de problemas con y sin cifras.
- Invención de problemas.
- Manipulación de objetos para resolver problemas sencillos, expresando al mismo tiempo los procedimientos -- que emplea.

6º Para la evaluación de vocabulario cuantitativo se pueden realizar ejercicios sobre:

- Significado de símbolos y abreviaturas.

7º Para evaluar el nivel de interpretación de cuadros, gráficas, tablas, diagramas, etc.:

- Realizar dibujos con una escala determinada.
- Expresar determinados datos en barras, círculos, etc.
- Seleccionar datos incluidos en distintas tablas.

8º El nivel en geometría puede evaluarse aplicando pruebas como las siguientes:

- Trazado de líneas y figuras.
- Reconocimiento de líneas en figuras y grabados.

Area de Expresión Plástica:

Si la finalidad de la educación se propone la formación de la personalidad en todas sus dimensiones, incluidas la autonomía

y creatividad, esto conduce a que el niño se contruya á sí mismo, partiendo del interior y por su propio esfuerzo, en una actividad espontánea basada en la necesidad interna, actividad enfocada hacia una meta correspondiente a la satisfacción de una necesidad y mantenida por el interés; satisfacción y placer cuando la meta es alcanzada, de la que brotan nuevos intereses y nuevas fuerzas para ir más lejos, lo que resulta ser el proceso natural del desarrollo del niño. Es dentro de sí donde el niño debe encontrar sus motivos de actividad y experimentar su creatividad en y por la acción. Enfocado el planteamiento educativo en esta perspectiva, la expresión plástica responde a una necesidad de expresión y comprensión de cada alumno y cuyas características vendrán dadas por su personalidad.

"La expresión plástica no admite, por lo tanto, confrontaciones de carácter objetivo, que en caso de realizarse perturbarían gravemente el proceso creador (frustraciones, inhibiciones, etc.) mucho menos si esta confrontación se llevara a cabo sobre una base modélica propuesta a partir de trabajos realizados por adultos profesionales".⁴¹

Los fines de la evaluación se deben enfocar hacia un conocimiento más profundo del niño con el fin de desarrollar y enriquecer adecuadamente sus medios expresivos y su capacidad creadora.

En los últimos años, se ha discutido mucho sobre la importancia de fomentar la "creatividad" en nuestros niños, y sin embargo es difícil contestar a la pregunta ¿qué es la creatividad?

Hay algunas exigencias que son admitidas unánimemente tales como:

- Una clara percepción del aspecto real de las cosas.

Cuando, por ejemplo, el niño pinta lo que ve, aprende inevitablemente a ver las cosas de modo distinto, de manera más precisa y más exacta.

Esto puede aplicarse también a la poesía, que requiere una percepción desarrollada y distintiva de los sonidos del lenguaje.

El cultivo de la percepción es un elemento esencial del trabajo creativo. Todas las formas de actividad artística, requieren tanto la educación de los sentidos como el desarrollo de capacidades de percepción muy complejas, por ejemplo, el poder de observación.

"Lo que se intenta buscar desde el punto de vista pedagógico, es una nueva graduación adaptada a los individuos en función de sus medios y de sus necesidades".⁴²

Teniendo en cuenta la personalidad del alumno, su ritmo; -- respetando el desarrollo psíquico y físico de cada cual. La expresión plástica ha de desarrollarse a partir de las necesidades del

niño: tocar, descubrir, modelar, transformar, ordenar, cortar, - asociar, inventar, imitar...

Dar múltiples medios de expresión es enriquecer un vocabulario que va a transformarse según la toma de conciencia del individuo, del espacio, en relación consigo mismo y con los demás.

De todas estas consideraciones se desprende que la finalidad esencial de la evaluación es un conocimiento, lo más exacto posible, de las características personales del alumno que permita orientarle, no solamente hacia el valor plástico en sí mismo, sino sobre todo hacia el descubrimiento de las infinitas relaciones que existen entre los elementos que constituyen los valores plásticos.

Se establecen tres aspectos de la evaluación continua:⁴³

- a) Evaluación colectiva-individual basándose en ejercicio clave.
- b) Evaluación individual, por cursos.
- c) Evaluación individual, que comprende todo el período de la E.G.B.

Los datos de cuadros en los que figuran los conceptos fundamentales evaluables:

- Expresión.
- Creación.
- Percepción.

- Sentido estético.
- Utilización material.
- Vocabulario.
- Conceptos.
- Conocimiento de la materia.

Con los tres tipos citados de evaluación se pretende obtener:

1º Evaluaciones encaminadas a la obtención de datos estadísticos que permitan asegurar unas normas de base para la evaluación de los distintos niveles.

2º Evaluación individual por curso a través de ejercicios o actividades regulares y periódicas con obtención de valoraciones medias trimestrales.

3º Disponer, durante todo el período de la E.G.B., de un diagrama progresivo del proceso creador infantil.

Area de Evaluación Religiosa:

A raíz del Concilio Vaticano II, una nueva fuerza, una nueva estructura, ha vigorizado el sentido de la fe y de los dogmas puestos al día y al alcance de todas las mentalidades y circuncritos a unos tiempos nuevos donde la acción supera a la teoría.

El Concilio ha proclamado la comprensión universal, el acercamiento a las demás personas, la integración en una familia común y esto sí que es nuevo.⁴⁴

¿Qué es lo que se pretende con esta área? ¿Qué es lo que da la pauta para la evaluación?

En el concepto básico de la persona que es el punto de partida, "hay una apelación a la trascendencia que sólo se satisface cuando se establecen relaciones con Dios".⁴⁵ Esta exigencia -- lleva al desarrollo de las relaciones religiosas en su doble vertiente: expresión y comprensión, capacidades que requiere toda comunicación.

Para llegar a una auténtica comunicación el alumno ha de adquirir una serie de conocimientos relacionados con la fe cristiana. A la vez que se desarrollan una serie de actitudes, destrezas y hábitos íntimamente ligados con lo esencial de la fe. Ahora -- bien, el concepto de formación religiosa de la personalidad, es -- algo más profundo que una serie de conocimientos, actitudes, destrezas y hábitos. Precisamente en esa profundidad que lleva a un despliegue y a un enfoque de toda la personalidad radica la dificultad de la estimación valorativa de la educación religiosa.

"La evaluación de la capacitación de fe debe estar en relación no sólo con las exigencias cognoscitivas de la programación que el educador se haya propuesto para el curso, sino también con la capacidad personal de asimilación y el ritmo espiritual del niño".⁴⁶

A la hora de realizar la evaluación se ha de tener en cuenta:

a) El planteamiento de cuestiones cognoscitivas adaptadas a la edad del niño que precisan ser conocidas y recordadas.

b) El planteamiento de situaciones vitales que precisan haber sido vividas y experimentadas con un criterio cristiano.

4.4. INSTRUMENTOS DE EVALUACION

El instrumento de evaluación debe ser adaptado al uso que de ella quiere hacerse.⁴⁷ Debe ser adecuado, es decir que aprecie efectivamente lo que pretende apreciar, en nuestro caso el resultado de los aprendizajes; que permita al educador prever válidamente las ocasiones de fracaso o de dificultad para llevar eficazmente al sujeto a superarlas. Si están adecuadas al objeto, el modo de evaluación y los instrumentos o los cuadros de referencia utilizados, serán válidos.

La validez puede ser interna por el contenido, el modo de construcción y las formas que los caracterizan. Externa si se corresponde con el criterio que constituye el uso al que se les pretende subordinar (éxito ulterior en el caso de la predicción y guía eficaz de aprendizaje, en el caso de la previsión).

Según su definición, el aprendizaje incluye el cambio; el hecho de que sea sistemático, pero no necesariamente uniforme,

a veces modificado por las informaciones, las experiencias de los Maestros, las decisiones oficiales... etc., que intervengan en un momento preciso y que sea función de condiciones, algunas de las cuales afectan a todos los sujetos (temperatura, preparación, resultante de aprendizajes anteriores, experiencias vividas en común, etc.) El acto pedagógico interactúa con el desarrollo mental, entre otros factores (biológicos, sociales, ambientales, etc.) y hace el resultado no previsible en los diversos momentos; la única cosa que puede decirse es que al final del año escolar puede esperarse registrar ciertos efectos en todo.

Un total planteamiento del proceso de aprendizaje lleva a rechazar la problemática disyuntiva del examen de tipo clásico o el objetivo, como únicos medios de evaluación; teniendo en cuenta que el auténtico problema no estriba en la mayor o menor exactitud del instrumento que se emplee, con ser un dato importante, si no en la necesidad de utilizar diferentes técnicas de evaluación para valorar los cambios de conducta que son en definitiva los -- que demuestran al educador los logros realizados por el alumno en el proceso de aprendizaje. Estos cambios en la personalidad del -- alumno no se dan solamente por el aprendizaje de meras nociones e informaciones abstractas (objetivos casi únicos del examen y del test) sino esencialmente por otras categorías más elevadas del ---

aprendizaje como son la comprensión, aplicación, valoración, actitudes, destrezas, habilidades, etc.

Por otra parte, el hecho de emplear diversidad de técnicas y de instrumentos permitirá distinguir el error debido a causas - accidentales; se podrá establecer la constancia de la deficiencia o de la dificultad.

Factores imprevistos, accidentales pueden afectar al sujeto con ocasión de uno de los exámenes organizados para días sucesivos; molestias de salud, fatiga, atención a otro objeto, motivación, etc.; en caso de examen único se atribuiría a un defecto de aprendizaje lo que en realidad, no le es atribuible.

En la práctica de la evaluación continua integrada a la enseñanza o al aprendizaje, conviene establecer, por los hechos, - cuál es el número óptimo de ejercicios o de comportamientos, con miras a asegurar los frutos esperados del aprendizaje: el control, se ejerce ciertamente, a lo largo de todo el acto de aprender, - pero también cuando éste se considera como terminado.

Los instrumentos y medios de evaluación que han de emplearse en la E.G.B. pueden ser de distintas clases:

1º) La observación sistemática del comportamiento discente utilizando para ello listas de control en la que figuran los aspectos a observar o las unidades que han de ser objeto de análisis.

sis e interpretación. A través de la observación, el Profesor - puede lograr un conocimiento relativamente objetivo de los "Métodos de estudio" y "Técnicas de trabajo intelectual de los alumnos", de "Su destreza", y "capacidad general para el trabajo escolar", de sus puntos fuertes o débiles en la manera de enfrentarse con sus tareas de aprendizaje.

2º) El análisis permanente de los trabajos escolares realizados por el alumno, como fruto de su actividad ordinaria. Cada Profesor, normalmente, corrige los ejercicios y cuadernos del estudiante con una cierta regularidad.

Un análisis más crítico de esta labor correctora, supondría el empleo de técnicas y procedimientos más objetivos y basados en criterios de mayor discriminación. Nos referimos a las escalas de producción que pueden emplearse con éxito para determinar la calidad o aumento general de ciertos trabajos como composición escrita, dibujo, et., y a las listas de errores más frecuentes en cada disciplina.⁴⁸

3º) Las pruebas de todo tipo que han de ser concebidas como trabajos que ha de realizar el alumno expresamente diseñados con finalidad de control.

Son instrumentos de diagnóstico cuyos resultados indican la suficiencia e insuficiencia en el proceso de alcanzar unos objetivos dados.

Siempre, y en todos los tiempos, el Maestro se ha valido de procedimientos didácticos para confrontar su labor y la de sus alumnos: la pregunta y la respuesta. Recordamos a Sócrates y su método inductivo (ironía y mayéutica); a Aristóteles, con el deductivo, etc.

Las pruebas que pueden ser utilizadas en educación son de carácter variado: desde un test normalizado, hasta una pregunta oralmente formulada en un momento oportuno, sin olvidar el empleo de toda la gama de pruebas objetivas, exámenes orales y exámenes escritos. La elección de uno u otro tipo de prueba depende de la naturaleza y características del objetivo cuya consecución se de sea comprobar.

4.1. INSTRUMENTOS PARA LA EVALUACIÓN DE CONOCIMIENTOS

Los conocimientos que un alumno posee son la cantidad de información de que dispone y que puede recordar a voluntad.⁴⁹

Todos los hechos sobre las personas, lugares, sucesos y cosas que adquiere por medio del aprendizaje de memoria y que todavía puede recordar, son una parte de los conocimientos del alumno, independientemente de si comprende o no su significado.

La comprensión, por otra parte, se basa en la adquisición de conocimientos. El alumno adquiere comprensión en la medida -

en que puede expresarlos con sus propias palabras, puede aprender las interrelaciones entre ellos y obrar inteligentemente en consecuencia.

Es evidente que el conocimiento es mucho más fácil de definir que la comprensión. Por ello la evaluación de conocimientos es menos difícil y compleja que la valoración de la comprensión.

Los maestros tienen derecho a adaptar gran parte de sus evaluaciones y a adoptar los instrumentos más adecuados, tanto en función del alumno como de la materia, con tal que sepan exactamente lo que están haciendo.

Se tiende a utilizar varios tipos de pruebas, utilizando en cada caso la más adecuada.

Los principales tipos de instrumentos de evaluación de los conocimientos son:

- Los exámenes tradicionales.
- Las pruebas objetivas.
- Los tests.
- Inventarios de intereses y escalas de actitudes.
- Las escalas objetivas de producción.

4.1.1. EXAMENES TRADICIONALES

Los exámenes escritos de tipo ensayo se denominan así por el tipo de respuesta que exigen del alumno: una respuesta escri-

ta cuya longitud puede variar desde unas pocas frases a varias -
páginas.⁵⁰

Los exámenes tradicionales han sido muy atacados por pecar
a menudo de memorísticos. No podemos negar tal hecho; así como -
que nunca se ha conseguido, hasta ahora, valorar con precisión -
el rendimiento de la enseñanza, por ser tan numerosos los puntos
de vista que se tendrían que tener en cuenta en distintos momen-
tos.

A pesar de sus imperfecciones, los exámenes tradicionales
no impidieron identificar a los mejores alumnos, así como tam --
bién a los menos dotados.

El hecho de que el procedimiento haya sido tosco (en el --
sentido de que ha pasado por alto o desperdiciado talentos, so -
bre todo en detrimento de las capas sociales menos favorecidas)
e injusto para la pablocación de los alumnos regulares, no quita
nada a ese otro hecho según el cual, en una sociedad con unas ca
racterísticas estructurales determinadas, los exámenes desempeña
ron y aún desempeñan su papel.

También hemos de ser conscientes que muchas veces una mis-
ma técnica es buena o mala según el modo de empleo y el propio -
uso que de ella hacemos.

Los exámenes tienen algunos valores positivos que no pueden
ser ignorados:

- Permite al alumno organizar sus propias respuestas y expresarlas en sus propios términos.

- Resulta especialmente adecuado para evaluar el logro de objetivos que impliquen capacidad para organizar información y comunicarla eficazmente por escrito. Frecuentemente es la única forma de asegurar un control válido de ciertos tipos de aptitud creativa.

- Requieren menos tiempo que otras pruebas para su construcción.

- El Profesor puede plantear las preguntas escribiéndolas en el encerado, procedimiento imposible de realizar con otras pruebas.

Entre las limitaciones o desventajas de los exámenes escritos podemos citar las siguientes:

- Las puntuaciones de los exámenes resultan, en general, extremadamente poco fiables. Un gran número de investigaciones han puesto de manifiesto la falta de acuerdo en la calificación de un mismo examen por varios Profesores, independientemente.⁵¹

- Su corrección requiere un gran esfuerzo y una gran cantidad de tiempo, si se quiere hacer con seriedad.

- Son relativamente poco comprensivos y suelen carecer de representatividad con respecto a los contenidos que quieren evaluar. El pequeño número de preguntas que suelen contener no pue

de considerarse una buena muestra de los conocimientos totales - del alumno, en la materia y, en consecuencia, el éxito o el fracaso en el examen puede depender en gran parte del azar.

Los exámenes, generalmente contruidos por el Profesor. han de tener en cuenta una serie de normas:⁵²

- No elegir como título un epígrafe del programa o cuestionario (el alumno tendería a la recitación memorística). Saber en qué forma han de formularse las preguntas, es probablemente la capacidad más necesaria en un Profesor. Pero es un arte difícil.

- Preguntas comprensibles. Muchas respuestas erróneas no se deben al desconocimiento de la materia, sino a malentendidos, a una mala comprensión de las preguntas.

- Informar a los alumnos sobre los aspectos que contarán en la calificación (vocabulario, estilo, orden, originalidad, argumento, etc.)

- Tener en cuenta el nivel de información, por parte de los alumnos, acerca del sentido real de las preguntas: y el Profesor al formularlas, lo aprendido en clase.

- Poner a prueba o ~~tatear~~ las preguntas. En la media de lo posible, hay que poner a prueba las preguntas antes de presentarlas en un examen. De esta manera se descubren las imprecisiones, las deficiencias de redacción, nivel de dificultades, etc.

- Respuestas abiertas o cerradas.

A una pregunta de respuesta abierta, el alumno contesta espontáneamente utilizando su propio vocabulario. En la respuesta cerrada el sujeto debe elegir entre varias respuestas que se le proponen.

Las respuestas abiertas son las preguntas más naturales. --
Conviene especialmente para pruebas de control tomadas rápida y espontáneamente por los Maestros, durante la enseñanza o bien para verificar aprendizajes tan complejos que escapen al análisis riguroso.

Con el fin de que se pueda utilizar el examen como instrumento de valoración con resultados los más objetivos posibles; -
existen algunos modelos de construcción de exámenes por etapas -
bien definidas que sirven de orientación a los Maestros al preparar sus exámenes.

El siguiente esquema muestra el camino que se ha de recorrer:⁵³

1º Análisis curso:

a) Objetivos.

b) Contenidos.

2º Elección de la forma del examen:

- Escrito, oral, práctico, trabajo del año.

3º Construcción de las preguntas:

- Redacción de las preguntas abiertas o cerradas.

- Construcción de escalas para la evaluación del trabajo del año por los Maestros.

- Instrucciones a los encargados de calificar.

4º Análisis de las preguntas o items.

- ¿Resultan útiles para el fin perseguido?

5º Forma final del examen.

6º Análisis estadístico de puntajes, media, margen de variación, -desvío tipo, cálculo del error de medición.

a) Estimación de la validez.

b) Estimación de la fidelidad.

c) Estimación y pronóstico por parte de los Maestros.

8º Moderación entre escuelas buscando mantener el mismo nivel del rendimiento escolar en todo el país.

4.4.1.2. PRUEBAS OBJETIVAS

Se denominan así, no por el tipo de respuesta que exigen, - sino por la objetividad que proporcionan al corregir y puntuar.

Las pruebas objetivas están hechas de tal modo que la puntuación de cada item puede realizarse simplemente observando una sola palabra o frase, o la respuesta subrayada por el alumno en el conjunto de las que se le proponen.

Las pruebas pueden y deben ser elaboradas por todo Maestro.

para la construcción habrá que tener en cuenta las siguientes indicaciones de carácter general:

1^o Determinar con claridad la extensión de la materia que quiere ser abarcada por la prueba (de un curso, de un mes, etc.)

2^o Precisar los puntos fundamenteles, evitando caer en divagaciones, a fin de obtener items o cuestiones representativas.

3^o Graduaciones de cuestiones por su dificultad.

4^o Elección del tipo de cuestiones teniendo en cuenta las características específicas de cada materia.

5^o Un buen item o cuestión, no debe sobrepasar el nivel de exigencia, complejidad o extensión con que fue tratado el tema al ser aprendido por el alumno.

6^o Los items, no deben formularse en términos o en contextos nuevos para el estudiante. Bloom⁵⁴ ilustra esta característica diciendo que: "Si a un estudiante se le ha enseñado que los materiales en el centro de la tierra, están muy calientes, en la prueba no deben introducirse términos tales como ígneo o fusión". Si se usan términos no familiares, no se están probando los conocimientos señalados, sino que se evalúa vocabulario desconocido.

7^o Las cuestiones, no deben formularse en los mismos términos con que aparecen las nociones en los libros de consulta. De este modo se evitará la estimulación del aprendizaje puramente memorístico de frases y párrafos.

8º No deben formularse cuestiones que proporcionen claves para responder a otras.

9º Se debe evitar la interdependencia entre varios items. Evitando cuestiones que pueden ser contestadas correctamente - solamente si se ha acertado en otra u otras anteriores.

Según sea la elección de los items, las pruebas objetivas pueden clasificarse en dos grandes grupos:

A) De elaboración de respuestas, también llamada de respuesta abierta, de evocación o recuerdo.

B) De elección de respuestas, también llamadas de reconocimiento.

En el grupo A se pueden distinguir, a su vez, los siguientes tipos:

- De complementación, como por ejemplo, muestra el siguiente item: "La REconquista fue lucha de los..... contra los....." Cuestiones de este tipo pueden utilizarse eficazmente para evaluar el conocimiento de terminología.

- Otro tipo es el que requiere una respuesta directa. se pide de una definición o formulación de un principio, etc. Como, por ejemplo; "Escribe la definición de triángulos semejantes". Una gran dificultad en este tipo de items es que la puntuación resulta complicada, ya que puede haber respuestas que no sean comple-

tamente correctas ni completamente erróneas. Es necesario establecer con precisión los límites exactos de la respuesta y las normas de puntuación. Se puede evitar el escollo formulando la cuestión de forma tal que la respuesta requiera solamente el uso de una, dos o tres palabras. Sin embargo, podría correrse el riesgo de estar midiendo aspectos u objetivos, de alguna manera, diferentes de los que tratamos de evaluar cuando se pide una definición o un principio.

- Otro tipo de pruebas de recuerdo es el constituido por aquellas cuyos items han de ser identificados sobre la base de gráficas, fotografías o bien estímulos en forma auditiva. Por ejemplo, se pide a los alumnos identifiquen una pieza musical que se reproduce en el tocadiscos.

En el grupo B, es decir en las pruebas de elección de respuestas o reconocimiento, es muy grande la variedad de posibles formas de items. Exponemos algunas:

- Una de las más usadas es la que formula una pregunta concreta ofreciendo varias alternativas de respuesta, entre las cuales tiene que elegir el alumno la correcta. Por ejemplo; ¿Quién fue el primer rey de la casa de Borbón en España? (subraya el nombre adecuado). ¿Carlos II, Carlos III, Felipe V, Luis I, Felipe IV? La ventaja de este tipo de pruebas, sobre las de recuerdo, es que elimina la ambigüedad, y su aplicación requiere menos tiempo,

pudiendo en una prueba aumentar el número de items. Este tipo de pruebas de elección múltiple, resulta eficaz para evaluar el conocimiento de la terminología y de datos y hechos específicos.

En un gran número de items de elección múltiple, las alternativas no correctas pueden dificultar o facilitar la elección de la correcta, según su mayor o menor proximidad o verosimilitud.

Las pruebas de elección múltiple, a veces, pueden presentarse como pruebas de "la mejor respuesta", indicando con ello, que aunque ninguna de las alternativas propuestas es la única correcta, una de ellas siempre es mejor que las demás.

- Un tercer grupo de pruebas de elección, son las llamadas de verdadero-falso. Por ejemplo: "Pon una V delante de la frase que tú creas que dice la verdad y una F delante de la que creas que es falsa". Ejemplos:

El triángulo rectángulo tiene sus tres lados iguales.

El exágono regular tiene todos sus ángulos iguales.

Una gran limitación de este tipo de pruebas es que en algunas materias son de difícil aplicación, si las proposiciones no van acompañadas de condicionantes tales como "normalmente", "en general", "siempre", etc.

Otro tipo de prueba incluida en las de reconocimiento por

Hernández Ruiz⁵⁵ son las que llama de razonamiento. Se pide al -
 alumno la generalización y razonamiento de los hechos fijados. -
 Pro ejemplo: 1 dm cúbico igual a mil cm cúbicos. ¿Por qué las -
 unidades de volumen aumentan y disminuyen de mil en mil? (Razo -
 namiento).

Otro tipo de pruebas de elección son las de correspondencia
 o de series paralelas. Ejemplo: comprensión de términos.

Escribe el nombre que les corresponde: caracol-espada.

Mi boca es como un largo cuchillo. Soy el pez

Llevo mi casa a cuestas. Soy el

Tenemos también entre las pruebas de elección las de empare-
 jamiento, como por ejemplo, el siguiente item dado por Gronlund:⁵⁶

"Escribe a la izquierda de cada frase de la columna A, la letra
 que acompaña a la palabra de la columna B que se corresponda con
 la frase. Cada palabra de la columna B puede ser usada una o más
 veces o puede no ser usada".

Columna A	Columna B
1 Nombre del resultado de la adición	A diferencia
2 " " " de la sustracción	B división
3 " " " de la multiplicación	C multiplicación
4 " " " de la división	D producto
	E sustraendo
" " " " "	F sumando

En general deben existir más posibilidades de elección en la columna de la derecha que frases a identificar en la columna de la izquierda, para evitar las respuestas por eliminación.

- Pruebas de textos mutilados. Para la evaluación continua del aprendizaje pueden emplearse en varias materias textos amplios, con unidad temática, a los que les falten palabras, datos..., que deben ser rellenados por el sujeto. Cabe la preparación en fichas de cartulina, que permita su uso en ocasiones diversas.

Hay algunas pruebas muy útiles en lenguaje y que se convierten en pruebas de corrección si el alumno debe sustituir la palabra o concepto eliminado, por el correcto tales como las pruebas objetivas de: identificación, ordenación, enumeración, de sinónimos y antónimos, eliminación, analogías, etc.

Existen, pues, muy diversas formas de pruebas objetivas. Es el Profesor el que ha de elegir las más adecuadas para sus necesidades en cada momento, de acuerdo con el tipo de objetivos cognoscitivos cuyo logro se desea comprobar.

4.4.1.3. LOS TESTS

Uno de los primeros problemas que estimularon el desarrollo de los tests psicológicos fue el de la identificación de los débiles mentales.

"Los problemas educativos también impulsaron el desarrollo de los tests. La clasificación de los niños respecto a su aptitud para aprovechar distintos tipos de instrucción escolar, la identificación de los intelectualmente retrasados, por una parte, y de los superdotados, por otra; el diagnóstico de los fracasos académicos, el consejo educativo y profesional de los estudiantes en el paso de un nivel a otro de enseñanza, constituyen algunos de los muchos usos educativos de los tests".⁵⁷

Actualmente las exigencias de la E.G.B. plantean la necesidad de un conocimiento de la realidad objetiva del alumno, - enfocado hacia una exploración adecuada de sus aptitudes, posibilidades y límites, a fin de poder diagnosticar la singularidad personal del mismo y todo ello en función de hacer con - - gruentes en la enseñanza objetivos, niveles y medios. Por otra parte se considera que el control del rendimiento escolar es - tanto más objetivo, cuanto más está fundamentado en procedimientos variados de estimación.

Las Nuevas Orientaciones Pedagógicas⁵⁸ entre las pruebas especialmente recomendadas para la segunda etapa, además de los exámenes de tipo tradicional y las pruebas objetivas, cita las siguientes:

- Tests objetivos y medidas tipificadas.
- Tests de Instrucción.

- Tests mentales y de inteligencia.
- Tests de capacidad y destreza motriz.
- Tests de aptitudes y preparación discente.
- Tests de personalidad y adaptación.
- Inventario de intereses y escala de actitudes.
- Escalas objetivas de producción.

Los tests de instrucción hacen referencia a las adquisiciones derivadas del acto pedagógico en sí, se presenta como uno de los medios más apropiados para hacer objetiva la clasificación que resulte de la apreciación del trabajo de los escolares.

"Su función es triple":⁵⁹

- Establecer una comprobación.
- Analizar de manera detallada y completa el estado comprobado, o hacer un diagnóstico que inspire la acción.
- Establecer un pronóstico, bien en forma de una predicción estadística únicamente, bien en el ejercicio de una previsión de todos los instantes.

Landsheere⁶⁰ adopta la siguiente clasificación:

Los tests pronóstico: madurez pedagógica o lo que los anglosajones denominan "readiness" igual a prontitud, presteza, facilidad, disposición, que implica todos los aspectos físicos,

mentales, emocionales, de motivación, experienciales de la madurez necesaria para un aprendizaje.

Como el aprendizaje escolar es de un tipo distinto que el que es impartido en el hogar, y se da en un ámbito peculiar, - el niño debe tener el desarrollo corporal, la capacidad emocional y la evolución social suficiente para adaptarse al mismo. Debe poder manejarse con independencia, resolver por sí solo - situaciones inesperadas, establecer vínculos afectivos con sus padres y también con los adultos que le rodean, que representan la autoridad hasta entonces radicada exclusivamente en los padres.

Las condiciones de una madurez normal pueden lograrse con la integridad del sistema nervioso central y su adecuado desarrollo. Se trata de un organismo en evolución: el crecimiento y la diferenciación son factores de gran importancia y que han de tenerse en cuenta.

Cada aprendizaje tiene unas condiciones básicas y previas que son imprescindibles para promover ese aprendizaje.

Los tests pronósticos buscan una posición intermedia entre los inventarios de conocimientos y los tests de inteligencia. Bajo el título de madurez pedagógica se engloban datos -- pertenecientes al ámbito cognoscitivo, afectivo y sensomotor, integrando todos los objetivos pedagógicos.

Los tests de rendimiento aspiran a valorar los conocimientos en una rama o en un conjunto de ramas: o bien los inventarios de las adquisiciones antes de una nueva enseñanza. Esos dos aspectos (control e inventario) pueden difícilmente ser distinguidos y el nivel de lo adquirido puede igualmente ser concebido como uno de los elementos de la madurez específica.

Los tests de rendimiento pueden ser: tipificados e informales.

"El término tipificado se refiere a las instrucciones específicas para la aplicación y puntuación. Entonces pueden prepararse normas de manera que sean representativas de la ejecución de grupos similares. Estas normas proporcionan al Maestro un patrón de medida independiente para comprobar el rendimiento de sus alumnos. Sus propios tests sólo valoran la ejecución relativa de los alumnos de su clase. Las normas proporcionan la oportunidad de comparar el rendimiento con alumnos de otras escuelas".⁶¹

Los tests tipificados son planeados y elaborados cuidadosamente por especialistas.

Los tests informales pueden perseguir la medición de las nociones memorizadas que pueden olvidarse fácilmente. El alumno recuerda mejor, por regla general, las últimas nociones estudiadas.

das. El Maestro puede emplear este material para elaborar un test que le ayude a determinar la medida en que se han logrado los conocimientos. Esto no es posible en un test tipificado -- porque no hay seguridad de que en todas las escuelas se estudien los mismos conocimientos.

Los tests de diagnóstico ayudan al Maestro a reconocer a aquellos alumnos que presentan deficiencias graves de aprendizaje. Proporcionan alguna información de diagnóstico: zona de dificultad, fuerza y debilidad en un ámbito determinado y, si es posible, nivel, modalidad y causa de la deficiencia, entendiendo por eso el defecto existente en el proceso o la debilidad de algunas operaciones, tales como el razonamiento deductivo, inductivo..., etc. Bajo esta denominación se agrupan, pues, los tests muy analíticos que implican el control de los conocimientos y del conjunto de las operaciones mentales requeridas para las diversas tareas.

Ventajas e inconvenientes de los tests de instrucción.

En un tiempo corto permiten examinar toda la clase relativa a una materia extensa (la enseñada en un trimestre, semestre o año escolar). La corrección rigurosamente tipificada -- cuesta poco tiempo. Pero esas ventajas conllevan sus inconvenientes: la preparación de los tests es larga y costosa.

Los tests de aptitudes "se emplean para estimar el grado en que el individuo aprovechará la formación o para predecir la calidad de su rendimiento en una nueva situación".⁶²

Al establecer la diferencia entre los tests de rendimiento y los de aptitud, no se debe caer en la suposición ingenua de que los tests de rendimiento miden los efectos del aprendizaje, mientras los tests de aptitudes miden la capacidad innata, independientemente del aprendizaje. Puesto que todos -- los tests psicológicos miden la conducta corriente del individuo, que inevitablemente refleja la influencia del aprendizaje anterior. Sin embargo, las puntuaciones de los tests pueden, a la vez que revelar los efectos del aprendizaje pasado, servir bajo ciertas condiciones como pronosticadores del aprendizaje futuro.

Actualmente se está reemplazando en psicometría las categorías tradicionales de aptitud y rendimiento por el término de aptitudes desarrolladas. Todos los tests de aptitudes, ya se denominen test de inteligencia general, baterías de aptitudes múltiples, tests de aptitudes especiales o tests de rendimiento, miden el nivel de desarrollo alcanzado por el individuo en una o más aptitudes. Ahora bien, "ningún test revela cómo o por qué el individuo alcanzó ese nivel".⁶³

Los tests de personalidad en terminología psicométrica convencional son instrumentos para la medida de las características emocionales, motivacionales, interpersonales y de actitud, como contrapuestas a las aptitudes.

Se han seguido varios caminos (representados por las teorías psicológicas contemporáneas de la personalidad) para la formulación, reunión, selección y agrupación de los elementos.

Las teorías de la personalidad se han originado, generalmente, en ambientes clínicos. La verificación experimental a que se han visto sujetos posteriormente varía de un sistema teórico a otro.

Hay, en la actualidad, una gran cantidad de tests de personalidad; a pesar de que los inventarios de personalidad están rodeados de dificultades especiales, aparte de los problemas comunes que se presentan en cualquier aplicación de tests psicológicos. La cuestión del falseamiento y de la ficción es mucho más aguda en la medida de la personalidad que en el examen de las aptitudes.

Otro problema radica en la dificultad de agrupar los elementos en categorías o resgos de personalidad claramente definidas. Existe menos acuerdo entre los diferentes esquemas de clasificación propuestos en el área de la personalidad que en el de

las aptitudes. Las deficiencias conocidas de los inventarios de personalidad corrientes se pueden subsanar, por lo menos, de -- dos maneras:⁶⁴

En primer lugar, los inventarios de personalidad se han de considerar como instrumentos intrínsecamente toscos, y de acuerdo con ello restringir su aplicación. En segundo lugar, se puede explorar varios procedimientos para mejorar los inventarios.

Se ha intentado mejorar los inventarios autodescriptivos de la personalidad mediante el ataque directo de las principales fuentes de dificultad. Entre tales esfuerzos se encuentra el análisis factorial como medio de llegar a categorías de rasgos más sistemáticos, el desarrollo de escalas de verificación y corrección, entre otras. Ninguna ofrece una satisfacción completamente satisfactoria, pero cada una contribuye de alguna manera.

Se da cuenta, de las limitaciones de los tests de personalidad orienta la utilización de los mismos más en un sentido de consejo que de selección.

Indudablemente, se tiene el convencimiento de que cuantos más aspectos de la personalidad de un individuo se conozcan, mejor podrá dirigirse el desarrollo de sus potencialidades, en todos los aspectos. A lo que se tiende es a utilizar este instrumento como uno más de los que pueden contribuir a proporcionar

un poco más de luz en el complejo conocimiento de cada individuo.

4.4.1 4. INVENTARIOS DE INTERESES Y ESCALA DE ACTIVIDADES

El rendimiento es la resultante de la aptitud y del interés. Aunque estas dos variables están positivamente correlacionadas, el alto nivel en una no implica necesariamente un estado superior en la otra. Un individuo puede tener la aptitud suficiente para alcanzar el éxito en un tipo determinado de actividad educativa, literaria, etc., sin el correspondiente interés. O puede interesarse por un trabajo para el que le falta el requisito previo de las aptitudes correspondientes.

La medida de los dos tipos de variables permitirá una predicción más efectiva de la actuación de lo que sería posible - partiendo sólo de una u otra.

Podría pensarse que el mejor medio y más rápido para conocer los intereses de alguien es preguntárselo directamente; - pero se ha comprobado que las contestaciones no son exactas, la mayor parte de las veces porque el individuo, generalmente, no está en situación de conocer sus propios intereses en varios - campos con anterioridad a la participación real en los mismos.

Uno de los caminos seguidos para la determinación de los

intereses ha sido la preparación de varios inventarios de intereses tipificados.

ESCALAS DE ACTITUD

La actitud se considera, a menudo, como la tendencia a -- reaccionar favorable o desfavorablemente hacia una clase determinada de estímulos.⁶⁵ Así definidas, las actitudes no se pueden observar directamente, sino que deben inferirse de la conducta abierta, tanto la verbal como la no verbal.

Las escalas de actitud procuran una puntuación total que indica la dirección e intensidad de la actitud del individuo -- hacia unos determinados estímulos.

En la elaboración de una escala de actitud, las cuestiones están destinadas a medir una simple actitud. La escala de actitud de un empleado, por ejemplo, proporciona una única puntuación que muestra el grado de satisfacción en el empleo.

Una de las aplicaciones de las escalas de actitud es la -- medida de las actitudes de los alumnos con el fin de estimar -- la eficacia de la educación.

Se puede utilizar, p. ej., para medir los cambios en las actitudes de los estudiantes hacia una determinada materia.

Las más extensas aplicaciones se encuentran relacionadas

con la psicología social. Entre los numerosos puntos investigados se puede mencionar las diferencias de grupo en actitudes, el problema de las actitudes en las relaciones entre los grupos, las -- tendencias y cambios temporales en las actitudes, etc.

Las principales dificultades en esta clase de pruebas se concentran alrededor de la formulación adecuada de las preguntas para -- evitar ambigüedades.

Los tests representan instrumentos teóricamente perfectos para la apreciación de los resultados del acto pedagógico. No se puede decir lo mismo de los tests de personalidad, adaptación, intereses, etc.

Esto se debe, en gran medida, al hecho de que las preguntas para medir conocimientos son más fáciles de preparar que las que se refieren a aspectos más complejos de la personalidad.

Aunque se continúa apreciando la importancia de estos instrumentos más desde el punto de vista de la orientación que de la selección, y siempre asociados a otras formas de apreciación. Hay -- que admitir que tienen una serie de limitaciones que no pueden -- perderse de vista:⁶⁶

1º) Elaborar buenos items de tests, por lo general, no es tarea sencilla. Requieren personas especializadas, mucho tiempo y -- medios abundantes.

2º) La aplicación, corrección e interpretación exigen cierta

preparación, experiencia y práctica.

3º) No se pueden aplicar sin restricciones en una situación concreta.

4.4.1.5. LAS ESCALAS OBJETIVAS Y DE PRODUCCION

Algunos productos y ciertas conductas resultantes del aprendizaje sistemático, no pueden captarse mediante tests. Tal es p. ej., el caso del dibujo, redacción, etc.

"Las escalas de producciones escolares presentan una serie de especímenes graduados, obtenidas por procedimientos de graduación de los fenómenos cualitativos. Se trata de alinear en series numéricas las cualidades e incluso llevarlas a una verdadera escala graduada".⁶⁷

La dificultad de la construcción de estos instrumentos es doble:

1º Apreciaciones subjetivas dadas por una serie de jueces hay que transmitir las en magnitudes objetivas.

2º Establecer una serie de grados en fenómenos cuya intensidad sólo difícilmente se deja apreciar y, aún introspectivamente. En resumen, hay que obtener una jerarquía de valores entre los documentos sometidos al examen de los jueces".⁶⁸

Para ello puede recurrirse a un procedimiento de seriación, es decir, se calcula el rango medio atribuido a cada documento

(en el caso de que no haya una concordancia entre los jueces). También suele utilizarse el procedimiento de la comparación binaria (documentos, de dos en dos) y, en este caso, se admite que dos conductas son diferentes una de otra en una unidad si la superioridad de uno con relación al otro es estimada por el 75 por ciento de los jueces, el nivel de la diferencia nula es sobrepasado por una proporción de jueces igual al 25 por ciento, lo que significa que el resultado superior está distante del otro con una diferencia probable; si más del 75 por ciento de los jueces perciben esa superioridad, la distancia entre los dos es superior a uno.

Los cálculos se basan en el postulado de una curva teórica modelo y se inscriben en una perspectiva paramétrica.

No se debe pasar por alto la incompatibilidad de la curva normal con el hecho de una acción eficaz sistemática.

Al tratar, con este instrumento, de medir los frutos de un aprendizaje sistemático al que se ha sometido un grupo. Hay que tener en cuenta que el poder mental interviene, pero también la naturaleza y la calidad del acto pedagógico sistemático y orientado.

La utilización de las escalas de producción se inscribe dentro de la apreciación global y se convierte en referencia

la opinión subjetiva de la mayoría, transformados en valores objetivos.

Los instrumentos tratados: unos, se dirigen a la apreciación analítica (los tests); otros, a las apreciaciones globales, Todos ellos se muestran complementarios si se quiere estimar lo más válidamente posible las conductas resultantes de aprendizajes sistemáticos, en su diversidad y en su conjunto.

Al entrar en el terreno de la validez o no de los instrumentos habría que empezar por hacer la distinción: si lo que se pretende es conocer el resultado conseguido por el aprendizaje, después de un período de tiempo bastante largo, en un momento de la progresión pedagógica especificada por el nivel de la clase o el escolar para el que han sido establecidas las normas de referencia.

O si por el contrario lo que se quiere conocer son los procesos mentales que intervienen a lo largo de la progresión pedagógica en la que se interrelacionan multitud de factores, todos ellos determinantes del fruto de aprendizaje. Ese mejor conocimiento de los procesos mentales y de la capacidad potencial permitirá una previsión racional de la selección y de la organización de las condiciones del acto didáctico que conduje se a resultados mejores dentro de ciertos límites.

En esta perspectiva inscrita en la evaluación dinámica, integrada en el mismo proceso educativo, los instrumentos tradicionales resultan desproporcionados e impropios. Responden más a una exigencia de clasificación que a una demanda de información necesaria para una organización de un proceso futuro, que invite a proseguir en la dirección escogida o lanzarse por un nuevo camino.

Hoy, lo que se considera en cada etapa es lo que hace o se cree puede hacer la población; sometiéndola a la realización de unas tareas. En las condiciones actuales, no puede esperarse mucho más. A veces, conviene posponer un aprendizaje o cuidar de organizarlo diferentemente si se quiere alcanzar el término que se le ha fijado. En esa perspectiva el análisis de las tareas resulta capital. En la medida en que derivan del acto pedagógico sistemático. En este sentido las consecuencias se convierten también en condiciones: como resultado, son así mismo, bien un nuevo punto de partida, bien una reunión de elementos que actúan aisladamente o en combinación para facilitar o contrarrestar la continuación del proceso, para permitir o hacer imposible la acción de otras condiciones.

Faltan procedimientos válidos que permitan organizar, formar un edificio sólido, capaz de posibilitar una auténtica evaluación.

La evaluación de la competencia de un alumno requiere una reflexión cuidadosa sobre muchos aspectos y capacidades de su personalidad. Se examina mucho más que su conocimiento sobre la materia; su ajuste personal-social, su actitud hacia la escuela, etc.

La evaluación de algo tan nebuloso como la conducta humana no es proceso sencillo. El Maestro debe utilizar toda clase de datos aprovechables que estén a su alcance.

4.5. FINALIDAD DE LA EVALUACION CONTINUA

La evaluación continua del rendimiento educativo del alumno, en un nivel de escolaridad obligatoria, pretende, ante todo, ser un diagnóstico del proceso del trabajo del alumno que contribuya a un mejor aprendizaje. Se le atribuye una triple función:

- 1º Establecer una comprobación.
- 2º Analizar de manera detallada y completa el estado comprobado, llegando a un diagnóstico que inspire la acción.
- 3º Establecer un pronóstico o predicción de las posibilidades del alumno basado en toda la información recogida sobre el alumno y que da como resultado una orientación personal.

Para la comprobación o apreciación del progreso del alum-

no hacia las metas educativas establecidas en la E.G.B. se tienen que tomar dos puntos de referencia:

- Capacidad del alumno.
- Nivel correspondiente del curso.

Se obtiene el siguiente cuadro de calificaciones:

A) En función de la capacidad del alumno:

- Rendimiento ajustado a la capacidad- SATISFACTORIO
- Rendimiento inferior a la capacidad- INSATISFACTORIO

B) En función del curso que le corresponde:

- Nivel de adquisiciones equivalentes al curso- SUFICIENTE
- Nivel de adquisiciones inferior al del curso- INSUFICIENTE

Una E.G.B. concebida como desarrollo de toda la potencia lidad personal del alumno tiene que con ju ga r e s t e d o b l e s i s t e m a d e e v a l u a c i o n e l o s r e s u l t a d o s d e t e r m i n a r l o s p r o g r a m a s d e c o r r e c c i o n , r e c u p e r a c i o n o a m p l i a c i o n.

Las diferentes modalidades del rendimiento según la capacidad del alumno y los niveles que la administración ha fijado son los siguientes:⁶⁹

- 1 - Rendimiento - Suficiente - Satisfactorio
- 2 - Rendimiento - Suficiente - Insatisfactorio
- 3 - Rendimiento - Insuficiente - Satisfactorio

Una vez comprobado el rendimiento del alumno en un momento y situación dada, el Profesor realizará un análisis detallado y completo del estado comprobado, a la vista de toda la información que ha recogido sobre el alumno; este análisis decidirá la acción a seguir, en cuanto a las actividades correctivas o de recuperación y adaptaciones de medios y métodos que permitan una acción pedagógica más congruente con las circunstancias propias de cada alumno.

A un diagnóstico completo y minucioso corresponde una promoción automática: entendiéndose por tal un desarrollo -- del aprendizaje de cada alumno adaptado a su propio ritmo, consecuencia de sus circunstancias.

No se admite la repetición, porque ésta se apoya en un juicio de valor, y en la promoción automática el juicio de valor es el propio alumno.

De lo que se trata es de controlar el proceso de aprendizaje, detectar errores y deficiencias en el momento de producirse, para eliminarlos haciendo que el proceso educativo se desarrolle normalmente.

3²) El tercer momento es el del pronóstico, más o menos conjetural, fundado en el diagnóstico, y en el que hay tres aspectos que preocupan de modo preponderante:

- a) La orientación personal, escolar y vocacional.
- b) La movilidad de los alumnos dentro del sistema educativo.
- c) La recuperación.

En el marco de una educación que haya su actuación en la consideración del hombre como persona; "la evaluación, con sentido pedagógico, sólo se justifica si conduce a una orientación más eficaz de la obra educativa y de cuantos se hallan implicados en ella".⁷⁰

La orientación se hace al hombre entero y no sólo a las aptitudes del hombre, la inteligencia, hay que ir más allá y explorar el mundo afectivo y emocional, los intereses, la personalidad entera. Esta es la única orientación válida, la que respeta los elementos constitutivos de cada hombre y conoce las líneas dinámicas del sujeto concreto al que está orientado.

La orientación se entiende y define como: "el proceso de ayuda a un sujeto, en el conocimiento de sí mismo y de la sociedad en la que vive para que pueda lograr su máxima ordenación interna y la mayor integración en la sociedad".⁷¹

Tomada la orientación escolar en este sentido o guía que se presta al estudiante, a fin de que realice su trabajo en el ámbito institucional de manera eficiente. Es, en sentido restringido una ayuda en los estudios, aunque en sentido amplio puede abarcar, además del aspecto didáctico, el vocacional y el personal.

La orientación, si quiere tener una verdadera eficacia na de - ser un proceso continuo, sin negar la conveniencia de intensificar esta orientación en etapas claves del desarrollo.

"No basta con aplicar las mejores técnicas en un momento dado. Es necesario seguirlas aplicando a lo largo de un largo período. Sólo el examen de convergencias y discrepancias a lo largo del tiempo permite elaborar un diagnóstico y un pronóstico suficientemente fiables".⁷²

Hay dos notas fundamentales que es necesario resaltar como peculiares de la orientación;

1º El respeto a la libertad del individuo: el orientador no debe nunca obligar a adoptar sus planes al sujeto, sino conducirlo a pensar sobre sus propias cualidades y limitaciones. Su labor es de ayuda, de asistencia, nunca de sustitución. Debe encaminar, esclarecer, mostrar, pero dejando siempre la decisión final al sujeto y poniéndole en condiciones cada vez mejores de que esta elección sea - más personal, más libre, más esclarecida.

A lo largo del proceso educativo el niño tiene que ir realizando elecciones sucesivas que le van encaminando a metas cada vez más determinadas y concretas.

Con frecuencia no ve clara la relación que hay entre el objetivo propuesto y su propia capacidad y por ello fracasa, se desanima y abandona los estudios. El papel del orientador será preventivo: -

como experto en la materia y conocedor de las posibilidades del sujeto le mostrará las dificultades del camino antes de recorrerlo, - le indicará otros más asequibles a su situación personal, pero dejará que él mismo tome el que quiera, una vez que le ha advertido los riesgos o las posibilidades de éxito.

2º Una segunda nota es que la orientación no es una selección. La meta de la orientación no es eliminar ineptos, sino buscar el aspecto positivo de los intereses y capacidades del niño, y esforzarse por ayudarle a superar sus deficiencias.

"El orientador escolar no debe perder nunca de vista el carácter evolutivo y complejo de la infancia y de la adolescencia y el carácter individual del proceso de orientación".⁷³

Son muchas las variables que entran en juego en el éxito escolar y por tanto en la orientación: condiciones familiares, biológicas, intelectuales, caracteriológicas, afectivas, sociológicas, que mutuamente se interaccionan y varían según sean las personas con quienes tiene relación el niño (familiares, amigos) y con el medio escolar en el que se eduque.

La orientación, pues, referida al estudiante, abarca a todos los alumnos, no sólo a los alumnos problema, y en todas sus necesidades.

La orientación es, ante todo, tarea pedagógica y llena, junto con la enseñanza, la doble finalidad de las instituciones educativas, en cualquiera de sus niveles.

Si la enseñanza tiene por objeto la incorporación, consciente y reflexiva del alumno al mundo de la cultura, objetivamente considerada; la orientación se propone la profunda tarea de la cultura entendida como cultivo propio, como ascensión continua y esforzada hacia la meta de una personalidad plenamente lograda.

Enseñanza y orientación son los dos pilares fundamentales sobre los que se asienta la educación moderna.

4.6. SIGNIFICADO DE LA ORIENTACION EN LA LEY GENERAL DE EDUCACION

Se considera como un proceso de carácter continuo que se ha - desarrollar ininterrumpidamente, a lo largo del tiempo.

Como la ayuda a un individuo para que sea capaz de un desarrollo pleno de su personalidad que le conduzca a una elección consciente de su modo de vivir lo más acorde posible con su manera de ser.

En la Ley de Educación se puede leer: "La orientación educativa y profesional deberá constituir un servicio continuo a lo largo de todo el sistema educativo, atenderá la capacidad, aptitud y vocación de los alumnos y facilitará su elección consciente y responsable".⁷⁴

La orientación, pues, se interpreta en tres perspectivas:

- Orientación escolar.
- Orientación personal.
- Orientación profesional.

4.6.1. LA ORIENTACION ESCOLAR

La orientación escolar constituye la ayuda y asistencia en orden a los estudios "y en el uso de las técnicas y de los medios de aprendizaje más adecuados a sus posibilidades y aspiraciones".⁷⁵

Nuestros alumnos estudian más o menos; pero qué pocos son los -- que, hasta hora, han recibido orientación sobre el modo de asimilar -- (racional y comprensivamente cada materia del programa; sobre la estrecha relación entre las ciencias.

Es necesario ayudarles a adquirir el hábito de la reflexión y a -- lograr una exposición personal de lo aprendido.

Nuestros estudiantes encuentran dificultad en el estudio. Dificul -- tad de muy diversa índole; pero siempre, dificultad. Y desean y espe -- ran, ayuda para superarla, para salir adelante.

El ayudar a los alumnos para que logren un estudio provechoso -- -- trasciende, con mucho, el puro aprendizaje de las lecciones.

Se busca, mediante una labor continua y sistemática, proporcionar a los alumnos, junto a unos conocimientos, personalmente asimilados, -- aquellos instrumentos precisos para que puedan, por sí mismos, seguir aprendiendo durante la edad escolar y en todo tiempo.

Tales instrumentos son:

- Capacidad para hacer una lectura rápida y comprensiva que les -- permita distinguir las ideas fundamentales de las secundarias.

- Capacidad para realizar resúmenes y esquemas; para tomar apuntes en clase, o hacer la síntesis de un libro.

- Capacidad para utilizar fuentes diversas de información.

- Capacidad para expresar oralmente y por escrito, con orden y sentido, las propias vivencias y los propios contenidos mentales.

- Capacidad para pensar por sí mismo, relacionando los conocimientos e integrándolos en un todo con sentido.

La misión del orientador es: mostrar el término, la meta, e - indicar el mejor camino, el más apropiado a cada uno. Por eso, hoy, se habla de métodos -en plural- más que de método de estudio. Se - precisa la atención personal, individualizada; por ello tiene sentido una auténtica orientación en el estudio.

La orientación escolar deberá detectar, también, aquellos - - alumnos que tienen dificultades en la lectura y, en general, en -- las técnicas de base -sobre todo durante la primera etapa de E.G.B.- para aconsejar una enseñanza correctiva. Observando, a su vez, las diferencias en el ritmo de aprendizaje; el nivel de partida de cada alumno, tanto intelectual como efectivo, socio-económico, etc., de modo que cada uno sea juzgado según criterio interno, distinto de todos los demás.

4.6.2. ORIENTACION PERSONAL

La preocupación por personalizar la labor educativa, respetan

do la idiosincrasia de cada alumno, se apoya en un principio psicológico clave: a una psicología individual debe corresponder una pedagogía y una didáctica también diferenciales.

Si queremos lograr el pleno desenvolvimiento de la personalidad de cada alumno, hemos de cultivar de modo diferenciado las cualidades que posee. Pero, para desarrollar estas diferencias individuales es necesario conocerlas primero. La evaluación inicial del alumno, en su doble vertiente: personal y ambiental, es uno de los medios más eficaces para lograr este objetivo.

La orientación personal basada en un conocer para educar; "la formación humana integral, el desarrollo armónico de la personalidad y la preparación para el ejercicio responsable de la libertad".⁷⁶ -- Tienen un requisito previo: el conocimiento de la singularidad del educando.

La orientación personal, en el seno de una dinámica de la conducta humana debe tener las siguientes etapas:

- Facilitar una adecuada percepción de sí mismo y de la realidad del entorno.
- Estimular, sanamente, la motivación de la conducta.
- Posibilitar la toma de decisiones libres y eficaces.

El sujeto que tiene una adecuada percepción de sí mismo y de la realidad que le circunda, este conocimiento le facilita el contacto sensorial con el mundo entorno, la capacidad de crítica, la integra-

ción de las experiencias en un todo orgánico y unitario, la posibilidad de reacción, tanto más sana cuanto más objetiva haya sido su captación. El autoconocimiento condiciona el conocimiento de los demás y de la realidad, ya que al verse a sí mismo tal y como se es, se amplía el campo de exploración como fuente de enriquecimiento.

Este conocimiento de sí y de la realidad circundante facilita, a su vez, la integración y adaptación social y escolar; el conocimiento da contactos de modo positivo, a tal situación.

"Cuando el individuo experimenta una armonía entre lo que siente de sí mismo y las circunstancias en que se encuentra se dice que el sujeto está adaptado. Cuando existe una discordancia, desarmonía o contradicción entre lo que el sujeto piensa y espera del mundo por una parte, y lo que el mundo realmente le ofrece, entonces se dice - que hay una inadaptación".⁷⁷

- Estimular la motivación de la conducta.

La motivación es esencialmente dinámica y no puede faltar en ningún proceso en el que el dinamismo intervenga como factor central. Por ello, en la orientación la motivación se convierte en una fuerza para la conducta.

El estudio del nivel de personalidad debe descubrir cuanto pueda interferir la continuidad: percepción -motivación- decisión.

Las decisiones no serán maduras al faltarles el sustento de la motivación.

El educador debe descubrir el tipo de motivaciones que van a condicionar las decisiones.

Las decisiones serán más firmes en la medida en que la motivación esté suficientemente madura, por apoyarse, a su vez, en percepciones reales.

En la decisión está la independencia y autogobierno de la persona. Para que las decisiones sean eficaces y sanas el sujeto debe estar despojado de todos los condicionamientos previos que pueden impedir una acción traducida en conducta. No hay decisión libre y madura mientras no se logre el paso gradual desde las motivaciones conscientes. Saber elegir, convertir las decisiones en nuevas motivaciones. Lo que hace madurar al sujeto es decidir.

Es necesario educar al sujeto para que esté en condiciones de conocerse, descubrirse, comprenderse, interpretarse e integrarse.

"Hay que hacer brotar del interior del educando todas sus posibilidades defendiéndole de las presiones que van a ejercer sobre él, - el ambiente y el mismo educador... Desde esa misma plataforma educativa hacer que el educando se valga por sí mismo, sepa elegir, - planee de manera constructiva su futuro".⁷⁸

4.6.3. ORIENTACION PROFESIONAL

Si la E.G.B. no se propone formar profesionalmente a los alumnos, puede y debe, sin embargo, realizar una labor en este campo,

mediante la creación y el cultivo de actitudes favorables hacia el trabajo, el desarrollo de hábitos de trabajo y el desenvolvimiento de las aptitudes de cada uno de los escolares.

Hay que ayudar al alumno a comprender desde su ingreso en el centro, que el trabajo es un modo eficaz de enriquecimiento personal. Se le debe dar a conocer el valor social del trabajo y su contribución al desarrollo de los pueblos.

El papel del orientador es clave al terminar la E.G.B. Es el llamado a organizar todo un plan de información sistemática, que cubra una de las mayores lagunas en la actualidad, en nuestros centros: charlas colectivas, discusiones en grupo, mesas redondas con profesionales o con estudiantes del último año de carrera, etc., - serán medios informativos que proporcionarán a los alumnos un mayor conocimiento acerca de las distintas posibilidades profesionales.

La falta de información profesional, reduce las posibilidades y aspiraciones de nuestros alumnos a unas cuantas carreras o profesiones tradicionales, verdaderas epidemias vocacionales, y dejan sin cubrir gran parte de las necesidades de un país en desarrollo.

El Libro Blanco, al hablar de los factores demográficos y económicos que inciden en la educación, abunda en estas ideas: "La necesidad de conocer con la mayor exactitud posible la estructura ocupacional del país y sus perspectivas... De la adecuación entre el ni-

vel educativo y el tipo de trabajo realizado nacerá, en todo caso, uno de los factores esenciales del bienestar individual y social".⁷⁹

Un gran defecto de la Ley General de Educación es el que no ha integrado, claramente, la formación profesional en el proceso unitario de la educación.

Una muestra clara de la interpretación -al estilo clásico- de la formación profesional es el artículo 20 de la Ley, según el cual el alumno que, al término de la E.G.B., alcance una evaluación suficiente puede pasar al bachillerato, mientras que quien no la alcance puede pasar sólo a la enseñanza profesional.

4.6.4. FUNCION DEL PROFESOR-TUTOR

La Ley de Educación ha dado rango legal al régimen de tutorías.

La implantación del sistema de evaluación continua ha dado origen a la figura de tutor de un grupo de alumnos con funciones y responsabilidades un tanto diversas según sea el nivel de enseñanza.

La idea o concepto de tutor no se presenta, en el sistema educativo, con carácter unívoco.

El tutor en E.G.B. es designado por el Director del centro. Se le encomienda orientar la evaluación de su grupo y mantener contacto con los familiares de sus alumnos.⁸⁰

En la disposición segunda de la Orden del 16-11-1970, al citar las finalidades de la evaluación, señala entre otras las siguientes,

que responden plenamente a nuestro concepto de orientación en el estudio:

- "Llegar a una acertada valoración del aprovechamiento educativo de los alumnos y obtener los datos necesarios para ayudarles a orientarse en sus estudios y en la elección de una profesión.

- Descubrir aptitudes e intereses específicos del alumno, para alentar y facilitar su desarrollo y realización.

- Valorar los métodos y procedimientos empleados, así como el ritmo del proceso instructivo".⁸¹

Al aprobar el programa de necesidades de los centros de E.G.B. y de Bachillerato, se asigna expresamente el espacio de 13 m² para la tutoría, que entra a formar parte del área educacional en contacto directo con los espacios dedicados al trabajo personalizado y a las actividades coloquiales.

En este mismo documento aparece claramente expresa la distribución de estas tutorías por cursos.

En la primera etapa el profesor de cada grupo de alumnos será su propio tutor.

En la segunda etapa, se designará un tutor para cada grupo de alumnos de un curso. Podrá serlo cualquiera de los profesores del grupo.⁸²

¿Cuál es la misión del tutor?

A tenor de la misma Ley podría distinguirse en la función del tutor una triple finalidad:

- Comunicación y diálogo con el estudiante y familia.
- Ayuda específica.
- Consejo y orientación.

Si se pretende en la nueva concepción de la enseñanza intensificar la actividad y rendimiento de los estudiantes, se impone un mayor contacto personal profesor-alumno.

El objeto de esa comunicación personal y trato mutuo entre tutor y alumnos ha de ser como señala la Ley: "el desarrollo de sus estudios".⁸³

Cada estudiante es distinto. Su capacidad, sus orientaciones, sus preferencias y su visión del futuro. El ritmo del trabajo, la dedicación y el esfuerzo personal, el interés y el rendimiento de su labor como estudiante sólo pueden ser apreciados por quien esté en estrecho contacto con él. El profesor-tutor tiene la misión de seguir el proceso de la actividad del estudiante como tal. Ello su pondrá una cierta periodicidad de contactos, un control de tareas asignadas, intercambio de opiniones. La apreciación del trabajo -- del alumno, y la evaluación general de su esfuerzo y resultados. El juicio del profesor-tutor se apoyará en un conocimiento directo inmediato.

¿Qué ayuda específica ha de prestar al estudiante?

El tutor, ateniéndonos a su raíz semántica, es defensor, protector o director en cualquier línea.⁸⁴

- Esta ayuda que el tutor puede prestar al alumno admite múltiples modalidades. La Ley precisa que la función coadyuvante ha de consistir en ayudar al alumno a superar las dificultades del aprendizaje. No se trata de dispensar al alumno de su trabajo personal y de su esfuerzo, sino de indicarle el mejor camino, el medio adecuado para llegar a los objetivos propuestos.

- Consejo y orientación. El tutor aconseja a los alumnos en cuanto a: hábitos de trabajo, métodos, medios más apropiados, etc.

Mantener contacto con las familias de sus alumnos. El tutor se convierte en puente o intermediario de la institución y sus fines generales y los padres de familia que necesariamente se preocupan de sus propios hijos.

El tutor es el representante más cualificado para informar y dialogar con los padres de los alumnos. Es el que mejor los debe conocer y el que tiene a mano los datos necesarios para facilitar la información adecuada.

El tutor es responsable de la custodia de los registros de los alumnos de su grupo.⁸⁵ Es el que dispone lo necesario para la oportuna comunicación a la familia durante el período lectivo acerca de la apreciación del equipo evaluador.⁸⁶

4.6.5. CAUCES TECNICO-ADMINISTRATIVOS QUE POSIBILITEN LA ORIENTACION

En el mes de mayo de 1977 apareció en el Boletín Oficial del Estado una Orden del Ministerio de Educación por la que se regulaba la organización, con carácter experimental, del Servicio Provincial de Orientación Escolar y Vocacional para alumnos de E.G.B.

La citada Orden recogía, en síntesis, lo siguiente:

- "Los servicios de Orientación Escolar y Profesional dependen, a nivel central, de la Dirección General de Educación Básica.

- En las provincias, dichos servicios dependerán administrativamente de la Delegación Provincial del Ministerio de Educación y funcionalmente del servicio de Inspección Técnica de Educación.

En las provincias en que se establezcan dichos servicios habrá un Inspector que dirija, supervise y coordine las actividades de los alumnos.

Los servicios de orientación que se crean desarrollarán en el ámbito de su competencia las siguientes funciones:

- Dirigir o realizar, en su caso, las tareas de orientación escolar, personal y vocacional de los alumnos, especialmente en los momentos críticos de su escolaridad y de su madurez psicobiológicas.

- Asesorar y prestar ayuda al profesorado de E.G.B. en su función tutora.

- Informar a los padres, profesores y alumnos de las posibilidades

des de estudio y perspectivas profesionales en los ámbitos provincial y nacional.

- Proponer trabajos de investigación sobre los procesos de -- aprendizaje escolar en las distintas áreas culturales.

- Cooperar con el Instituto Nacional de Educación Especial en la localización y diagnóstico de los alumnos necesitados de Educación Especial.

- Los servicios de Orientación Escolar y Vocacional contarán con personal técnico especializado, que será nombrado en comisión temporal de servicios por la Dirección General de Personal a propuesta de la Dirección General de E.G.B. de entre los funcionarios del Cuerpo de Profesores de E.G.B. que reúnan estas condiciones:

a) Alguna de las titulaciones siguientes:

- Licenciado en Filosofía y Letras. Sección de Psicología.

- Licenciado en Filosofía y Letras. Sección de Pedagogía.

- Licenciado en cualquier Facultad o Escuela Técnica y Diplomado en Psicología Escolar.

b) Acreditar una experiencia mínima de tres años entre docencia en E.G.B. y actividades orientadoras en cualquier nivel.

Cuando no haya personal técnico especializado en el cuerpo de Profesores de E.G.B. que reúna las condiciones expuestas en el párrafo anterior, se contratará a quienes estén en posesión de las mismas.

Al finalizar el curso escolar, cada uno de los servicios de Orientación Escolar elevará un informe a la Dirección General de Educación Básica detallando las actividades realizadas y evaluando la experiencia".⁸⁷

Alabamos la decisión del Ministerio de Educación de sacar adelante la citada Orden, aunque, al mismo tiempo, no podemos ocultar nuestra extrañeza por la demora con que se ha afrontado el tema, sobre todo si se tiene en cuenta que la Ley General de Educación de 1970 previó ya la creación de los Servicios de Orientación en todos los niveles de enseñanza.⁸⁸

Haremos por lo menos dos observaciones a la citada Orden:

En primer lugar, resulta difícil comprender cómo un servicio de Orientación Escolar y Vocacional puede funcionar bien y ser eficaz estando integrado solamente por licenciados en Psicología y Pedagogía, - tal como parece indicar la mencionada Orden Ministerial en su artículo quinto, al referirse al personal técnico especializado de estos servicios. Aunque la Orden no especifica el contenido en cuanto a estructura de la expresión "Servicio Provincial de Orientación", es de suponer que no se refiere a "un centro provincial de orientación". Si es cierta esta suposición, pensamos que el servicio, al menos en algunos de sus centros más importantes, ha de contar, además de con psicólogos y pedagogos, con otros especialistas si se quiere llegar a un planteamiento correcto del problema.

En segundo lugar, nos parece una falta de previsión el que la Orden no determine el período de duración de la experiencia que se pone en marcha. Con ello se corre el peligro, dados los continuos relevos a que están sometidos los responsables de los órganos más importantes del Ministerio de Educación, de que estos servicios de orientación que se han creado con carácter experimental permanezcan así indefinidamente, con lo cual esta Orden no pasará de ser un bello, pero inútil gesto de buena voluntad.

4.7. LA RECUPERACION

El establecimiento, en los diferentes países, de una legislación que ha hecho obligatoria la enseñanza básica, ha ido poniendo de manifiesto la existencia de niños que no son capaces de beneficiarse, en un grado aceptable, de los programas generales de enseñanza obligatoria.

Mejorar los resultados de la enseñanza, es, evidentemente, -- causa de todos los elementos que en ella intervienen. Cuando se habla de este problema, el enfoque usual consiste en inventariar, total o mayoritariamente, cuantos ingredientes toman parte en el proceso didáctico, para afirmar que mejorando cada uno de ellos la calidad de la enseñanza recibiría un notable impulso.

En esta búsqueda, encauzada a hacer un análisis lo más preci-

so posible, del proceso de aprendizaje; entra en juego la evaluación para llegar a un diagnóstico válido; permitiendo éste, fijar el tratamiento que haga desaparecer deficiencias y dificultades habituales o estrictamente individuales.

Este planteamiento es, de suyo, tan viejo como lo pueda ser la propia educación.

La novedad de la Ley de Educación es implantar las enseñanzas de recuperación, con carácter obligatorio, para todos aquellos alumnos que presentan irregularidades en su aprendizaje.

Cuando en el proceso educativo normal, un alumno no alcanza las metas establecidas se dice que necesita recuperar.

No vamos a perdernos en significados semánticos, históricos o de circunstancias. Lo que sí queremos hacer constar es que nos parece impropia la aplicación del término "recuperación".

Recuperar es "volver a tomar o adquirir lo que antes se tenía".⁸⁹ Implica una posesión que aquí no se da ya que lo que se intenta dar aún no se ha poseído.

Hay que hacer la salvedad que se entiende la recuperación "no como reintegro o recobramiento de algo perdido, sino como incorporación de algo que, por unas circunstancias concretas, nunca fue poseído por el escolar".⁹⁰

Para un educador tiene sentido en la medida en que prevé y estructura los medios que le llevan a paliar el déficit que alguno de

sus escolares pueda haber acusado siguiendo el proceso educativo normal. Por eso sólo hay que plantearse la entendida como el camino o acción que se está llevando a cabo, precisamente por consistir en una situación anormal del proceso educativo, no tanto por la pérdida de algo que se poseía cuanto por la conquista de algo que se debía o podía poseer y no se logró.

La recuperación quedó perfilada en la Ley General de Educación y en ulteriores disposiciones. De los artículos de la Ley que se refieren a este tema, se desprende que su aplicación viene una vez acabado el curso escolar, cuando el alumno ha sido declarado insuficiente: "aquellos alumnos que sin requerir una educación especial no alcanzaran una evaluación satisfactoria al final de cada curso, pasarán al siguiente, pero deberá seguir enseñanzas complementarias de recuperación".⁹¹

La Ley trata de evitar la repetición de curso en el período obligatorio.

En las disposiciones que empezaron a desarrollar la Ley hay referencia a la recuperación, e incluso alguna de ellas se dedica por entero al tema.⁹²

El carácter de la E.G.B. de no selectiva sino integrativa, en la que todos los alumnos sean capaces de desarrollar, al máximo, sus potencialidades, concede una gran importancia a las enseñanzas

de recuperación, para conseguir que no se convierta en un sistema selectivo, dejando sin atender a los alumnos que van fracasando.

La recuperación se presenta como una consecuencia lógica de la evaluación continua: "a la vista de los resultados parciales - de la evaluación progresiva, los centros docentes pondrán en marcha durante el mismo curso escolar procedimientos de recuperación para aquellos alumnos que la necesiten, con el fin de incorporarlos al desarrollo académico normal".⁹³ Por primera vez se recoge en una norma legislativa que la recuperación tiene que ponerse en marcha durante el curso.⁹⁴

En la norma legislativa queda patente que la recuperación, en general "no se trata de clases, sino de enseñanzas, trabajos o actividades, que deben desarrollarse, dentro de la propia aula. Sólo en el caso de final de curso y dado que el alumno no alcance el nivel establecido, dichas enseñanzas o actividades de recuperación - podrían convertirse en clases".⁹⁵

Una vez conocidas, mediante la evaluación realizada, las deficiencias o lagunas aparecidas en el proceso de aprendizaje de cada alumno, las enseñanzas recuperadoras se proponen dar un tratamiento individual y adecuado a los fallos constatados y que no han podido evitarse, inmediatamente después que aparezcan, y salvar las lagunas que por cualquier falta se hayan producido en el sector de los conocimientos, de los hábitos, destrezas y actitudes; todo ello pa

ra prevenir el fracaso escolar, sobre todo el fracaso total de fin de curso, ya que en la planificación que se haga, habrá que tenerse necesariamente en cuenta lo que en cada momento el escolar ha conquistado y lo que le resta de los objetivos programados para el día, la semana o el mes, con objeto de que supere las posibles deficiencias en la fase inmediata.

"Un ligero retraso corregido a tiempo no dará origen a una incapacidad decisiva en estados posteriores, cuando las deficiencias de la formación puedan verse agravadas por la actitud derrotista del alumno, y dañar las relaciones de éste con sus padres y compañeros de curso".⁹⁶

4.7.1. ENSEÑANZAS DE RECUPERACION

Las enseñanzas de recuperación pueden estar dirigidas a superar una situación de carencia mediante la incorporación de algo -- que, por unas circunstancias concretas, nunca fue poseído por el escolar. Por ej., rellenar lagunas de conocimientos e información; las enseñanzas dedicadas a nivelar alumnos de aprendizaje lento, - etc. O bien la que se da cuando el alumno ha adquirido algún contenido de aprendizaje de manera impropia o defectuosa, o ha incorporado a su conducta una actitud o hábito incorrecto.

En este caso la recuperación tiene un sentido de corrección,

de provocar el olvido de aquello que se aprendió inapropiadamente, para de nuevo iniciar la adquisición de modo adecuado.

Por consiguiente, la recuperación es una situación negativa dentro del proceso educativo, pero una situación que de hecho se da, lo cual justifica y exige, en primer lugar, un profundo análisis de los factores que la condicionan y, en segundo lugar, la implantación de todo un aparato mesológico consecuente, orientado a evitar las causas productoras de tal situación anormal o, si esto no fuera posible, a disminuir o eliminar los efectos carenciales que constituyen su objeto.

Las enseñanzas correctivas han de basarse en un diagnóstico que facilite la identificación de los errores en el progreso individual.

Otro aspecto esencial de las enseñanzas de recuperación es el de INDIVIDUALIDAD que sólo tienen sentido si se verifican en un alumno, en una persona y cada persona es inconfundible; irrepetible, distinta; cada uno es como es, y todo lo referido a él, debe darse a su medida, apropiado y hecho para él; pues sólo así podrá producirse el avance educativo que se persigue.

Con esta finalidad la Dirección General de E.G.B. recomienda:⁹⁷

- Al programar las actividades escolares se tendrá en cuenta el nivel real de cada alumno, a fin de prever el tratamiento más adecuado.

- En la asignación y desarrollo de actividades escolares se intensificará la atención personal a los alumnos hasta el límite máximo compatible con la buena marcha general de la clase.

- La corrección de los ejercicios, revisión de tareas, preguntas, observaciones de las actividades y cualquier otro tipo de acción evaluadora deberá realizarse de forma que el profesor tome conciencia de la situación real de los alumnos, que servirá de base para la programación siguiente.

- Cuando, a pesar de todas las previsiones anteriores, algunos alumnos presenten irregularidades de aprendizaje cuya adecuada corrección se haga incompatible con la marcha ordinaria de la clase, se sugieren las siguientes normas de recuperación:

- Identificar el problema y, si es posible, la causa que lo origina, llegando a un diagnóstico preciso de la situación de cada alumno retrasado.

- Cuando las anomalías sean de tipo psicológico o físico, el profesor lo pondrá en conocimiento del Director del Centro, quien, de acuerdo con los padres o tutores, tomará las medidas necesarias para que sea sometido a la oportuna exploración.

El resultado de esta exploración será determinante para decidir la permanencia del alumno en el Centro.

- Si se trata de anomalías que puedan caracterizarse como me-

ros retrasos escolares, cuyas causas obedezcan a factores ambientales o educativos:

- Inadaptación escolar o social.
- Ambiente familiar desfavorable.
- Deficiente escolarización anterior.
- Inadaptación del programa a los intereses del alumno.
- Métodos de instrucción inadecuados.
- Inadaptación del programa al ritmo de trabajo del alumno.

Se aconseja tomar una de las siguientes medidas, según la situación del centro y clase:

1) Cuando se trata de retrasos escolares leves, afectando a un número reducido de alumnos, cuyo tratamiento correctivo exija la dedicación específica del profesor durante períodos de tiempo que, en conjunto no supere un tiempo considerable; la recuperación se llevará a efecto por el propio profesor de la clase. A ese fin programará, dentro del horario normal, los oportunos períodos, organizando al mismo tiempo el trabajo autónomo del resto de la clase.

2) Si el número de alumnos con deficiencias ligeras fuera tan elevado que exigiera una acción correctiva especial, podría recurrirse a trabajos específicos a realizar por dichos alumnos, fuera del horario escolar.

3) Si la naturaleza de las anomalías o el número de alumnos afectados exigieran una acción recuperadora profunda, habrá que realizarla:

a) En períodos de tiempo fuera del horario escolar normal, por algunos profesores del centro designados al efecto por el claustro.

b) Estableciendo, cuando el número de unidades del centro, y el de alumnos con deficiencias así lo exija, grupos de recuperación dentro del horario normal a cargo de profesores dedicados específicamente a esta función.

4) En el caso en que la actividad recuperadora sea dirigida por un profesor distinto del que regenta la clase de origen del alumno, solución no muy aconsejable, éste confeccionará un informe lo más detallado posible, en el que consten las características precisas del tiempo de deficiencia, su grado de intensidad, sus causas más probables y cuanta información posea sobre la situación personal, familiar y ambiental del alumno.

5) El plan correctivo deberá especificarse en un plan concreto formulado por el profesor encargado de la recuperación. En el que se deberá especificar:

- Las necesidades instructivas del alumno.
- Los objetivos a conseguir.

- Las actividades a desarrollar, ofreciendo diversas alternativas y la posibilidad de rectificación del plan.

- Las condiciones para el agrupamiento del alumnado con otras de similares características.

- Combinación armónica del trabajo individual y colectivo.

- Características del material a emplear.

- Un esquema de evaluación que indicará, además de la eventual necesidad de modificar el tratamiento, el momento en que los alumnos puedan incorporarse a la marcha normal de su grupo.

6) El esfuerzo recuperador ha de centrarse en las materias de carácter instrumental, ya que condicionan el aprendizaje de las demás, y por su estructura y enfoque didáctico son las que registran mayor incidencia de problemas discentes.

La acción recuperadora deberá ser especialmente intensa en la lectura, expresión oral y escrita, cálculo y razonamiento aritmético, durante la primera etapa de E.G.B.; lengua española, matemáticas e idioma moderno, en la segunda etapa.

Como hemos podido comprobar, en lo descrito, los programas de recuperación pretenden conquistar objetivos no consegidos, y ello con una estrategia didáctica distinta a la que no ha logrado sus metas.

La recuperación no es más que un tratamiento dirigido a los alumnos que no han alcanzado los objetivos programados con el fin de que lleguen a conseguirlos.

"Si un alumno fracasa, debe emprender un aprendizaje adicional sobre la misma materia, ya que es improcedente e ineficaz pasar al aprendizaje de nuevos contenidos, en vista de la naturaleza jerárquica de los conocimientos. Bien por repetición del mismo tipo de enseñanza que ya ha recibido, o por el uso de métodos más depurados, el objetivo propuesto ha de alcanzarse de alguna manera, si es que se pretende que el aprendizaje subsiguiente sea eficaz".⁹⁸

De aquí que, para aquellos alumnos que no han alcanzado los objetivos fijados, a lo largo del curso, se aconseja un plan de recuperación que habrá de realizar durante las vacaciones de verano.

Este plan, que se discutirá con el alumno y su tutor, se comunicará a los padres, preferentemente a través de una entrevista, ha de incluir, al menos, los siguientes puntos:

- Objetivos que ha de alcanzar el alumno, tanto en términos de conocimientos cuanto de actividades y destrezas.
- Series de actividades ejercicios, problemas, resúmenes, redacciones y cualquier otro tipo de experiencias necesarias para lograr los objetivos previstos.
- Calendario indicativo para la realización de dichas actividades.

- Especificación de los materiales didácticos a utilizar.
- Un esquema de autoevaluación que permita al alumno conocer en qué medida va progresando.

Hay que tener en cuenta que las enseñanzas de recuperación requieren el empleo de programas, métodos y materiales especialmente preparados y abogan a un constante replanteamiento de la situación individual de aprendizaje.

Los niños que necesitan recuperación son los que urgen una mayor atención por parte de todos -profesores y familia.

4.7.2. FACTORES CONDICIONANTES DE LA RECUPERACIÓN

Si la necesidad de enseñanza de recuperación tiene sentido en la medida que procura paliar un déficit en el proceso educativo de algunos escolares, surge entonces, la cuestión de por qué se produce este déficit en la conquista de algo que se podía o debía poseer y no se logró.

El fracaso escolar de un niño suele ser evasivamente atribuido por los padres y educadores a causas tan peregrinas y superficiales como la pereza, la falta de atención o la mala voluntad del niño, eludiendo así el análisis de un problema en el que temen estar directamente implicados.

La preocupación social por estos niños es relativamente reciente y ha ido cobrando importancia con el desarrollo tecnológico. La

titulación escolar mínima que la sociedad exige a sus miembros va aumentando progresivamente de nivel y con ello el fracaso escolar va colocando al individuo en una situación de exclusión de toda una serie de puestos de trabajo, cada vez más numerosa; no es de extrañar, pues, que el fracaso escolar de un niño comience a ser un tema de preocupación creciente para los padres. Sin embargo, a pesar de la preocupación social, "de hecho un gran número de niños parecen no estar en condiciones de aprovechar plenamente las oportunidades que se le ofrecen".⁹⁹

El primer problema que se plantea antes de programar la enseñanza de recuperación, es averiguar las posibles causas que hayan originado el retraso.

Centrándonos en los problemas del proceso de aprendizaje, que son precisamente los casos a los que se atribuye la expresión "fracaso escolar".

Las causas pueden ser muy diversas, en términos generales se pueden agrupar en:

- Causas inherentes al propio sujeto que aprende.
- Causas inherentes a su familia.
- Causas inherentes a la escuela.

4.7.2.1. CAUSAS INHERENTES AL ALUMNO.

Se admite, en general, que el éxito escolar de un niño re-

quiere que cuando éste llegue a la E.G.B. posea:

- Una salud y un desarrollo físico satisfactorio.
- Haber superado el nivel de inteligencia preoperatoria y accedido al nivel de operaciones concretas.¹⁰⁰
- Un desarrollo armónico de la psicomotricidad y del lenguaje (lo que implica una lateralización y una organización espacio-temporal correctas).
- Haber superado normalmente las sucesivas etapas de su desarrollo afectivo, lo que le permitirá acceder al deseo de aprender en su propio beneficio y, a la vez, ser capaz de integrarse en un grupo.

Cualquier anomalía en uno de estos aspectos puede dar lugar a un fracaso escolar. Todas las causas del fracaso escolar, inherentes al niño, pueden considerarse incluidas en el siguiente cuadro general:

- 1) Causas debidas a factores somatofisiológicos.
- 2) Causas debidas a factores sensoriales.
- 3) Causas debidas a factores orgánicos.
- 4) Causas debidas a factores intelectuales.
- 5) Causas debidas a factores instrumentales.
- 6) Causas debidas a factores afectivos.

Causas debidas a factores somatofisiológicos. Nos referimos aquí a todo tipo de afecciones fisiológicas que, por no revestir una importancia grande en sí mismos, pueden pasar desapercibidas y

engendrar, no obstante, una pasividad o una inapetencia por el trabajo, capaces de determinar el fracaso escolar de un niño. Entre las afecciones de este tipo, diferentes autores han citado ciertas anomalías del funcionamiento endocrino, ciertas - - afecciones hepáticas, cardiopatía, mal estado general, mala nutrición, sueño insuficiente, etc.

Las afecciones somatofisiológicas pueden ser pasajeras o permanentes, pudiendo en ambos casos engendrar un retraso escolar, bien directamente, debido a la inapetencia por el trabajo escolar que puede provocar en el niño, bien sea indirectamente, ocasionando ausencias escolares que suelen repercutir sobre la buena adquisición de los mecanismos de base (lectura, escritura y cálculo).

Causas debidas a factores sensoriales. En ocasiones el fracaso escolar puede haber sido ocasionado por la presencia de ligeras deficiencias sensoriales no detectadas a tiempo. Es el caso de las hipocausias (sorderas ligeras) o de ligeros defectos de la vista.

El niño que no oye bien se desinteresa de las explicaciones y se refugia en sus ensoñaciones o se dedica a jugar; puede que sus dificultades de audición engendren dificultades de pronunciación y de ortografía, con los consiguientes fracasos en cada una.

El niño que no ve bien necesita un gran esfuerzo para seguir las explicaciones en la pizarra o para estudiar sus lecciones y termina desinteresándose.

Causas debidas a factores orgánicos. El fracaso escolar puede ser atribuido a causas orgánicas cuando existen síntomas patológicos que ponen de manifiesto la existencia de una lesión orgánica cerebral y al mismo tiempo, ésta aparece confirmada por un examen neurológico, o bien cuando existen síntomas claros de una disfunción cerebral, como puede ocurrir en el caso de una inestabilidad psicomotora.

Causas debidas a factores instrumentales. Son las que proceden de las perturbaciones en la esfera de la psicomotricidad y del lenguaje.

En lo que respecta a las perturbaciones de la psicomotricidad, éstas pueden ser de muy diversos tipos:

Las perturbaciones del lenguaje pueden afectar al lenguaje oral, al lenguaje escrito o a ambos, y pueden estar motivadas por lesiones o disfunciones cerebrales, por causas afectivas o por una combinación de ambos tipos de factores.

Las perturbaciones instrumentales pueden ser el resultado de una asociación de perturbaciones de la psicomotricidad y del lenguaje. Dentro de las dificultades instrumentales suele situarse la discalculia (dificultad de aprendizaje de cálculo), debida a

perturbaciones de la capacidad de integración, y de utilización de símbolos numéricos.

Causas debidas a factores intelectuales. Dejando aparte los débiles mentales que por sí solos constituyen un capítulo. Las inhibiciones intelectuales provocadas por problemas afectivos -- pueden influir en un niño hasta tal punto que con una buena dotación intelectual de base no pueda poner en juego adecuadamente sus procesos intelectuales, o al menos algunos de ellos que aparecen bloqueados.

Sin embargo, las causas intelectuales de un fracaso escolar pueden proceder también, paradójicamente, de la presencia de un elevado nivel intelectual que funcione correctamente. Es el caso de los niños muy inteligentes para los que resultan aburridos el ritmo normal de la clase (demasiado lento para ellos) y las necesarias repeticiones que el maestro ha de hacer para que sus explicaciones sean captadas por la mayoría de los niños de la clase. Estos niños superdotados no aprenden a esforzarse y pueden llegar a hastiarse y a desinteresarse por completo del aprendizaje escolar, y hasta a desadaptarse a la situación escolar como un todo.

El nivel intelectual de un niño, sin ser deficiente, puede intervenir en su fracaso escolar cuando no es lo suficientemente elevado como para permitirle compensar otras dificultades que,

en un niño más inteligente, no habrían llegado a constituir un problema.

Causas debidas a factores afectivos. La realización de las actividades escolares necesita la intervención de tendencias relacionadas con las diferentes fases del desarrollo afectivo. Una perturbación en cualquiera de estas etapas del desarrollo afectivo puede traer consigo una distorsión de las correspondientes -- tendencias.

Cualquier conflicto psíquico puede, pues, afectar al rendimiento escolar tanto a través de la angustia inherente a dicho conflicto como a través de los mecanismos de defensa que se organizan en torno a ella.

4.7.2.2. CAUSAS INHERENTES A LA FAMILIA

No cabe duda de que el ambiente familiar de un niño ejerce una influencia importante sobre el éxito o el fracaso escolar -- del mismo. Dentro del ambiente familiar podemos distinguir dos -- tipos de factores:

- Los factores socio-económicos y culturales.
- Los factores afectivos.

Los factores socio-económicos y culturales: Todos los autores están de acuerdo en que son altamente determinantes del éxito escolar de un niño, no sólo por el hecho comprobado de que el nivel intelectual guarda una relación estrecha con el nivel so --

cio-cultural y económico (lo que no significa que no existan niños deficientes y niños inteligentes en todos los ambientes socio-culturales) sino, además, porque el grado de aporte cultural de la familia influye de manera muy directa en la predisposición del niño frente al aprendizaje escolar.

Parece ser que, dentro de este primer grupo de factores familiares, son los culturales -que, aunque suelen coincidir con los económicos y los sociales, no siempre es así- los más importantes para el caso que nos ocupa, es decir para el análisis de las causas que provocan el fracaso escolar de un niño de inteligencia media o superior.¹⁰¹

En efecto, la actitud de la familia hacia la cultura, hacia los estudios y hacia la escuela puede variar mucho de unos ambientes a otros, influyendo de modo diferente en cada caso sobre la actitud del niño hacia el aprendizaje escolar, y sobre su nivel de aspiración profesional. El hecho de que los padres posean o no la suficiente preparación cultural como para poder ayudar a sus hijos en las tareas escolares influye naturalmente en la actitud del niño hacia los estudios. Igualmente, la actitud excesivamente exigente de los padres hipermotivados, suele constituir también, un frecuente motivo de fracaso escolar.

Los factores afectivos. Dentro del grupo de factores afecti

vos hemos de considerar la salud física y mental de cada uno de los padres, la relación matrimonial, la relación de cada uno de ellos con sus hijos, el número de hermanos, el lugar que ocupa el niño entre éstos, sus relaciones con cada uno de ellos, etc. Un aspecto a considerar es la posible ausencia de uno de los padres o de los dos.

Los niños necesitan tener en sus casas un marco general en el que se sientan seguros. Para ello es necesario que sus padres sean tranquilos, comprensivos, afectuosos, bastante flexibles - en sus relaciones con él, sin por ello ser débiles. Necesitan sentir que sus padres se ocupan de él, que participan en sus pequeños problemas y sus intereses y que no son ajenos a lo que pasa en el colegio. Pero, necesita, al mismo tiempo, un ambiente de disciplina lo suficientemente severo como para que no se sienta excesivamente abandonado a sí mismo, y necesita saber que sus padres están de acuerdo entre ellos en lo referente a sus exigencias respectivas para con él.¹⁰²

4.7.2.3. CAUSAS INHERENTES A LA SITUACION ESCOLAR

La mayor parte de los profesores y muchos autores de temas educativos, consideran que cuando el niño llega a la escuela ya posee una personalidad estructurada por toda su historia anterior, que va a ser la determinante del éxito o del fracaso escolar.

lar, en los que la escuela no juega más que un papel secundario.

Sin embargo, en la opinión de otros autores, las dificultades presentadas por la escuela, suelen ser en muchos casos los responsables más directos del fracaso escolar de un niño.

Siguiendo a estos autores, podemos estructurar las dificultades inherentes a la situación escolar de la siguiente manera:¹⁰³

- Dificultades relacionadas con la rigidez del sistema de enseñanza. Aunque las Ciencias de la Educación hablan de la conveniencia de la no graduación prácticamente todas las escuelas la reflejan más o menos en su organización.

La graduación, por una parte, es un intento de homogeneizar las clases. Como consecuencia, sirve a la Ley del mínimo esfuerzo. Permite la adaptación de los objetivos y de los contenidos a las características del alumno y del profesorado medio.

Las críticas, apoyándose en reveladoras experiencias, no admiten el grupo homogéneo, dadas las diferencias individuales subsistentes. En la vida nos desenvolvemos entre individuos de distintos niveles biológicos, sociales, culturales, económicos, etc. La rígida clasificación de los estudiantes que han de superar en un tiempo determinado un nivel educativo fijado para un nivel escolar y una edad cronológica, produce el fracaso de aquellos - - alumnos que no se adaptan al modelo preestablecido.

La organización escolar de la E.G.B. pretendió inspirarse en los principios de la educación personalizada. Así lo declaraban expresamente las "Orientaciones Pedagógicas"¹⁰⁴ y en la redacción de proyectos de Centros: "Facilitar el ambiente adecuado a la labor de aprendizaje de los alumnos en el cuadro de la educación personalizada que la Ley señala".¹⁰⁵ Sin duda se alude aquí al artículo 27 de la Ley de Educación: "Los métodos de enseñanza serán predominantemente activos, matizados de acuerdo con el sexo, y tenderán a la educación personalizada".

En las disposiciones normativas posteriores tienden a esfumarse las alusiones a la educación personalizada. Así en las Nuevas Orientaciones Pedagógicas de 1971¹⁰⁶ se notan significativas modificaciones referentes a la educación personalizada.

El Cuestionario de Pedagogía, común a todos los cursillos de especialización para el profesorado que había de impartir el sexto curso de E.G.B., no contiene ni una alusión a la educación personalizada, sustituidas, tal vez, por el enunciado "técnicas de enseñanza individualizada y de trabajo en equipo".¹⁰⁷

Las Orientaciones Pedagógicas citadas, señalan como cometido de la organización escolar una coordinación, a nuestro juicio, un tanto heterogénea en cuanto: por una parte admite la intensificación del proceso de graduación en la E.G.B. (constituida por

dos etapas, ocho cursos, y sus correspondientes niveles educativos) y por otra, una promoción que se pretendía automática con una sucesiva adaptación a la realidad escolar española en el desarrollo de las disposiciones legislativas; conservando todas ellas -- una tendencia a la promoción máxima. Esta incongruencia, debida -- sobre todo a la falta de infraestructura (aulas adecuadas, matrículas muy altas de alumnos por clase, adaptación didáctica de los profesores, ausencia de planes didácticos para recuperar los alumnos con deficiencias básicas, por un lado, para conseguir la recuperación continua, por otro, de todos aquellos alumnos que la necesitan para conseguir la adquisición de los objetivos mínimos fijados). Todo ello ha ocasionado un número considerable de alumnos no adaptados al curso y nivel que se le ha asignado.

Hasta el año 1975¹⁰⁸ otra dificultad no menos considerable -- era la edad cronológica que para los ocho cursos de E.G.B. debía estar comprendida entre los 6-13 años. Dándose el caso de muchos niños que no habían recibido enseñanza preescolar, como consecuencia difícilmente podía adaptarse al curso y nivel de primero de -- E.G.B.

Dificultades relacionadas con la integración del niño en el -- grupo: Otro factor que puede repercutir, de modo fundamental en -- la adaptación escolar del niño y en su éxito o fracaso en el --

aprendizaje es su integración en el grupo. A veces el grupo no acepta al niño, aunque también puede ocurrir que sea el propio alumno el que se excluya de él.

Las causas pueden ser muy diversas: cuando el niño ha ingresado en el colegio más tarde que los demás niños, cuando el grupo estaba ya constituido. La causa, más general, suele ser que el niño no haya alcanzado el grado de madurez social suficiente para integrarse en un grupo o ser aceptado por él.

Los factores que pueden influir en el fracaso escolar de un alumno son muy numerosos. Es posible que uno determinado, en un momento preciso, actúe como decisivo, pero no actúa solo, sino interrelacionado con otros, más o menos numerosos.

Entre los factores que sin duda influyen de una manera bastante considerable son los Cuestionarios o programas oficiales como indicadores de los conocimientos que han de adquirir los alumnos en una etapa o período escolar determinados. Para fijar estas adquisiciones se tiene en cuenta criterios que pudiéramos llamar sociales y de una concepción tradicional de la cultura.

Cuando lo que en realidad había que tenerse en cuenta serían las posibilidades reales de los propios alumnos.

Rodrich von Carnap y Friedrich Edding demostraron ya en 1960 que las facultades, intereses y rendimientos y, por consiguiente

las oportunidades de cada escolar están condicionadas no sólo - por su estrato social, sino por la región e incluso por la comarca en que ha nacido y se ha criado. Este descubrimiento ha sido posteriormente corroborado por Peissert, Geissler y Geipel. Estos mismos autores sostienen que: "Estamos acostumbrados a hablar de rendimiento sin saber exactamente lo que entendemos por esta palabra".¹⁰⁹

4.8. RECUPERACION Y RENDIMIENTO

La Ley de Educación trata el rendimiento desde dos planos diferentes:¹¹⁰

- La capacidad del propio alumno. Se tiene en cuenta que sería injusto exigir a un alumno más de lo que puede dar. Lo verdaderamente difícil es fijar el nivel máximo que puede alcanzar cada alumno.

Desde el punto de vista personal, se dice que un sujeto ha rendido de modo satisfactorio cuando ha dado de sí todo lo que podía.

- El aspecto social del rendimiento. Está referido a los niveles educativos que una sociedad concreta considera mínimos, imprescindibles en cada ciclo de enseñanza, según su particular

orientación y política educacional; éste es el concepto del denominado rendimiento suficiente.

La E.G.B. por ser la formación que se considera imprescindible para que el individuo pueda integrarse en la sociedad actual; ha de tener en cuenta estos dos aspectos: la capacidad de cada alumno y el nivel educativo correspondiente a cada curso.¹¹¹

A la vista de estos dos aspectos: satisfactorio y suficiente. ¿Qué situaciones de recuperación pueden plantearse?

1º Rendimiento satisfactorio, aunque insuficiente. Corresponde al alumno que habiendo dado de sí cuanto pudo no llegó, - en cambio, a los niveles mínimos exigidos por la Ley, en su ciclo o etapa escolar.

2º Rendimiento insatisfactorio, pero suficiente. En este caso, el sujeto tiene capacidad para rendir más de lo que rindió, pero el nivel adquirido alcanzó o sobrepasó los niveles mínimos legales.

3º Rendimiento insatisfactorio e insuficiente. En esta situación, el alumno no ha rendido proporcionalmente a lo que pudo, ni alcanzó los niveles socialmente establecidos.

Ahora bien, ¿cuándo procede la recuperación? Cuando el rendimiento no haya sido satisfactorio, independientemente de su suficiencia o insuficiencia social. Dicho de otra manera, la re

recuperación procede cuando los niveles personales alcanzados no han sido máximos.

4.9. EL PROBLEMA DE LOS NIVELES LEGALES

A pesar de que la recuperación sólo debe plantearse en función del redimimiento personal, no se puede perder de vista que debe existir un acercamiento íntimo entre lo que la sociedad exige a sus miembros y las posibilidades de éstos, es decir entre el nivel objetivo y subjetivo.

Los niveles objetivos tienen en cuenta los siguientes criterios:

- El criterio social. El concepto de enseñanza básica se amplía más y más cada día; se considera que ha de extenderse al campo de los conocimientos socio-económicos, técnicos y prácticos de orden general. "La distinción entre materias generales y materias especiales se va borrando de día en día".¹¹²

Este hecho engendra el peligro de unos programas cada vez más recargados, con un contenido que se sabe realizable sólo en algunos casos.

Se plantea la necesidad de establecer el equilibrio entre la introducción de nuevos conocimientos (que exigen los tiempos actuales) y unos programas realmente realizables con posibilidad de ser asimilados por los alumnos a los que van dirigidos.

El poder disponer de niveles educativos objetivos para cada curso o nivel de E.G.B. exige tener en cuenta, además del criterio social, el psicológico.

Criterio psicológico, No se puede perder de vista el alumno, en otras palabras, el estado evolutivo de los sujetos.

Habrá que tener en cuenta el momento de latencia, en el que el sujeto no aprende ni puede aprender.

El momento predispositivo, en el que si no se puede aprender lo que nos preocupa, se pueden realizar actividades afines.

El momento de emergencia, en el que el sujeto puede aprender a hacer aquello pues ha emergido la aptitud correspondiente para tal aprendizaje, pero es todavía vacilante y hay que tenerlo en cuenta.

El nivel educativo subjetivo es quizás el problema más significativo que deben afrontar los educadores actuales, consiste en otorgar a la instrucción un carácter individualizado, adecuándolo a las características personales de los estudiantes.

Los educadores coinciden en que cada alumno posee características propias e intransferibles, y señalan que, en general, su desarrollo intelectual, físico, emocional, social y psicológico es sumamente variable. La originalidad del individuo se acentúa por influjo del medio, los antecedentes culturales, el estatus socio-económico y las experiencias anteriores. Por consiguiente

"el nivel de crecimiento y de desarrollo, el grado de maduración para el aprendizaje y el rendimiento escolar difieren de manera significativa. Cada alumno afronta problemas particulares de aprendizaje e idealmente reclama un programa educacional capaz de satisfacer sus necesidades y propósitos individuales."¹¹³

Teniendo en cuenta estos criterios: ¿Qué nivel ha de alcanzar el alumno? En primer lugar, lo que puede; después lo que ha de serle necesario para su futura vida de hombre y ciudadano.

Fijar unos niveles educativos que respondan: por una parte, a las capacidades e intereses de los alumnos; por otra, a las necesidades prospectivas de la sociedad. Exige una investigación experimental cuantiosa, en la que deben participar y ser oídos todos aquellos a quienes más directamente afecta el proceso educativo. Es indudable que, de algún modo, todos deben tener oportunidad de dejar oír su voz, y es igualmente cierto que no todos pueden tener la misma capacidad decisoria.

La investigación experimental ha de dirigirse a fijar con la máxima precisión los niveles educativos (expresados en objetivos) en cada escalón o curso escolar y de una manera global en cada etapa.

Por otra parte se ha de estandarizar la medida de esos niveles educativos, "en el sentido de definir normas, es decir, dis-

tribuciones estadísticas que permitan ubicar los rendimientos individuales".¹¹⁴

4.10. CRITICA DE LA EVALUACION EN LA E.G.B.

Tal organización pedagógica, al incidir en la organización escolar, rompe con la pretendida y comúnmente aceptada, hasta -- ahora homogeneización de las clases, que se van a ver obligadas a albergar entre sus cuatro paredes a alumnos que, aun perteneciendo al mismo curso de escolaridad -no de estudios- presentan niveles de conocimientos o de desarrollo educativo distintos, cosa -- más propia del sistema de agrupamiento llamado horizontal y flexible.

En la Escuela Graduada los conceptos de curso de escolaridad y nivel o grado de estudios se conjugan de tal modo con el de clase o aula que el desideratum era: en el aula o clase 5^a -pongamos como ejemplo- deberían estar solamente los alumnos que habiendo -- superado a principios del año académico el curso 4^o, pertenecían al nivel de desarrollo o grado 5^o de estudios. Independientemente de que ello les hubiese costado a unos -los que vencieran la promoción normalmente- cuatro cursos de escolaridad, y a otros -los repetidores- cinco o más.

Con la evaluación y promoción continuas los conceptos de curso de escolaridad y nivel de desarrollo o grado de estudios se di

socian de tal forma, que se dará el caso de que en el aula o clase 5ª -seguimos con el mismo ejemplo- estarán, sí, los alumnos - que cuenten con cuatro cursos de escolaridad anteriormente, pero no será preciso que todos ellos presenten el nivel de desarrollo o grado de conocimientos correspondientes al 5º, ya que allí habrán tenido que pasar otros que estén recuperando parte o todo - el 4º, y aun en casos excepcionales hasta el tercero.

Para comprender bien esto no hace falta más que el esfuerzo mental necesario para distinguir los términos de curso de escolaridad, puramente cronológico en el sentido de tiempo transcurre en el centro educativo (lo que pudiéramos llamar antigüedad en el centro y no edad del escolar), y el de nivel de desarrollo o grado de conocimientos. Es evidente que ambas circunstancias no tienen necesariamente que coincidir, porque cada individuo -y este es el principal fundamento de la individualización o personalización educativa- tiene su ritmo o tempo de aprendizaje que difícilmente se puede forzar. Y así tiene que admitirse, si no se quiere disentir de algo que racional y legalmente se ha impuesto.

Si llevamos la cuestión a sus últimas consecuencias podemos encontrarnos al final de un ciclo primario, cuando queremos de alguna manera comprobar si el conjunto de aspectos educativos, -- sectores de conocimientos o grupos de habilidades han sido apre-

hendididos por el alumno de forma equilibrada o proporcional, habiendo dejado que cada escolar se desarrolle o desenvuelva culturalmente hasta el límite de sus posibilidades en aquella dirección o campo que más de acuerdo esté con sus gustos, intereses o aptitudes, nos encontramos con un taponamiento invencible que desvirtúe por sí mismo la propia promoción continua que deseábamos favorecer.

El laudable y ambicioso objetivo de la promoción continua de nuestros alumnos, preconizado por la educación personalizada y plasmado en la Ley de Educación,¹¹⁵ que disponía que los alumnos que no alcanzasen una evaluación satisfactoria, al final de cada curso, pasarán al siguiente, aunque siguiendo enseñanzas complementarias de recuperación; llevó a nuestras autoridades directivas a dictar la Orden, disponiendo la implantación de la E.G.B. en la totalidad de nuestros centros y la promoción de todos sus alumnos al curso siguiente, aun sin haber alcanzado el nivel mínimo establecido, porque "su insuficiencia desaparecerá mediante un trabajo escolar particularmente orientado a la recuperación"¹¹⁶ aludida ya en aquellos textos legales.

Esto impulsó la súbita implantación de la E.G.B. sin unas disponibilidades de aulas y profesores para, con prudente matrícula, cubrir cumplidamente, la fase de adaptación didáctica de

docentes y escolares, y sin la existencia de un plan didáctico - para recuperar, por un lado, a los alumnos que ya en el año 1971 promocionaron con deficiencias básicas y, por otro, para conseguir la recuperación continua de todos aquellos alumnos que desde entonces la necesitasen. Tal precipitación condujo a la presencia en nuestras aulas de alumnos con retraso acumulativo de uno, dos y tres años respecto del nivel en que por disposición legal se encontraban.

Como lo que interesa, sobre todo en el caso de una buena preparación básica, es que todas las potencialidades de desarrollo en el individuo pasen al acto, como premisas para opciones posteriores múltiples, la promoción continua, dentro de una flexibilidad racional, tiene que establecer determinadas fronteras para lograr en cada escolar una educación armónica en la que ningún aspecto de la persona: experiencia, saber o expresión quede rezagado.

Las autoridades ministeriales admitieron la realidad de que la promoción automática requiere unas condiciones previas que no se daban al implantar la E.G.B. y que no se dan todavía: individualización de la enseñanza, clases de recuperación, medios didácticos, etc. Ha ido admitiendo, progresivamente la flexibili-

dad en la aplicación de la promoción continua hasta llegar a admitir la repetición de curso de modo extensivo a todo lo largo de la E.G.B.

La forma de evitar fracasos y dificultades de los alumnos está, en buen grado, en orientar al alumno, en forma continua y desde la base, los problemas personales y de aprendizaje. Al no existir, hoy, una orientación consecuencia de un diagnóstico, lo más completo posible; se sustituye por la selectividad, espécimen que arraiga como única salida posible en sistemas educativos (como el nuestro) en la misma proporción en que éstos fallan sistemáticamente en aspectos fundamentales. Entre éstos podemos enumerar los siguientes:

1º) La intensificación del proceso de graduación en la E.G.B. estratificada en ocho cursos y excesivamente seccionada en cuanto a progresión escolar manifiesta cierta contradicción con la implantación de una evaluación enfocada hacia el individuo concreto; pretendiendo que cada año el alumno realice en su persona lo que puede, teniendo en cuenta el momento y el espacio en el que le ha tocado vivir.

Creemos que hubiese sido más congruente con el objetivo fijado, establecer ciclos didácticos de carácter más amplio, con grupos de dos o tres cursos.

A este respecto la Circular de la Dirección General de -- E.G.B. de fecha de 18 de noviembre de 1976 ya aconsejaba: "Dadas las diferencias en el ritmo de aprendizaje de los alumnos y la circunstancia de que algunos de ellos acceden a la enseñanza básica sin haber cursado la educación preescolar, los dos primeros cursos de E.G.B. podrán constituir un ciclo que facilite el progreso individual del alumno".¹¹⁷ Hasta la fecha no se han dado normas concretas para poder llevar a la práctica estas indicaciones.

2^a) Se presenta como urgente determinar, a efectos de la programación pedagógica, los niveles terminales de la E.G.B. -- con la máxima precisión y lógica indicación de los límites óptimo y mínimo.

3^a) Los profesores luchan con la amplitud de los programas y con el deseo de suscitar una serie de hábitos de aprendizaje y de formación humana, a la vez que procuran que la enseñanza sea lo más adaptada posible a los alumnos. Pero, el equilibrio ideal entre todo esto es muy difícil.

La enseñanza personalizada es muy poco real con el número de alumnos que suele haber por aula.

4^a) Por otra parte, el deseo de cubrir los programas hace ir al método tradicional: a transmitir saberes (que por otro la-

do, es bastante más fácil, para la mayoría de los profesores, -
formados en este método).

5º) Además el adaptarse a las reformas supone un gran es -
fuerzo y agilidad mental que no sabemos si todos están dispues -
tos o pueden realizar.

6º) Se ha ido abandonando las concepciones docentes tradi -
cionales, pero, por lo general lo profesores no han podido ni -
pueden aprovechar lo que de positivo tiene la evaluación dentro
de la educación, porque ni se le ha orientado para ello ni se -
le ha proporcionado los medios necesarios.

**5. FORMACION Y PERFECCIONAMIENTO
DE LOS PROFESORES
DE EDUCACION GENERAL BASICA**

CAPITULO QUINTO

5. FORMACION Y PERFECCIONAMIENTO DE LOS PROFESORES DE EDUCACION
GENERAL BASICA

5.1. LA NUEVA CARRERA DE MAGISTERIO EN LA LEY GENERAL DE EDUCACION

5.2. ANALISIS COMPARATIVO DEL PLAN EXPERIMENTAL Y DE LAS DIRECTRICES DEL FUTURO PLAN (ORDEN DE 13-VI-1977)

5.3. SELECCION DEL PROFESORADO DE E.G.B.

5.4. FORMACION DEL PROFESORADO DE E.G.B. EN EJERCICIO

5.4.1. EL PERFECCIONAMIENTO DEL PROFESORADO DE E.G.B. DESDE EL AÑO 1970

5.4.2. LOS PLANES NACIONALES DE PERFECCIONAMIENTO DEL PROFESORADO DE E.G.B.

5.4.3. ESPECIALIZACION DEL PROFESORADO DE E.G.B. POR LA MODALIDAD A DISTANCIA

5.1. LA NUEVA CARRERA DE MAGISTERIO EN LA LEY GENERAL DE EDUCACION

La concepción y realización de una reforma educativa implica la contemplación y ponderación de todas las condiciones que concuerdan con la previsión prospectiva de necesidades de todo orden que pueda y deba provocar o evitar, el nuevo sistema.

Creemos que, entre las nuevas situaciones a resolver, el problema número uno de toda reforma educativa es el de la formación y perfeccionamiento conveniente del personal docente encargado de -- realizarla.

Los Maestros estaban condicionados con arreglo a una determinada concepción de las asignaturas que debían impartir en la Enseñanza Primaria. Al implantar la E.G.B., debe desacondicionarse y -- asumir una concepción que le es extraña para llegar a reclasificar el conjunto de sus conocimientos a la luz de nociones diferentes, formularlas en otro lenguaje, lenguaje que no sólo es distinto, si no que expresa un pensamiento nuevo (áreas, evaluaciones, matemática moderna, gramática estructural, etc.) Si esto resulta una tarea que es difícil para todo el mundo; mucho más para los Maestros dada la formación cultural y profesional que han recibido y las condiciones en las que han ejercido su profesión, con muy pocas posibilidades de acceso a cursos de perfeccionamiento o especializa -- ción.

En el curso 1970-71, los 136.352 Profesores que imparten la Enseñanza Primaria y Educación General Básica¹ (nivel 1º, 2º, 3º, 4º). Han sido formados, excepto una minoría del Plan de 1931, -- por el Plan de 1950, o por procedimientos de conversión o formación acelerada de los que tuvieron lugar en los años 1940-45, -- los cuales, en el mejor de los casos, podrían ser asimilados al Plan citado.

Ante esta situación del cuerpo de Docentes Primarios que han de llevar sobre sí la implantación de una nueva forma de hacer, surge la necesidad urgente de una reforma que implique un adiestramiento y preparación del personal como paso previo para una reestructuración del sistema que exige que el elemento personal cuente con una adecuada capacitación.

El primer problema que se presenta es el de un diagnóstico previo suficiente y capaz de detectar aquellas lagunas o ausencias de la formación profesional del Maestro, que con carácter prioritario hayan de ser subsanadas.

Ahora bien, la búsqueda de soluciones, tanto en lo que atañe a la formación como al perfeccionamiento del profesorado de E.G.B., no son demasiado fáciles, aunque se trate de soluciones transitorias.

Cómo se han planteado y se intentan resolver estas cues -

tiones a partir de la Ley General de Educación. Será el tema que trataremos en el presente capítulo.

Los planes de estudios vigentes, en las Escuelas Normales, con anterioridad a la Ley General de Educación son declarados a extinguir, al entrar en vigor dicha Ley.²

Para el curso académico 1971-72, cada distrito universitario, elabora su Plan de Estudios con carácter experimental.

Por sus características, diferentes en muchos aspectos de los que ofrecían los anteriores planes, el sistema implantado en 1971, representa, en verdad, una nueva carrera de Magisterio, -- creada con propósitos de actualización y elevación del nivel formativo, científico y profesional.

Pueden resumirse esas características en la siguiente enumeración:

- Los estudios de Magisterio pasan a encuadrarse dentro de los estudios universitarios.

- Las Escuelas Normales se llamarán, en lo sucesivo, Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de E.G.B.³

- Se introduce una mayor libertad académica y una cierta -

descentralización, al elaborar cada distrito universitario, su propio Plan de Estudios Experimental, aunque con una base común para todos.

- El Plan de Estudios está constituido por disciplinas comunes, de especialización y optativas.

- En este Plan se establecen tres especialidades, correspondientes a las tres áreas señaladas por la Ley General de Educación para la segunda etapa de E.G.B.: Lengua Española e Idioma Moderno, Ciencias y Ciencias Humanas.

- Se reemplaza el título de Maestro por el de Profesor de -- E.G.B.⁴

- Se estableció que la carrera tendría una duración de tres años. Los alumnos que inician los estudios en estas Escuelas han seguido un curso de Orientación Universitaria (o su equivalente actual de Preuniversitario aquellos que procedan de Planes anteriores).

Los criterios de valoración para el ingreso,⁵ deberán fundamentarse, simultáneamente, sobre los tres factores siguientes:

- a) El área geográfica en que la Escuela estuviese situada.
- b) El "currículum" del candidato y, de una manera especial, las recomendaciones que se le hayan hecho en el curso de Orientación.
- c) Si el número de candidatos, es mayor del que la Escuela

pueda admitir, habida cuenta de sus disponibilidades de locales y profesorado, los aspirantes serán sometidos a una evaluación o -- prueba, previa autorización del M.E.C. que revele las actitudes - concretas para los estudios que se van a seguir.

- Al término de sus estudios los alumnos obtendrán el Diplo ma de Profesor de E.G.B.⁶

- El acceso al Cuerpo de Profesores de E.G.B.⁷ se podrá - - efectuar directamente desde las Escuelas Universitarias correspon dientes sin necesidad de pruebas posteriores, en los casos de ex pedientes sobresalientes a lo largo de todos los estudios. En los demás casos, los aspirantes tendrán que demostrar su aptitud me diante las pruebas reglamentarias que se determinen, pero tenien do en cuenta, con carácter fundamental, los antecedentes académi cos.

- El Plan de estudios aspirará a que todo diplomado de la Es cuela esté capacitado para impartir la enseñanza globalizada de la primera etapa de E.G.B., y la de la segunda etapa, en un área de moderada especialización.

- Las disciplinas se clasifican en:

a) Comunes, que son aquellas que deben cursar todos los - - alumnos, de tipo técnico-profesional (pedagógicas, psicológicas, artísticas y físicas).

b) De Especialización, que son aquéllas que, formando grupo homogéneo, permiten la especialización moderada, a que antes aludíamos, propia de la segunda etapa de E.G.B.

c) Optativas, que son aquéllas que, con el asesoramiento de un Profesor tutor, escoge el alumno para profundizar, en su especialidad, prepararse al acceso al segundo ciclo de la educación universitaria o, simplemente seguir su vocación o aficiones.

Todas las disciplinas que se cursen en la Escuela podrán ser consideradas como optativas para aquellos alumnos que siguen especialidades diferentes. Dentro de la posibilidad de cada Escuela se ofrecen enseñanzas de asignaturas optativas que capaciten para el paso a la Facultad correspondiente.

Los Planes de Estudios para las tres especialidades son los siguientes:⁸

A) ESPECIALIDAD DE LENGUA ESPAÑOLA E IDIOMA MODERNO

<u>PRIMER CURSO</u>	<u>Horas semanales</u>	
	<u>Teóricas</u>	<u>Prácticas</u>
Pedagogía	3	1
Psicosociología	3	1
Lengua Española I	3	1
Matemáticas	3	1
Idioma Moderno (Francés o Inglés)	3	1
Dibujo	-	3

<u>SEGUNDO CURSO</u>	Horas semanales	
	<u>Teóricas</u>	<u>Prácticas</u>
Pedagogía (Semestral)	2	2
Lengua Española II	3	1
Didáctica de la Lengua (Semestral)	2	2
Idioma (Francés o Inglés)	3	1
Literatura I	3	1
Optativa (Semestral)	3	1
Música	-	3

TERCER CURSO

Psicología	3	1
Literatura Española	2	2
Teoría Literaria	2	-
Francés o Inglés	3	1
Crítica Literaria	-	2
Historia del Español	2	-
Lingüística General	2	2
Literatura Francesa	1	-
Literatura Hispanoamericana	1	-

B) ESPECIALIDAD DE CIENCIAS

PRIMER CURSO

Pedagogía	3	1
-----------	---	---

<u>PRIMER CURSO</u>	Horas semanales	
	<u>Teóricas</u>	<u>Prácticas</u>
Psicosociología	3	1
Lengua Española	3	1
Matemáticas I	3	1
Química General	3	3
Dibujo	-	3
 <u>SEGUNDO CURSO</u>		
Pedagogía (Semestral)	2	2
Matemáticas II	3	1
Metodología Matemática (Semestral)	2	2
Biología (Semestral)	3	3
Física General (Semestral)	3	3
Música	-	3
 <u>TERCER CURSO</u>		
Psicosociología	3	1
Geología	3	1
Metodología de las Ciencias Naturales (Semestral)	2	2
Bioquímica (Optativa)	2	2
Química Orgánica (Optativa)	2	2
Química Inorgánica (Optativa)	2	2

<u>TERCER CURSO</u>	Horas Semanales	
	<u>Teóricas</u>	<u>Prácticas</u>
Física II (Optativa)	3	1
Zoología (Optativa)	3	1
Microbiología (Optativa)	2	2
Estadística (Optativa)	3	1
Algebra y Topología (Optativa)	3	1

C) ESPECIALIDAD CIENCIAS HUMANAS

<u>PRIMER CURSO</u>		
Pedagogía	3	1
Psicosociología	3	1
Lengua Española	3	1
Matemáticas	3	1
Historia del Arte	3	1
Dibujo	-	3

<u>SEGUNDO CURSO</u>		
Pedagogía (Semestral)	2	2
Filosofía	3	1
Geografía General	3	1
Historia	4	-
Didáctica de la Historia	4	-
Música	-	3

<u>TERCER CURSO</u>	<u>Horas Semanales</u>	
	<u>Teóricas</u>	<u>Prácticas</u>
Psicosociología (Semestral)	3	1
Geografía de España	3	1
Historia	4	-
Historia de la Educación	4	-
Fundamentos biológicos de la personalidad (Optativa)	3	1
Antropología (Optativa)	2	2
Historia de la Conquista de América (Optativa)	3	1
Historia de la Filosofía (Optativa)	4	-
Geografía Descriptiva (Optativa)	2	2

Cada especialidad puede elegir asignaturas de otras especialidades como OPTATIVAS y además las siguientes:

Psicodiagnóstico

Pedagogía Diferencial

Otra a elección de la Escuela

En cada uno de los dos primeros cursos habrá cuatro horas semanales de disciplinas complementarias:

Religión

Educación Física

Formación Cívico-Social

Manualizaciones.

En este Plan, para la Universidad de Extremadura, se acumula el mayor número posible de asignaturas obligatorias en los dos primeros cursos de carrera, reservando para el tercero el mayor número de - - asignaturas optativas.

Todas las disciplinas son de cuatro horas semanales como mínimo, excepto Dibujo y Música que son de tres horas.

Los cursos segundo y tercero incluyen media jornada de prácticas de docencia, durante un semestre, en aquellos centros de E.G.B. estatales o no estatales, con los que la Escuela haya establecido el oportuno concierto.

Este Plan de estudios no ha sido aprobado, aunque se halla en vigor en todas las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado desde el curso 1972-73, está en plan experimental.

En 1977⁹ se han publicado las directrices para la elaboración de los Planes de estudio de las Escuelas Universitarias del Profesorado de E.G.B. Estas orientaciones son las siguientes:

- 1.^o Los Planes de estudio se estructurarán en tres cursos.
- 2.^o Se establecerán cinco especialidades: Ciencias, Ciencias Humanas, Filología, Educación Preescolar y Educación Especial, Esta última sólo en las Escuelas Universitarias previamente autorizadas.¹⁰
- 3.^o Se procurará que la distribución de las materias del plan de estudios se encuadren en módulos de veintiuna horas teóricas sema

nales, que pueden llegar hasta las veinticinco con laboratorios, seminarios, clases prácticas.

4.º Se recomienda que los estudios se organicen a nivel de curso-año escolar, reservando la división de cuatrimestres para casos excepcionales.

5.º La práctica docente se situará preferentemente en el tercer año y a lo largo de un cuatrimestre.

6.º Los planes de estudio incluirán como asignatura común a todas las secciones la Didáctica de la Educación Física.

7.º Se adoptarán las medidas necesarias para que en los planes de estudio se garantice la adquisición de los conocimientos requeridos para impartir los contenidos de educación cívico-social dentro del área social de Educación General Básica.¹¹

8.º A título indicativo se señalan las áreas de materias que se consideran fundamentales en la elaboración de los planes de estudio. La denominación de estas materias tiene aquí carácter genérico.

9.º Los correspondientes planes de estudio, una vez elaborados, habrán de ser elevados al Ministerio de Educación y Ciencia, a través de la Dirección General de Universidades (Subdirección General de Ordenación Académica), antes del 31 de diciembre del año 1978, para su posterior aprobación, previo dictamen de la Junta Nacional de Universidades.

Cuadro de materias fundamentales.

1. Materias comunes.

En el conjunto de asignaturas comunes a las cinco secciones constarán materias dirigidas a la formación psicopedagógica, instrumental-artística y de contenido científico referido a la primera etapa de E.G.B. Estas materias constituirán el núcleo básico - que permite a todos los futuros educadores de este nivel afrontar la docencia de aquella etapa, sin perjuicio de profundizar y extender su preparación en las respectivas especialidades.

Pedagogía I

Pedagogía II

Psicosociología I

Psicosociología II

Lengua Española I

Matemáticas I

Expresión plástica

Música

Didáctica de la Educación Física

2. Especialidades

En cada una de las cinco especialidades del Plan, asimismo, - se impartirán las siguientes materias:

2.1. Filología

Lengua Española I

Lengua Extranjera I

Lengua Extranjera II

Literatura Española

Didáctica de las materias de la sección

Didáctica de la Lengua Extranjera

Didáctica de las otras Secciones, orientadas a la primera
etapa de la E.G.B.

2.2. Ciencias Humanas

Geografía I

Geografía II

Historia I

Historia II

Historia del Arte

Didáctica de las materias de la Sección

Didáctica de las otras Secciones, orientada a la primera
etapa de la E.G.B.

2.3. Ciencias

Matemática II

Física

Química

Geología

Biología

Didáctica de las materias de la Sección

Didáctica de las otras Secciones, orientada a la primera etapa de la E.G.B.

2.4. Preescolar

Psicosociología de la edad preescolar

Didáctica de la educación preescolar

El lenguaje de la edad preescolar

El área lógico-matemática en la edad preescolar

Música

Expresión plástica

Organización escolar

Didáctica de las otras Secciones, orientada a la primera etapa de la E.G.B.

2.5. Educación Especial.

Historia y desarrollo de la educación especial

Psicosociología del deficiente e inadaptado

Didáctica de la educación especial

Orientación y diagnóstico multiprofesional

Biopatología de las deficiencias e inadaptaciones

Organización aplicada a la educación especial

Expresión plástica y dinámica en la educación especial

Didáctica de las otras Secciones, orientada a la primera etapa de la E.G.B.

3. Práctica docente

Todas las materias de todas las Secciones de un plan de formación de profesores de E.G.B. deben estar fundamentalmente dirigidas al ejercicio de la profesión docente, y por lo mismo, la práctica es fundamental. Los alumnos de las Escuelas Universitarias del Profesorado de E.G.B. deberán realizar un período de prácticas docentes que les sitúe en contacto con la realidad escolar. Este período se situará preferentemente en el tercer año de la carrera y a lo largo de un cuatrimestre.

5.2. ANALISIS COMPARATIVO DEL PLAN EXPERIMENTAL Y DE LAS DIRECTRICES DEL FUTURO PLAN

Las directrices para la elaboración de un Plan para las Escuelas Universitarias, introduce algunas diferencias en relación al Plan Experimental.

1.º El Plan Experimental establece tres especialidades: Filología, Ciencias y Ciencias Humanas.

El futuro Plan prevé cinco especialidades: Filología, Ciencias, Ciencias Humanas, Preescolar y Educación Especial.

2.º El Plan Experimental permite a los alumnos la elección de seis asignaturas optativas a lo largo de la carrera.

Las directrices para la elaboración del Plan no incluyen las asignaturas optativas.

3.º El Plan Experimental recomienda la adopción del sistema

de semestres en lugar del año completo escolar. Los doscientos -- veinte días lectivos anuales previstos en la Ley (art. 10, n° 1) quedarían de este modo divididos en los cursos de cien días, con otros diez al final del curso para la evaluación de los alumnos y el intercambio de experiencias entre los profesores. Cada materia, con un mínimo de cuatro horas a la semana, recibiría así una atención de cincuenta lecciones teóricas.

En las directrices para la elaboración del Plan, se recomienda que los cursos se organicen a nivel de curso-año escolar, reservando la división de cuatrimestres para casos excepcionales.

4.º La práctica docente en el Plan Experimental, tiene una duración de un semestre.

En las nuevas directrices se prevé una duración de un cuatrimestre para la práctica docente y se recomienda situarla en el tercer año.

5.º El Plan Experimental está enfocado, fundamentalmente, hacia las tres áreas de especialización, propias de la segunda etapa de E.G.B.

En las directrices para la elaboración del nuevo Plan se incluye, en cada especialidad, la Didáctica de las otras Secciones, orientada a la primera etapa de E.G.B. Se pretende subsanar la falta de atención de que es objeto la Primera Etapa en el Plan Experimental.

Comparando el Plan Experimental y las directrices de lo que pretende ser el Nuevo Plan, se observa siguen la misma línea, en lo fundamental. Se planea la reforma desde la propia diferenciación de los Profesores en grandes áreas de especialización.

Las directrices parece tienden a dar una mayor importancia a las materias auténticamente profesionales (aquellas que proporcionarán al futuro profesor la formación técnico-profesional propia de sus funciones), sobre todo en lo que se refiere a las Didácticas; tanto de las asignaturas de la especialidad como de las materias cuyos contenidos se reflejan en las Orientaciones Pedagógicas para la Primera Etapa.

Con el deseo de corregir la excesiva especialización sin una base firme que se le achaca al Plan Experimental; se pretende proporcionar al futuro Profesor de E.G.B. una formación sólida, común para todos, a la vez que profundiza en una amplia área de conocimientos libremente elegida.

A partir del Plan Experimental se han alargado los estudios a la vez que se ha elevado el nivel de los contenidos. Sin embargo, la estructura de los procedimientos didácticos y la filosofía de los centros, siguen siendo más o menos los mismos.

La labor académica sigue centrándose en la explicación de los temas por el Profesor. Los seminarios parecen tener una existencia tan sólo jurídico-administrativa.

La experimentación e investigación que deberían tener un lugar importante en una Escuela Universitaria, por lo menos a un nivel elemental de: uso continuo y organizado de elementos documentales, bibliográficos, de observación, etc. Están, salvo contadas excepciones, ausentes de estos centros.

No se ha promovido, entre los Profesores que atienden las Escuelas Universitarias,¹² un cambio de actitudes que les lleve a abandonar los comportamientos propios de la Escuela Secundaria y asimile los típicos de la enseñanza universitaria: búsqueda de material, estructuración personal de los temas, apertura al diálogo, autonomía de trabajo. Orientar en cuanto a técnicas de estudio y de organización del trabajo intelectual. No se puede reducir la enseñanza a la exposición discursiva por parte del Profesor y la repetición de conocimientos por parte de los alumnos en los exámenes.

El alumno de una Escuela Universitaria para estar a la altura de lo que debería ser ésta, tendría que participar en las múltiples formas de un nuevo tipo de aprendizaje basado en su autonomía y predisposición personal. En primer lugar, habrá de acostumbrarse a manejar las fuentes bibliográficas en forma habitual. Para ello los programas de estudio de cada materia han de incluir la bibliografía adecuada y actualizada.

La intervención personal de los alumnos en la elaboración de los conocimientos, exige mucho más tiempo que el proporcionárselos en una exposición. El planteamiento de un objetivo -- distinto para la enseñanza, lleva consigo una revisión de los programas en profundidad, del propio concepto escolar de programa.

Unicamente si el alumno aspirante a Profesor experimenta nuevas técnicas y métodos de aprendizaje, podrá conocerlos y usarlos en el futuro.

-5.3. SELECCION DEL PROFESORADO DE E.G.B.

El acceso al Cuerpo Nacional de Profesores de E.G.B. se puede efectuar directamente desde las Escuelas Universitarias sin necesidad de pruebas posteriores, en el caso de expedientes sobresalientes a lo largo de toda la carrera. En los demás casos los aspirantes han de someterse a pruebas reglamentarias.

La normativa para calificar el expediente académico, se aprueba mediante Ordenes Ministeriales, para cada ciclo completo de estudios.¹³

Para la primera promoción del Plan Experimental (curso 1973-74),¹⁴ se fija en 73 el número de plazas que se asigna para el ingreso directo de la referida promoción, equivalente al 10 por ciento del número de alumnos de la misma que alcanzaron en el --

curso 1973-74 el título de Diploma en Profesor de E.G.B.

En el curso 1971-72 se autoriza la vigencia del Plan Experimental sólo en algunas Escuelas; en el curso 1972-73 se implanta el Plan Experimental en todas las Escuelas Universitarias Nacionales.

El número de alumnos de la primera promoción del Plan Experimental y el número de plazas asignadas, a cada Escuela, para el ingreso directo fueron las siguientes:

<u>Escuelas</u>	<u>Número alumnos</u>	<u>Plazas asignadas</u>
Barcelona	49	5
Gerona	24	2
Granada	39	4
Huesca	16	2
La Laguna	37	4
León	20	2
Lérida	22	2
Madrid (Santa María)	35	3
Madrid (Sta María, Esc. Nocturna)	57	6
Madrid, Pablo Montesino	42	4
Madrid, M. Díaz Jiménez	46	5
Murcia	50	5
Navarra	19	2

<u>Escuelas</u>	<u>Número alumnos</u>	<u>Plazas asignadas</u>
Orense	48	5
Salamanca	29	3
Santiago de Compostela	27	3
Sevilla	31	3
Valencia	62	6
Valladolid	40	4
Vizcaya	4	1
Zaragoza	16	2
TOTAL	713	73

A la segunda promoción del Plan Experimental se le asignó 880 plazas para el ingreso directo.¹⁵

De la tercera promoción ingresaron directamente en el Cuerpo 1.150 Diplomados.¹⁶

A la cuarta promoción del Plan Experimental se le asignan 985¹⁷ plazas para el acceso directo al Cuerpo de Profesores Estatales de E.G.B.

En el Plan de 1967 se había fijado el acceso directo para todos aquellos alumnos de las Escuelas que en la convocatoria ordinaria finalicen el curso completo de estudios que le da derecho al título de Maestro con los mejores expedientes académicos (no pudiendo figurar tres o más suspensos).

La interpretación de expedientes sobresalientes se modifica en 1974,¹⁸ sometiéndose los del Plan 67 a las mismas normas que los del Plan Experimental (1971) para el acceso directo. Esto dio lugar a una serie de protestas por parte de los alumnos de la quinta promoción del Plan 67,¹⁹ que consideraban lesionados sus derechos por el Decreto de 7 de febrero de 1974: Al no tener en cuenta las bases jurídicas existentes para el acceso directo.

Elevan a la Administración una serie de recursos y consiguen que el Ministerio de Educación modifique la Orden de 7 de febrero de 1974,²⁰ por la que se habían dictado las normas para la selección por ingreso directo de los Maestros de la quinta promoción del Plan 67, aplicando el criterio de "mejor expediente" con arreglo a lo que se estableció en tal Plan y que sirvieron de base para la selección de las cuatro primeras promociones del Plan 67; en lugar del concepto "expediente sobresaliente" que la Ley General de Educación establece para el acceso directo.

De los Maestros de la quinta promoción del Plan 67 que terminaron la carrera en junio de 1974, fueron seleccionados para el ingreso directo en el Cuerpo de Profesores de E.G.B. 620.²¹

De la sexta promoción (junio de 1975) entraron en el escalafón por acceso directo 530 Maestros.²²

De la séptima promoción (junio de 1976) fueron seleccionados

para el acceso directo 359 Maestros.²³

El acceso directo es una forma podríamos llamar excepcional para entrar en el Cuerpo Nacional del Profesorado de E.G.B. El sistema normal, en cuanto afecta a la mayoría, es el acceso por oposición.²⁴

El temario para el concurso oposición comprende:²⁵

a) Temas que podríamos llamar de contenidos curriculares, - es decir aquellos contenidos relativos a las áreas que figuran - en las Orientaciones Pedagógicas para los ocho niveles de E.G.B. Estos temas se desarrollan por escrito durante tres horas (los que salgan en el examen); constituye la primera prueba de la oposición, es común para todas las especialidades y se denomina prueba de madurez cultural. Consta de 96 temas.

b) Contenidos específicos sobre un idioma extranjero (francés o inglés), área de Ciencias Sociales, área de Matemáticas o Ciencias de la Naturaleza, a elegir libremente por el opositor. Se desarrolla por escrito en un tiempo máximo de dos horas.

c) Temario de Ciencias de la Educación (64 temas), se desarrollan en la llamada prueba de madurez profesional y consta de los siguientes ejercicios:

1.º Desarrollo oral, durante una hora como máximo, de tres temas elegidos por sorteo del Cuestionario de Ciencias de la Educación.

2.º Programación de una unidad didáctica de las comprendidas en las Orientaciones Pedagógicas para la E.G.B. y propuesta por el Tribunal en el momento del examen. Se desarrolla por escrito con una duración máxima de tres horas, permitiéndose el uso de bibliografía.

Estos ejercicios son eliminatorios ambos, e independientes entre sí, se celebran por separado.

Las oposiciones se celebran en todas las capitales de provincia, excepto la convocatoria de 1977²⁶ que únicamente se celebraron exámenes en las capitales de provincia donde se anunciaban -- las 14.100 plazas que salían al concurso-oposición; no hubo exámenes en las provincias siguientes: Castellón, Ceuta, Guadalajara, León, Logroño, Lugo, Melilla, Navarra, Orense, Palencia, Segovia, Valladolid y Zaragoza.

A partir de 1978 se convocan, cada año, además de las oposiciones libres, otras restringidas a las que pueden concursar los docentes interinos y contratados en la enseñanza estatal.²⁷

El Cuestionario para las oposiciones restringidas consta de tres fases:

1.º) El concursante acredita sus antecedentes académicos y la capacidad que haya demostrado en la enseñanza. La documentación, por escrito, la entrega al Tribunal.

2.º) a. Consiste en la redacción por escrito, en un tiempo

máximo de dos horas, de uno de los veinte temas que figuran en el Cuestionario sobre fundamentos metodológicos.

b. Aplicación didáctica. Cada candidato, al ser citado por el Tribunal, presenta un programa en el que se desarrollen -- las Orientaciones de la segunda etapa de E.G.B. (publicadas por -- el Ministerio de Educación), relativas al área a la que concurren en la oposición.

El candidato elegirá un tema de tres sacados a suerte. Disponiendo de dos horas para la preparación del mismo y la elaboración de un guión, que utilizará durante la exposición oral y entregará posteriormente al Tribunal. Pudiendo utilizar durante la preparación del tema, todo el material por él aportado.

3.º) El curso de formación selectiva exactamente igual que -- el especificado para el turno libre.

5.4. FORMACION DEL PROFESORADO DE E.G.B. EN EJERCICIO

Para designar la formación del Profesorado que ya está en -- ejercicio, la nomenclatura internacional emplea indistintamente -- términos tales como: adaptación, recyclage, formación continua o perfeccionamiento del Profesorado. Término este último que adoptó España, aunque su adecuación sea discutible y pueda inducir a error en cuanto al fin que se persigue.

La idea de perfeccionar parece referirse a un mejoramiento, una mayor eficacia, una racionalización con relación al pasado y basada sobre la concepción anterior de la enseñanza: mientras que la finalidad que se persigue ahora es mucho más amplia y tiene que basarse en la renovación total del concepto de la educación y de los métodos educativos.

Ello no obstante, y por tratarse de un término aceptado en varios países europeos, así como en el nuestro, empleamos en el presente trabajo la denominación de "perfeccionamiento del profesor".²⁸

Las causas que aconsejan organizar cursos de perfeccionamiento vienen dadas por los desajustes que se van presentando, entre lo que el Profesor adquirió durante su formación previa a la realización de la profesión, y lo que pide el entorno educativo en cada momento.

Hay una serie de circunstancias que van a fijar las metas hacia las que debe tender este perfeccionamiento:

a) La necesidad de adaptarse a los cambios presentes como para prever los futuros, exige la renovación del concepto de educación y de los métodos educativos.

b) El ritmo acelerado de la evolución científica, obliga al Profesor a mantenerse constantemente informado de los avances de

La ciencia, puesto que tiene que enseñar a sus alumnos cosas diferentes a las que él mismo aprendió, durante su formación de base.

Este problema no es nuevo. Desde siempre, todo Profesor ha tenido que mantenerse al día sobre la materia que tenía encomendada. En la actualidad parece difícil poder abarcar, de forma individual, este progreso. Es necesario establecer los medios que faciliten esta labor.

c) El creciente desarrollo de las Ciencias de la Educación: la Psicología del niño, del adolescente, la Psicopedagogía, las técnicas de comunicación, la sistematización e investigación de campos hasta hace poco conocidos empíricamente, ha transformado profundamente la forma de transmitir los conocimientos.

d) Las Aportaciones de la tecnología en el momento actual, están obligando a actualizar, cada vez más, modernos materiales y medios. De ello se deduce la necesidad de dar a conocer al Profesorado los cambios metodológicos y la forma de utilizar los medios que la tecnología pone a su servicio.

e) La influencia que sobre los sistemas educativos tiene la evolución de la sociedad, ha obligado a la renovación del concepto mismo de educación y de la escuela. Ello ha originado cambios en las relaciones entre el Profesor y sus alumnos, entre los profesores entre sí, entre el profesorado y el mundo que le rodea --

que tienen que ser ampliados como consecuencia del cambio social. El concepto clásico de "enseñanza" se ha sustituido por el de -- "aprendizaje", con el consiguiente cambio de sujeto activo.

f) Hay un replanteamiento de la propia función del profesor "una de cuyas tareas esenciales es actualmente la de transformar las mentalidades y las cualificaciones inherentes a todas las -- profesiones, han de ser los primeros dispuestos a repensar y transformar los criterios y los datos de la profesión docente, en la cual las funciones de educación y animación priman cada día más sobre las funciones de instrucción".²⁹

Todas estas razones llevan a plantear el perfeccionamiento del profesorado en ejercicio atendiendo fundamentalmente estos - aspectos:

- Una actualización, bien de contenidos científicos, bien - de técnicas pedagógicas, bien de ambos sectores.

- Proporcionar un cierto grado de especialización en técni- cas pedagógicas y en las distintas áreas del plan de estudios.

- Cambio de actitud del profesorado ante las funciones que tenía asignadas hasta la aprobación de la Ley de Educación de -- 1970; adquiriendo el perfeccionamiento una nueva dimensión al -- transformarse en "renovación".

La mayoría de los cursos y actividades de perfeccionamiento,

en la década de los setenta, han versado sobre cuestiones relacionadas con las innovaciones previstas en nuestra reforma educativa.

Se ha venido dando prioridad a la actualización, perfeccionamiento y adaptación de los antiguos Maestros de Enseñanza Primaria a las nuevas funciones que se le asignan en la E.G.B., como consecuencia de la implantación progresiva de los ocho cursos de este nivel.

A este fin se han venido impartiendo tres modalidades de cursos:

1º Cursos de especialización para la primera etapa de E.G.B.

2º Cursos de especialización en las distintas áreas de la segunda etapa de E.G.B.

3º Cursos de especialización en técnicas y métodos: de programación, evaluación, dirección, orientación, tutoría, coordinación, etc.

PROBLEMAS QUE PLANTEA

La puesta en marcha de un sistema eficaz de perfeccionamiento del profesorado lleva consigo una cantidad de implicaciones socio-económicas que hacen imposible pensar que pueda llevarse a cabo de inmediato. A las dificultades inherentes a la estructura

ción de un Curriculum de formación permanente para los distintos tipos de profesores, se suman los problemas de movilización periódica de profesorado y su sustitución en los centros.

Mientras que los sistemas de formación previa están dotados de una subestructura teórica que les sirve de base y se trabaja principalmente a nivel de remodelación, en lo que respecta a la formación permanente, el campo actual de trabajo se centra en la definición de objetivos y estructuración de planes y programas.

Todos los países manifiestan una tendencia casi uniforme y desconcertante a concebir el perfeccionamiento en función de una línea media entre la especialización cultural de la que cada profesor es titular y la disponibilidad pedagógica, entendiéndola más como una cierta oficiosidad en aceptar las decisiones de las autoridades centrales y periféricas en materia de formación, que como la manifestación auténtica de comportamientos nuevos, apoyados sobre las experiencias verificadas y, dentro de ciertos límites, autónomos".³⁰

Hay pocas acciones que atiendan el cambio de actitudes del profesorado, tal vez porque el cambio de actitud no se puede imponer, sino que tiene que nacer en el propio individuo y sólo -- una fuerte motivación puede originarles.

Por razones de estructura legal, económica o de disponibi

dad del profesorado, la organización del perfeccionamiento trabaja desde la cúspide hacia abajo, y sin embargo, todo lo que se refiere al cambio de actitud sólo podrá tener pleno éxito cuando nazca de la necesidad sentida por el profesorado, es decir - de abajo hacia arriba.

Las primeras comprobaciones a que llega el profesor Gozzer³¹ sobre las tendencias que se observan, respecto al perfeccionamiento del profesorado en Europa, son:

- Falta una teoría o doctrina del perfeccionamiento entendida como renovación radical de "comportamientos".

- Los esfuerzos para evitar el desfase entre la situación de la escuela y la renovación de las tecnologías y de los instrumentos de comunicación son insuficientes.

- Convendría volver a definir el problema del perfeccionamiento desde estos dos puntos de vista:

1º) Como adaptación constante del flujo "tecnológico-científico" en los modos operatorios de la profesión.

2º) Como reinterpretación del proceso "enseñanza-aprendizaje" en el sentido de dar al proceso de formación de los jóvenes - un objetivo dinámico.

- Los países se dan cuenta del problema, apoyan las iniciativas parciales, pero no establecen una política coherente y global de perfeccionamiento.

5.4.1. EL PERFECCIONAMIENTO DEL PROFESORADO DE E.G.B. DESDE EL AÑO 1970.

El perfeccionamiento del profesorado se organiza, de acuerdo con la Ley General de Educación,³² en los ICES y en colaboración con el Servicio de Inspección Técnica.³³

Los ICES³⁴ de cada Universidad se sometían en el desarrollo de los cursos, dirigidos a los diversos niveles del profesorado, al régimen de autorización expresa para cada curso.³⁵

Estos cursillos se circunscribían al ámbito de un distrito universitario y eran de corta duración. Su principal finalidad fue informar a los profesores de las innovaciones al entrar en vigor la primera etapa de E.G.B.

El primer cursillo de especialización dirigido a profesores que habrían de impartir sexto curso de E.G.B., se convocó, para toda España, en 1972.³⁶

En el año 1973 se convocó otro cursillo de especialización con la finalidad de preparar a los profesores para la segunda etapa de E.G.B.³⁷ y la actualización en la primera etapa.

El curso de especialización regulado en 1972, comprendía las siguientes partes:

- Ampliación de los contenidos específicos de cada área o materia respectiva.

- Desarrollo de seminarios de programación previstos.

- Aplicación práctica de los contenidos adquiridos, en el propio Centro escolar donde ejerza el Profesor-cursillista, bajo la supervisión de la Inspección Técnica.

La programación de Seminario, constaba de dos partes:

a) Primera parte.- Principios y técnicas de programación.

- Concepto de programación, elementos, guías.
- Selección y estructuración de contenidos, objetivos, taxonomías y tipos de objetivos, formulación.
- Actividades de aprendizaje: selección y organización de las mismas en función de las diferentes áreas.
- Programación larga: plan anual y trimestral.
- Programación corta: programación de unidades.

Desarrollo de cada sesión:

- a) Presentación y orientación del trabajo.
- b) Estudio en equipos, discusión de los documentos y elaboración de conclusiones.
- c) Presentación de las conclusiones de equipo, discusión general y síntesis final.
- b) Segunda parte.- Presentación y estudio analítico de modelos de programación.- Coordinación del equipo docente para las programaciones.

Los cursillos de especialización regulados en 1973 constaban de tres fases.

- a) La primera fase comprendía:³⁸

- Ampliación de los contenidos específicos de cada área o materia respectiva.

- Aplicación práctica de los contenidos adquiridos, en el propio Centro escolar donde ejerza el Profesor-cursillista, bajo la supervisión de la Inspección.

- Desarrollo de Seminarios de programación que trataban los siguientes temas:

Programación de un "proyecto" para su aplicación en el centro respectivo.

Demostración práctica de métodos para la enseñanza de la lectura y escritura.

Prácticas de iniciación a la matemática moderna.

Trabajos prácticos de elaboración de fichas para la enseñanza individualizada.

Preparación de material para la enseñanza correctiva en lectura, escritura y cálculo.

Elaboración de instrumentos y determinación de unidades de observación para la evaluación continua.

Selección, elaboración y utilización práctica de material y recursos en el área social y natural.

Prácticas de utilización didáctica del magnetófono y tocadiscos.

Prácticas de utilización didáctica del proyector y retroproyector.

El registro personal acumulativo del alumno.

Selección, elaboración y utilización práctica de material y recursos en las áreas plástica y dinámica.

Cuestiones prácticas sobre formalización y trámite de la documentación escolar.

b) La segunda fase³⁹ está dedicada a los aspectos teóricos y prácticos de las Ciencias de la Educación, que sólo en la parte de orientación metodológica han sido tratados en las otras fases.

La organización y cuestionarios de esta segunda fase eran comunes a todos los cursillos de especialización para la segunda etapa; adaptándose, en cada caso, al área o materia de especialidad.

La distribución del tiempo y el trabajo en esta segunda fase comprendía:

A) Desarrollo del Cuestionario sobre Ciencias de la Educación que figura como anexo. A cada uno de dichos temas se le asignaba un promedio de tres horas, distribuidas normalmente como sigue:

- De treinta a cuarenta y cinco minutos para el desarrollo del tema por el profesor, sobre el guión y material de tipo práctico preparado y distribuido previamente entre los cursillistas.

- Estudio y discusión de los documentos en pequeños grupos de trabajo (de setenta y cinco a noventa minutos).

- Puesta en común y coloquio (de cuarenta y cinco a setenta y cinco minutos).

B) Seminario sobre programación en el área correspondiente, de acuerdo con el contenido que figura también como anexo. Esta parte comprendía un máximo de treinta horas lectivas.

C) Trabajo personal o en equipo de los cursillistas, de acuerdo con las normas establecidas en el seminario, y aplicación de la programación en los Centros respectivos, con la orientación y supervisión de la Inspección Técnica. Tiempo asignado a esta parte: sesenta y siete horas.

D) Puesta en común y análisis crítico de las experiencias realizadas. Efectuándose reuniones de trabajo de la Inspección con pequeños grupos de cursillistas, a nivel local o comarcal. Se podía dedicar a esta parte un máximo de quince horas, distribuidas en sesiones de tres a cinco horas cada una.

Temario de Ciencias de la Educación.

1º De la Enseñanza Primaria a la Educación General Básica. - Principales innovaciones metodológicas.

2º Características psicobiológicas de los alumnos de once a trece años.

3º Estudio del proceso de aprendizaje. Aplicaciones a la actividad escolar, con especial referencia al área o material del cursillo.

- 4^o Técnicas de trabajo personal.
- 5^o Diagnóstico y corrección de las deficiencias en el aprendizaje, con referencia al área o materia del cursillo.
- 6^o Nuevas tendencias en organización escolar.
- 7^o Técnicas de enseñanza individualizada y de trabajo en - -
equipo.
- 8^o La clase como grupo. Su dinámica y comportamiento.
- 9^o Material de uso común e individual. Estudio. Selección y
utilización, con especial referencia al área o materia del cursi-
llo.
- 10^o Las fichas de la enseñanza individualizada. Selección, -
elaboración y utilización.
- 11^o La creatividad infantil. Técnicas para su diagnóstico y
desarrollo.
- 12^o Modalidades de evaluación. Exploración inicial. Evalua -
ción continua y recuperación inmediata. Autoevaluación.
- 13^o Tratamiento y evaluación de hábitos, destrezas y aptitu-
des.
- 14^o Proyección de los resultados de la evaluación sobre la -
programación y la actividad escolar.
- 15^o Instrumentos de evaluación, con especial referencia al -
área de materia correspondiente.
- 16^o El registro personal acumulativo del alumno y cuestiones

prácticas sobre formalización y trámite de la documentación escolar.

Temario para el seminario sobre programación.

Treinta horas, en diez sesiones de tres horas.

1º Principios y técnicas de programación aplicadas a la educación. Factores y fases de programación.

2º Objetivos. Taxonomía de objetivos: estudio crítico.

3º Formulación y jerarquización de objetivos, con especial referencia al área o materia del cursillo.

4º Selección y estructuración de los contenidos en función de los objetivos a alcanzar.

5º Selección y organización de las actividades. Actividades del alumno y actividades del profesor. Previsión de actividades de desarrollo y recuperación.

6º Programación larga: el plan anual de curso y el plan trimestral.

7º Programación corta: programación de unidades de trabajo de "proyectos" referidos al área o materia de especialización.

8º Elaboración y estudio analítico de la programación de una unidad de trabajo.

9º Estudio y elaboración de modelos de distribución del tiempo y del trabajo escolar.

10^o Programación de actividades extraescolares en relación con el área o materia del cursillo.

C) La tercera fase comprendía:⁴⁰

- Actualización de contenidos desde el punto de vista científico y pedagógico-didáctico.

- Seminarios de programación en el área correspondiente.

- Aplicación de la programación en los Centros respectivos donde ejerce el Profesor-cursillista, bajo la supervisión de la Inspección.

- Puesta en común y análisis crítico de las experiencias realizadas.

OBJETIVOS DE LOS CURSOS DE ESPECIALIZACION

Hay un intento de la puesta al día de una enseñanza que había mantenido los mismos modelos de actuación durante muchos años. Esto supuso un gran esfuerzo al tener que informar al profesorado en ejercicio sobre:

a) La revisión de los programas vigentes.

b) La introducción de nuevos programas escolares.

c) Las innovaciones de carácter pedagógico-didáctico.

El objetivo fundamental, de los cursillos, es capacitar a los Profesores-cursillistas en la planificación del trabajo escolar siguiendo las directrices señaladas en la E.G.B. Para ello han de adquirir una serie de técnicas que les permitan organizar

con la mayor precisión y clarificación posible los elementos que intervienen en el proceso "enseñar-aprender". Los propios Cuestionarios para los cursos de especialización están estructurados respondiendo a esa perspectiva.

La innovación más destacada es una mayor participación de los discentes en el aprendizaje, experimentando formas de enseñanza que exigen una directa intervención del que aprende y un concepto del modelo "enseñanza-aprendizaje" de posibilidades mucho más amplias y diversas.

La exposición del tema por el Profesor continua empleándose, pero se utilizan también otros procedimientos.

Estudio y discusión de los documentos en pequeño grupo de trabajo. Puesta en común y coloquios. Seminarios, etc.

DIFICULTADES QUE SURGEN

En la década de los setenta la demanda de educación se ha centrado en la búsqueda de una enseñanza de calidad. Ya no basta con haber conseguido un puesto en la Escuela; es necesario que lo que en ella se aprenda sirva, al mismo tiempo, para la vida y para desarrollar plenamente todas las posibilidades de la persona humana. Ya no se va a la Escuela para aprender las cuatro reglas, sino para recibir una formación integral. La respuesta más adecuada a esta necesidad es la presencia de un cuerpo de profesores debi-

damente preparados y permanentemente actualizados en cuanto a co
nocimientos y a métodos pedagógicos. He aquí los dos problemas -
más acuciantes en la realidad escolar actual. El primero, la ca-
lidad de la enseñanza, no podrá resolverse mientras el segundo -
no sea decididamente acometido.

· El régimen y las condiciones de trabajo en la mayor parte -
de los centros docentes deja a los profesores sin tiempo y sin -
ganas para atender a esta necesidad por ellos mismos sentida. Pe
ro aparte de esto, que es ya un obstáculo importante, los medios
destinados al perfeccionamiento de los profesores de E.G.B., con
sistentes, principalmente, en cursos dados en los ICES; aún és-
tos son poco numerosos y abarcan sólo a un reducido número de --
profesores, generalmente los que ejercen en capitales de provin-
cia, dejando precisamente fuera a los que tienen menos posibili-
dades, que son los que enseñan en poblaciones rurales. En cuanto
a los cursos de la UNED pensada para éstos, cuesta creer que pue
dan resolver verdaderamente el problema!

(Los primeros cursillos que eran los más urgentes en cuanto
trataban de actualizar, perfeccionar y adaptar a los Mestros de
Enseñanza Primaria a las nuevas funciones que se les asignan en
la E.G.B. no fueron posibles más que para parte de los profesos -
res, por falta de plazas para la totalidad.

Los profesores que participaron en las convocatorias de ju-

nio de 1972 y mayo de 1973, fueron los siguientes:⁴¹

MATERIAS	PARTICIPANTES 1972-73
Primera Etapa de E.G.B.	600
Area Filológica, Segunda Etapa	14.050
Area de matemáticas y Ciencias de la Naturaleza, Segunda Etapa	10.050
Area de Ciencias Sociales, Segunda Etapa	8.600
Formación Religiosa	6.700
Formación Física	4.800
Educación Estética y Pretecnológica	6.000
Técnicas Directivas	550
TOTALES	51.350

POR LA MODALIDAD A DISTANCIA

En los cursillos de perfeccionamiento a distancia, participaron los siguientes profesores:

CONVOCATORIAS	PARTICIPANTES
Febrero de 1975	7.000
Septiembre de 1976	7.000
Marzo de 1977	1.000
Febrero de 1978	1.500
TOTALES	16.500

El programa de perfeccionamiento del profesorado tendrá un alcance muy limitado mientras no se pueda atender con él a todos los docentes de E.G.B. "No basta con la preparación de los medios idóneos para la actualización del profesorado, es necesario ponerlo, además, a disposición del profesorado de E.G.B. y que la sociedad contribuya a crear un clima adecuado para motivarle".⁴² -- Son pocos los medios puestos a su disposición y pocos los factores que dentro del estatuto actual de su profesión puedan motivarles en orden a la satisfacción de esa imperiosa necesidad de actualizarse.

Los sistemas hasta ahora utilizados, han demostrado que no son suficientes para atender las amplias demandas de un estamento tan numeroso como el formado por el profesorado de E.G.B. Tampoco han acreditado una eficacia satisfactoria, como es fácil detectar.

Los organismos que actualmente funcionan con misiones formativas se revelan igualmente insuficientes para abordar cuantitativamente y cualitativamente el gigantesco cuadro de opciones que ofrece la básica. De aquí la conveniencia de que este tan transcendental problema se afronte de un modo total buscando fórmulas que, sin ser excesivamente onerosas, permitan dar congruente respuesta a las masivas demandas observadas de modo evidente.

5.4.2. LOS PLANES NACIONALES DE PERFECCIONAMIENTO DEL PROFESORADO DE E.G.B.

En el año 1975, la Administración Educativa aprueba una O.M.⁴³ que ha de regular la formulación de los Planes Nacionales de Perfeccionamiento del Profesorado. Como respuesta a una necesidad de coordinar, por un lado, el orden real de prioridades para el perfeccionamiento del profesorado; y por otro, el volumen de medios personales y financieros disponibles cada año.

Se busca la unidad y coherencia a través de un Plan Nacional de Perfeccionamiento del Profesorado, de carácter anual, que permitirá a todos los Institutos de Ciencias de la Educación adecuar su programa de actuación docente a la evaluación de las necesidades realizadas por el Plan.

El Instituto Nacional de Ciencias de la Educación,⁴⁴ elabora y publica, cada año, el Plan Nacional de Perfeccionamiento del Profesorado. Cada ICE, en el plazo de un mes, contado a partir de la publicación en el B.O.E., remite al INCIE, para su aprobación, propuesta de las actividades de perfeccionamiento que, de acuerdo con sus posibilidades, proyecta realizar durante el año.

Las actividades de perfeccionamiento, de acuerdo con las especificaciones que dicta en cada caso el INCIE, pueden revestir cualquiera de las modalidades siguientes:

A) CURSOS:

Desarrollados por uno o varios profesores, de un programa

secuencial sobre un tema específico de perfeccionamiento.

B) SEMINARIOS:

Bajo la supervisión de un coordinador y la eventual intervención de ponentes. Un grupo reducido de profesionales de la educación estudia o discute, ocasional o periódicamente, sobre un tema concreto relativo a su propio ejercicio profesional como docentes, fijando, por escrito, como resultado, las conclusiones obtenidas.

C) REUNIONES:

Bajo este nombre genérico se engloban otros como simposios, jornadas, mesa redonda, coloquios y similares que, por su naturaleza y especial metodología se adaptan mejor a la satisfacción de objetivos más amplios de difusión pública, contraste de opiniones y sensibilización en torno a problemas o aspectos implicados en el perfeccionamiento del profesorado.

La relación práctica de las posibilidades del Plan chocan con problemas graves en los ICES. En la actualidad, gran parte de estos Institutos no se encuentran en condiciones de desarrollar los tipos de cursos y actividades propugnadas por el Plan. Hay necesidades de tipo humano, de material e infraestructura que no pueden ser soslayadas.

PLAN NACIONAL DE PERFECCIONAMIENTO DEL PROFESORADO DE E.G.B.
PARA 1975⁴⁵

Comprendía los siguientes cursos:

MODALIDAD	NUMERO DE CURSOS
Cursos de Actualización del Profesorado en Técnicas Pedagógicas:	
Tecnología Audiovisual	20
Programación	10
Evaluación	10
TOTALES	40

Cursos de Actualización del Profesorado en Didácticas Especiales:	
Preescolar	20
Educación General Básica, Primera Etapa	60
Educación General Básica, Segunda Etapa	100
TOTALES	180

Otros roles profesionales:

Directores de E.G.B.	62
----------------------	----

PLAN NACIONAL DE PERFECCIONAMIENTO DEL PROFESORADO DE E.G.B. PARA 1976

MODALIDAD	NUMERO DE CURSOS ⁴⁶
Perfeccionamiento Pedagógico Didáctico:	
Programación y evaluación de objetivos	10
Psicología de la educación y aprendizaje	10

Métodos generales de enseñanza	10
Didácticas especiales	10
Evaluación del rendimiento institucional	10
TOTALES	50
Perfeccionamiento en tecnología educativa:	
Iniciación a la tecnología educativa	10
Recursos instrumentales	10
Producción de documentos	10
TOTALES	30
Otras funciones educativas:	
Directores, jefes de departamento (seminario)	80
SUMA TOTAL	160
PLAN NACIONAL DE PERFECCIONAMIENTO DEL PROFESORADO DE E.G.B. PA RA 1977 ⁴⁷	

1.1. Perfeccionamiento pedagógico didáctico en materias

Area de expresión lingüística	Horas
Lengua	1.600
Idiomas modernos	3.000
Area de Expresión Matemática	2.000
Contenidos educación preescolar	1.400
Contenidos globalización, primera etapa	800
Educación para la convivencia	1.200
Otras materias	3.000
TOTALES	13.000

1.2. Perfeccionamiento pedagógico didáctico, en funciones y tareas:

Organización docente: coordinación e interdisciplinaridad	1.300
Formulación de objetivos	1.100
Diseño y aplicación de instrumentos de evaluación	800
Diseño y aplicación de materiales de instrucción	1.000
Técnicas de sensibilización a problemas de actitudes	1.000
Técnicas de trabajo intelectual	800
Técnicas de aprendizaje participado	800
Técnicas de enseñanza individualizada	300
Técnicas de expresión oral	300
Métodos y técnicas de recuperación	800
Otras funciones y tareas	4.000
TOTALES	12.200
SUMA TOTAL	25.200

Considerando los programas que sirven de base para organizar los cursillos de perfeccionamiento (O.M. de 4 de mayo de --

1973), llegamos a la conclusión de que una gran parte de la formación que reciben los profesores-cursillistas es teórica. Definiciones, leyes, teorías, etc. Implícitamente se supone que esa formación se traducirá en acción, ya que la enseñanza, como cualquier profesión, se valora por el éxito de su hacer. El gran cambio que se está operando en nuestros días es el de poner muy en duda aquella suposición y sustituirla por la de que "a hacer se aprende haciendo".

Los cursillos incorporan el aspecto práctico (en cuanto que los cursillistas han de aplicar en su Centro lo aprendido teóricamente y estas prácticas han de ser seguidas de cerca por la --inspección); pero, a nuestro juicio, hay una desconexión entre --la teoría y la práctica en cuanto son tratadas en distintos tiempos y por profesores distintos.

5.4.3. ESPECIALIZACION DEL PROFESORADO DE E.G.B. POR LA MODALIDAD A DISTANCIA

En febrero de 1975 se aprueba un Programa de Especialización del Profesorado de E.G.B.⁴⁸ por la modalidad a distancia.

Los objetivos a largo alcance del programa están definidos en la O.M. de 4 de mayo de 1973 y son:

- Actualizar la formación de los profesores de E.G.B.
- Facilitar su promoción a otros niveles de enseñanza.

- Proporcionales un cierto grado de especialización en técnicas pedagógicas y en las distintas áreas y disciplinas del plan de estudios.

- En la convocatoria por la modalidad a distancia se espera, además, alcanzar un cuarto objetivo: preparar un conjunto de materias tales como unidades didácticas, guiones radiofónicos y modelos de pruebas de experiencias, como las convivencias, los círculos de colaboración pedagógica y la red de tutorías.

Se trataría en resumen, de un camino con tres etapas claramente definidas. En primer lugar, la puesta al día de sus conocimientos. Esto puede ser tanto enriquecerles, ampliarles o cambiarles, cuanto ordenar los que ya tenían de acuerdo con una nueva perspectiva: variación del ángulo de enfoque. En segundo lugar, crear una actitud de vuelta a la realidad de las cosas; los conocimientos, las ciencias, son herramientas que nos permiten aprehender y dominar mejor esa realidad. Cuando se trata de la realidad de sus alumnos y de la comunidad escolar a los que el profesor ética y profesionalmente se debe. Se trata de aplicar a esa realidad, criterios, actitudes y valoraciones.

Los medios de actuación empleados son: los de acción a distancia, las técnicas de grupo y los personalizados.

1. Técnicas a distancia:

- Unidades didácticas, libros guías impresos que se distri-

buyen por correo a cada alumno.

- Guiones radiofónicos que se emiten por el tercer programa de Radio Nacional, de acuerdo con un calendario que se hace llegar a cada alumno.

- Cassettes grabadas de los guiones radiofónicos para aquellos alumnos a los que no llegue la radio.

- Diapositivas para ilustrar gráficamente determinados temas.

De adquisición voluntaria.

- Consultas de los estudiantes, por correo o teléfono a la sede de la UNED, o a los asesores provinciales.

2. Técnicas de grupo:

- Círculos de colaboración pedagógica (C.C.P.) que se celebran una vez al mes por grupos de 20 alumnos que sigan una misma especialidad para discutir el estudio de la U.D. correspondiente bajo la orientación del inspector y del asesor científico correspondientes.

- Convivencias, que se celebran por grupos de cien alumnos que sigan la misma especialidad. Duran ocho días (quince para algunas especialidades como las lenguas extranjeras).

- Evaluación directa.

3. Técnicas personalizadas:

- Tutorías o guía del trabajo de aprendizaje en sus aspectos más generales a cargo del Inspector de la zona.

- Asesoría científica, en el campo de su especialidad, que correrá a cargo del Profesor de esta materia de la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de E.G.B., de los ICES o de un experto de la provincia designado por la comisión provincial de perfeccionamiento de profesorado de E.G.B.

¿COMO SE ORDENAN LOS MEDIOS DE ACCION Y SE ORGANIZAN LOS PROGRAMAS?

El programa se establece en varios niveles, a saber:

a) El nacional, que corresponde a la UNED y que se basa en la acción de sus equipos docentes, que producen las unidades didácticas y los guiones radiofónicos, atienden las consultas y realizan la evaluación de las pruebas a distancia.

La UD proporciona información actualizada desde el punto de vista pedagógico y del propio contenido específico de la materia de especialización. Cada U.D. llevaba cuatro pruebas de autoevaluación y autocorrección, una por cada capítulo. Además una prueba que suponía la realización de un trabajo y que se enviaba al cuerpo de profesores del programa (evaluación a distancia). Esta prueba corregida era devuelta al alumno con los oportunos comentarios.

b) El regional, que se orienta a las convivencias por grupos de, aproximadamente, cien alumnos que siguen la misma espe-

cialidad. Duran ocho días (quince para algunas especialidades - como las lenguas extranjeras). En ellas participan la Universidad del Distrito por medio de su ICE y de sus Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de E.C.B., las Delegaciones Provinciales de Educación y la Inspección Técnica de E.C.B. La UNED, también participa.

c) El provincial, que integra los Inspectores como directores de los Círculos de Colaboración Pedagógica, y los Profesores de las Escuelas Universitarias como asesores científicos dentro de su especialidad. Los grupos de Colaboración Pedagógica estaban formados por veinte alumnos. En el Círculo se comentan las experiencias de aprendizaje y aplicación; se suscitan y resuelven dudas y problemas, se completan las informaciones y se comprueba si la interpretación de la unidad es correcta, enriqueciendo el punto de vista individual con los de los otros colegas.

Estos cursos por la modalidad a distancia, dadas su particulares características, tienen un enfoque predominantemente teórico.

CURSOS DESARROLLADOS POR LA MODALIDAD A DISTANCIA

Convocatoria de 1975⁴⁹

Párvulos	1.000 plazas
E.C.B., Primera Etapa	2.000 "

E.G.B., Segunda Etapa	4.000 plazas
TOTALES	7.000 "
Convocatoria de 1976 ⁵⁰	
a) Cursos de perfeccionamiento:	
Preescolar	500 "
E.G.B., Primera Etapa	500 "
b) Cursos de Especialización:	
Area Filológica, Segunda Etapa	3.000 "
Area Matemáticas, C.Naturales	2.000 "
Area Ciencias Sociales	1.000 "
TOTALES	7.000 "
Convocatoria de 1977 ⁵¹	
Educación Física y Deportes	400 "
Música y Dramatización	200 "
Pretecnología	200 "
Expresión Plástica	200 "
TOTALES	1.000 "
Convocatoria de 1978 ⁵²	
Cursos Complementarios de Especialización:	
Lengua Española	500 "
Lengua Inglesa	500 "
Lengua Francesa	500 "
TOTALES	1.500 "

En marzo de 1979 se regula el programa de cursos de especialización y perfeccionamiento del Profesorado de E.G.B. en sus distintas modalidades.⁵³

La Dirección General de E.G.B. se compromete a convocar anualmente, y durante cuatro años, cursos de especialización y perfeccionamiento para el Profesorado de E.G.B. En la modalidad de enseñanza a distancia y, en su caso, mediante educación presencial en función de la demanda de los aspirantes.

La convocatoria se realizará a propuesta de la Universidad Nacional de Educación a Distancia o del Instituto Nacional de Ciencias de la Educación, según los casos, y determinará el número total de plazas a cubrir, su distribución por áreas y niveles de estudios, condiciones de admisión y demás circunstancias de los beneficiarios, participación económica de éstos en los gastos de material, duración de cada tipo de curso y, en general, las distintas condiciones de los mismos.

Una Comisión Técnica programará, dentro de la previsión de los cuatro años, las cifras indicativas de plazas para cada una de las siguientes áreas: Preescolar, Filología (Inglés y Francés), Matemáticas y Ciencias de la Naturaleza y Ciencias Sociales, así como las que puedan atribuirse de los cursos especiales de perfeccionamiento, al objeto de que pueda adscribirse el personal docente y elaborarse el material didáctico con seguridad, economía y anticipación suficientes.

La Comisión permanente de programación, en las elecciones anuales de los Profesores-cursillistas propondrá el reajuste de la distribución de plazas a adjudicar a cada área y nivel, de acuerdo con el volumen de solicitudes y las necesidades del servicio.

Se convocará anualmente, al menos 10.000 plazas, en función, en todo caso, de las disponibilidades presupuestarias.

PLAN NACIONAL DE ESPECIALIZACION Y PERFECCIONAMIENTO DEL PROFESORADO DE E.G.B. PARA 1979.

En mayo de 1979 se convoca, con carácter nacional, las siguientes plazas y cursos, de especialización y perfeccionamiento del Profesorado de E.G.B., dirigidos, realizados y supervisados por la U.N.E.D.⁵⁴

A) Cursos de Especialización	Plazas
Educación Preescolar	1.500
Area Filológica (Francés e Inglés)	1.500
Area de Matemáticas y Ciencias de la Naturaleza	1.000
Area de Ciencias Sociales	1.000
B) Cursos de Perfeccionamiento	
Música y Dramatización	200
Educación Física y Deportes	200
Expresión Plástica	200
Pretecnología	200

Hay, a lo largo de la década de los años 70 un proceso de preparación y elaboración de la infraestructura teórica que puede servir de base y punto de referencia en la organización de los diferentes cursos para el Profesorado en ejercicio.

Desde calcular cuáles se consideran las necesidades prioritarias, teniendo en cuenta las disponibilidades presupuestarias; hasta preparar el diseño de los cursos, calendario de actividades, necesidades de personal, organización de programas, preparación de los medios, etc.

Todo esto supone un esfuerzo considerable, pero insuficiente desde el punto de vista cuantitativo y cualitativo.

Desde el punto de vista cuantitativo, ya que estos cursos de especialización y perfeccionamiento, no están al alcance de todos aquellos Profesores que desean y sienten la necesidad de realizarlos; al haber más candidatos que plazas, entra en juego la selección.

En cuanto al aspecto cualitativo, hay que tener en cuenta que estos cursos están enfocados, fundamentalmente, en una línea teórica: definiciones, leyes, teorías, escuelas, etc. Implícitamente se supone que esa formación se traducirá en acción, en la práctica docente. El gran cambio que se está operando en nuestros días es el de poner muy en duda esa suposición y sustituirla por

la de que "a hacer se aprende haciendo". Esto supondría un cambio profundo en la concepción de los cursos de especialización y perfeccionamiento del Profesorado de E.G.B.

TERCERA PARTE

**CARACTERIZACION
DE LA EDUCACION GENERAL BASICA**

1. CARACTERIZACION DE LA E.G.B. EN FUNCION DE LOS OBJETIVOS PERSEGUIDOS, DE LOS CONTENIDOS ADOPTADOS Y DE LA GESTION DE APRENDIZAJE PROPUGNADO
- 1.1. LA FINALIDAD DE LA E.G.B. COMPARADA CON EL FIN GENERAL DE LA EDUCACION PRIMARIA
- 1.2. CARACTERISTICAS DEL CONTENIDO DE LA E.G.B.
 - 1.2.1. ANALISIS COMPARATIVO DEL AREA DE LENGUAJE EN LAS ORIENTACIONES PEDAGOGICAS Y EN LOS CUESTIONARIOS DE LOS AÑOS 1953 Y 1965.
 - 1.2.1.1. ANALISIS DE LIBROS DE TEXTO DE LENGUAJE
 - 1.2.2. ¿EN QUE CRITERIOS SE APOYAN LOS OBJETIVOS ESPECIFICOS DE LAS MATEMATICAS Y QUE CONTENIDOS SE PROPONEN PARA CONSEGUIRLOS?
 - 1.2.3. VIABILIDAD DEL AREA DE EXPRESION PLASTICA
 - 1.2.4. IMPLICACIONES DEL APRENDIZAJE DEL AREA DE EXPRESION DINAMICA
 - 1.2.5. ¿LOS CONTENIDOS DEL AREA DE PRETECNOLOGIA SON CONGRUENTES CON LOS OBJETIVOS ESPECIFICOS?
 - 1.2.6. ¿EXISTE COHERENCIA ENTRE LOS OBJETIVOS FIJADOS PARA EL AREA DE LAS CIENCIAS SOCIALES, LA ORGANIZACION DE LOS CONTENIDOS Y EL ENFOQUE DE LAS ACTIVIDADES A REALIZAR?

1.2.6.1. ANALISIS DE LIBROS DE TEXTO DE CIENCIAS SOCIALES

1.2.7. ¿EXISTE CONEXION ENTRE LOS CONTENIDOS, LA DIDACTICA PROPUESTA Y LOS OBJETIVOS FIJADOS PARA EL AREA DE LAS CIENCIAS NATURALES?

1.2.7.1. ANALISIS DE LIBROS DE TEXTO DE CIENCIAS NATURALES -
LES

1.2.8. EL AREA DE RELIGION DESPUES DE APROBADA LA CONSTITUCION

1.3. MECANISMO DE LA GESTION DE APRENDIZAJE ANTES Y DESPUES DE LA REFORMA EDUCATIVA DE 1970

1.3.1. ESTRUCTURA ORGANIZATIVA DE LOS COLEGIOS DE E.G.B. COMPARADA CON LA DE LOS CENTROS DE EDUCACION PRIMARIA

1.4. PROCESOS QUE PROPONEMOS EN LA FORMACION DEL PROFESORADO DE E.G.B.

1.1. LA FINALIDAD DE LA E.G.B. COMPARADA CON EL FIN GENERAL DE LA EDUCACION PRIMARIA

De la comparación del fin general de la Educación Primaria y de la E.G.B. se deducen las siguientes conclusiones:

En esencia, las dos tienen la misma finalidad: proporcionar una formación básica, entre los seis y los catorce años, de acuerdo con el desarrollo psicológico de cada uno. Eso es, a nuestro juicio, lo fundamental.

Hay, sin embargo, unas diferencias que conviene matizar. Veamos:

- En la Educación Primaria la obligatoriedad entre los diez y los catorce años era electiva entre sus Centros y los de Enseñanza Media.

- En la E.G.B. la obligatoriedad de los ocho cursos (6-13 años) es en sus propios Centros. Por lo que resulta fundamentalmente igual para todos.

Hay un planteamiento de la formación básica como instrumento de igualación de oportunidades, por lo menos hasta los catorce años. En la E.P. la bifurcación de los caminos a seguir se producía a los diez años.

Profundizando un poco nos damos cuenta que la igualdad de oportunidades no pasa de ser una falaz fraseología democrática y esto por varias razones:

- La igualdad de acceso a la enseñanza sólo es una condición necesaria, pero no suficiente, de la democracia de la educación, aunque a menudo se haya querido ver en ella el fin mismo de la democratización. La igualdad de acceso no es la igualdad de oportunidades, ya que éstas sólo se pueden concebir en el sentido de oportunidades de llegar al final. Estas oportunidades son, por el contrario, muy desiguales. Prueba de ello es la distorsión sistemática observada al principio y al final de los ciclos educativos.

El objetivo de una igualdad de oportunidades debería ser fijado en asegurar la igualdad no de los entrantes en la E.G.B., si no de los salientes (Graduados Escolares).

- La educación obligatoria comienza a los seis años. Pero, ¿la educación anterior a la escuela obligatoria no decide de una forma casi irreversible el éxito escolar?

La E.G.B. al tratar a todos los niños prácticamente igual, en el primer nivel, ya hayan cursado la educación preescolar o no, al emplear los mismos contenidos, métodos, técnicas de transmisión y criterios de enjuiciamiento; en otras palabras, tratando a todos los escolares, por más desiguales que sean en la realidad, como -- iguales en derechos y deberes, el sistema de E.G.B. termina reconociendo, de hecho, las desigualdades iniciales ante la cultura.

La igualdad formal que regula la práctica pedagógica sirve de máscara y de justificación a la indiferencia en relación con las desigualdades reales ante la enseñanza y ante la cultura enseñada o, más exactamente, exigida.

Aunque en la actualidad el problema se detecta y se tiende a paliar, en parte, aumentando las posibilidades de escolarización, antes de los seis años. Esta sería, en todo caso la solución cuantitativa. El aspecto cualitativo exige una continuidad en métodos educativos, al menos, desde los cuatro a los ocho años. Por otra parte, la vida afectiva evoluciona de manera continua y, tampoco en este terreno, hay alguna razón para prever un clima pedagógico diferente en el momento en que el niño pasa desde el período prebásico a la E.G.B.

En este aspecto las experiencias pilotos realizadas en diversos países -creación de Escuelas a las que asisten niños de cuatro a diez años- merecen ser tenidas en consideración.¹ Sería deseable que la información disponible sobre estas experiencias fueran ampliamente difundidas y analizadas y que se instaurase una colaboración internacional a fin de asegurar los intercambios, las confrontaciones y la integración de programas.

Hay que admitir que nos encontramos singularmente desprovistos de cara a la amplitud y a la complejidad del problema.

Si de la obligatoriedad pasamos a la gratuidad, comprobamos que:

La E.P. se mostraba más progresista que la E.G.B., ya que en ella la gratuidad se extendía: no sólo a recibir una educación de base desde los seis a los catorce años, sino también a libros y material escolar. Aunque tengamos que admitir que estas declaraciones no pasaron de la pura teoría.

El concepto de gratuidad en la E.G.B. es más amplio, en cuanto se extiende a los Centros estatales y no estatales. "Siendo éstos últimos subvencionados por el Estado en la misma cuantía que represente el coste de sostenimiento por alumno en la enseñanza de los Centros estatales, más la cuota de amortización e intereses de las inversiones requeridas".²

Este concepto de gratuidad ha dado lugar a que en la E.G.B. se considerase prioritaria la extensión de la gratuidad a la obligatoriedad.

Otra innovación que aparece en la E.G.B., en cuanto declaración explícita, es que la formación de base ha de ser adaptada, en lo posible, a las aptitudes y capacidades de cada uno. Se considera sujeto de la educación el alumno particular, objeto de un proceso educativo singular, como ser eminentemente concreto y, en su existencia limitada en el tiempo y en el espacio. Cuanto cada alumno es él mismo, más obedece a sus leyes y a su vocación --

propia, mejor servicio presta a la sociedad y más está en condiciones de comunicar a otros.

Al considerar al alumno como ser eminentemente concreto. - Tiene su historia propia que no se confunde con ninguna otra. -- Viene determinado por un conjunto de datos biológicos, fisiológicos, geográficos, sociológicos, económicos y culturales cuya dosificación es en cada caso distinta. Es necesario tenerlos en cuenta en la determinación de las finalidades, los contenidos y las modalidades de la educación. El niño que entra en un proceso educativo, es el niño tal como le modelan su herencia cultural, sus particularidades psicológicas, las consecuencias de su ambiente familiar y de sus condiciones económicas. "Los niños son diferentes, mucho más diferentes de lo que se ha reconocido hasta ahora".³

El reconocimiento de esta verdad por la E.C.B., entraña una transformación de los Objetivos Generales y de las prácticas educativas.

La. E.P. se había fijado un modelo, es decir un tipo de hombre que servía de referencia (siguiendo la pedagogía tradicional). El elemento motor que permitiría acercarse al modelo, no era el desenvolvimiento de las características individuales, lo que implicaría una referencia continua a su libertad, a su responsabilidad, sino que se consideraba el alumno como un ser moldeable, al

que hay que encauzar y dirigir en una dirección determinada.

Así el segundo objetivo se refería a la formación de la voluntad, la conciencia y el carácter del niño en orden al cumplimiento del deber y a su destino eterno.

No se le daba al individuo la posibilidad de tomar conciencia de su problemática, de su condición de persona y por tanto de sujeto; con lo cual no podía llegar a la adquisición de instrumentos que le permitiesen realizar elecciones.

La E.P. se limitaba a formar en función de un modelo predefinido de estructura, de necesidades y de ideas muy características, consecuentes con el momento histórico para el que había sido concebida. Buscando, a la vez, las conexiones y justificaciones a los principios expuestos, en el pasado.

La E.G.B. parte de un concepto de alumno mucho más en consonancia con las corrientes educativas que se extienden en los países desarrollados; pero, "sin olvidar su orientación en las más genuinas y tradicionales virtudes patrias.

Se trata de construir un sistema educativo capaz de desarrollar hasta el máximo la capacidad de todos y de cada uno de los españoles."⁴ Y esto por varias razones:

La educación se enfoca hacia el futuro. Se es consciente -- que la preparación que han de recibir los niños hoy, ha de ser para sociedades que todavía no existen.

Para todos los sistemas educativos ésta es una tarea tanto más nueva cuanto que a lo largo de los siglos la educación ha tendido generalmente como función el reproducir la sociedad y las relaciones sociales existentes, pero esta mutación se explica fácilmente si se compara la estabilidad relativa de las sociedades pasadas con la evolución acelerada de las sociedades contemporáneas.

La contradicción que aparece entre los productos de la educación y las necesidades de las sociedades.

Este fenómeno de orden a la vez económico, social y psicológico, se explica por el hecho de que la aceleración de la evolución y de las transformaciones estructurales tienden a acentuar la separación que existe normalmente entre estructuras, de una parte, y superestructuras o infraestructuras, de otra. Un sistema educativo construido para una minoría, se ve forzado a democratizarse más y más cada día.

La E.G.B. se diseña en un amplio campo, el cual se extiende, en el espacio y en el tiempo, a la esfera entera de la persona humana. En el hecho educativo, el acto de enseñar cede el paso al acto de aprender. Sin cesar de ser enseñado, el individuo es cada vez menos objeto y cada vez más sujeto.

Más que sobre el concepto pedagógico tradicional de la enseñanza, se pone el acento sobre el aprendizaje; de aquí que el

tercer objetivo general haga referencia a la adquisición, desarrollo y utilización funcional de los hábitos y de las técnicas instrumentales de aprendizaje (véase el I capítulo de la segunda parte, págs. 450-462). Con esto se pretende dotar a los alumnos de las herramientas necesarias que les permitan aprender por sí mismos.

Otro de los objetivos generales de la E.G.B. que se encuentra en la línea pedagógico-didáctica más innovadora es el que hace referencia al ejercicio de las capacidades de imaginación, observación y reflexión (I capítulo de la segunda parte).

La educación está llamada a devenir, cada vez más, una empresa que trate de liberar todas las potencialidades creadoras de la conciencia humana.

El hombre se realiza en y por su creación. Sus facultades creadoras figuran a la vez entre las más susceptibles de cultivo, las más capaces de desarrollo y de superación y también las más vulnerables.

La educación tiene el doble poder de cultivar o de ahogar la creatividad. El reconocimiento de sus complejas tareas en esta materia es una de las tomas de conciencia más fecundas de la psicopedagogía moderna. Estas tareas pueden enunciarse así: preservar la originalidad y el ingenio creador de cada sujeto sin renun

ciar a insertarle en la vida real; transmitirle la cultura sin agobiarle con modelos prefabricados; favorecer la utilización - de sus aptitudes, de sus vocaciones y de su expresión propia; - estar atento a la especificidad de cada ser sin descuidar que la creación es, también, un hecho colectivo.

Los objetivos generales de la E.G.B. se apoyan en una base teórica avanzada en la línea de la psicopedagogía moderna; al - considerar como fundamental que los alumnos adquieran, desarrollen y utilicen una serie de instrumentos y técnicas que le lleven a aprender por sí mismo; a la vez que se les impulsa la voluntad y el deseo de superarse.

¿Los mecanismos y el espíritu mismo del sistema educativo, ha hecho posible o lo hará en el futuro la reforma de la gestión educacional, la modificación de los procedimientos educativos y la personalización del acto educativo, tal como habían sido concebidos en los objetivos generales?

Vamos a continuar con el comentario de los otros elementos que hemos considerado como esenciales en el sistema educativo y al final expondremos nuestro juicio sobre el particular.

1.2. CARACTERISTICAS DEL CONTENIDO DE LA E.G.B.

La sustitución de la consideración unilateral del alumno -

como ente individual al que hay que formar de acuerdo con un tipo de hombre considerado, a priori, como ideal, en el marco de una sociedad estimada, también a priori, como ideal; por un alumno -- concreto que vive en un medio y es portador de unas características, al que hay que facilitarle las posibilidades de encontrar su propio camino y ayudarle a recorrerlo de modo -- que consiga grados óptimos de rendimiento en la persona, valorados no desde la perspectiva de una incorporación planificada y selectiva a ciertos niveles post-básicos, sino desde la dimensión de que cada uno se halle en condiciones de alcanzar las metas formativas que sus posibilidades le permitan. Condiciona los contenidos, su estructura -- ción y los modos de adquisición de tales contenidos por los alumnos.

La renovación exigida a los contenidos incide fundamentalmente en los puntos siguientes:

- La importancia que cobra en los programas la consideración del medio ambiente en el que se mueve el alumno.

- Las disciplinas clásicas, demasiado cerradas o atomizadas, se reagrupan con vistas a realizar un máximo de coordinación entre las materias conexas (áreas) y ofrecer una enseñanza por temas.

- La asimilación de materias no constituye un fin en sí. En lugar de limitarse a levantar un inventario de conocimientos, los programas escolares se esfuerzan en determinar objetivos educati --

vos, sugerir métodos adecuados para alcanzarlos y facilitar in
dicaciones útiles para la observación y la orientación del --
alumno.

- Las innovaciones de los contenidos se llevan a cabo des
de dos puntos de vista:

1.º Teniendo en cuenta los avances científicos en cada --
una de las distintas disciplinas y las orientaciones que siguen,
en la actualidad, los estudiosos de las mismas.

2.º Mediante la introducción de elementos nuevos en las -
disciplinas, bien en estructuras flexibles que permitan abordar
temas nuevos bajo rúbricas particulares tales como cuestiones
de actualidad, actividades complementarias, etc. Entre estos ele
mentos conviene señalar: la psico-lingüística, la ecología, la
polución, la higiene, la droga, la educación sexual, los dere -
chos del hombre, la creatividad, la comprensión internacional,
la iniciación al trabajo independiente y en equipo, las técni -
cas de expresión, etc.

Ante todo se están haciendo esfuerzos para cumplir una de
las tareas más importantes del perfeccionamiento de la educa --
ción: reflejar en ésta de la manera más completa y fiel, los --
adelantos de la ciencia, la técnica y la cultura; lo que signi-
fica el elevar el nivel teórico de las disciplinas escolares, y

se comienza a considerar la necesidad de dar a la enseñanza una nueva orientación: pasando de la formación en los niños de un pensamiento racional y empírico a la inculcación de un pensamiento científico y teórico. Pero para lograrlo, es preciso elaborar un contenido atinadamente seleccionado y perfeccionar métodos adaptados a ellos.

1.2.1. ANALISIS COMPARATIVO DEL AREA DE LENGUAJE EN LAS ORIENTACIONES PEDAGOGICAS Y EN LOS CUESTIONARIOS DE LOS AÑOS -- 1953 Y 1965

Ya hace bastantes años que se viene postulando la necesidad de una enseñanza práctica del idioma. Así lo reconocieron los primeros Cuestionarios Nacionales aparecidos en 1953, le reforzaron los de 1965; lo confirman igualmente las Nuevas Orientaciones Pedagógicas.

Por lo menos en el plano teórico, se considera el fin primordial de la E.G.B. "ampliar, normalizar y depurar el conocimiento práctico de la Lengua".⁵ Partiendo del habla utilizada por el alumno y de lo que escucha en su entorno social y familiar. Tomando como punto de apoyo las propias experiencias léxicas se van ampliando, depurando y relacionando las unidades léxicas en campos más amplios. Buscando que el alumno comprenda -

las relaciones formales, significativas y funcionales al mismo tiempo que usa el lenguaje.

El progresivo descubrimiento de la realidad acompaña el uso y comprensión del vocabulario apropiado.

La E.G.B. en su propósito de "formar y desarrollar la personalidad de los alumnos" (Primera Etapa), y para la introducción a "la adquisición y sistematización de los conocimientos"⁶ (Segunda Etapa). En el aspecto lingüístico se ha traducido en un afán en dotar a sus alumnos de un adecuado dominio de ese lenguaje -en su doble vertiente audio-oral: oír-escuchar y hablar-escribir- enriqueciendo su habla.

Se centra el objetivo prioritario, sobre todo en la Primera Etapa, en oír-escuchar y hablar-escribir (conservando y siguiendo ese orden). Y entre los objetivos didácticos de la Lengua se considera: "debe estar la creación, el desarrollo libre de la expresión, más que el amaestramiento en hábitos y destrezas terminología conductista aplicada sin analizar, a veces, lo que quiere decir".⁷

Desde luego no se puede negar la importancia del oír-escuchar-hablar como punto de partida y de referencia en toda didáctica lingüística. Pero, creemos, que en las Orientaciones Pedagógicas ese deseo de hacer resaltar el objetivo principal ha influido negativamente en la consideración de la lectura al reali

zar las programaciones e incluso en cierto modo en la escritura.

Las sugerencias detalladas, concretas y minuciosas que podrían encontrar los profesores en los Cuestionarios del 53 no se encuentran en las Orientaciones Pedagógicas del 70; y no sólo -- eso, sino que falta un conocimiento de la estructura, objetivos, etapas y metodología concreta sobre las sesiones de lectura. Lo mismo podría decirse de la escritura. Creemos que siguen siendo técnicas instrumentales a las que toda la atención que se les dedique en la programación, nunca será excesiva. Sobre todo si se tiene en cuenta la realidad de nuestras clases prácticas donde -- el número de niños por Profesor ha sido y sigue siendo excesivamente elevado para que se puedan llevar a cabo, en la clase ejercicios de lengua oral, en la importancia que requiere y con intervención de todos los alumnos.

En teoría, sabemos que el ambiente escolar ha de ser tal -- que haga posible, siempre, a cada alumno, hablar cuando lo necesite. Pero, en la práctica, estamos aún un poco lejos de esa meta.

Si el alumno no puede, en la clase, hablar de las cosas de acuerdo con su propia percepción. Si puede escribirlas y esto le obliga a ordenar su pensamiento, elegir las palabras adecuadas -- para expresarse y tratar de escribirlas bien (creo que este aspecto de la escritura encierra grandes posibilidades y no ha sido -- atendido en la medida que se debiera).

Opinamos que las Orientaciones Pedagógicas no han recogido, en su amplitud y profundidad, la importancia de estas técnicas instrumentales. Se han trazado las nervaduras de los Programas Oficiales teniendo en cuenta la concepción actual de la Lengua; pero, no se ha tenido en cuenta las circunstancias concretas de nuestra enseñanza: número de alumnos en cada clase, formación del profesorado, material didáctico, etc.

También es verdad que a la vista de los primeros resultados que padres y profesores han podido comprobar, se está reaccionando y se empieza a corregir las posibles deficiencias de enfoque.

Al comparar cada uno de los cinco cuadros que hemos empleado al estructurar el contenido de cada uno de los tres Cuestionarios, la primera observación que salta a la vista es que: mientras en los Cuestionarios del 53 y 65, los profesores se encuentran con una exposición del contenido y de las actividades que debían llevar a cabo los alumnos en relación con ese contenido, para llegar a adquirir una serie de nociones, conceptos, mecanismos y técnicas (como por ejemplo: resúmenes, ortografía, redacción, etc.) En las Orientaciones Pedagógicas únicamente se indican, de una manera muy general, tanto los objetivos específicos como el contenido.

Tomemos, a título de ejemplo, la Gramática en el:

1º curso de perfeccionamiento (10-11 años) -	Cuestionarios	53
5º curso	(10-11 años) - Cuestionarios	65
5º nivel	(10-11 años) - Orientaciones	70

Mientras en el primer curso de perfeccionamiento se indican las nociones que deben adquirir los alumnos y cual debía ser el proceso a seguir para la asimilación de las mismas. Veamos como se exponía la oración gramatical:

Concepto de oración gramatical. Estudio mediante ejemplos de la oración simple (elementos, clases y análisis de aquellos). Oraciones transitivas, intransitivas, copulativas, reflexivas y recíprocas. Oraciones impersonales. Oraciones pasivas.

Los Cuestionarios del 65 siguen el mismo enfoque que los del 53, sólo que son mucho más concisos en la explicación de los temas a desarrollar y el contenido de éstos figura expuesto con menos amplitud. Veamos:

La oración gramatical.- La oración simple y sus elementos.- Clasificación por la naturaleza y el modo del verbo.

Elementos esenciales de la oración.

En las Orientaciones Pedagógicas del 70, el contenido viene redactado en unos términos muy poco precisos, pudiendo dar lugar a multitud de interpretaciones.

No se hace alusión a métodos y técnicas que puedan utilizarse, y las actividades que se sugieren se mueven en la misma

generalidad que el contenido ~~propuesto~~. Comprobemos el conteni
do fijado para el quinto nivel en la dimensión gramatical:

Conocimiento funcional en los elementos fundamentales de
la morfo-sintaxis en cuanto auxiliar para la adquisición y des
arrollo de la capacidad de expresión y comprensión.

En la Primera Etapa de la E.G.B. sólo de modo funcional -
se pone al niño en contacto con lo que pudiéramos llamar "re -
flexiones sobre la Lengua".⁸

En la Segunda Etapa comienza ya de modo sistemático el es
tudio de la Lengua, si bien a un nivel elemental.

La variedad actual de las doctrinas lingüísticas plantea
un nuevo interrogante: el enfoque de los estudios gramaticales.
¿Se enfocarán con una dirección clásica, tradicional académi -
ca? O por el contrario ¿SE hará con los postulados de una gra -
mática moderna, estructuralismo, funcionalismo, distribuciona -
lismo, gramática generativa y sus respectivos matices?

Las Orientaciones Pedagógicas son tan escuetas y generales
que no nos dicen nada al respecto.

Consideramos interesante transcribir las contestaciones a
una encuesta llevada a cabo por la revista Escuela Española,⁹
de dos especialistas en la investigación y enseñanza de la Len
gua: Don Fernando Lázaro Carreter y Don Emilio Alarcos Llorach.

A las preguntas:

1.º "Dada la variedad de las doctrinas lingüísticas funcionalismo, distribucionalismo... que originan una gran incertidumbre, cuando no confusión, no sólo en la teoría, sino en la enseñanza, ¿Considera usted aconsejable que la Gramática escolar se inspire en una determinada de estas escuelas, prescindiendo de la gramática tradicional?"

2.º En el estado actual de los estudios lingüísticos ¿Cree usted que debe proibirse el "mentalismo" para que la gramática escolar obedezca a una concepción formalista?"

Si a su juicio, procede iniciar el estudio lingüístico concediendo predominio a los aspectos semánticos (por razones de -- psicología genética), para ascender gradualmente al análisis de los significados, ¿Cómo organizaría usted las etapas que deben establecerse según niveles aproximados de edad de los alumnos de E.G.B.?"

Respuesta de Don Fernando Lázaro Carreter:

1.º "Entiendo que la Gramática debe desempeñar un papel muy secundario en la enseñanza de la Lengua, sobre todo en la E.G.B. Lo importante es adiestrar a los alumnos en el manejo correcto del idioma. Y para ello existen procedimientos y métodos que deben desarrollarse entre nosotros. Esto no quiere decir que la Gramática deba de ser proscrita: es importante que los escolares pe

netren en la organización interna de la Lengua. Yo no me pronunciaría por una Gramática o, mejor, por una dirección gramatical concreta. Bien está la orientación tradicional, si es coherente; bien está el estructuralismo y el generativismo y todos los ismos que se quieran. Lo importante es que la doctrina sea sencilla, coherente -insisto en este adjetivo- y que no desplace los métodos de aprendizaje directo.

2.º ¿Cómo podemos proscribir el "mentalismo" si asistimos a su restablecimiento y auge en las doctrinas lingüísticas más modernas? No dispongo de tiempo para esbozar un plan de lo que podrían ser las etapas convenientes para el estudio de la Lengua en la E.G.B. Pero creo que debe comenzarse por la sintaxis, por el estudio de la estructura de la oración antes de entrar en lo propiamente semántico."

Respuesta de Don Emilio Alarcos Llorach:¹⁰

1.º Convendría, en primer lugar, determinar cuál es el fin primordial de la enseñanza de la Lengua en la E.G.B. ¿Ampliar, normalizar y depurar el conocimiento práctico de la Lengua materna del alumno?, o bien ¿hacer conscientes los mecanismos y reglas con que se utiliza ese instrumento? En otras palabras: ¿enseñar a hablar y escribir con claridad y precisión o enseñar el funcionamiento de las piezas con que hablamos y

escribimos? Como hay habilísimos conductores que ignoran por completo la mecánica, existen hablantes y escritores primorosos sin conocimientos de la Gramática. Creo que en la E.G.B. es mucho -- más importante el primer aspecto que el segundo. El saber científicamente ordenado acerca del idioma sólo debería introducirse -- en un estadio avanzado de los estudios, cuando se hayan desarrollado, algo las facultades de abstracción del niño. El enseñar -- Gramática demasiado pronto, es simplemente imponer dogmáticamente al niño unas creencias que es dudoso le sirvan para nada más adelante, y cuya validez sin duda no pondrá nunca en tela de juicio, a no ser que en la edad adulta se dedique a la lingüística. Sería muy de desear que la Academia consiguiese establecer un manual de Gramática que, sin disquisiciones teóricas, con terminología simple e inequívoca, expusiese los usos de la Lengua castellana. Así habría un modelo al cual ajustar las enseñanzas. Todavía no lo hay. Por ello es necesaria mucha prudencia terminológica al acometer la enseñanza de la Gramática. Resulta muy difícil expresarse de la propia opinión. Y en consecuencia el Profesor de E.G.B., no forzosamente especialista en lingüística, se encuentra -- perplejo: quot grammatici tot sententiae. Personalmente soy un -- funcionalista de origen glosemático, y así no puedo aceptar, en -- su conjunto, el seco distribucionalismo ni menos la llamada Gra-

mática generativa. Creo que ésta, como en parte la Gramática tradicional, preocupadas por los "universales", no ponen de manifiesto lo que es específico de cada Lengua. Con ellas se corre el peligro de hacer un análisis de la realidad en lugar de poner de relieve las particularidades de un determinado idioma. Creo, pues, aconsejable seguir una orientación de tipo funcionalista. Me parece lo más adecuado para que el alumno analice elementos lingüísticos y no cosas exteriores a la Lengua.

2.º El mentalismo bien entendido no es incompatible con una concepción formalista de la Lengua. Las formas conceptuales con que apresamos la realidad son también mentales. Pero es claro que lo tangible son las formas fónicas con que nos expresamos. Por ello todo estudio gramatical debe partir de lo que hablamos y de su reflejo lo que escribimos. Lo esencial es tener presente en primer término la relación entre formas fónicas y formas mentales; es decir, la función distintiva. Ver como ésta sólo se cumple gracias a la precisión de la secuencia fónica, hay que insistir en su correcta realización fonética (y es claro, escrita). Así, se debe comenzar simultáneamente considerando tanto los aspectos semánticos como los fónicos. Lo que no puedo establecer, puesto que me falta la

experiencia práctica necesaria, son las "etapas graduales" según la edad de los alumnos."

Creemos que las contestaciones a la encuesta de Don Emilio Alarcos deben de tenerse en cuenta: no sólo en la actualidad, sino también en futuras reestructuraciones de las Orientaciones Pedagógicas; ya que plantea el estudio de la Lengua en una dirección específica y explica las razones que tiene para esa elección. Apunta la conveniencia y deseo que la Academia consiguiese establecer un manual de Gramática que sirviese de modelo para ajustar la enseñanza. La consecución de este deseo, sería de una gran utilidad para profesores y editores de textos escolares y terminarían con el actual confusionismo en la orientación de la enseñanza de esta área.

Encontramos, por el contrario, un tanto vagas e imprecisas las contestaciones de Don Fernando Lázaro Carreter sobre todo cuando dice: "bien está la orientación tradicional si es coherente; bien están el estructuralismo y el generativismo y todos los ismos que se quieran... con tal de que sean coherentes". Creo que las distintas perspectivas desde las que se estudia la Lengua están basadas en una serie de principios que -- llevan a elegir unos métodos u otros. Y, por supuesto, ni todos los principios ni todos los métodos tienen el mismo valor. Por lo tanto, después de consultas a especialistas de la mate-

ria, profesores y un estudio de nuestra realidad escolar, se debía de llegar a establecer unas normas que permitiesen al profesor actuar con libertad, lo cual no quiere decir que un profesor siguiese la Gramática tradicional, otro la generativa y un tercero la funcionalista. Que de hecho es lo que está ocurriendo en la actualidad. Consideramos necesario la unificación de criterios, no por imposición, sino por convencimiento, al poder comparar las ventajas e inconvenientes de unas y otros.

Indudablemente que han de tenerse en cuenta los nuevos modos y enfoques de conocer la Lengua. Pero hay que partir de que "una renovación metodológica no se fundamenta en la introducción de nuevos términos, sino en la aplicación de conceptos y enfoques nuevos capaces de presentar la Lengua desde perspectivas más claras. En todo caso la Didáctica sólo puede incorporar lo que está consolidado en la investigación científica. Tan peligroso será ignorar su progreso como incorporar lo que no está plenamente asimilado. Testimonios de ambos extremos tenemos en el panorama actual de la E.G.B."¹¹

La principal diferencia, en el campo lingüístico, entre las Orientaciones Pedagógicas y los Cuestionarios anteriores, radica: en que la concepción del método asociado a una tradi-

ción gramatical normativa se desvía de este enfoque y se acerca a una concepción lingüística estructural y global.

Los Cuestionarios del 53 comienzan el estudio de la Lengua por la palabra, a la que se le da una importancia extraordinaria. La palabra es la manifestación social de la Lengua, es la parcela de propiedad individual expresada por cada individuo del conjunto virtual de la Lengua, propiedad colectiva. La palabra es la realización limitada de la Lengua, por lo que para conocer una Lengua hay que llegar a considerar las variaciones funcionales de la palabra. La palabra se descompone en sílabas y éstas en letras para pasar más tarde al estudio de la oración.

Los Cuestionarios del 65 comienzan el estudio de la Gramática por la noción de oración.

Las Orientaciones Pedagógicas parten de los mecanismos estructurales de la Lengua a los que se les da un máximo interés, y en sucesivas particiones se va descubriendo los elementos -- que las componen hasta llegar al sonido. Está de acuerdo este proceso con la mentalidad del niño: globalizadora sincrética. Y con su desarrollo posterior hacia lo abstracto.

En esta concepción estructuro-global de la Lengua, el vocabulario, cuya enseñanza en los medios tradicionales venía a

significar aprendizaje de la Lengua, ha sido objeto de una revisión detallada y su presentación ha obedecido a criterios - de frecuencia y disponibilidad en una programación que tiene la urgencia de aparición de cada término en el contexto de una Lengua fundamental y en el interior de estructuras perfecta - mente definidas y clasificadas en un orden pedagógico preesta - blecido. Aprender una Lengua no es coleccionar palabras y cen - tros de interés, escogidos con criterio cultural o lógico, no deja de ser un error que por estar muy generalizado, parece - dejar de serlo.

El Lenguaje es, ante todo, un medio de comunicación social, y su función más importante es la de relación. Lógico que las palabras concretas de los métodos tradicionales hayan de ser sustituidas por las de relación, gramaticales, y aquellas que sin tener un valor semántico propio, intervienen, por ello -- mismo, constantemente en el juego de la Lengua. No se debe ol - vidar que la Lengua se inicia en la "designación" y en la "de - finición" y que la "descripción" no nace sino cuando todos -- los mecanismos estructurales de la Lengua funcionan perfecta - mente. Al ¿qué es?, al ¿cómo es? de los primeros años de un - niño sucede el interés por los cuentos y el barroquismo de la expresión lingüística.

Los cambios introducidos en el área del Lenguaje, a partir de los años 70, son grandes. Se considera el Lenguaje como un medio de comunicación a través de mensajes sonoros cuyo código es puramente lingüístico y del que la apropiación reposa en la formación de hábitos individuales que se manifiestan en la adquisición de automatismos fonémicos léxicos, sintácticos y morfológicos. Este comportamiento se inscribe, por su carácter pragmático, en un contexto empírico, situacional, que si tiene fuerza suficiente para imponerse engendra, en el alumno, experiencias lingüísticas propias.

En síntesis el cambio es el siguiente:

Cuestionarios del 53: sílaba - letra - oración.

Cuestionarios del 65: oración - palabra - sílaba - letra.

Orientaciones P. 71: oración - sintagma - palabra - plerema - morfema - sonido - fonema.

Dado que el cambio introducido en la orientación, ha sido grande (sobre todo teniendo en cuenta el inmovilismo mantenido . lo largo de muchos años); los problemas planteados han sido de todo tipo: adopción de nueva terminología, métodos, preparación del profesorado, textos adecuados a las Nuevas Orientaciones, etc.

1.2.1.4. ANALISIS DE LIBROS DE TEXTO DE LENGUAJE

El modelo de análisis (en el apartado 1.2.6.1. dedicado al comentario del contenido de Ciencias Sociales, exponemos el modelo de análisis de libros de texto que hemos elegido y seguido) tiene en cuenta los puntos siguientes:

Objetivos, contenidos y metodología.

Aunque existen diferencias entre unos textos y otros, nos parece, por lo menos los que hemos tenido en nuestras manos, que siguen un criterio muy similar en el desarrollo de cada unidad.

Responden al siguiente esquema:

Comienzan con una lectura que figura con un grabado alusivo al tema. Teniendo como base la lectura se proponen una serie de actividades: leerla; explicar de qué trata; quién es el autor; vocabulario difícil que hay en el párrafo. Las lecturas suelen ser párrafos de escritores españoles clásicos.

El segundo punto, dedicado a las nociones gramaticales, ocupa una extensión considerable tanto en el texto como en las actividades a realizar.

El tercer punto lo constituye las normas para evitar las incorrecciones al hablar y escribir.

Los textos nos parecen bastante cerrados, en el sentido

de que las unidades se desarrollan siguiendo un cliché preestablecido y dejan muy poco margen para que el alumno desarrolle su sentido de la observación, el modo de percibir las cosas, ordenar su pensamiento y expresarlo; ya oralmente o por escrito.

Tenemos, a título de ejemplo, la unidad 4, de 3^a nivel.¹²

- Comienza con una lectura "El Colegio" de Azorín (que el alumno tiene que buscar en el libro de lectura "Senda"). Se le pide que lo lea y comprenda. Busca las palabras difíciles:

Cuadrilongo = rectángulo.

Espato = mineral

Brocal = antepecho del pozo que evita la caída en él

Espita = grifo de agua

Alrededores = límites, confines

Desvinculado = desarticulado

Tresmanar = filtrar

Falsos = desván

Capazos = cestas

- Analizar la lectura:

¿Es una narración o descripción? ¿Cómo se describen los diferentes aspectos?

- Enriquece tu lenguaje.

Sustituir unas palabras por otras más adecuadas...

Observamos que al alumno se le presentan una serie de tareas que se destinan a la adquisición de conocimientos. Esta adquisición se apoya en un proceso didáctico que incluye la explicación del texto, del profesor y la elaboración conjunta de la clase. A continuación se exige al alumno unas actividades que permiten comprobar si ha aprendido lo que se pretendía.

Nos parece que al alumno se le pide que reconozca algo que ha aprendido, o a lo sumo que reorganice una serie de conocimientos. En cambio no se recoge, en la medida que creemos sería necesario, el aspecto productivo. Aun nos atreveríamos a decir que está casi ausente de los textos de lenguaje. ¿Por qué no se les propone, como actividad, escribir una redacción sobre su colegio? ¿Y no que se limiten a leer lo que escribió Azorín sobre el suyo? Nuestros alumnos no saben expresar lo que piensan, quieren o sienten; por la sencilla razón de que se limitan a reproducir, o a lo sumo reconstruir lo que han hecho otros.

En algunos textos hemos observado que se les trata de enseñar a los niños técnicas útiles que les lleven a captar cuál es la estructuración y el estilo de una composición determinada.¹³ Nos parece un avance considerable que se introduzcan estos aspectos; pero insuficientes en cuanto están enfocados des

de un punto de vista teórico y no práctico. Generalmente, se le pide: ¿Cómo son los personajes de una composición? ¿Qué quiere decir el autor? ¿Cuál es el planteamiento? ¿Qué pasa en la trama?...

La marcada obsesión por darlo todo, creemos, contribuye a no pasar del plano teórico.

Si un niño o adolescente redacta bien, puede ser porque tenga mucha inventiva, porque casualmente haya tenido experiencias propias en relación con el tema. Decimos casualmente porque, incluso en los programas oficiales, no figura este objetivo, en la dimensión de producción y creación.

Otro defecto que hemos podido apreciar, es el marcado academicismo de las cuestiones planteadas. Esto, no sólo en lo que se refiere a los contenidos morfosintácticos, sino incluso las composiciones que se presentan.

Analicemos el vocabulario de "El Colegio" de Azorín. Se citan nueve palabras como difíciles; éstas no son las únicas que figuran en el párrafo y desconocen los niños de 9º nivel.

¿Qué sentido didáctico tiene que los alumnos se aprendan estas palabras si se escapa el contacto con el mundo real y experimental? A fin de cuentas, ¿se trata de enseñar palabras o a expresarse, para lo cual necesitan frases?

No hay un criterio de graduación de dificultad (en cuanto a te

ma, vocabulario, época del autor, etc.) La composición que hemos transcrito, a título de ejemplo, lo mismo la podemos encontrar en un texto de 5º de E.G.B. que de 2º de B.U.P.

De forma dogmática y descriptiva se trata de transmitir los mecanismos que utilizamos al usar el lenguaje (en un plano normativo), en detrimento de un sano enfoque discursivo y razonado; intentado apurar hasta el fondo los aspectos interpretativos y aplicativos de los conceptos. "El hecho de que el niño asocie correctamente la palabra con una realidad, que la utilice en su lenguaje, que forme parte de su vocabulario, no nos aporta ningún dato nuevo en cuanto a la forma en que el niño comprende el significado real que atribuye a los mismos".¹⁴

Una adecuada asimilación conceptual exige una reducción de contenidos, y una coherencia entre éstos y la situación real. ¿Qué son capaces de asimilar nuestros alumnos, en un nivel determinado? Esta situación didáctica, sensata y racional, requiere una experimentación laboriosa y paciente. De momento, al menos, no parece que vaya a ser llevada a cabo ni por las editoriales ni por el Ministerio de Educación.

Digamos, por otra parte, que la estructura de los libros sigue -- centrándose fundamentalmente en el desarrollo de "lecciones". Con muy poca variedad de enfoques, entre unos y otros.

Quizás se hayan seguido demasiado al pie de la letra las orientaciones ministeriales.

En todo caso, conviene destacar el esfuerzo hecho por algunos autores en la línea de presentar los contenidos de forma clara y motivante: mediante ejemplos, experiencias, anécdotas, grabados, etc. Consideramos que, no obstante, queda mucho por hacer.

Es posible que se siga arrastrando la concepción abstracta y academicista del antiguo Bachillerato Elemental; de todas maneras, los brotes experimentales que van surgiendo, permiten visualizar interesantes posibilidades de cambio.

1.2.2. ¿EN QUE CRITERIOS SE APOYAN LOS OBJETIVOS ESPECIFICOS DE LAS MATEMATICAS Y QUE CONTENIDOS SE PROPONEN PARA CONSEGUIRLOS?

Los objetivos están orientados siguiendo los criterios de la Matemática Moderna y de la Psicología Genética. Se pretende que los alumnos adquieran las estructuras matemáticas al mismo tiempo que desarrollan las estructuras intelectuales; pues "se cree que los conceptos fundamentales en la Matemática actual parecen serlo también en el pensamiento humano, cualesquiera que sean los contenidos sobre los que actúe".¹⁵

Conviene, en primer término, recordar que la noción de estructura se ha convertido desde hace unas décadas, e independiente - mente de la evolución reciente de las Matemáticas, en una de las mociones corrientes de la Psicología de las funciones cognosciti

vas (percepción e inteligencia). En los campos más diversos, los psicólogos se han visto obligados a admitir que la marcha actual del espíritu, que consiste en buscar los elementos antes que las totalidades, engendrando éstas mediante la combinación de aquellos, se apoyaba en analogías engañosas con la fabricación material. "En el dominio de la percepción, en particular, donde las acciones de campo son fáciles de analizar experimentalmente, se ha llegado a comprobar que los pretendidos elementos son siempre el producto de una disociación o de una segregación en el interior de una totalidad previa, y que no puede deducirse ninguna relación particular sin proceder a la separación de los caracteres estructurales del conjunto.

En el terreno especial de la inteligencia este papel de las totalidades es también constante, aunque ofrecen una forma distinta que en el campo perceptivo. La inteligencia aparece esencialmente, en efecto, como una coordinación de las acciones. Estas últimas, en principio, son sólo materiales o sensomotrices (es decir, sin intervención de la función simbólica ni de la representación); pero, ya entonces, se organizan en esquemas que comportan ciertas estructuras de totalidad. Después, con ayuda de la función simbólica, y en particular de las imágenes mentales y del lenguaje, las acciones se interiorizan progresivamente, y después de una fase, más o menos larga de transición entre el acto material y la representación (período --

que llamaremos del pensamiento preoperatorio, entre los 2 y los 7-8 años) se constituyen en operaciones propiamente dichas y ofrecen entonces bajo una forma típica las estructuras de conjunto características de la inteligencia."¹⁶

El objeto de la enseñanza de las Matemáticas será siempre alcanzar el rigor lógico, lo mismo que la comprensión de sistemas formales, utilización de las leyes de estos sistemas formales, utilización de las leyes de estos sistemas para obtener unos resultados e interpretación de los mismos.

Si el edificio de las Matemáticas reposa sobre estructuras que corresponden, por otra parte, a las estructuras de la inteligencia, es necesario basar la Didáctica Matemática en la organización progresiva de estas estructuras operatorias. Para lo cual la experiencia y la acción proporcionan bases reales y no simplemente verbales; llegando a la abstracción a partir de las acciones y operaciones -- efectuadas sobre el objeto que es el camino normal de la experiencia lógico-matemática, constituyendo ésta los cimientos de lo que será la abstracción lógico-matemática con gran rigor deductivo.

¿Qué contenidos se proponen para intentar conseguir que los -- alumnos alcancen los objetivos propuestos?

Encontramos, a nuestro parecer, una mezcla de orientaciones del pensamiento matemático a lo largo de la E.G.B. Si se pretende que -- "los alumnos sean capaces de llegar a la expresión numérica median-

te el ejercicio y el empleo consciente de las relaciones entre conjuntos, la comprensión del número como una propiedad de aquellos...¹⁷ no parece congruente que en el curso o nivel primario se simultanee el cálculo con el tratamiento de los conjuntos.

Por otra parte, la incoherencia aludida se da, de modo flagrante, entre las Orientaciones para la E.G.B. y las Nuevas Orientaciones Pedagógicas para la Educación Preescolar,¹⁸ pues mientras éstas señalan como primer objetivo, para niños de tres años: "adquirir el concepto de número 1, 2, 3", y como segundo escalón, a la misma edad: "contar hasta cinco elementos"; las prescripciones de las Orientaciones para la E.G.B. retrasan "la introducción funcional de la idea de número" al cuarto objetivo "para niños que no hayan asistido a Centros de Educación Preescolar" y, por consiguiente, que hayan de iniciarse a la cantidad a los seis años, en los Centros de E.G.B.

En el primer nivel al alumno ha de entrar en contacto con los conjuntos. Idea de subconjunto, etc. "Más tarde deducirá el concepto de número al tratar de comparar los conjuntos y de establecer entre ellos correspondencias biunívocas".¹⁹

Los conjuntos aparecen, de una manera explícita, en las Orientaciones Pedagógicas en los niveles de lugar impar (en la Primera Etapa: primero, tercero, quinto nivel).

Ahora bien nos encontramos con que: "la teoría de conjuntos es -

una teoría axiomática y como tal no puede desarrollarse en la Primera Etapa de E.G.B., al menos en el estado actual de nuestra experiencia didáctica. Lo que puede hacerse es proporcionar el lenguaje a emplear en lo sucesivo y las ideas subyacentes, de las que nacerán gran parte de los conceptos posteriores. Pero después de proporcionar ese lenguaje y, sobre todo, después de proporcionar una aproximación intuitiva a esas ideas, hay que seguir utilizando éstas de modo sistemático. En la práctica, resulta que tales ideas son comprendidas en toda su fuerza precisamente por la observación de la frecuencia con que se reiteran en situaciones inicialmente dispares, y esto a todo lo largo de la escolaridad".²⁰

Si la principal razón de la inclusión de la Matemática Moderna en la E.G.B. radica "en explorar cuáles son las estructuras matemáticas asociables a las estructuras mentales que existen en el espíritu de los alumnos. En lugar de concebir el estudio de la Matemática como el estudio de una serie determinada de capítulos".²¹ No parece muy congruente con los objetivos propuestos, el contenido explícito de los programas oficiales, en los que los puntos relativos a las teorías de conjuntos son independientes del resto. Tampoco hay una continuidad, si el desarrollo y utilización deben limitarse a los cursos en que aparecen explícitamente citados.

Se observa una mezcla de una doble orientación del pensamiento

matemático (clásico y moderno) desde los seis años. Esto puede ser - debido:

a) La mayor dificultad que encierra la orientación llamada moderna, en muchos aspectos, que la clásica. Por ejemplo: en las operaciones con cifras, tanto el sumar, restar, etc., implica un proceso de análisis y síntesis, con diversos grados de dificultad.

Para sumar es necesario aprender los números, debe elegir un solo elemento, el símbolo (que para él puede ser una simple señal) para llegar a establecer la operación aritmética necesaria.

Para que el niño llegue a captar que el número es un símbolo, y expresa también una relación; requiere un nivel considerablemente superior de actividad analítico-sintética. El llegar a adquirir la noción de que el número es un instrumento intelectual creado por el hombre. Exige: el conocimiento de una vasta gama de conceptos concretos y abstractos, que refleja las relaciones coordinables, ordinables, correspondencias biunívocas, etc., entre objetos. Es decir que el alumno tiene que llegar a la abstracción de una serie de atributos que no están en el objeto mismo, sino en las acciones y operaciones efectuadas sobre el objeto.²² Esta operación requiere unos procesos de análisis-síntesis complejos, incluso para un adulto.

b) Otra razón de la rotura psico-didáctica entre ambas direcciones del pensamiento matemático, creemos, pudiera ser el hecho de que

los programas oficiales constituyen en materia de Matemáticas (lo mismo que en todas las demás materias) una indicación muy genérica (temario) que el profesor ha de dotar de un contenido (véase el capítulo segundo, págs. 574 a 582).

Hasta el Plan de 1967 de formación del profesorado no se habían introducido los contenidos y estructuras de la llamada Matemática Moderna.

La dualidad orientativa de las Orientaciones Pedagógicas hará menos difícil la situación a aquellos profesores que desconocían el contenido.

¿Se puede conseguir con los nuevos contenidos y orientación didáctica de las Matemáticas el objetivo fundamental de la E.G.B.- "Expansión y democratización de la enseñanza, por un lado, y elevación de la calidad, por otro".²³

Únicamente una experimentación matemático-pedagógica puede darnos una respuesta aceptable. Como, al menos de momento, no contamos con ella. Podemos fijarnos en algunos aspectos que nos darán alguna idea sobre esta cuestión.

- La enseñanza de las Matemáticas, tanto en Primaria como en el Bachillerato, no era un modelo de eficacia: frecuentemente demasiado abstracta, separada la mayor parte de las veces de todas sus aplicaciones prácticas, se daba privilegio a eso que se llama los fuertes en el tema.

- El mundo es modelado más y más por la técnica. La enseñanza debe proporcionar conocimientos más aptos para permitir la comprensión de innumerables mecanismos que nos rodean.

Una evolución era necesaria para ocupar ese vacío en la instrucción. Lo que ha venido a llenar ese vacío ha sido la lógica de conjuntos. Se introduce una reforma sin el parecer de los enseñantes. Ha sido concebida, dirigida y organizada en las altas esferas del Ministerio por un grupo que no tenía ni experiencia ni conocimiento de los problemas que poseía la enseñanza en la Escuela Primaria y en el Bachillerato Elemental. El programa moderno y las directrices fueron impuestas al conjunto del cuerpo de enseñantes.

- Con un arte consumado de la publicidad, la comisión de reforma, en un bloque de información con sentido único; Las Matemáticas Modernas, fueron presentadas como la más bella conquista de la inteligencia humana. La reforma no ha hecho más que acentuar la selección. ¿Cuántos alumnos han sido capaces de asimilar el programa al finalizar la E.G.B.?

En Francia, los profesores reconocen que en el momento actual no hay más del 15% de los bachilleres científicos que hayan realmente asimilado el programa; no hablan de bachilleres literarios, evidentemente. Pero que 15 alumnos solamente sobre los 100 hayan comprendido un programa que se había dicho y redicho que habría permitido acceder

a los conocimientos matemáticos, da una justa idea del valor de la Matemática llamada Moderna.

La reacción a esta realidad ha sido, en el país vecino, la reforma Haby que en lo que a Matemáticas se refiere hay una vuelta a la llamada Matemática tradicional. Se abandona o reduce lo que algunos llaman búsqueda filosófica: cardinales, vocabulario esotérico, biyección, aplicación inyectiva, sobreyectiva, etc. En cambio hay una vuelta al cálculo bajo una forma normal y, lo que es aún más importante, la Geometría vuelve bajo la directriz todavía vaga del dibujo geométrico. Se retorna a la enseñanza matemática que hace una llamada a la intuición, a la creación y a la síntesis.²⁴

- La democratización de la enseñanza hay que concebirla, a nuestro juicio, en una doble dirección: profesores y alumnos.

Por parte de los profesores hemos constatado que la reforma les ha sido impuesta, puesto que no se ha tenido en cuenta sus opiniones, su experiencia de la realidad escolar. Ni siquiera se ha considerado la proporción de estos profesores que se han visto obligados a impartir unos contenidos de los que hasta la aprobación de las Orientaciones Pedagógicas de 1970, muchos de ellos, no habían tenido la más mínima noticia. Consecuencia: se tienen que agarrar al libro de texto como su única tabla de salvación.

Por parte de los alumnos, la situación no es mucho más edificante. La E.G.B., se dice, es para todos los españoles con el fin de que des-

arrollen su personalidad hasta el máximo. Incluso en los primeros tiempos se habla de promoción continua. Pero, al fijar los contenidos, como es tradicional en nuestra enseñanza se ha tenido en cuenta lo ¡de bían aprender nuestros alumnos!, pero no lo que ¡podían aprender! ¿Se ha considerado qué muchos de esos alumnos viven en medios culturales con un desarrollo de la abstracción muy incipiente?

La Matemática Moderna al ser más abstracta e intelectual que la tradicional, no solamente no contribuye a la democratización de la enseñanza sino que actúa como medio selectivo de primera clase ya que -- proporciona un alto número de alumnos insuficientes;²⁵ junto con la -- Lengua es la causa de que un gran porcentaje de alumnos sean desertores de la E.G.B. y se queden estancados en quinto o sexto nivel.

Creemos que al elaborar los contenidos de la matemática para la -- E.G.B., de los dos fines que habría que tener en cuenta, utilitario y formativo, se ha considerado sobre todo el segundo; el formativo: en -- un nivel en el que entran en juego unos procesos mentales de una dificultad grande.

Como el alumno en su adquisición de conocimientos realiza una se -- lección quedándose únicamente con aquellos que comprende que son en de finitiva los únicos que contribuirán a formarle en cuanto intervienen en el desarrollo de sus procesos mentales. Cuando las adquisiciones de conocimientos que le imponemos al alumno sobrepasan su poder de com -- prensión, se produce el bloqueo del desarrollo de los procesos menta --

les en esa dirección; con lo cual, no solamente no se forma sino que se deforma (valga la palabra) en cuanto se impide un futuro aprendizaje en este campo. Esto es, lo que nos parece ocurre con demasiada frecuencia en el Area de las Matemáticas.

Unos contenidos experimentados en nuestros Centros, que sean comprendidos y aprendidos por la mayor parte de los alumnos de E.G.B., resultarían más formativos y útiles.

Más vale darle menos cantidad y más calidad, de suerte que esté motivado para seguir estudiando esta disciplina por su cuenta. Para el no matemático, la motivación debe ser, en la medida de lo posible, exterior a las Matemáticas, es decir, que provenga del estudio de las situaciones y los problemas de la vida real.

No abogamos por el retorno a las Matemáticas de antaño; lo que consideramos necesario, incluso diríamos urgente, es que las innovaciones se introduzcan partiendo de un estudio previo de las condiciones reales existentes con el fin de que éstas sean asimiladas e integradas y no yuxtapuestas.

1.2.3. VIABILIDAD DEL AREA DE EXPRESION PLASTICA

La Expresión Plástica y Dinámica como las demás materias, va introduciendo conceptos y los va ampliando según el nivel. En este sentido, no sólo facilita una información sobre elementos plásticos, -- composición, técnicas y procedimientos; sino que por su vínculo con

el arte, familiariza al alumno con el mismo.

Se trata de proporcionar al alumno el código elemental de las distintas técnicas para que pueda usarlas como vehículo de expresión.

Las técnicas deben ser globalizadas ya que lo que se pretende es el desarrollo armónico de la personalidad. "El niño debe aprender a vivir cualquier experiencia con todos los medios de plasmación posibles sin limitaciones convencionales. Pero a la vez se le intenta formar para que sea capaz de entender la complejidad y riqueza del arte.

Puesto que en la actualidad no se ha llegado a conseguir una metodología de la creatividad. Se trata de desarrollar en el alumno su percepción y sus potencialidades expresivas".²⁶

Las Orientaciones Pedagógicas recogen el área de expresión artística con una amplitud y una actualización dignas de consideración. Las posibilidades que se ofrecen son muchas. Creemos que las dificultades al llevarlas a la práctica surgen:

1.º La existencia de unos programas escolares sumamente apretados en los que las áreas de expresión artística es una de las áreas más corrientemente incluidas entre las llamadas "especiales", "complementarias" o "no fundamentales", a lo que contribuye la dedicación del horario: 6% del total para el Area Plástica y 6% para la Musical. No hay un convencimiento al que hubiera llevado un análisis de qué -

supone la Expresión Plástica y qué implica su aprendizaje.

2.º La misma concepción de la Escuela limita las posibilidades de una enseñanza integral en la que la información predomina sobre la formación. El hecho de que los alumnos lleguen a comprender, valorar, relacionar e interpretar algún aspecto del arte, exige mucho tiempo y dedicación en la preparación de actividades y experiencias a realizar por el alumno.

3.º En mi opinión, falta el profesorado para llevar a la práctica los programas oficiales; no existe preparación suficiente en la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de E.G.B., no se prevé la especialidad de expresión plástica. Los profesores se mueven en un terreno de autodidactismo y limitaciones de todo tipo.

No hay ningún reconocimiento oficial para los educadores que se especialicen en el campo plástico o dinámico.

En los Centros faltan espacios omplios y abiertos.

La admisión teórica de la unidad y globalidad del proceso educativo falla en la concepción de los programas oficiales ya que las - Orientaciones Pedagógicas separan la Expresión Plástica de la Dinámica, sin tener en cuenta las implicaciones dinámicas del grafismo, de las formas e incluso del color. Las artes pásticas contemporáneas están impregnadas de iconicidad, movimiento (arte cinético) y corporeidad.

Dado que la experiencia del niño es unitaria, sobre todo en los primeros años, convendría que los contenidos vivenciados de estos lenguajes se dieran unitariamente y en tal caso no tiene sentido la separación de la Expresión Plástica y Dinámica.

"El desarrollo de la personalidad debería ser el objetivo de todo proceso educativo, pero parece que la educación tradicional concede mucha más importancia al "saber" que al "ser", a la transmisión de algunos conocimientos que al desarrollo de la personalidad del individuo. Para adquirir ese saber obligatorio es preciso tener antes el deseo de adquirirlo y, para ello haber liquidado algunos problemas afectivos o emocionales, bloqueos que no permiten llegar a un estudio racional. Por ello, habría que liberar al niño de sus fantasmas y conflictos, de modo que pueda estar disponible y deseoso de aprender. Sólo cuando el niño ha encontrado ese dinamismo propio, su seguridad afectiva y su deseo de actuar está dispuesto a cualquier aprendizaje. Por ello creemos que todo aprendizaje es un aspecto del desarrollo afectivo general y del dinamismo de la personalidad."²⁷

1.2.4. IMPLICACIONES DEL APRENDIZAJE DEL AREA DE EXPRESION DINAMICA

Debe quedar fuera de discusión el hecho de que una preparación física fundamental (primeramente como una técnica de preparación y dominio del cuerpo y a posteriori un medio de expresión de una deter

minada sensibilidad) constituye la base indispensable de toda actividad deportiva, y que esta preparación debe comenzar en la infancia y constituye la base indispensable de toda actividad deportiva, y que esta preparación debe comenzar en la infancia y constituir una parte indispensable del "curriculum" escolar. La realidad nos obliga a decir que esta capacitación, existente en todos los países actualmente desarrollados, falta por completo o adolece de gravísimas deficiencias en nosotros.

¿Qué ha ocurrido con los programas de necesidades de Construcciones de Centros de E.G.B.?

En el año 1971 se aprueba el programa de necesidades docentes para la redacción de proyectos de Centros de E.G.B.,²⁸ en el que podemos comprobar:

En un Centro de E.G.B. de ocho unidades para 320 alumnos se fija (espacio del Area de Expresión Plástica y Dinámica) un local de actividades múltiples de 180 m².

En un Centro de dieciseis unidades con capacidad para 640 alumnos, se estipula un local para actividades múltiples de 300 m².

Los Centros de veintidós unidades con capacidad para 880 alumnos, se les asigna un gimnasio con vestuarios, aseos, despacho de monitor y almacén de 330 m².

Un porche cubierto de 300 m².

Este programa de necesidades de Construcciones Escolares se modi
fica en el año 1973 y en 1975, quedando reducidos los espacios a:²⁹

En Centros de E.G.B. de ocho unidades:

- ┌ Local para usos múltiples con una superficie de 60 m².
- ┌ Pista polideportiva de 36x18 m.
- Porche cubierto de 120 m².

Para Centros de E.G.B. de dieciseis unidades:

- Local para usos múltiples de 120 m².
- Pista polideportiva de 36x18 m.
- Porche cubierto de 240 m².

En Centros de E.G.B. de veinticuatro unidades con capacidad para
960 alumnos:

- Local para usos múltiples de 180 m².
- Pista polideportiva de 36x18 m.
- Porche cubierto de 300 m².

Se advierte una regresión en la dotación espacial de las instala-
ciones.

¿Qué ha ocurrido con la creación de la especialidad de Educación
Física a cargo de Maestros Nacionales?

Es posible que las exigencias sobre construcciones escolares fija
das por la Ley General de Educación de 1970 fuesen desmesuradas, triu

falistas y alejadas de nuestra realidad. Poco tiempo después se redujeron a las condiciones mínimas. Bien está que se reduzcan gastos suntuosos e innecesarios; pero, ¿es suntuoso e innecesario espacios libres y cubiertos donde los niños puedan jugar y practicar deportes?

La revista Escuela Española llevó a cabo una encuesta (curso -- 1977-78) entre Directores Escolares de Colegios Nacionales de E.G.B. de los barrios periféricos de Madrid. A la pregunta: ¿Qué falta en el Colegio que usted dirige?³⁰

Las respuestas fueron las siguientes:

- Director del Colegio Nacional Gran Capitán, calle Ceferino -- Avila, s/n.

El centro fue construido en 1969. Tiene una falta absoluta de instalaciones deportivas.

- Director del C.N. República Dominicana, calle Eugenia de Montijo, 1.

Falta toda clase de instalaciones deportivas.

- Director del C.N. República del Paraguay, calle Sabadell, s/n.

No hay campos de deportes.

- Director del C.N. Manuel de Falla, calle Real de Pinto. Villa verde.

Faltan instalaciones deportivas.

- Director del C.N. Antonio Machado, calle Allariz, s/n.

Es un Colegio de cincuenta unidades, con una matrícula de dos mil niños. Se echan de menos espacios libres y patios.

- Director del C.N. Virgen de Africa, Poblado de Absorción, - Orcasitas.

Faltan instalaciones deportivas.

- Director del C.N. República del Brasil, avenida de los Fueros, s/n.

Es un Colegio de treinta y nueve unidades, con una matrícula de mil cuatrocientos alumnos.

Faltan instalaciones deportivas y patio cubierto.

- Director del C.N. Puerto Rico, calle Oreja, Orcasitas.

Faltan instalaciones deportivas.

Como podemos observar, las contestaciones han coincidido en todos los encuestados; de lo que se puede deducir que el mal es muy general.³¹

¿Qué ha ocurrido con la creación de la especialidad de Educación Física a cargo de Maestros Nacionales?

Establecidos en el año 1969,³² sin duda con la más noble intención; en el mismo año y en 1971 se convocaron sendos concursos de méritos para la provisión de las unidades escolares, creadas en las distintas provincias españolas. El año 1972 no se anunció concurso

de méritos, ni ordinario ni restringido. En el año 1973 se convocó concurso restringido, así como en el año 1974.³³

En los Colegios la Educación Física sigue siendo una actividad secundaria, para tiempos libres -que dado lo recargados que están los programas, cada vez son menos- No cuentan con buenas instalaciones, porque no hay presupuesto; pero éste no llega, porque ni a los Profesores ni a la tarea se lea concede importancia suficiente.

ello contribuye la política educativa: basta como detalle que el Decreto sobre plantillas de 1975 (poco después derogado) de Colegios Nacionales, que en la disposición transitoria tercera declara a extinguir las plazas de Educación Física, una vez que los titulares obtengan nuevo destino.³⁴

La Educación Física es una de las materias no suficientemente valoradas y reguladas en los Centros Educativos. En esta época de puesta en orden de la enseñanza también la Educación Física está -siendo objeto de estudios por parte de partidos políticos y administración.

1.2.5. ¿LOS CONTENIDOS DEL AREA DE PRETECNOLOGIA SON CONGRUENTES CON LOS OBJETIVOS ESPECIFICOS?

A nuestro parecer la concepción educativa de la Pretecnología no ha sido planteada como un elemento integrante del desarrollo de la personalidad. Al poner el acento en una formación que capacite

al alumno para actividades prácticas y que le facilite su posible futura inserción en el mundo profesional, se está considerando la Pretecnología con un enfoque cerrado y reducido, en un momento en que ya se admite la importancia educativa que tiene el paso del pensamiento teórico a la situación operativa, por las distintas implicaciones de aprendizaje que supone, por las habilidades y destrezas que desarrolla en el alumno; pero también por las repercusiones formativas que la misma realización de la acción ejerce sobre el propio pensamiento teórico.

Si consideramos que "todos aprendemos de nuestro medio, buscando constantemente en él -aunque, tal vez de modo inconsciente- modelos a los que imitar. Estos modelos no son tan sólo otras personas. Son también máquinas en proporción creciente. Con su presencia, nos condicionan con sutileza a pensar de cierto modo y tiene una gran influencia en el desarrollo intelectual del hombre.

Mientras que en el pasado el libro y la instrucción centrada en el mismo era casi el único medio de formación mental, en la actualidad, cuando la civilización se ha vuelto mucho más compleja, la situación ha cambiado fundamentalmente al respecto. Los planteamientos didácticos requieren, a la vez, una mayor complejidad y plantean nuevos problemas difíciles de resolver."³⁵

La formación tecnológica puede dar a cada uno los medios necesarios para comprender su entorno y para que pueda asumir sus responsa

bilidades con conocimiento de causa, cosa imposible si por una enseñanza clásica que interroga preferentemente al pasado se omitiese el estudio del presente. Podría favorecer una formación más equilibrada y una clara función social al conectar lo concreto a lo abstracto, aproximar el trabajo a la cultura, el saber completamente intelectual a las actividades manipulativas.

La lectura de la muestra de proyecto de programación pretecnológica nos induce a pensar que no asoma por ninguna parte la relación de las técnicas propuestas, algunas totalmente artesanas, con el ámbito del mundo del trabajo: ¿Dónde se trabaja? ¿Quién realiza cada una de las actividades? ¿En qué condiciones pasan los adultos sus horas de trabajo?

El Área con el nombre oficial de Pretecnología se desenvuelve de manera muy confusa, pues en la práctica de cada día lo mismo puede ser hacer mosaicos con lentejas, caballitos de rafia, tocar la flauta o construir pagodas con palillos.

Las alumnas al salir de la Escuela pueden retroceder cincuenta años de historia y dedicarse a hacer bolillos o quedarse en su época ya que con escribir a máquina y diseñar modas han cumplido.

La inconcreción de los contenidos de este programa es tal que permite que cada Colegio pueda dedicar estas horas a hacer lo que más le convenga: prácticas de laboratorio, pequeñas reparaciones, obras decorativas, etc.

No es ajeno a esta situación el que esta materia no forme parte de los planes de estudio de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado, y, sin duda alguna, debido también a las primeras orientaciones metodológicas oficiales que la relacionaban a la Expresión Plástica. Estas Orientaciones se modificaron a raíz de dos seminarios sobre la materia que tuvieron lugar en Madrid en marzo de -- 1973 y junio de 1974.³⁶

Pará preparar a los miles de Profesores necesarios para esta materia y nivel, algunos I.C.E. han organizado en los últimos tiempos, con mayor o menor acierto, cursillos, seminarios, etc., de escasa influencia a nivel nacional dada la magnitud del problema de formación de todo el Profesorado de E.G.B. en Pratecnología.

En el país se habla y se escribe mucho sobre la tecnología en -- los últimos tiempos, pero, a mi modesto entender, se "hace" muy poca. Seguramente el que se hable y se escriba es un buen síntoma, sobre -- todo si se quiere interpretar como el estado de motivación que precede a la acción. Este último no está claro pues los criterios sobre -- la misma son para todos los gustos, lógica consecuencia de la afición que tenemos de "interrogar" al pasado y no ocuparnos del presente y menos de un previsible futuro. Así hay desde quien considera la tecnología la causa de todos los males (y no del mal uso que de ella se hace), hasta los que la consideran vital para la supervivencia.

Por encima de la faceta importante utilitaria que pueda tener esta materia (saber utilizar, mantener y reparar), y su relación con el mundo de la producción (aprender a trabajar rápido y bien), está su valor cultural actual, su razonamiento científico, su capacidad de crear, sus lenguajes propios universales, su importancia socioeconómica, su aportación a la orientación, como factor de equilibrio del sistema educativo con sus actividades y experiencias personales de tipo práctico. Como puede verse en documentos internacionales: Unesco, Consejo de Europa, etc.³⁷

En los países europeos existe en los planes de estudio del nivel que nos ocupa, un núcleo generalmente llamado Tecnología o Educación Tecnológica.

En los Programas de Pretecnología para la E.G.B., una vez más se deja sentir la falta de coordinación entre objetivos, contenidos y metodología. Se diría que cada uno de estos apartados ha sido elaborado por una persona o grupo distinto al siguiente, dado que se plantean en perspectivas divergentes.

1.2.6. ¿EXISTE COHERENCIA ENTRE LOS OBJETIVOS FIJADOS PARA EL AREA DE LAS CIENCIAS SOCIALES, LA ORGANIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS Y EL ENFOQUE DE LAS ACTIVIDADES A REALIZAR?

La primera característica del área social es que debe ser considerada según una concepción global de las ciencias de la sociedad,

suma de instrumentos complementarios que permitan analizar el universo. Desde un punto de vista histórico-geográfico, económico, sociológico, etc., han de educar, según la edad mental de los alumnos, el conocimiento racional y crítico de este universo.

La segunda característica es, en la elección y el tratamiento de los temas, borrar las separaciones artificiales debidas a la existencia de saberes universitarios especializados. El objeto de estudio, tanto si se ha tomado del pasado como del presente, se inscribe siempre en un devenir histórico (relación presente-pasado y pasado-presente), y necesita una combinación de análisis del espacio, del sistema económico, de los grupos sociales, de las ideologías.

La tercera característica es operar siempre con una trama cronológica de grandes hitos. Considerando que solamente un tiempo -- largo que incluya el desarrollo histórico, el desarrollo tecnológico, económico y cultural a largo plazo, puede tener valor educativo.

La cuarta característica es que no se trata de dar conocimientos que convencionalmente aparecen como importantes, sino de ofrecer aquellos que sirvan para configurar una visión y un método de análisis de la realidad pasada o presente y así el alumno adquiere instrumentos, herramientas, etc., útiles para analizar.

Por otra parte, partiendo del principio de que las ciencias so

ciales se aprenden trabajando con ellas, el sistema tradicional de transmisión oral o escrita de conocimientos ha de ser sustituido por preparación constante de trabajos que surjan del interés de los -- propios alumnos. Los trabajos prácticos han de ser el elemento principal de nuestras clases. Prácticas consideradas en sí mismas como adquisición de técnicas, y no como ilustración del tema explicado.

Todo lo dicho lleva a un cambio de enfoque. Así, no nos preguntamos: ¿Qué utilizaré para que comprendan mejor la segunda guerra mundial? ¿Mapas, textos legales, comentarios de la prensa, etc.? -- Por el contrario la pregunta será. ¿Qué práctica pueden realizar para aprender a manejar datos económicos y a la vez comprobar que estos datos sirven para explicar la realidad?

Los proyectos de trabajo a realizar por los alumnos ya en grupo o individualmente tienen como principal objetivo la adquisición de técnicas de trabajo intelectual aptas para el campo de las ciencias sociales.

Si en una clase la actividad y la participación de los alumnos lleva un determinado tiempo, ese mismo tiempo tendrá que ser restado a la exposición del Profesor y a la cantidad de contenido a tratar. Hay que hacer una elección en función de objetivos y posibilidades, ya que la consecución de los objetivos fijados (véase el capítulo II de la segunda parte, págs. 614 a 616) supone el recorrido de una serie de pasos. Veamos:

- El desarrollo de la aptitud de análisis y síntesis.

Las operaciones de análisis suponen el fraccionamiento de una idea en sus partes o elementos y la búsqueda de las interrelaciones entre los mismos. Si el análisis se realiza sobre un texto o una parte del mismo, comprende:

a) Lectura para localizar todas las expresiones que no se comprenden.

b) Análisis del contenido del texto según dos pautas. De qué se está hablando en el texto y qué relaciones se establecen.

La síntesis va íntimamente ligada al análisis. Se puede considerar como la capacidad de expresión oral y escrita y, como tal, se trata de un resultado educativo de fundamental importancia. La capacidad de síntesis interviene notablemente en los procesos de creatividad, puesto que ésta implica una construcción de un producto nuevo y con una entidad propia a partir de elementos previamente aislados.

La síntesis, en la resolución de problemas supone: por una parte el análisis de los elementos de una situación y el establecimiento de las relaciones entre ellos; por otra, la síntesis de una solución razonable y lógica, de acuerdo con las condiciones impuestas.

- Capacidad de retrospectión y prospección.

La introducción del alumno en el campo de las ciencias sociales han de facilitarle la comprensión del papel del tiempo y del cambio en el proceso de desarrollo que nos ha llevado a nuestro aquí y a nuestro ahora. Un mejor entender e interpretar el pasado, como aprendizaje indispensable para participar en la construcción del presente y de lo que ha de ser el futuro.

- Habilidad para localizar hechos y situaciones en las coordenadas espacio-temporales.

Ha de efectuar juicios de valor individual. Ha de comparar el pasado con su presente.

- Elaboración, por parte de los alumnos, de una serie de conceptos básicos que unas veces son importantes para las ciencias humanas en general (sociedad rural, economía, agricultura, propiedad, etc.) Otras veces ha de elaborar conceptos básicos para la comprensión de un tema determinado.

La dificultad en la elaboración y comprensión de conceptos arranca, con frecuencia, del desconocimiento por parte de los alumnos de las realidades de la vida social a las que se refieren.

La dificultad de comprensión de sistemas de relaciones deriva, muchas veces, de poner en relación más de dos conceptos; uno de los cuales, a su vez, incluye a otros.

El desarrollo de la capacidad de conceptualización se intenta a

través de análisis particulares de los hechos concretos, progresivamente se van construyendo distintos conceptos.

La capacidad de relación se intenta desarrollar, al principio -tratando de que descubra, también mediante análisis de situaciones concretas, los elementos, más simples, de las relaciones sociales, eligiendo aquellas que resultan más claramente visibles. Progresivamente se analizan otras más complejas.

- Espacio-tiempo.- Paralelamente, se intenta dar una clara conciencia de continuidad histórica, así como saber diferenciar los --distintos "tempos" o ritmos de desarrollo, propios de cada tipo de sociedad.

Todo ello es imprescindible enmarcarlo en una realidad espacial y temporal concreta, lo que obligará a dedicar parte de las actividades de la clase a desarrollar este aspecto. El papel del Profesor será aquí el de orientar las investigaciones individuales y colectivas, presentar la documentación adecuada, y crear actividades y "situaciones de uso" que lleven al alumno a informarse por sí mismos.

Una experiencia didáctica de este tipo es tarea que exige mucho tiempo de trabajo: esta exigencia choca con un programa que desborda las posibilidades de tiempo que ofrece cada curso académico. Su

extensión es desmesurada e impide, en la práctica, aplicar el método activo.

Lo que sucede es que lo primero que necesitamos para poder cumplir con este propósito es disponer de un nuevo esquema, satisfactorio y coherente, que nos muestre inequívocamente qué es lo fundamental y de qué puede prescindirse. Como no disponemos de semejante esquema, solemos contentarnos con la "conservación de lo que nos han enseñado" añadiéndole algunos complementos desde un punto de vista actual. Lo malo es que estos complementos resultan simples añadidos que no se integran al resto. La única manera en que podremos superar esta incoherencia es reestructurando el contenido en torno a los grandes problemas. Explicar las causas de un proceso de desarrollo, pero también las razones de sus límites.

No creo que las soluciones que necesitamos puedan obtenerse -- más que como resultado de la preparación en común de unos proyectos pedagógicos y de su contraste práctico en el terreno de la enseñanza. Son muchas las dificultades que habrá que superar. Por ejemplo, la de elaborar unos textos que hagan posible el desarrollo de programas de este estilo. Los que hoy, por hoy, poseemos -- con escasas excepciones -- no sirven para ello. Tampoco pienso que baste con cambiar los contenidos, sin una modificación paralela de los métodos de enseñanza. Es necesario la participación más activa de unos es-

tudiantes a quienes hemos de pedir que se esfuercen por comprender los mecanismos de articulación que enlazan los hechos, en lugar de limitarse a aprender éstos. El nuevo camino requiere un gran esfuerzo. Exigirá un largo trabajo colectivo de elaboración, tanteo, rectificación y enriquecimiento.

Las sugerencias que figuran en las Orientaciones Pedagógicas, - en cuanto a contenidos y métodos con la finalidad de desarrollar en los alumnos los procesos mentales que vienen fijados por los objetivos específicos, aparecen redactados con una amplitud y generalidad tal que se prestan a multitud de interpretaciones.

Ya que los programas oficiales no especifican ni el nivel de -- los contenidos ni el cómo han de ser enseñados éstos. Habrá que acudir al análisis de los libros de texto, aprobados por el Ministerio de Educación, si se quiere comprobar la coherencia que pueda existir entre las metas fijadas y los caminos seguidos para conseguir -- las.

El modelo didáctico-científico, siguiendo los objetivos fijados por el Ministerio de Educación, podría esquematizarse en los siguientes puntos:

- Proceso didáctico que refleje en su esencia el propio proceso científico de las ciencias sociales, procurando que los alumnos lle-

guen a conocer y a utilizar las técnicas en la búsqueda de fuentes y documentos.

- Necesidad de una enseñanza viva y aplicativa insertada en la realidad social, política y cultural de España y no solamente abstracta y académica.

- Desarrollo de las aptitudes de análisis, síntesis, interpretación y relación de conceptos que faciliten al alumno la adquisición de métodos de trabajo intelectual.

- Apertura del alumno hacia su entorno social.

- Participación del alumno, creatividad y socialización.

1.2.6.1. ANALISIS DE LIBROS DE TEXTO DE CIENCIAS SOCIALES

El conjunto de aspectos que conviene tener presentes, en los libros de texto, de acuerdo con nuestra interpretación particular de la enseñanza, como respuesta a los objetivos propuestos por el Ministerio de Educación, son los siguientes:³⁸

1. Análisis de objetivos.

1.1. El texto ha de ser no academicista, sino aplicativo y relacionado con el entorno social. Esto por dos razones:

a) Por el sentido práctico que debe tener la enseñanza a nivel de E.G.B.

b) La formación de conceptos que tengan una clara referencia a

lo real es fundamental para el crecimiento intelectual del niño. A menudo se enseña con palabras (enseñanza expositiva) sin la apoyatura de un objeto de referencia (enseñanza realista o empírica) o sin una imagen de ese objeto (enseñanza intuitiva). Los niños han de aprender o asimilar una realidad.

1.2. El texto ha de estar centrado en los procesos de aprendizaje y en la participación crítica.

En el proceso de aprendizaje hay dos fases distintas: adquisición y exteriorización.

Al enfrentarse con el análisis de un libro de trabajo, el primer paso es distinguir las explicaciones y tareas que se destinan a la adquisición de conocimientos, de aquellas tareas que se le exigen al alumno y mediante las cuales tiene que demostrar si ha aprendido lo que se pretende o no.

La adquisición de conocimientos puede estar concebida de forma que el niño la elabore individualmente (esta era la finalidad de las fichas, aunque luego la realidad ha demostrado que el enfoque dado a las mismas no contribuía a conseguir los fines propuestos) o apoyarse en un proceso dialéctico que incluye la explicación del Profesor y la elaboración conjunta de la clase.

En nuestro análisis la pregunta que se debe contestar es: ¿Qué

se pretende que adquiriera el niño? ¿Cómo demuestra el alumno que ha aprendido lo que se pretende de él?

En algunas editoriales existen ejercicios de evaluación incorporados al texto. Según la concepción del programa, pueden existir uno o varios ejercicios que permiten evaluar lo aprendido en la unidad. Ejercicios que hacen posible medir si se ha conseguido el objetivo de la unidad.

1.3. ¿Qué aspectos específicos entrena el texto?

Lo aprendido puede ser objeto de reproducción, reorganización, transfer, o ser utilizado en la solución de problemas. Se trata de niveles que están ordenados por dificultad, siendo el nivel más -- simple la reproducción de conocimientos, y el más elevado, la utilización de lo aprendido en la solución de problemas. Cada nivel superior supone los niveles inferiores.

El análisis ha de centrarse en las siguientes preguntas:

- ¿Qué se exige al niño, reproducir lo aprendido de la misma manera, o reorganizarlo de alguna forma?

-¿Debe aplicar el alumno lo aprendido en un contexto nuevo?

El análisis permite ver si un texto o un programa es esencialmente reproductivo o exige pensamiento productivo.

Conseguir que el alumno pueda aplicar lo que ha aprendido a situciones nuevas es el objetivo principal de toda enseñanza, ya --

que es imposible enseñarle a un individuo absolutamente todas las cosas que se va a encontrar en el futuro.

Se puede hablar de pensamiento productivo siempre que se trate de técnicas que se apliquen a situaciones nuevas.

1.4. Adaptación al nivel.

¿Se adecúan los objetivos previstos al nivel intelectual de los alumnos? ¿Y a las características del curso?

Según la epistemología genética, de los conocimientos que se le proporcionan a un niño de una determinada edad, sólo va a ser capaz de aprender aquello para lo cual está capacitado de acuerdo con sus instrumentos intelectuales.

2. Análisis del contenido.

2.1. Estructura y exposición de los temas.

El análisis se centra en ver qué puntos se incluyen en los temas y cómo se exponen.

- Relaciones establecidas entre los temas de los campos sociales (mediante el estudio de la relación historia-economía-industrialización-sociedad, por ejemplo).

- Relaciones interdisciplinarias con otras áreas: (evolución social-tecnología-medicina).

2.2. ¿Se incluyen algunos problemas actuales de investigación -

que den idea de que las ciencias están en continua construcción?

3. Metodología didáctica.

3.1. ¿Existe un conveniente equilibrio entre los enfoques inductivos y los deductivos?

Teniendo en cuenta que el enfoque ha de ser:

- a) Formativo e interdisciplinar.
- b) Engarzado en la propia experiencia vital del niño.
- c) Directamente relacionado con los conocimientos y nociones que el niño ya tiene.

El texto ha de seguir un desarrollo inductivo de los conceptos y del lenguaje. "En la vida nos desenvolvemos mediante el lenguaje, y un enriquecimiento de éste conllevaría una potenciación de la capacidad ideacional del sujeto, si las palabras están asociadas a un contenido referencial y objeto y a un contenido mental o concepto. De aquí se deriva la importancia que tiene una adquisición empírica-inductiva de conceptos durante las etapas de formación de la niñez y - la adolescencia".³⁹

El proceso natural de formación de conceptos en los primeros años de vida del niño, han de ser tenidos en cuenta en el desarrollo posterior de conceptos en la enseñanza, "El aprendizaje de conceptos en vuelve los dos procesos psicológicos de generalización y discriminación".⁴⁰

Los procesos de generalización son los psicológicos naturales -- que el niño sigue en sus primeros años para formar los conceptos -- que constituyen su acervo mental.

Este proceso debe incorporarse a la enseñanza siempre que aparezca algún nuevo término, nombre o concepto, para que el niño enriquezca su capacidad expresiva y creativa mediante actividades de asociación y relación de cada término en una materia con todas las realidades de la vida ordinaria o de otras a las cuales se aplica -- o puede aplicarse. Este enfoque hará que la enseñanza sea interdisciplinar y esté ligada a la vida real y lenguaje del niño.

La otra actividad del proceso de la formación de conceptos -- la discriminación -- consiste en la actividad inversa a la generalización: detectar los elementos o características diferenciales.

"La discriminación es un proceso complementario de la generalización. La generalización es una reacción ante las semejanzas, y la discriminación es una reacción ante las desemejanzas".⁴¹

En una enseñanza que tenga sentido para el alumno, éste ha de recorrer el camino empírico-inductivo hacia la generalización antes de que llegue a los procesos deductivo-teóricos.

3.2. ¿La relación entre la teoría y la práctica es adecuada en el texto?

Se podría pensar con coherencia que si a cualquier materia científica, que lo admita, se le aplica como objetivo y como método la

resolución de problemas y el estudio de casos, nos veríamos precisados a un enfoque interdisciplinar integradora de la misma. Considerando la interdisciplinaridad como un tratamiento de múltiple enfoque sobre la misma realidad o contenido que asegure al sujeto, - la puesta en práctica integrada de todos sus conocimientos en las distintas esferas del saber y de todas sus capacidades mentales.

La resolución de problemas exige una gama casi completa de actividades mentales de observación, discriminación, comparación, valoración, análisis, clasificación, síntesis y creatividad.

Este método estaría en la línea personalizadora que la Ley General de Educación señala en los objetivos generales.

3.3. Grado de divergencia del texto.

Un enfoque y práctica sistemática de tipo divergente, integraría una gran variedad de funciones y efectos; intentando superar - las limitaciones psicológicas de la enseñanza libresco que origina un hábito mental deformante, consistente en la asociación unilateral de libro-aprender, que dificulta la formación de actitudes y - disposiciones favorables para aprender en la vida, para una educación permanente y para la reflexión.

3.4. ¿Se hace más énfasis en los contenidos y en el saber, o - bien en los procesos de razonamiento científico?

La preponderancia de los contenidos sobre los procesos de razonamiento es norma general en los libros de texto. Influenciados, -- quizás, por los mismos programas oficiales concebidos más como lis

tas de cuestiones a aprender y no como diseño de trabajo a efectuar.

"En este segundo sentido puede entenderse todavía de muchas maneras -no todas igualmente justificables- pero hay algunas que ofrecen posibilidades críticas más acentuadas que otras".⁴²

2.5. Coherencia lógica del texto.

- ¿Existe una adecuada secuenciación de acuerdo con el grado de dificultad de los conceptos?

- ¿Se hace suficiente énfasis sobre los conceptos más difíciles?

- ¿Existe una conveniente relación entre los conceptos nuevos y los introducidos con anterioridad?

- ¿Cómo están estructurados los contenidos del curso:

Mediante esquemas conceptuales

Centros de interés

Mediante una secuenciación lineal de "lecciones".

- Las distintas materias se presentan como aspectos independientes o bien de forma conjunta e integrada.

- Las ramas científicas que incluyen las áreas, ¿Se presentan como aspectos independientes o bien de forma conjunta e integrada?

3.6. Motivación.

- La densidad de contenidos, ¿ahoga la intervención personal de los alumnos?, ¿impide el desarrollo de aspectos aplicativos y creativos?

- ¿Se sigue una metodología natural?, con alusiones al entorno, a las vivencias y experiencias de los alumnos, a sus necesidades de aprendizaje.

3.7. Actividades y desarrollo de la creatividad.

¿Se incluyen cuestiones de tipo divergente en el texto? (Las cuestiones convergentes tienen respuesta única. No así las divergentes que pueden brindar una gran variedad de enfoques y planteamientos).

- ¿Se prevé algún proyecto experimental?

- ¿Se incluyen problemas reales y aplicativos, o bien abundan las situaciones abstractas y alejadas del entorno del alumno?

- ¿Abundan los problemas numéricos, o bien se incluyen con cierta frecuencia cuestiones de reflexión de tipo cualitativo?

- ¿Se procura desarrollar la conciencia crítica del alumno? ¿Abundan las cuestiones convergentes y acríticas?

- ¿El grado de dificultad es tal que se desmotiva al alumno menos aventajado?

3.8. Refuerzos didácticos.

- ¿Se incluyen síntesis parciales y globales de los aspectos más relevantes de la materia?

- ¿Se resaltan convenientemente los conceptos y métodos básicos y de mayor aplicabilidad?

- ¿Se refuerzan en fases posteriores los conceptos abordados en las etapas anteriores? (mediante nuevas alusiones, aplicaciones a problemas nuevos, inclusión en estructuras conceptuales más complejas, etc.)

- ¿Existe una adecuada relación interconceptual y con otras áreas y campos del saber?

3.9. Socialización y personalización.

- ¿Se incluyen situaciones de aprendizaje en grupo de trabajo?

- ¿Se da cabida a temas de posible interés para determinados alumnos o bien para centros enclavados en zonas rurales o urbanas de características concretas?

- ¿Se relacionan los temas que se estudian con la problemática del entorno del alumno (local, regional, nacional)?

3.10. Lenguaje.

- Comprensibilidad del lenguaje utilizado.

- ¿Se definen o especifican adecuadamente los términos introducidos por vez primera?

- ¿Se observa una adecuada longitud y estructuración de los párrafos?

Características de una muestra de libros analizados siguiendo el modelo propuesto.

En primer lugar y como reflejo del carácter ambicioso de los pro

gramas oficiales, destaca la elevada densidad de contenidos y de términos (la mayoría de las veces no llegan a la categoría de - conceptos) vertidos en los textos, Generalmente se enseñan pala bras sin la apoyatura de un objeto de referencia o sin una ima - gen de ese objeto. Basta transcribir, como prueba de esta afirma ción, los contenidos del primer tema del Area Social para 4º Ni - vel:⁴³

Definición de plano, de mapa, de cartografía, de escala: nu - mérica y gráfica.- Definición de proyecciones: cilíndrica, cóni - ca y plana.- Clases de mapas:

Atendiendo a la extensión de la superficie representada: ma - pa mundi o planisferio, continentales, nacionales, comarcales o locales.

Atendiendo al aspecto de la superficie representada: físicos, políticos, económicos, de comunicaciones, topográficos o catastra les.

Interpretación de los mapas: signos, líneas, colores parale - los y meridianos.

Se observa una marcada obsesión por darlo todo, de una forma más bien dogmática y descriptiva, en detrimento de un sano enfoque discursivo y razonado.

Los aspectos interpretativos y aplicativos de los conceptos -

básicos están tratados muy superficialmente en el desarrollo de la -
unidad.

Si analizamos las actividades que figuran al final de la unidad:

1. Dibuja el plano de la clase.

2. Explica, con palabras distintas a las del texto, lo que es la cartografía.

3. Contesta: ¿Qué diferencia hay entre plano y mapa? ¿Qué es una finca rústica?

4. Haz un resumen de la lectura sobre "Los mapas a lo largo de -
la historia". (Qué figura en el texto).

5. Explica qué quiere decir cada una de estas escalas: 1:50, 1:1,
1:2 y 1:1.000.

6. Resuelve:

- En un mapa escala 1:20.000, la distancia entre dos ciudades es de 20 cms. ¿Cuál es la distancia real?

- La distancia real entre dos ciudades es de 100 km. En un mapa a escala 1:10.000, ¿Cuál será la distancia entre ellas?

7. De los dos tipos de escala indica cuál te parece mejor y por qué razón.

8. Dibuja a escala 1:5 la cubierta de tu libro "Cosmos 4^a".

9. Contesta: ¿Por qué es difícil representar la tierra? ¿Cuál es la forma más exacta de representarla?

10. Copia el dibujo que representa el sistema de proyección cónica y explica qué ventajas e inconvenientes tiene.

11. De los tres sistemas de proyección, indica cuál te parece mejor y por qué motivo.

12.-Copia y completa en tu cuaderno: "En la navegación aérea se emplean mapas de proyección....." En la proyección plana de la tierra aparece reflejada en un.....que la..... en algunos de sus....."

13. Indica al menos cuatro cosas que puedan representarse en el mapa.

14. Indica qué clase de mapa emplearías para representar cada una de estas cosas: carreteras, tu localidad, caminos, casa

15. Indica la diferencia que hay entre Mapamundi y Planisferio.

16. De un mapa de carreteras, copia una parte en que aparezca representada tu localidad y las más próximas.

17. Con ayuda del diccionario, escribe el significado de interpretar.

18. En cuadros distintos, copia las líneas y signos que se utilizan en los mapas. Luego procura aprenderlos.

19. En forma de cuadro sinóptico, indica qué se representa con signos, con líneas y con colores.

20. Contesta: ¿Qué es la latitud? ¿Cómo puede ser la longitud?

En equipo: confecciona el plano del colegio sobre una cartulina, pidiendo ayuda al Profesor.

Nos encontramos con una unidad temática en la que la cantidad de nociones que se quiere transmitir a los alumnos es ¡abrumadora! No se ha tenido en cuenta:

- Que no sólo las nociones, sino incluso los términos con los que se designan son nuevos para los niños.

- Falta una preocupación por vincular las distintas definiciones que se van transmitiendo y que, a nuestro juicio, ayudaría a los alumnos en la asimilación de las mismas, si se hubiese resaltado las características comunes.

- Las ilustraciones en forma de dibujo y fotografías que figuran en el desarrollo del tema, son poco claras. Creemos que las representaciones de los objetos deberían ser más cuidadas y adaptadas a los conocimientos que se pretende adquiriera el niño, máxime teniendo en cuenta que van dirigidos a los alumnos de 9-10 años, y en esta etapa las abstracciones que realizan en la adquisición de conocimientos nuevos es fundamentalmente empírica porque extra su información de los objetos mismos o de la representación de éstos. El recorrido del camino empírico-inductivo y el hecho de partir de los conocimientos que el alumno ha aprendido de modo estable permitirá el paso a la segunda fase que es fundamental y que Piaget⁴⁴ llama "abstracción re -

flexiva" porque se extrae no de los objetos, sino de las coordinaciones de acciones (u operaciones) y por lo tanto de las propias actividades del sujeto.

- "Los instrumentos de registro, que hacen posible una abstracción empírica, no son extraídos del objeto, ya que constituyen las condiciones previas de su conocimiento; por lo tanto se deben a actividades del sujeto y, como tales tienen su origen en abstracciones reflexivas anteriores. Lo cual sucedía ya desde un comienzo, excepto que, en los niveles primitivos esta forma tiene una gran simplicidad.

Existe una reciprocidad parcial entre la abstracción empírica y la reflexiva, en cuanto que cada una de ellas necesita a la otra para funcionar (excepto la abstracción reflexiva cuando ha llegado a un estado de desarrollo llamado puro en el que ya no se basa, para sus construcciones mentales, en la abstracción empírica, sino que se caracteriza por elaboraciones continuas de nuevas operaciones - que se montan sobre las precedentes".⁴⁵

De lo dicho se pueden sacar entre otras las siguientes conclusiones:

a) El enfoque de la enseñanza de los conceptos ha de tener en cuenta las características de las diferentes edades y los conocimientos que poseen los alumnos en un momento determinado.

b) Un aspecto parece que está bien comprobado: la actividad directa del alumno, manipulativa e intelectual, en el desarrollo del

pensamiento y de las operaciones mentales.

La Psicología ha demostrado que solamente los conceptos adquiridos de forma razonada, vivencial, experimental y participativa pasan a formar parte de la estructura intelectual del sujeto.

En el libro de texto aludido es evidente la formidable distensión que hay entre reclamar del niño acción, iniciativa y ensayos, y presentarle una serie de definiciones verbales para que se limite a asimilarlas.

Vemos que la primera de las actividades dice así: dibuja el plano de la clase.⁴⁶

La realización de esta actividad implica que el alumno ha verificado los siguientes procesos mentales:

- Asimilación de la definición de plano.
- Comprensión de la definición.
- Asimilación de la definición de escala.
- Comprensión de la definición.
- Asimilación de la definición de escala numérica.
- Comprensión del concepto que a su vez implica el concepto lógico-matemático de proporción.
- Asimilación de la definición de escala gráfica.
- Comprensión del concepto que implica a su vez el de proporción y su representación gráfica.

Una vez que el alumno llegue a la generalización de lo que es un plano y una escala, y haya captado la relación existente entre ambos, ha de ser capaz de pasar de la dimensión de la comprensión a la de la acción, o sea al de la aplicación concreta de las nociones de plano, escala numérica y gráfica, en la realización del plano de su clase.

En el libro de texto se le proporciona al alumno los siguientes conocimientos respecto al plano y escala:

"Planos

La forma más clara de representar cómo están distribuidas las habitaciones de una casa, las calles, plazas y edificios de una población, o las mesas del aula de clase, es dibujándolo como si lo viésemos desde arriba.

Observa la fotografía y el plano que aparece en esta página, y comprobarás que se percibe con mayor claridad la distribución - por medio del plano que de la fotografía.

El plano se emplea para representar pequeñas superficies: aulas, pisos, edificios, poblaciones, etc.

El mapa, por su parte, puede representar desde una población - hasta la totalidad de la superficie de la tierra.

Escala

Tanto en los planos como en los mapas, es imposible representar las cosas del mismo tamaño que tienen en la realidad; pero es

necesario saber cuántas veces más pequeñas son que en la realidad. Ello se indica mediante la escala que puedes ver en todos los mapas.

Hay dos formas de indicar la proporción entre el dibujo y la realidad.

Se indica mediante una proporción, 1:50, 1:100, 1:1.000, etc. Ello quiere decir que la distancia real es 50, 100, 1.000 veces mayor que en el dibujo.

Según esto en un mapa escala 1:1 querría decir que las distancias en la realidad son igual que en el mapa, la escala 1:10.000 querrá decir que las distancias reales son 10.000 veces mayores que en el mapa, y así sucesivamente.

La escala gráfica acompaña normalmente a la escala numérica en los mapas. Se basa en la escala numérica y consiste en una línea dividida en partes iguales. Cada parte de esta línea equivale normalmente a un número determinado de km. Utilizando esta escala y con una regla o compás, es muy fácil medir distancias sobre el mapa. Así se ahorran muchos cálculos que habría que hacer utilizando la escala numérica".⁴⁷

La exposición es un tanto descriptiva y bastante alejada de un sano enfoque discursivo y razonado con abundantes puntos de referencia intuitiva.

Sólo figura un dibujo de un plano, que es poco claro, por cierto, con la siguiente indicación debajo del mismo: El plano es la forma más clara de la representación de una superficie.

Se comprueba una falta de coordinación: no sólo entre los distintos temas, las nociones de cada tema; sino también entre el contenido desarrollado y las actividades a realizar por los alumnos que figuran al final de cada tema.

Los autores de los libros de texto (en general) no saben o no pueden apurar hasta el fondo los aspectos interpretativos y aplicativos de los conceptos básicos. Y esto por dos motivos fundamentales: desconocimiento del valor real de los conceptos y de sus limitaciones, y escaso tratamiento en los libros.

El mismo lenguaje empleado es frecuentemente un obstáculo y no un instrumento en la formación e intercambio de conceptos, dado que los temas vienen planteados en forma teórica y eminentemente abstracta.

La comprensión y la utilización correcta de las palabras supone una estructuración de una serie de operaciones lógicas, que de ningún modo se transmite de inmediato en el momento de enseñar una palabra nueva.

Las palabras que le brindamos para designar las nuevas adquisiciones, si se quiere evitar una asimilación puramente mecánica; los alumnos han de recorrer una serie de pasos o etapas para llegar a la comprensión y a la correcta utilización de las mismas.

Primer paso: el alumno entra en contacto directo con unos o varios ejemplos concretos de la cuestión que va a estudiar. Si se trata de un

concepto abstracto, habrá que presentarles ejemplos de la realidad en la que sea posible reconocer tal abstracción. Esta primera experiencia es conveniente llevarla a cabo libremente, sin pautas previas de observación, con el fin de que el alumno perciba.

Segundo caso: verbalización de la experiencia, momento en el que se va comprobando si los alumnos han captado los rasgos que se consideran fundamentales o ha percibido otros que no lo son tanto.

Tercer paso: abstracción de unos rasgos determinados para la formación del concepto.

Cuarto paso: expresión de la definición. Cuando se haya llegado a una expresión en el lenguaje natural, suficientemente correcta desde el punto de vista científico, puede intercambiarse, si se considera oportuno, por la versión en lenguaje técnico o científico, explicitando exactamente el valor de los nuevos términos.

Este ejercicio de sustitución debe hacerse en este sentido -de -lo natural a lo científico- y no en sentido contrario, como es habitual. La traducción del lenguaje científico al personal, que suelen hacer los alumnos, cuando estudian, intentando memorizar conceptos -que no han experimentado por sí mismos, constituye un proceso de degeneración conceptual, porque la versión de cada uno, como no refleja ninguna experiencia, no es más que el trasunto de la interpretación arbitraria e incompleta, a veces, hasta incorrecta, que el alumno ha

ce del nuevo concepto, ya que no tiene de él otra referencia que una extraña y medio incomprensible "definición".

Quinto paso: aplicación del nuevo concepto a otros fenómenos de la realidad. Para poder afirmar que se domina el sentido de una palabra, no basta con poder decir lo que significa. Es menester utilizarla en el contacto con la realidad, y manejarla como lo que es: un instrumento que nos indica un modo de observación de aquélla.

Se pasa al reconocimiento del concepto en nuevos casos de la realidad en los que se considera que puede observarse.

Sexto paso: categorización del concepto. Consiste en tratar de ver cuál es la naturaleza del concepto que acabamos de adquirir.

Cuando los alumnos lleguen a poder hablar del concepto como de un instrumento de descripción o de cálculo que pueden manejar desde ahora en sus razonamientos o en sus operaciones, y analizar y criticar el interés que puede tener el utilizarlo en una determinada operación, entonces sí que podemos considerar que lo han hecho suyo, y se les sirve en su actividad intelectual.

No logramos imaginar una opción diferente: o se limitan los contenidos con objeto de lograr una adecuada asimilación conceptual, o se "da todo" con el peligro de que al curso siguiente la mayoría de los alumnos tengan que partir desde cero.

También, y como manifestación de todo lo anterior, los conceptos

se introducen frecuentemente de forma apriorística, disociados del mundo observacional y experimental que los justifica. Una posible -- excusa salta a nuestra imaginación: si se analizaran todos los contenidos, los libros serían excesivamente voluminosos. A lo que se -- podía replicar: ¡reduzcamos los contenidos! No parece ser, sin embargo, demasiado viable esta postura por el momento.

La Psicología ha demostrado que solamente los conceptos adquiridos de forma razonada, vivencial, experimental y participativa pasan a formar parte de la estructura intelectual del sujeto. Pero, -- parece que sigue importando más dar mucha materia, aunque no la asimile más que un porcentaje ínfimo de alumnos, que contribuir a la -- educación conceptual y discursiva de la gran masa de alumnos que -- terminan la E.C.B. y que seguirá la mayoría en el B.U.P. y en la F.P. con los mismos defectos.

La metodología didáctica predominante es fuertemente deductiva. No se tiene en cuenta en qué etapa de desarrollo intelectual se encuentra el discente; ni que la formalización y conceptualización requieren de una participación intelectual apoyada en observaciones, experiencias e interpretaciones del entorno. Esto suele ocurrir cuando se trata de "agotar el programa" por encima de una verdadera formación intelectual.

Digamos, por otra parte, que la estructura de los libros sigue

centrándose fundamentalmente en el desarrollo de "lecciones". Ninguno de los que hemos consultado se ha atrevido a plantear otras estructuras (centros de interés, esquemas conceptuales, etc.)

La realidad es peligrosa; los libros se copian demasiado entre sí, existe poca variedad de enfoques.

En algunos distritos se ha roto el fuego, experimentándose diferentes alternativas didácticas en el campo de las Ciencias Sociales. El libro pasa a ser un auxiliar docente más, y no el centro de giro de todo el curso.

Finalmente hemos de destacar el carácter cerrado de la mayoría de los libros analizados, Se observan escasas alusiones al entorno social y tecnológico; se analizan escasos conceptos desde una perspectiva interdisciplinar; incluso las materias del Area de Experiencia (Ciencias Naturales y Ciencias Sociales), se suelen presentar como Ciencias separadas y desconexas; incluso los temas tanto del Area Social como de la Naturaleza se presentan cada una de ellas como una lección cerrada, aislada y sin ninguna coordinación con las demás.

1.2.7. ¿EXISTE CONEXION ENTRE LOS CONTENIDOS, LA DIDACTICA PROPUESTA Y LOS OBJETIVOS FIJADOS PARA EL AREA DE LAS CIENCIAS NATURALES?

Difícilmente se puede discrepar de unos objetivos como los ci-

tados para las Ciencias de la Naturaleza. Están en la misma línea que los que se plantean otros muchos países y son aceptados ampliamente. Sin embargo, para penetrar en el verdadero sentido de unos objetivos generales, no podemos limitarnos al análisis cerrado de los mismos. Estos, aunque muchas veces puedan parecer convergentes, adquieren una dimensión totalmente distinta según el contexto en que se inscriben y en función de las medidas concretas que se toman para llevarlos a la práctica.

Al analizar las Orientaciones Pedagógicas nos encontramos:

- Una ausencia de líneas claras definitivas en lo que a los objetivos específicos del ciclo se refieren.

- El Ministerio de Educación concibe la programación: "Entendemos por programación un núcleo de contenidos fundamentales que están ordenados formando una progresión para lograr, de acuerdo con la edad y desarrollo del alumno, la adquisición de una serie de conocimientos, habilidades y actitudes. Es misión del Profesor el concretar la amplitud y profundidad de los conocimientos al confeccionar su propio programa, idear el método a seguir y los experimentos y observaciones a realizar por el alumno".⁴⁸

Esta definición de programación nos parece sorprendente por dos razones:

1^o Los programas tendrían que ser, de alguna manera, los medios que permitiesen alcanzar los objetivos.

Tanto en el concepto de programa como en la lista de contenidos propuestos, se enfoca la programación como una sucesión de títulos, de explicaciones o teorías a aprender por el alumno de los que tendrá que retener como científicos un gran número para construir la ciencia.

Se destaca que "las Ciencias de la Naturaleza son Ciencias experimentales, y que no hay otro modo de adquirir racionalmente los conocimientos en el campo de estas Ciencias".⁴⁹ Pero, los diseños de trabajo a efectuar están ausentes de las Orientaciones Pedagógicas.

2º Se desprende de la definición que lo único programable (por parte del Ministerio de Educación) son los contenidos generales, y se deja en manos del Profesor la responsabilidad de todos los demás aspectos:

- Concretar la amplitud y profundidad de los contenidos.
- Determinar los objetivos específicos relativos a los contenidos, actitudes y destrezas.
- Seleccionar los métodos de enseñanza más apropiados a cada situación de aprendizaje.
- Diseñar las guías de observación y experimentación.
- Buscar los recursos necesarios para realizarlas.
- Crear las pruebas de evaluación correspondientes.

¿Quién piensa, con un mínimo de realismo, que en las circunstancias actuales el Profesorado puede realizar todas estas tareas? --

¿Han recibido los Maestros una formación que les capacite para realizarlas?

1.2.7.1. ANALISIS DE LIBROS DE TEXTO DE CIENCIAS NATURALES

Ya que los programas oficiales no especifican el nivel de los contenidos, nos hemos basado, en nuestro análisis, en los libros de texto aprobados por el Ministerio de Educación, suponiendo que éstos constituyen la expresión adecuada de las intenciones ministeriales.

Características de la calidad didáctica y de contenidos de los libros de texto basadas en una muestra de libros analizada.⁵⁰

En ellos se constata una gran amplitud temáticas y una excesiva diversificación. Tomemos, a título de ejemplo, el tema primero de Ciencias Naturales de 4º Nivel de E.C.B.:⁵¹

El título es: El suelo como medio en el que se desarrollan los seres vivos. A continuación se exponen una serie de preguntas a las que se va contestando a base de descripciones, definiciones y dimensiones. Las preguntas son las siguientes:

- La corteza terrestre.
- Capas de la corteza terrestre: sedimentos, sial o granito, síma o basalto.
- El interior de la corteza terrestre: la corteza terrestre o litosfera, el manto, la capa intermedia, el núcleo central o nife.

- Modificaciones de la corteza terrestre: volcanes.
 - ¿Qué son volcanes?
 - Productos volcánicos: sólidos, líquidos, gaseosos.
 - Partes de un volcán: foco, chimenea, cráter, cono volcánico.
 - Terremotos o seísmos.- Elementos: hipocentro, epicentro, ondas sísmicas.
 - Efectos de los terremotos.- Maremotos.
 - Agentes externos en las modificaciones de las montañas: calor y frío.- viento.- lluvia.- ríos.- aguas subterráneas.- mares.-
- Los seres vivos también modifican el suelo: el hombre, los animales y las plantas.

La elevada densidad de contenidos y de conceptos salta a la vista.

Se observa un trasplante mecánico de los programas universitarios (incluso en la Primera Etapa). Se olvida que los contenidos escolares de la E.G.B. deben tener una entidad propia y ser seleccionados en base a criterios que no pocas veces entran en contradicción con el estrecho racionalismo de los programas universitarios.

En la selección de los contenidos del tema mencionado se olvidan factores fundamentales como son:

- Partir siempre de la experiencia directa del alumno y tomar como base la gran riqueza de elementos de su entorno natural y social.

- La aplicabilidad a la vida diaria dentro del entorno del alum
no.

¿Qué aplicabilidad puede tener para el alumno de 4^º de E.G.B. -
saber que: "El manto tiene un espesor de 1.200 a 1.400 km. El nú --
cleo central tiene un radio de 3.400 km., etc.?"⁵²

Nos encontramos con el desarrollo de unos temas o unidades so -
brecargadas de contenidos sin conexión con la realidad del alumno.
Se aprecia, en los textos, una marcada obsesión por darlo todo, de
una forma dogmática y descriptiva, en detrimento de un enfoque dis -
cursivo y razonado. Teniendo en cuenta que, en nuestro país, la ma -
yoría del Profesorado usa el libro de texto como herramienta docen -
te fundamental, no es difícil imaginar una extensión considerable -
de este vicio pedagógico.

Esta gran cantidad de contenidos entra a su vez en contradicción
con los métodos de enseñanza propugnados por el propio Ministerio:
"Nunca será suficientemente destacado que las Ciencias de la Natura
leza son Ciencias experimentales, y que no hay otro modo de adqui -
rir racionalmente los conocimientos en el campo de estas Ciencias."⁶³

¿Por qué si este es el método que se ha de aplicar, el mismo -
M.E.C. ha aprobado libros para esta área basados exclusivamente en
una transmisión directa de conocimientos? ¿Cómo puede pretenderse -
que el alumno llegue a experimentar, por él mismo, la gran cantidad

de contenidos que se imparten actualmente en los cursos de E.G.B. en el Area de Ciencias? Ante esta situación y por miedo a las pruebas a que sus alumnos serán sometidos, el Profesor se ve abocado a embutir contenidos como buenamente puede. Todo ello lleva a una desmoralización del Profesorado y a un desinterés y aburrimiento general del alumnado, forzando a la monótona tarea de retener de memoria-repetir-olvidar, para comenzar de nuevo al curso siguiente.

No logramos imaginar una opción diferente: o se limitan los contenidos con objeto de lograr una adecuada asimilación conceptual, o se da todo de manera memorística y repetitiva.

Como consecuencia de todo lo anterior, los conceptos se introducen frecuentemente de forma apriorística, disociados del mundo observacional y experimental que los justifica.

PROGRESION DE LOS CONTENIDOS

El Ministerio señala que "los contenidos han de estar ordenados formando una progresión".⁵⁴

En los libros de texto, más que progresión lo que se observa es repetición y lagunas inexplicables, junto a desfases conceptuales bastante considerables.

En los cursos sucesivos siempre se parte de cero cuando se trata de un tema, lo cual está en contradicción con la progresión que se pretende. Si tomamos el ejemplo de la electricidad, podemos ver que los conceptos que aparecen en sexto curso, vuelven a repetirse

en séptimo. Esto podría ser correcto si los conceptos cada vez se tratasen con mayor profundidad y se fuese ampliando el marco de experiencias, pero realmente no es así. El alumno recibirá la misma información básica sobre electrostática en sexto que en séptimo, e incluso realizará las mismas experiencias. Esto lleva a un aburrimiento del alumno que tiene la sensación de que siempre se le repiten las mismas cosas, y fuerza al Profesor a desarrollar contenidos sin conocer los motivos de la organización de los mismos.

Más perjudicial aun resulta el caso de los saltos. ¿Por qué un concepto general puede desaparecer en un curso y no volver a aparecer hasta dos o tres cursos más adelante?

Tomemos como ejemplo el concepto de reacción química, básico para la mayoría de temas de ciencias experimentales. Este concepto no figura en los programas oficiales hasta octavo curso de E.G.B.⁵⁵ Sin embargo, se han dado en sexto temas como la respiración y la fotosíntesis, y en séptimo, la pila eléctrica. ¿Cómo puede un niño -- comprender procesos que están basados en transformaciones químicas, si aún no ha visto lo más elemental relativo a este tema?

ASIMILACION CONCEPTUAL Y EXPERIENCIAL

Otro elemento que contradice la pretendida progresión de los programas es la falta de correspondencia entre el desarrollo de los conceptos y la base empírica y experimental del alumno.

Los psicólogos han señalado repetidamente que para que los niños puedan llegar a una comprensión real de los conceptos y, por lo tanto, a poder operar con ellos, necesitan relacionarlos con su propia experiencia. También debe existir una cierta gradación en la que se parte de conceptos muy inmediatos (fácilmente relacionables con elementos de observación) y desde ellos se vaya pasando a los más abstractos.⁵⁶

Ambos aspectos son olvidados con frecuencia en nuestros programas y libros de texto. La experimentación y observación que el alumno realiza (¡cuando la realiza!), a menudo se da con posterioridad a la presentación del concepto, y por tanto, no es de ningún modo, la base de construcción de éste. Por otra parte, se da por supuesto que a cualquier edad los niños pueden asimilar los diferentes conceptos científicos, presentándose éstos siempre con el mismo nivel de abstracción.

Se deja sentir la influencia de los proyectos desarrollados en los Estados Unidos para la Enseñanza Elemental de las Ciencias. La construcción de estos programas recoge las concepciones de Bruner:-- Por una parte, su hipótesis de que "el estudio de cualquier concepto científico puede ser abordado en todas las edades, siempre que se presente en forma coherente con la mentalidad del alumno",⁵⁷ y por otra parte, su énfasis en la necesidad de dar una estructura formal y lógica a las distintas áreas o campos científicos que se enseñen,

con objeto de facilitar la conceptualización y la asociación de ideas en la mente del alumno.

Conceptos tan difíciles como energía, fotosíntesis, fuerza, etc., son manejados desde los primeros cursos de E.G.B. La mejor prueba de la falta de adecuación del sistema seguido es que muy pocos alumnos - al llegar al final del Bachillerato pueden explicar razonadamente dichos conceptos.

La metodología didáctica es fuertemente deductiva. No se tiene en cuenta que la formalización y conceptualización requieren de una participación intelectual apoyada en observaciones, experiencias e interpretaciones del entorno. Esto suele ocurrir cuando se trata de agotar el programa por encima de una verdadera formación intelectual.

INTEGRACION

En las Orientaciones Ministeriales leemos:

"En la Primera Etapa de E.G.B. la experiencia infantil concentrada o globalizada en núcleos o unidades variadas, de acuerdo con los intereses y posibilidades de cada momento o situación darán ocasión y contenido a las áreas de expresión".⁵⁸

"En la Segunda Etapa la programación responde al método de integración de las Ciencias, sin establecer todavía fronteras entre las mismas, pero con una iniciación a la sistematización en el campo de cada una de ellas".⁵⁹

Hoy en día la mayoría de los pedagogos defienden la conveniencia de la enseñanza integrada de las Ciencias. Parece ser que "el tratamiento de múltiple enfoque sobre la misma realidad o contenido que asegure al sujeto, la puesta en práctica integrada de todos sus conocimientos en las distintas esferas del saber y de todas -- sus capacidades mentales",⁶⁰ motiva mucho más al alumno y está más de acuerdo con la tendencia interdisciplinar que se produce hoy en la investigación científica. El tratar un tema desde todas sus perspectivas hace que el alumno relacione y asimile más.

Una ligera mirada al programa oficial permite cerciorarse de que, aunque declaradamente pretende ser integrado, conserva la compartimentación tradicional de disciplinas.

El programa de sexto curso tiene claramente separadas una parte de Biología y otra de Física, aunque con alguna velada referencia a la aplicación de algunos conceptos físicos al campo biológico. La prueba más evidente de la falta de integración es la separación de los temas de nutrición animal y vegetal y respiración en los seres vivos del apartado "La energía y sus cambios", cuando -- los primeros temas podrían utilizarse como excelente ejemplo de -- los cambios de energía producidos en los seres vivos.

En el programa de séptimo domina totalmente la Física, y el de octavo curso está claramente separado en un apartado de Geología, uno de Biología y otro de Química.⁶¹

"En la enseñanza de las ciencias, como en las demás materias, la integración no supone la mezcla de temas de distintas disciplinas, sino el estudio de las mismas desde diversas ópticas y la comprensión de los conceptos científico mediante su ejemplificación en los diferentes niveles de la naturaleza (físico, químico, biológico)".⁶²

Se plantea la tarea de diseñar los modos y las maneras de realizar la interdisciplinaridad. Es mucho lo que queda por hacer, Quizá la densidad de contenidos imponga metas insoslayables; quizás se sigue arrastrando la concepción académica y abstracta de la enseñanza; de todas maneras los brotes experimentales que van surgiendo, así como los grupos y seminarios de trabajo existentes, permiten visualizar interesantes posibilidades de cambio.⁶³

1.2.8. EL AREA DE RELIGION DESPUES DE APROBADA LA CONSTITUCION

Al ser declarado el Estado Español aconfesional y ser garantizada la libertad religiosa por la Constitución.⁶⁴ El tema de la Enseñanza Religiosa es de una candente actualidad; en él están involucrados intereses tanto de los niños como del profesorado. Ni éste puede ser obligado a impartir clases de Religión contra su voluntad, ni se puede negar a los niños, cuyos padres lo deseen, el derecho a ser formados religiosamente.

Tanto la Orden de julio de 1978 como el Documento Episcopal sobre la enseñanza de la Religión en la Escuela⁶⁵ son documentos que se centran principalmente en el carácter de la clase de Religión -- que ha de ofrecerse en los Centros Estatales y Privados. No se enumeran, sin embargo, los aspectos prácticos de carácter organizativo pendientes de negociación bilateral con la Administración Pública.

Se pretende demostrar la legitimidad de la clase de Religión, y se describe sus rasgos específicos, teniendo en cuenta la sociedad plural y el mundo cultural de hoy.

La Formación Religiosa en el Plan de las Orientaciones Pedagógicas de 1970 se propone como objetivos la interpretación cristiana - de la experiencia del alumno a la luz de la fe; basándose en la experiencia integral del alumno.

Podría pensarse que ha variado mucho el eje intelectualista desde el cual venía capacitándose a los niños para la vivencia de la fe. La realidad es que prescindiendo de intenciones oficiales de una catequesis que no acertaba a emanciparse de la vía intelectual, el conjunto de las enseñanzas ha padecido y padece un viraje hacia el intelectualismo o, si se quiere, un instructivismo del que es síntoma y prueba fehaciente la práctica de evaluaciones centradas, como no puede por menos de ocurrir en las adquisiciones memorístico-racionales.

La evangelización no es un fin en sí, sino un medio que permita el encuentro en el marco de la existencia integralmente considerada.

El encuentro provocado por la fe se expresa y, en parte se realiza también, por medio de un lenguaje propio, que adopta cuatro formas principales: Biblia, Liturgia, Doctrina y Vida Testimonial.

La meta de la educación religiosa no debe ser comunicar un sistema de ideas sino provocar un conjunto de actitudes capaces de sostener relaciones vivas del creyente con Jesucristo en el interior de la comunidad de la Iglesia y una visión del mundo acorde con el pensamiento de Dios.

Al plantearse, en nuestro país, la Formación Religiosa en el campo de la libertad individual del legítimo pluralismo. Habrá que evitar que la Religión sólo sea cosa privada; ni tampoco cualquier nuevo tipo de clericalismo dominador con especial exclusividad sobre las cosas de este mundo. La dificultad estriba en encontrar el verdadero equilibrio.

1.3. MECANISMO DE LA GESTION DE APRENDIZAJE ANTES Y DESPUES DE LA REFORMA EDUCATIVA DE 1970

Las condiciones de aprendizaje han de ser cuidadosamente planeadas antes que la situación de aprendizaje misma sea abordada por el estudiante. Ahora bien, la situación de aprendizaje, según el punto

de vista en el que nos situemos, puede significar: enseñar cierta cosa a alguno o llevar a alguno a aprender cualquier cosa de los demás o por sí mismo.

La segunda modalidad fue la aceptada por la reforma educativa de 1970; a la vez que se consideraba la educación básica como la que debe recibir todo sujeto educable, con lo que las ventajas de la educación han de alcanzar no sólo a los brillantes y a los adaptados, sino también a los diferentes y a los desfavorecidos.

Este enfoque que algunos educadores han llamado enseñar a pensar va a sustituir a la enseñanza en sentido de exposición de conocimientos. La situación de aprendizaje desde la perspectiva de enseñar-aprender, implica la consideración explícita de la diversidad del talento individual de cada alumno.

En la búsqueda de medios para satisfacer esta diversidad se propone una individualización del tratamiento educativo. En teoría lo que se sugiere es que los esfuerzos del tratamiento educativo se orienten a sustituir las lecciones en clase por el sistema de aprendizaje individual.

No hay nadie que ponga en duda que en la enseñanza es preciso considerar a cada alumno de una manera singular. La pregunta que se plantea es si el aprendizaje individual debería sustituir por completo al sistema de lecciones en clase, o si el objetivo debería ser el

lograr una combinación armoniosa del estudio individual, el estudio en grupo y el estudio en clase.

Las Orientaciones Pedagógicas de diciembre de 1970 y agosto de 1971, cuando hablan de las formas de organización de la enseñanza, exponen las siguientes modalidades: trabajo individual, pequeño grupo, grupo medio y coloquial (todos ellos enfocados como trabajo de los alumnos) y gran grupo que puede estar incluido por la integración de varios grupos (conferencias, audiciones, proyecciones, festivales, etc.).

No se habla para nada de lecciones, como si al considerarlas la causa de todos los males de nuestra enseñanza, la reforma educativa hubiese querido desecharlas.

Sería necesario hacer estudios sobre diversas combinaciones de las lecciones en clase, trabajos en grupos o individualizados en -- las distintas fases de la enseñanza escolar.

El hecho de que la enseñanza tenga que hacer frente a nuevos -- problemas (desarrollar el pensamiento creador, la independencia cognoscitiva de los alumnos, desarrollo de la capacidad para aprender por sí mismo, etc.) significa naturalmente que es necesario encontrar nuevos medios de organizar la labor docente para poder dar solución a esos problemas. Estos problemas no se pueden resolver con el tipo de proceso de enseñanza que se estableció en el pasado, en

el cual la función del Profesor consistía en comunicar una información establecida y comprobar luego que se había aprendido, mientras que la función de los alumnos consistía en memorizar y reproducir la información comunicada por el Profesor y expuesta en los libros de texto. Este método pedagógico indudablemente dejó su huella en la forma en que la enseñanza estaba organizada. La mayoría de las lecciones seguían un modelo idéntico, dividiéndose de costumbre en cuatro partes; la comprobación oral del conocimiento, la presentación de nuevo material, la consolidación de los conocimientos adquiridos y los ejercicios a realizar. Este plan entró en pugna con las nuevas exigencias que la vida moderna impone a la enseñanza. En una situación en la que el objeto de la enseñanza es impartir los conocimientos como instrumento de cognición y de reforma, instruir en los métodos y en los medios de resolver los problemas e inculcar capacidades y técnicas para el trabajo intelectual, la aplicación universal de cualquier tipo de estructura externa resulta inaceptable.

Sin embargo, al mismo tiempo, la estructura de la lección (creemos que la lección no debe ser excluida totalmente de la gestión de aprendizaje) no puede ser amorfa ni aleatoria. Cada lección ha de tener una estructura bien definida que siga la lógica de esa lección, con una transición neta de una parte a la siguiente, en consonancia con la finalidad de la lección y con los principios del proceso do-

cente. Esas partes de la lección no son sin embargo, los métodos tradicionales a base de preguntas, estudio de nuevo material, consolidación de los conocimientos adquiridos, etc., dentro de un orden establecido, sino una serie de etapas conducentes al logro del objeto -- propuesto. La composición, las dimensiones y el orden de esas etapas pueden modificarse de acuerdo con el objetivo fijado, los principios del proceso de aprendizaje, la composición de la clase y los métodos del Profesor.

La dificultad está en instrumentar nuevos métodos que hagan compatible la atención individual con la necesidad real de que el Profesor actúe con un conjunto más o menos numeroso de alumnos.

El Profesor siempre ha estado interesado en saber cómo aprende el alumno. Para facilitar este proceso centraba todo su esfuerzo en la preparación de la lección que había de transmitir. El modelo era el siguiente:

Función del Profesor:

Preparación de la lección:

- Selección del contenido.
- Organización de ese contenido
- Asimilación del contenido
- Transmisión del contenido:
- Métodos elegidos en la presentación

- Mediante qué medios (palabra, escritura, etc.)
- Material empleado
- Selección de ejercicios que ha de realizar el alumno.
- Control del rendimiento.

Función del alumno:

- Asimilación del contenido
- Evocación de lo asimilado
- Aplicación de lo aprendido en la resolución de ejercicios.

A partir de 1970, se produce una traslación de la acción del profesor (por lo menos en el plano teórico) de la preparación de la -- transmisión de conocimientos a la preparación de la situación de -- aprendizaje con la que se ha de enfrentar el alumno y ayudar a éste en los mecanismos de dicho aprendizaje. Esto requiere un estilo didáctico distinto del tradicional. Requiere algo distinto de la tiza, los apuntes y el libro de texto, o bien para decirlo en términos teóricos, algo distinto de la didáctica y del aprendizaje deductivo. -- Además de la educación vertical (profesor-alumnos); necesita positivamente que los alumnos trabajen en pequeños grupos o en parejas y -- que entre ellos haya mucha interacción, debates, etc. (educación horizontal). Y precisa diversos ejercicios y actividades sumamente estructurados.

El modelo de aprendizaje propuesto en la reforma educativa de -- 1970 es el siguiente:

Funciones del Profesor:

1- Determinación de los objetivos generales:

- Meta general de un curso en un campo determinado del saber.
- Inculcar a los alumnos el interés por el campo del saber global y los problemas conexos.
- Proporcionarles conocimientos teóricos y prácticos, las actitudes, etc. (globalmente).

2- Determinación de los objetivos específicos:

- Toma de conciencia. Ayudar a los alumnos a preocuparse por el tema.

- Conocimientos:

- Determinar y evaluar los conocimientos y opiniones que ya tienen los alumnos sobre el tema.
- Seleccionar los conocimientos básicos del tema que los alumnos han de llegar a adquirir.

3- Se requiere una serie de ejercicios y actividades sumamente estructurados.

- Preparar ejercicios y actividades.
- Ejercicios de ciertas técnicas intelectuales básicas que se necesitarán durante el curso: clasificación, comparación, contraste, razonamiento, etc.

4- Preparación de esquemas de trabajo para que realicen los

alumnos que comprenden:

- Experiencias que han de tener los alumnos en relación con el trabajo que han de realizar.
- Estudios que han de realizar.
- Síntesis.
- Evaluación del informe final y de los planes concretos - propuestos.

Función de los alumnos:

- Llegar a conocer a los demás componentes del curso, confiar en ellos y respetarles como colaboradores potenciales.
- Adquirir un sentido inicial de confianza en sí mismos realizando con eficacia tareas simples.
- Adquirir un sentido del conjunto del tema o curso.
- Adoptar frente al tema un enfoque centrado en los problemas y orientado hacia la acción.
- Comprender que el tema es científicamente o ideológicamente discutible.
- Aceptación de cierta responsabilidad en la concepción y desarrollo del curso.
- Los alumnos han de aducir la razón de su selección del trabajo que desean realizar.

- Experiencia directa o simulada de las realidades que estudian.
- Tener una experiencia y reflexionar sobre ella.- Desarrollando posteriormente conceptos y generalizaciones.
- A los conceptos puede llegar a través de fábulas, metáforas, parábolas, etc.
- Síntesis del trabajo realizado:
Elaborando principios generales (Informe) y proponiendo planes concretos.

Para realizar esta labor el Profesor cuenta con: unas Orientaciones Pedagógicas donde se citan los objetivos específicos a conseguir en cada área; expuestos, a nuestro juicio, con cierto desorden y confusión (véase el segundo capítulo de la segunda parte). En cuanto al contenido, únicamente se indica la temática a tratar de una manera muy general, lo mismo se podría decir de la evaluación de los resultados y de la organización de los Centros.

El Profesor tiene que concretar la amplitud y profundidad de los contenidos; determinar los objetivos específicos relativos a los contenidos, actitudes y destrezas; seleccionar los métodos de enseñanza más apropiados a cada situación de aprendizaje; diseñar las guías de observación y experimentación y crear las pruebas de evaluación.

Los fallos fundamentales que habíamos observado en los Cuestionarios del año 1953 y 1965, se han multiplicado en las Orientaciones Pedagógicas del año 1970 y 1971. En los Cuestionarios de 1953 incumbía a la Inspección determinar el nivel de las nociones que correspondía desarrollar, además de dar las normas para llevar a cabo la preparación de lecciones; para programar sus clases contaban los Maestros, a partir de 1968, con un modelo elaborado por la C.E.D.O. D.E.P.

A partir de 1970, los contenidos en los programas oficiales figuran expuestos con una mayor generalidad. En cuanto a la programación de la clase concreta, se le exige al Profesor un modelo mucho más complejo que en los Cuestionarios anteriores. Se ha encontrado con una serie de palabras nuevas, cuyo conocimiento no radica "simplemente en la capacidad de definir las, sino en la capacidad de - - identificar la realidad significada".⁶⁶

Contamos con unos programas oficiales que están esbozados; pero, hay que hacerlos, elaborarlos y estructurarlos, para poder proporcionar unas normas concretas y prácticas a los Profesores.

Esto requiere una experimentación que parta de nuestros Cuestionarios de los años 1953 y 1965, que en definitiva son los que están siguiendo (en gran medida) nuestra enseñanza básica, ya que los libros de texto están fundamentalmente basados en ellos. Esto se debe,

en parte, a la generalidad y por lo tanto poca practicidad de las -
Orientaciones Pedagógicas.

Una experimentación que tenga en cuenta la realidad de nuestros Centros (con sus posibilidades y sus deficiencias). La formación de nuestros Profesores de E.G.B.; comparando los programas que se desarrollan en las Escuelas Universitarias de F.P. de E.G.B. y lo que se le va a exigir en la realización del ejercicio profesional.

No podemos ni debemos seguir importando e imponiendo innovaciones educativas. Tenemos que partir de lo que tenemos e intentar mejorarlo por todos los medios posibles; considerando nuestras características, nuestras necesidades y nuestras posibilidades.

El cambio real de los planes de estudio exige la confección de modelos, centrados en la solución de problemas, que se les presente a los Profesores cuando están en sus clases, ante sus alumnos; con el intento de prestarles apoyo en su labor docente. Esto implica establecer contactos entre esos Profesores que trabajan para que sean ellos mismos los que seleccionen y definan los modelos. Esto responde a una concepción del desarrollo metodológico "de abajo hacia - - arriba" que hace hincapié en la confianza de las bases en sí mismas y cree en la capacidad y el buen sentido del común de las gentes, - en contraste con la idea de las reformas "de arriba hacia abajo".⁶⁷

Cualquier reforma de las técnicas de actuación de la educación ha de cubrir en su proceso dos etapas muy claras: experimentación e investigación.

La experimentación, cuyo cometido es roturar nuevos caminos, - diseñar nuevas técnicas, sugerir en el campo educativo cauces que abran y mejoren las fronteras del saber existentes.

Esta labor iniciadora exige demostrar, en condiciones debidamente controladas, la viabilidad de las innovaciones que la investigación pura sugiera como hipótesis. Su objetivo es alumbrar o -- eliminar posibles cambios.

Aceptadas las hipótesis de trabajo precedentes, es preciso, después, aplicar o ensayar, en circunstancias ordinarias, y en ambientes diversos, con vistas a una posible difusión y extensión de los logros y resultados de las investigaciones precedentes a la generalidad de los centros educativos.

Las investigaciones de carácter metodológico no tienen una aplicación práctica inmediata. Esas investigaciones desarrollan los medios lógicos y metodológicos que han de aplicarse a las investigaciones pedagógicas fundamentales teóricas y aplicadas con objeto de que sean más eficaces. Los resultados de las investigaciones -- fundamentales teóricas tampoco son directamente aplicables en la -- práctica. Sirven de base a las investigaciones aplicadas y a la --

práctica de los programas de estudio y de los manuales normalizados.

Las investigaciones aplicadas llevan a conclusiones y a recomendaciones de orden práctico que pueden utilizarse en la labor pedagógica cotidiana. Sin embargo, para su aplicación práctica, el material más específico son los estudios que planean en detalle el proceso didáctico y educativo, proporcionando a los Profesores una ayuda directa en su labor cotidiana con los alumnos.

Quizás la pregunta más difícil de contestar sea: ¿De qué manera puede realmente cada Maestro introducir el cambio en su aula?

Tal vez lo que se necesita para estimular y apoyar la realización práctica del cambio es un proyecto de elaboración de programas escolares similar al manual para Maestros, titulado Learning for change in world society⁶⁸ que es un compendio de actividades y ejercicios para desarrollar en el aula. El libro se centra en la solución de los problemas que se plantean en el aula, esto implica una estrecha consulta con los Maestros (que trabajan en el aula) y el intento de prestarles apoyo apropiado en sus tareas, sobre los problemas que ellos mismos han seleccionado y definido. Además, implica establecer contactos entre esos Maestros.

El Learning for change in world society es una obra que aspira a ser un estudio y a la vez un instrumento. Por una parte es un análisis de los procedimientos empleados por Maestros creativos, para -

resolver de manera más o menos definitiva los cotidianos problemas de la enseñanza. Al mismo tiempo se presenta como un instrumento - que esos mismos Maestros, y todos los que desean unirse a ellos, - pueden utilizar.

1.3.1. ESTRUCTURA ORGANIZATIVA DE LOS COLEGIOS DE E.G.B. COMPARADA CON LA DE LOS CENTROS DE EDUCACION PRIMARIA

La organización de los Centros completos de Enseñanza Primaria tenía, a nuestro juicio, en la vieja Ley de Educación Primaria de 1945 (revisada por la Ley de E.P. de 1965 y refundida en 1967), -- unos rasgos típicos, coherentes con los objetivos que se propuso - aquel grado de enseñanza. Estos rasgos eran:

Existencia de dos únicos niveles en su estructura organizativa: dirección y docencia, con escasa participación del profesorado en la función directiva, autarquía de funcionamiento en las aulas y escasa diferenciación de los niveles de responsabilidad en la -- m cha de los Centros.

Ausencia de órganos de estudio.

Rigidez de unas estructuras organizativas que han esterilizado cualquier afán de especialización y de perfeccionamiento del profesorado, circunscrito a sectores de actividad muy limitados.

Modalidades de agrupamiento de alumnos referidos más a crite -- rios de homogeneidad que a matices derivados de las peculiares cir

cunstancias de cada alumno.

Espacios mínimos que responden a la estructura compartimentada de aulas, al ser éstas el eje único de toda actividad discente.

Como resultado de esa rigidez de espacios, organización del profesorado y criterios de agrupamiento de alumnos, la promoción de éstos respondía a criterios de selección.

Frente a esta caracterización orgánica de los Centros de Enseñanza Primaria, la organización requerida para la efectividad de la Educación General Básica en los Colegios encargados de impartirla, se distingue por:

Estructuración organizativa a varios niveles, con funcionamiento coordinado y responsabilidad compartida en la dirección de los mismos (ese sentido tiene instituciones nuevas, tales como: el equipo de profesores, la institucionalización del claustro de profesores, el equipo directivo, los departamentos, los coordinadores, los tutores, la nueva concepción de la función directiva, etc.)

Organos de estudios o departamentalización didáctica para un mejor aprovechamiento de las capacidades especializadas del profesorado y unidad de criterios de actuación.

Estructuras flexibles supeditadas a la eficacia de unos rendimientos.

Agrupamiento de alumnos bajo criterios de grupos más abiertos en

su composición, lejos de toda correlación necesaria y homogénea curso-edad.

Espacios que faciliten situaciones de aprendizaje muy diversas.

Una promoción que parte de una aproximación de la enseñanza a la persona y no al grupo homogéneo.

¿Han podido los Colegios de E.G.B. amoldar sus estructuras a las exigencias de renovación citadas?

Las reformas cualitativas, cualquiera que sea el sistema educativo en el que operan, son siempre lentas y difíciles. Tanto más cuanto mayor sea el grado de inercia y rutina que el sistema arrastre, y cuanto mayor sea el número de sectores necesitados e implicados en la reforma.

En nuestro país, antes del año 1970, como apenas ha habido cambios sustanciales en los planteamientos educativos en lo que va de siglo, la reforma afecta prácticamente a la totalidad del sistema.

Creemos que, hasta el momento, los Colegios de E.G.B. no han contado ni con el tiempo suficiente para cristalizar entre las preocupaciones docentes, ni con los soportes técnicos que reclamaba su renovación. Ha habido estimables esfuerzos en ese sentido, realizados de modo aislado, por el Profesorado de aquel nivel, por algunos I.C.E. e Inspección Técnica, pero sin los medios necesarios para asegurar permanencia y continuidad.

La atención prestada a la investigación ha sido y sigue siendo - notoriamente insuficiente. Sin embargo, aun es menor la que se concede a difundir y hacer operativos entre los educadores los ensayos y experiencias que se llevan a cabo con éxito en los Centros docentes y de investigación nacionales y extranjeros.

Es necesario organizar canales de comunicación entre los organismos más directamente responsables del mejoramiento de la calidad de la enseñanza: Instituto San José de Calasanz de Pedagogía, I.C.E.S., Inspecciones técnicas, Escuelas de Formación del Profesorado de E.G.B. y las Instituciones Educativas encargadas de hacerlo realidad.

1.4. PROCESOS QUE PROPONEMOS EN LA FORMACION DEL PROFESORADO DE E.G.B.

Pensamos que no hay una pedagogía para alumnos y una pedagogía - diferente para los profesores. Es evidente que en la formación de -- profesores (en una didáctica activa, en una línea de vanguardia) este ideal tendrá que ser gradualmente introducido por etapas y no se puede obligar a ningún profesor a modificar su actitud, su manera de hacer, a cambiar aquella manera de enseñar que él vio aplicar desde que puso los pies por primera vez en la Escuela y que está inscrita en él.

No se puede exigir esto del maestro, como no se puede exigir del alumno que se transforme y que comprenda, por ejemplo, las matemáti-

cas de un día para otro, si las matemáticas no significan nada para él. Es preciso que el profesor descubra su propio camino.

Ahora bien, lo importante es todo un trabajo de discusión, de cambio de impresiones, de análisis de situaciones, de posibilidades dadas a los profesores de contactar con colegas, de discutir métodos de enseñanza. Así, poco a poco, tendrá lugar una práctica pedagógica, una transformación gradual que se extenderá a cada uno más o menos profundamente.

Cambiar la manera de pensar de los profesores y exigir que se transformen de un día para otro, no nos parece viable. La formación de los profesores se debe orientar. Pero la personalidad del profesor, sobre todo de los profesores en ejercicio, debe ser respetada. En la medida en que la personalidad del profesor haya sido y sea respetada, él puede respetar la personalidad del alumno. Será más difícil para unas -- personas que para otras, será más difícil en unos medios que en otros.

Creemos que no se puede imponer una modificación pedagógica en un país por una ley, por decretos, de un día para otro. No se debe imponer una manera de actuar, de llevar a cabo la labor educativa, sería coartar la libertad y la posibilidad de cada uno de los implicados, distinto a los demás. Confiamos que colocándolos en condiciones favorables y estimulantes, con una orientación adecuada, cada uno descubrirá una manera de actuar positiva, que puede no ser forzosamente la --

misma para todos. Considerando que hay un programa que hay que cumplir, que hay límites dentro de los cuales se tiene que mover.

Unos profesores que tienen tras de sí cuatro, cinco, ocho, quince y más años de enseñanza tradicional y dogmática, más o menos rígida; es claro que es difícil que en un corto período de tiempo, -- ese grupo se transforme en unos profesionales originales, creativos y democráticos; esto requiere un largo camino que se tiene que emprender y recorrer. Se suele decir que una experiencia nueva en pedagogía, sólo al cabo de unos cuantos años se puede avalar.

Una estructura diferente de la enseñanza no se hace sólo con -- ideas ni sólo con modificaciones de metodología, es una reforma total y profunda lo que es necesario. El problema es si somos capaces.

En la época en que apenas una pequeña élite accedía a la enseñanza, las materias enseñadas tenían un significado para esa pequeña élite, porque venía de un medio que tenía una cierta cultura y -- para quien el hecho de frecuentar la escuela ya consistía, en sí, una motivación; ahora, cuando las escuelas se abren a las masas, la mayoría de los jóvenes no se interesan ni por el pasado, ni por las abstracciones, no se interesan más que por lo que viven hoy, aquello que puede responder a los problemas del mundo de hoy. Es posible, tal vez, que se tenga que modificar completamente la estructura de los programas; es posible que se tenga que partir del presente: tal vez

partiendo de lo que constituye un problema hoy, podemos llegar por alargamientos sucesivos a conocimientos más vastos que se irían integrando en la experiencia inmediata del alumno. Pero hacemos justo lo contrario: partimos de lejos, de cosas que no son significativas para los jóvenes y queremos que ellos se muestren interesados. ¡Esto es absurdo, no puede ser! Tenemos que partir de lo que es significativo hoy, para después, alargando el círculo, llegar tal vez a los diversos dominios de la cultura.

Estamos tan convencidos de la necesidad de un modelo nuevo que nos lleva a luchar por una pedagogía renovada.

En la formación de futuros profesores tenemos que pensar en -- crear un nuevo modelo de profesor con el que el alumno se pueda -- identificar. Esto no es fácil ya que supone intentar nuevos procesos. Requiere tiempo, pero no es imposible.

MODELO QUE PROPONEMOS

1º) Transmitimos información, a toda la clase, partiendo de los problemas que constituye una clase hoy de E.C.B., por alargamientos sucesivos, llegamos a exponerles conocimientos más vastos que se van integrando en la experiencia inmediata del alumno.

2º) La clase la dividimos en grupos (que se forman de manera espontánea); cada grupo (orientado por nosotros) va adquiriendo información; cada alumno se beneficia de las interacciones con su grupo.

3²) A cada grupo le encargamos realizar un trabajo, del que han de presentar un informe común, y cada uno de los alumnos ha de presentar, por escrito, su punto de vista sobre el mismo.

El trabajo es discutido por cada grupo con nosotros:

a) El tema que han elegido libremente dentro de la materia, del plano del programa del curso (una investigación en un campo preciso).

b) Hacen su investigación y lo entregan antes de finalizar el segundo trimestre.

c) Leídos los trabajos se reúnen a los grupos de los que tenían puntos débiles o que tienen puntos en los que hay discordancia.

d) Se les pide la justificación: ¿por qué han considerado tal -- problema de tal manera? ¿por qué han empleado tal proceso y no otro? Esto les lleva a descubrir que hacen cosas válidas. Se conoce a los estudiantes mucho mejor a través de estos encuentros y ellos se conocen a sí mismos, también, mucho mejor.

Evidentemente el problema es el número de alumnos por clase que nos impide conocerles individualmente. La búsqueda de un mayor acercamiento a cada uno de ellos, nos lleva a proponerles trabajar en -- grupos relativamente reducidos.

No se forman profesores dando en las aulas historia de la educación, de la filosofía de la educación, psicología de aprendizaje, - psicología de esto, de aquello, etc. Los individuos finalizarán sus

estudios más cultos, tal vez, pero en el transcurso de su trabajo como profesores, de vez en cuando pensarán: he oído hablar del problema de aprendizaje, de dificultades específicas, dislexia, etc. puede que sea un caso de éstos. La información le ayudará a enviar al alumno a un especialista; pero le servirá de poco en su tarea de cada día.

Los cursos organizados para los profesores en ejercicio deberían colocarles en situaciones diferentes de las tradicionales. Nuestros cursos de perfeccionamiento continúan transmitiendo conocimientos por medio de lecciones magistrales, en vez de sensibilizar a los maestros en la realización pedagógica activa. En esta óptica, se debería intentar hacer vivir a los maestros las mismas situaciones a que serían -- llevados los alumnos en el contexto escolar, centrado en la propia -- realidad de los alumnos y favoreciendo el desenvolvimiento de las posibilidades de acción, de expresión, que todo ser es susceptible de -- actualizar cuando el medio material y el clima humano sea estimulante y favorable.

Los profesores cursillistas tendrían que realizar una experiencia válida que les permitiese distinguir entre una técnica moderna y una técnica verdaderamente activa. Se da con relativa frecuencia la confusión entre una y otra: cuando se imagina, por ejemplo, que se emplea una activa porque se proyecta una película para ilustrar una lección o porque se aplica una enseñanza programada. Tanto una cosa como la otra pueden ser utilizadas en un contexto activo, o en un contexto -- tradicional basado en la pasividad del alumno.

Uno de los objetivos de los cursos ha de consistir en preparar a los profesores para poder distinguir en la vida práctica lo que es verdaderamente dinámico y desencadena la actividad espontánea del alumno, de aquello que es mera novedad, que se introduce en el aula porque es novedoso, que posiblemente vuelve la enseñanza más atrayente (pueden los alumnos estar momentáneamente más atentos), pero que no va a integrarse en la experiencia del alumno como cualquier cosa suya, que le modifica, se transforma en un conocimiento, en un comportamiento.

Los objetivos se centrarán en: sensibilizar el valor formativo de la expresión, el valor formativo de la acción, sensibilizar a los profesores en el campo de las relaciones humanas, conducirles a descubrir las implicaciones pedagógicas de la aceptación y de la comprensión del otro, favorecer el desenvolvimiento de las posibilidades individuales en el contexto social de un grupo estructurado (el grupo de profesores que frecuentan el curso), favorecer el descubrimiento de sí mismo y la construcción por el propio individuo de nuevos conocimientos en un clima humano propicio y en condiciones materiales estimulantes.

Esto requiere partir no de cursos teóricos, sino de situaciones prácticas que constituyan un elemento nuevo que acreciente desde el exterior una personalidad ya estructurada. Así, los profesores debe

rían de ser colocados en condiciones de descubrirse y de expresarse (en el sentido de dar al máximo) a través de su trabajo, de sus investigaciones, discusiones, a través de las situaciones que deberían hacer vivir a sus alumnos, una vez hayan regresado al trabajo escolar regular.

Esto supone enfrentarse con problemas de diversa índole que proceden, sobre todo, de los propios alumnos que exigirán lecciones, exposiciones orales.

Creemos se puede conseguir que los alumnos lleguen a tener una idea bastante exacta de lo que es una pedagogía auténticamente activa, después de un curso de entrenamiento en la misma.

Los problemas surgen y no son fáciles de resolver. No sólo se plantean en la formación de los profesores de E.G.B., radica también en la formación de los profesores de profesores (valga la redundancia).

¿Qué reservas se pueden formular respecto a los cursos en que los profesores sean conducidos a vivir una relaciones pedagógicas nuevas? Se parte de la hipótesis que, viviendo esas experiencias, sean capaces de transportarlas después a sus clases.

En primer lugar, esta hipótesis en la que se suele asentar la organización de cursos (bien de formación o de perfeccionamiento) siguiendo la pedagogía nueva, no está hoy científicamente confirmada. No tenemos la certeza de que esa transposición realmente se haga.

En segundo lugar, en los cursos para el perfeccionamiento de los profesores, no hay niños, no hay contactos más que con adultos.

Habría que llevar a cabo trabajos de investigación, -de observación de los profesores que han realizado cursos y ver cómo se comportan cuando vuelven a su trabajo diario, para poder llegar a una conclusión al respecto.

Otro aspecto, nos parece es que, generalmente, en estos cursos, en el campo de las adquisiciones, de la experimentación pedagógica, de la adquisición de nuevas formas de trabajar con los alumnos, el bagaje es pobre.

El problema de la formación de profesores es como hemos dicho, un problema de integración de la teoría y la práctica.

Un futuro profesor no puede ser sensibilizado en los problemas de la enseñanza a partir de cursos teóricos en los que le hablan de grandes pensadores pedagógicos de la antigüedad o de tiempos modernos. Pensamos que su formación debe estar basada en la experiencia práctica e inmediata con los alumnos, quiere decir que los cursos - clásicos, utilizados en todo el mundo, que han hecho del fin del -- curso la formación pedagógica teórica, son cursos que si no inútiles, porque en fin pensamos que nada es inútil, que todo vale la pena, - es un tanto insuficiente y sobre todo no integra los conocimientos teóricos que se reciben durante los cursos, en la práctica pedagógica de la enseñanza.

Cuando un profesor se coloca delante de un grupo de treinta o cuarenta alumnos, lo que va a hacer es repetir lo que vio hacer a los profesores que le enseñaron a él, y no utiliza (salvo excepciones) los conocimientos que recibió de los profesores que le enseñaron de una manera teórica, expositiva, libresca, aquello que él tiene que realizar en la práctica.

Creemos que es necesario una reforma de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de E.G.B. y de las Facultades de las Ciencias de la Educación, de tal manera que la práctica sea colocada en el corazón de la formación y la teoría sea dada a partir de la práctica, a partir de los problemas concretos, vividos por los estudiantes. A partir de esa experiencia vivida y en la que la teoría puede tener un significado y puede ayudar al futuro profesor a resolver los problemas que la enseñanza le presenta, en un contexto de vida, en un contexto de una experiencia suya.

Uno de los problemas que se presenta en nuestro país (incluso en los más desarrollados) son los cursos de la formación práctica (las llamadas prácticas). Otro, el de los objetivos de la formación de los profesores.

Somos conscientes que en la actualidad no estamos en condiciones de realizar lo que intuimos podría orientar hacia la solución. Por otra parte, los problemas se multiplican debido a la masificación de los alumnos y a las exigencias sociales.

No va a ser fácil avanzar ya que para la vida del ser humano (so
bre todo en los aspectos cualitativos), los avances son muy lentos, re
quieren un gran esfuerzo, tiempo y circunstancias socio-político-econó
micas adecuadas.

Pensamos que la renovación de la Escuela debe realizarse desde --
dentro; contando, naturalmente, con todos los elementos implicados.



RESUMEN DE LA SEGUNDA Y TERCERA PARTES

Nuestras autoridades educativas, al planear una reforma escolar, a finales de la década de los años sesenta, debían decidirse por una de estas dos alternativas: o bien se concebía un sistema educativo comparable al de los países desarrollados, aceptando sus criterios (objetivos, evaluación, etc.); o bien se proyectaba un sistema educativo - que partiendo de la propia experiencia y de las necesidades reales, - se empleasen las ideas en la búsqueda de las soluciones a los principales problemas educativos de nuestro país. Este último modelo tiene en cuenta los medios económicos de que se dispone para financiar la reforma, y la capacidad técnica y organizativa de los elementos implicados en la misma; ya sean materiales, personales, etc.

¿Cuál ha sido la decisión ante ambas opciones?

La Ley de Educación y disposiciones complementarias responde a una política de apertura económica (es la época de los Planes de Desarrollo Económicos) y a un anhelo social de más educación para todos. Necesitábamos, de un modo u otro, ponernos a unos ciertos niveles.

La consideración que incitó a las autoridades educativas de nuestro país a adoptar la primera opción expuesta, iba desde una verdadera intención de elevar el nivel de racionalidad de la política educativa hasta la reacción ante una demanda externa, en el sentido de que una forma de planificación u otra debía ser un requisito previo para

poder recibir una asistencia extranjera destinada al desarrollo de la educación.

El préstamo para la reforma educativa española viene a través -- del Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento mediante un conve nio de crédito firmado el 30 de junio de 1970.

La organización de ayuda exigía la constitución de organismos de planificación como modo de prever y, sin duda, de fiscalizar la utili zación de los fondos.

El préstamo supuso doce millones de dólares y debía ser utiliza- do estrictamente de acuerdo con las disposiciones establecidas en el convenio. El prestatario se comprometía, entre otras, a las siguien - tes obligaciones:

- Utilizar los servicios de especialistas en planificación y ad- ministración de métodos educativos y otros expertos aceptables tanto al Prestatario como al Banco.

- Utilización de servicios de asesores aceptables al Prestatario y al Banco para la preparación de proyectos, equipos y mobiliario pa- ra los Centros docentes incluidos en el Proyecto y supervisaría su -- construcción.

- El Prestatario estaba obligado a establecer objetivos detalla- dos y un calendario para el desarrollo de todos los niveles de educa- ción.

Se especificaba para la entrada en vigor del Convenio de Crédito:

- Que la Ley General de Educación hubiese sido aprobada y puesta en vigor en forma y sustancia aceptables por el Banco.

El Proyecto incluía:

- La construcción y equipamiento de diecinueve Centros de E.G.B. y veinte Centros de Bachillerato que servirían como Centros Pilotos - Experimentales de la reforma educativa.

- La construcción y equipamiento de ocho I.C.E. para la formación del profesorado de los quince (que entonces se estaban estableciendo) en las Universidades estatales.

- Equipamiento y funcionamiento del C.E.N.I.D.E.

De la síntesis que hemos hecho de los puntos, a nuestro juicio, considerados fundamentales del Convenio se deduce una de las razones - o de las fuerzas impulsoras que determinaron la planificación de la - reforma educativa.

Es de justicia reconocer que Villar Palasí ha hecho lo que no hizo ningún otro ministro en España (dejando aparte Moyano -Ley de 9 de septiembre de 1857- y Marcelino Domingo -Decreto de 29 de septiembre de 1931-) dotó al país de una Ley, de un Planeamiento de la educación por fin modernos. Estaba, eso sí, dentro de la única línea que podía tener: la de la alta burocracia organizativa, sobre el papel de la -- educación. Los planes se prepararon y se inició su realización en el nivel central. La intervención de los niveles inferiores en este pro-

ceso fue mínima (este es el proceso común en la mayor parte de los países) y se limitaba esencialmente al suministro de datos estadísticos - sobre el statu quo y a ciertas indicaciones globalizadas sobre el crecimiento deseable (en una provincia, región, etc.)

La intervención de las instituciones y personas que no forman parte de la jerarquía administrativa, como por ejemplo, los maestros, padres, alumnos, etc., fue muy escasa, por no decir nula. Como en la mayoría de los países, fue un asunto estrictamente intra-administrativo y se llevó a cabo con arreglo a los criterios y reglas prácticas, características de las organizaciones burocráticas.

La reforma educativa fue planeada en un contexto económico, político y social que indudablemente ha condicionado la puesta en práctica de la misma.

La E.G.B. tuvo el acierto indiscutible de querer acercar a todos los niños y preadolescentes españoles a un nivel cultural superior al de la mera alfabetización, a la vez que perseguía una unidad de educación fundamental para todos. El fundir con la anterior Escuela Primaria el primer ciclo de los estudios tradicionales del Bachillerato, convirtiendo el corpus institucional y pedagógico así integrado en obligación escolar era un propósito digno de todo elogio.

Ahora bien, es muy difícil conseguir que una planificación educativa traspase la frontera que separa la concepción de la realización. -- Aun en el caso supuesto de que el plan de la reforma educativa hubiese

tenido una finalidad de aplicabilidad práctica -y no un fin en sí mismo (plataforma para la consecución de créditos exteriores, fachada de estructuración educativa con vistas a la integración en Europa, etc.) Piénsese que la financiación de la reforma educativa no fue aprobada por las Cortes. Lo cual viene a corroborar que el aprobar la Ley General de Educación se consideraba con un fin en sí misma, independiente de su aplicabilidad.

Se requería un gran esfuerzo de investigación para determinar a la vez los obstáculos que coartan la consecución de un sistema de educación más equitativo y las condiciones en las cuales puede empezar a aportar su modesta contribución a una mayor justicia en el suministro de los servicios y en los logros educativos.

El obstáculo más importante para llevar a la práctica la reforma educativa tal como ha sido concebida, consiste probablemente en las limitaciones relacionadas con la obtención de recursos que necesita - con un grado suficiente de libertad como para poder utilizarlos con arreglo a las directrices especificadas en el plan.

En otras palabras, la vinculación entre la concepción y la realización de planes de desarrollo y reforma de la educación sólo podrá superar su fragilidad actual si el país llega a tener una capacidad de realización que le permita gobernar los recursos que requiere la realización de ese plan. Mientras esa realización tenga que ajustarse no sola

mente al temario especificado en el plan inicial, sino también a otra serie de requisitos vinculados al origen de los recursos, no llegará a ser nunca un elemento coherente de la política educativa.

El desarrollo del sistema de educación está muy condicionado y - determinado por el estado del sistema social en general y la reforma educativa se limita a lo que están dispuestos a permitir la dinámica existente de la estructura social, el poder político y la riqueza económica.

CONCLUSION

Es costumbre terminar esta clase de trabajos con una conclusión.

La elección del final de la década de los años setenta, como tope del estudio de la E.G.B., viene impuesta por una necesidad de tipo materio-temporal, pero también porque nos ha parecido significativo para hacer un balance, el término de la década en que se ha ido aplicando de manera progresiva y en líneas generales, de acuerdo con el calendario de la propia reforma (Decreto del 22-VIII-1970).

Los esfuerzos que hemos desplegado para recoger, analizar y comparar una serie relativamente completa de leyes, decretos, órdenes, disposiciones de aplicación, etc., relativos a la Educación Primaria y al nacimiento y puesta en funcionamiento de la E.G.B., reflejan el proceso y las diversas etapas del desarrollo de la educación básica como -- respuesta a nuevas exigencias sociales.

La Ley General de Educación, tras un largo período de gestación del cual el llamado "Libro Blanco de la Educación" publicado en 1969, constituye su expresión mas acabada. Tanto la ambición del estudio que la precede como de la Ley en la que se materializa la reforma, supera el objetivo de su mera adecuación, ya que pretende colocarse en un horizonte futuro previsible como proyección del desarrollo económico que el país conoció durante la década de los años sesenta.

¿Qué pensar de las soluciones aportadas por la Ley, a nivel de E.G.B., y de las disposiciones posteriores encauzadas a desarrollar ésta, a lo largo de la década de los años setenta? Se siente la terta ción de responder que las dificultades esenciales se hallan aún por resolver.

En primer término, durante estos diez años, dos acontecimientos importantes exteriores a la Ley han ocurrido en nuestro país: el cambio político que desencadena la muerte del General Franco (noviembre de 1975) y la crisis económica provocada por la subida del petróleo por sus productores (año 1973). Por otra parte, la Ley nace en unos años de crisis generalizada, a nivel mundial, de los sistemas de ense ñanza. Es necesario tener en cuenta este conjunto de circunstancias para comprender la complejidad del marco en el que se desarrolla la Ley.

La reforma ha cumplido, al menos hasta cierto punto, sus objeti vos más modestos de adecuar el sistema (a nivel de E.G.B.) a los cam bios sociales y económicos que ya habían acaecido cuando se lleva a la práctica. La creación de un período educativo de ocho años, común, general, gratuito y obligatorio, respondía con corrección, dentro del sistema, a los cambios ya ocurridos en el aspecto social, y, aunque su

aplicación no ha sido ni completa, ni perfecta, ha supuesto, no sólo sentar las bases legales de un cambio necesario, sino también avances importantes hacia el cumplimiento de este objetivo.

Antes de pasar a un segundo nivel de análisis, es preciso constatar cómo la reforma educativa está sobreviviendo al cambio político que ha tenido lugar en nuestro país, pervivencia que permite afirmar que sus líneas esenciales responden a las lógicas exigencias socio-económicas.

¿Ha mejorado la instrucción nacional en los últimos diez años?

La E.C.B. se fijó como objetivo prioritario la plena escolarización de la población (de seis a trece años), y sus principales problemas se centraban y se centran en la adecuada instrumentación de este objetivo. Tanto por la dificultad de aumentar las tasas de escolarización en el grado necesario, mejorando simultáneamente la calidad de los servicios, como por la dificultad de conseguir la asistencia real a las Escuelas.

Nos parece, es necesario hacer la distinción entre: el aspecto cuantitativo y el cualitativo.

En cuanto al primero, hay que afirmar el esfuerzo escolarizador llevado a cabo, sobre todo, en los primeros años de implantación de la E.C.B. (Véase: capítulo I, segunda parte, págs. 430 a 440).

Aunque las publicaciones que hablan del tema, hacen hincapié en el déficit crónico de puestos escolares. Aquí cabe matizar la evolución, con el tiempo, del concepto de déficit escolar (déficit no ya físico sino funcional, escolarización de niños de cuatro y cinco años, escolarización adecuada de niños que exigen una educación especializada, etc.) Como afirmábamos en la pág. 443 es necesario conocer con certeza el estado de la escolarización de la población en edad obligatoria; disponiendo de datos suficientes, completos y fiables que permitan hacer previsiones ajustadas a las exigencias y necesidades concretas.

En cuanto al aspecto cualitativo, el objetivo se fija en una formación integral, basada en una instrucción sólida y de calidad que haga posible el desarrollo de la propia personalidad.

El concepto de calidad de un nivel educativo no es, ni mucho menos, simple y unívoco. Se habla de posibles factores determinantes de la calidad del proceso educativo, tales como: número de alumnos por grupo, relación alumno-profesor, calidad de las instalaciones, preparación del profesorado, existencia de una clara visión de los fines, objetivos y contenidos, etc.

Tal como están planteados los objetivos y programas de las materias (incluso los objetivos específicos dentro de los programas de cada área), es difícil realizarlos simultáneamente. Da la impre

sión (y creemos que ha sido así realmente) que programas y objetivos han sido elaborados por equipos distintos y que, por tanto, no están pensados unos en función de los otros.

Por otro lado, los contenidos de los programas de las diversas materias son muy amplios. Los profesores luchan con esa amplitud y con el deseo de suscitar una serie de hábitos de aprendizaje y de formación humana, a la vez que procuran que la enseñanza sea lo más personalizada posible. El equilibrio ideal, entre todo esto es muy difícil.

No sería justo, sin embargo, analizar sólo los flancos débiles del sistema, pues aun teniendo que reconocer su preocupante existencia, también hay que hacer mención, en justicia de aspectos positivos de la E.G.B., es innegable que con ocasión del establecimiento del nuevo plan de estudios, se efectuó una importantísima labor de actualización científica de los objetivos y contenidos de todas las materias.

Por lo que respecta a las perspectivas futuras del tema -y citándonos a los factores con incidencia en la calidad a los que se ha aludido- parece que es necesario y urgente la realización de un poderoso esfuerzo de clarificación de una serie de temas, si se quieren poner realmente los medios para mejorar la calidad de la enseñanza.

En primer lugar urge una clarificación en la definición de los fines últimos de la E.G.B., hoy no del todo claros. A nuestro juicio, estos fines deben arrancar de los planteamientos más generales posibles, es decir, de la propia definición que la Constitución hace de las finalidades asignadas a la Educación, por ser ésta una interpretación consensual necesariamente admitida por toda la sociedad y contener el marco ideológico de modelo social que el país aspira a darse a sí mismo.

Partiendo de ese planteamiento general habrá que clarificar -- también los fines concretos y los objetivos educativos que se adjudiquen a la E.G.B.

El tema adquiere mayor relevancia si se contempla desde el contexto de los regímenes autonómicos hacia los que parece avanzar el país.

La reorganización de la Educación Básica se ha hecho en sus líneas maestras, pero está por desarrollar y, sobre todo, apenas ha saldado del papel.

El factor fundamental de su desarrollo y realización es, y probablemente será siempre, el nivel de formación científica, cultural y pedagógica del Profesor, su personalidad y su dedicación y entrega a la tarea educativa. Por consiguiente las medidas más eficaces para mejorar la calidad de la educación serán las que tiendan a perfeccionar

nar los sistemas de formación de los Profesores y los que faciliten a los que ya ejercen su perfeccionamiento continuado.

Los problemas en este sentido no sólo no se solucionan (continúa en el curso 1979-80, el Plan Experimental de 1971), sino que se multiplican: masificación de alumnos, insuficiencia de Profesores en las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de E.G.B., de instalaciones, material docente, la problemática que implica la realización de las prácticas, etc.

Las Escuelas Universitarias de F. del P. de E.G.B. están atravesando, quizás, la crisis más grave de su historia. La concepción de un Plan de Estudios que conjugue todos los elementos intelectuales, de profesionalidad y éticos -formación de una personalidad madura y responsable- es francamente complejo. Puede ser esa una de las razones de que aún no se haya aprobado un Plan de Formación del Profesorado de E.G.B.



NOTAS

NOTAS

PRIMERA PARTE

Capítulo Primero

- 1.- Escuelas ha habido siempre; se considera institución cuando - aparecen las primeras normas jurídicas que regulan su funcionamiento.
- 2.- El 16 de marzo de 1822 se hizo público el Proyecto de Reglamento General de Primera Enseñanza (este Plan atribuido a Calomarde no tuvo tiempo de conocer sus frutos al ser proscrito al año siguiente el Régimen Constitucional). El 16 de febrero de 1825 se dio el Decreto Real por el que se aprobaba el Plan y Reglamento de las Escuelas de Primeras Letras. Este es el primer plan que estuvo vigente en nuestro país. Sus caracteres generales eran semejantes a los del Plan de 1822. El Plan de 1825 se caracterizaba por su centralismo y uniformidad.
- 3.- Faure Edgar y otros: "Aprender a ser", Editorial Alianza Universidad-Unesco. Edit. cast, Alianza Editorial, Madrid, 1973. pág. 250.
- 4.- Circular del 5 de marzo de 1938, dictada por el Director General de Primera Enseñanza Don Romualdo de Toledo. Publicada -- por la Jefatura del Servicio Nacional de Primera Enseñanza.
- 5.- García Hoz, V.: "Selección Pedagógica". Edit. Escuela Española, Madrid, 1948- págs.540-541.
- 6.- En el preámbulo de la Ley de E.P., pág. 5, se lee: "La nueva Ley invoca entre sus principios inspiradores como el primero y más fundamental, el religioso. La Escuela Española, en armonía con la tradición de sus mejores tiempos, ha de ser ante todo católica.
- 7.- Tradición que encuentra sus máximos exponentes en Donoso Cortés y Menéndez y Pelayo; se desarrolla en el campo educativo

como reacción contra el liberalismo y más tarde como reacción al laicismo, según se refleja en los planteamientos y escritos de: Manuel Ortí y Lara y Francisco Navarro Villoslada; Enrique de Ossó y Félix Sardá y Salvani.

- 8.- Larroyo, Francisco, y otros: "Fundamentos de la Educación". -- Edit. Eudeba Unesco, Buenos Aires, 1971- pág. 4.
- 9.- Art. 5 de la Ley de Educación Primaria de 1945.
- 10.- Esta función la realiza el capítulo II de la Ley de E.P. De los artículos que componen este apartado se refieren al primer objetivo los siguientes: art. 5 (educación religiosa), -- art. 7 (lengua nacional), art. 8 (educación social), art. 9 - (educación intelectual), art. 10 (educación física).
- 11.- Cuestionarios de Enseñanza Primaria del 6-II-1953.
Los Cuestionarios del 8-VII-1965 (B.O. del E. del 24-X-1965) enfocan la enseñanza de las Ciencias desde un punto de vista mucho más actual.
- 12.- Artículo 117 de la Ley Moyano del 9 de septiembre de 1857.
- 13.- Artículo 12 de la Ley de E.P.
- 14.- Decreto de 7 de septiembre de 1954 (B.O.E. del 27 de octubre)
- 15.- Artículo 1 del Decreto de 7-IX-1954.
- 16.- Art. 7 del Decreto de 7-IX-1954.
Otras normas sobre obligatoriedad figuran en:
Orden Ministerial de 2 de abril de 1955.
Decreto de 26 de octubre de 1955.
- 17.- Ley de 29 de abril de 1964 por la que la esoclaridad obligatoria se elevó hasta los 14 años para todos los alumnos nacidos después del año 1954.
- 18.- Art. 13 de la Ley de E.P. de 1945.
- 19.- Durante la República, de las 27.151 Escuelas que se había fijado construir por la Ley de 22 de octubre de 1931, sólo se -

construyeron 16.409. Son recogidos estos datos por Mariano Pérez Galán: "La Enseñanza en la Segunda República", Edit. Edicusa, Madrid, 1975- págs. 101 a 115 y 309-310.

- 20.- Datos y cifras de la Enseñanza en España, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid- 1967, pág. 66.
- 21.- Incluidos trescientos millones de pesetas procedentes de una emisión de Deuda Pública para Construcciones escolares de Enseñanza Primaria.
- 22.- El artículo 17 de la Ley de Educación Primaria de 1945 dice: "El Estado estimulará la creación de Escuelas y las creará por sí mismo, si fuese necesario, hasta alcanzar en cada localidad un número no menor de una por cada doscientos cincuenta habitantes".
Se desarrolla la normativa legislativa del artículo 17 por las siguientes disposiciones:
 - Orden ministerial de 9 de noviembre de 1952 (B.O.E. del 25 de noviembre).
 - Orden ministerial de 6 de diciembre de 1953 (B.O.E. del 7 de enero de 1954).
 - Orden ministerial de 12 de febrero de 1953 (B.O.E. del 28 de febrero).
- 23.- Decreto de 18 de noviembre de 1949 (B.O.E. del 3 de diciembre).
- 24.- En el Anuario Estadístico de 1934, págs. 78 y 79, último editado por la República, comprobamos que el número de Escuelas de Primera Enseñanza, con referencia al 1 de octubre de 1932, era de 39.499 y lo mismo ocurre con respecto al curso de 1933 que según el Anuario eran de 40.830 y en la publicación Datos y Cifras de la Enseñanza en España, Madrid-1967, pág. 21, es de 38.499 Escuelas.
La tabla es de elaboración propia a partir de las fuentes indicadas: Anuario de 1934 y Datos y Cifras de 1967.
- 25.- Ley de 22 de diciembre de 1953 (B.O.E. del 24 de diciembre, número 673).
- 26.- Por la Ley de 16 de diciembre de 1964 (B.O.E. del 18 de diciembre), se actualizan algunos de los artículos de la Ley de 22 de

diciembre de 1953; buscando la adaptación de los mismos a los cambios acaecidos en los diversos aspectos de la vida nacional.

- 27.- La meta de las mil Escuelas era muy modesta. Apenas bastaría para atender el aumento vegetativo y los desplazamientos de población -ya importantes- siendo, por tanto, un instrumento insuficiente para enjugar el déficit enorme de puestos.
- 28.- El promotor privado es objeto de consideración posterior a través de la Orden de 23 de julio de 1955 (B.O.E. del 24 de agosto).
- 29.- La Ley de 17 de julio de 1956 otorga personalidad jurídica a las Juntas Provinciales de Construcciones Escolares.
- 30.- Ley de 18 de julio de 1956.
- 31.- Los locales en malas condiciones ascendían, según el informe de la Inspección a 17.000. Según el informe de FOESSA (informe sociológico sobre la situación de España, 1970), las necesidades por crecimiento vegetativo, reposición y migraciones ascendían a 33.558 Escuelas.
Citados, ambos datos, por Revista de Educación, septiembre-octubre 1975, nº 240, pág. 120.
- 32.- Decreto de 11 de octubre de 1957 (B.O.E. del 30 de octubre).
- 33.- Revista de Educación, enero-abril 1975, nº 236-237, pág. 44. Cita las cifras tomadas de "datos y Cifras de la Enseñanza en España, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid-1971, Tomo I.
- 34.- Con la llegada, en 1962, al Ministerio de E.N. del Ministro Lora Tamayo que a partir de esa fecha se denominará Ministerio de Educación y Ciencia.
- 35.- Informe del Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento, -- OCYPPE, Madrid, 1962, pág. 547.
- 36.- La Educación y el desarrollo económico y social. Objetivos de España para 1970, UNESCO-Ministerio de E.N., Madrid-1962-pág. - 114.

- 37.- Ministerio de E.N.-OCDE. "Las necesidades de educación y el desarrollo económico y social de España", Madrid-1963.
- 38.- La O.M. de 3 de julio de 1957 (B.O.E. del 11 de septiembre) dispuso la dependencia de las Escuelas Unitarias de los Grupos Escolares más próximos para una debida jerarquización del Magisterio y la mejor aplicación de las normas pedagógicas.
- 39.- Decreto de 22 de febrero de 1962 (B.O.E. del 9 de marzo), sobre Agrupaciones de Escuelas.
- Decreto 3.099/64, de 24 de septiembre, sobre creación de Colegios Comarcales.
- 40.- El Decreto de 20 de febrero de 1964 (B.O.E. del 22 de marzo) modifica el Decreto de 22 de febrero de 1962.
- La O.M. del 8 de marzo de 1966 (B.O.E. del 22), desarrolla la normativa de las Agrupaciones Escolares.
- 41.- I Plan de Desarrollo (1964-67). Aprobado por la Ley 194/1963, de 28 de diciembre.
- 42.- "I Plan de Desarrollo Económico y Social", Editado por la Imprenta Nacional del B.O.E., Madrid-1963, pág. 82.
- 43.- Op. cit. en la nota 42, pág. 291.
- 44.- Memoria sobre la ejecución del I Plan de Desarrollo Económico y Social, pág. 31. Las sumas parciales se basan en los datos del I.N.E.
- 45.- Informe FOESSA (Informe sociológico sobre la situación social de España), Madrid-1970, págs. 845 y ss.
- 46.- Aprobado por la Ley 1/1969, de 11 de febrero. Las directrices del nuevo Plan se contienen en la aludida Ley, y son una ampliación de las disposiciones contenidas en el Plan anterior. Ello dio lugar a la aprobación por el Gobierno de un texto refundido de la Ley del II Plan de Desarrollo por Decreto 902/1969, de 9 de mayo.
- 47.- II Plan de Desarrollo/67. Comisaría del Plan de Desarrollo Económico y Social, Enseñanza y Formación Profesional (Madrid, 1967). Publicado por la Imprenta Nacional del B.O.E., pág. 115.

- 48.- Las estadísticas de construcciones escolares ofrecen una escasa fiabilidad ya que oscilan de modo muy sospechoso de unos documentos a otros, y a veces, no distinguen entre puestos creados (creación jurídica) y construidos (físicamente), ni entre puestos en construcción y construidos.
- 49.- Memoria de Ejecución del II Plan de Desarrollo Económico y Social, pág. 39.
- 50.- Brennan, R.E.: "Psicología General", Ediciones Morata, Madrid - 1961, segunda edición, pág. 366.
- .- Op. cit. en la nota 50, pág. 125.
- 52.- Adolfo Maíllo: "Educación y REvolución", Editora Nacional, Madrid-1943, pág. 61.
- 53.- Anónimo: "El muchacho bien educado", Edit. S.M., Madrid-1950, - pág. 15.
- 54.- Carmen Werner: "Convivencia social", Edit. Sección Femenina de las FET y de las JONS, Madrid-1957, pág. 135.
- 55.- Antonio J. Onieva: "Héroes", Edit. Hnos. de Santiago Rodríguez, Burgos-1951, pág. 37 y 39.
- 56.- Angel Ayala: "Consejos a los jóvenes", Edit. Studium, Madrid - 1947, pág. 19.
- 57.- Edelvives: "Enciclopedia Escolar", Tercer Grado, Edit. Luis Vives, Zaragoza-1958, pág. 510.
- 58.- Emilio Alonso Burgos; "Cortesía juvenil", Edit. Don Bosco, Madrid-1967, pág. 75.
- 59.- Cuestionarios Nacionales del 6 de febrero de 1953.
- 60.- Cuestionarios Nacionales del 8 de julio de 1965 (B.O.E. del 24 de septiembre).
- 61.- Op. cit. en la nota 60, pág. 4.
- 62.- Op. cit. en la nota 60, pág. 24.

- 63.- La Ley del 17 de julio de 1945 (B.O.E. del 18) recoge como se dice en el mismo preámbulo (al que se alude en la nota 6), los postulados que consignó el papa Pío XI, como normas del derecho educativo cristiano en su Encíclica "Divini Illius Magistri", Edit. Escuela Española, Madrid-1959, pág. 5.
- 64.- González Palencia en "Aspectos y problemas de la nueva organización de España". Ciclo de conferencias organizadas por la Universidad - de Barcelona - Barcelona, 1939, pág. 61- dice: "Ha de mantenerse - la unidad lingüística como instrumento de poder, seguros como Nebrija decía con razón, que la lengua es compañera del Imperio. Y - hemos de convencer a los obcecados de que es una locura prescindir de una lengua con la que se entienden ochenta millones de hombres en el mundo, para usar otra que no sirve más que para andar por casa".
- 65.- Revista Nacional de Educación, Año I, números 1, 2, 3... 1941.
- 66.- Gonzalo Calavia, Leónides: "Pedagogía", Edit. Omnia, Madrid-1955, pág. 76.
- 67.- Coombs, F.H.: "La crisis mundial de la educación", Ediciones Península, Barcelona-1971, pág. 49.
- 68.- Instituto Nacional de Estadística, cuadro nº 11, reproducido por: "La educación en España. Bases para una política educativa", Madrid-1969, pág. 37.
- No existen datos sobre el número de años cursados en la Educación Primaria.
- 69.- Orden Ministerial de 22 de abril de 1963 (B.O.E. del 29), artículo 4º de la mencionada Orden.
- 70.- Resolución de la Dirección General de Enseñanza Primaria de 20 de abril de 1964 (B.O.E. del 4 de mayo).
- 71.- Op. cit. nota 11. Orden de 8 de julio de 1965 (B.O.E. del 24-IX-1965) Esta Orden no entra en vigor hasta el curso 1967-68.
- 72.- Decreto de 2 de febrero de 1967 (B.O.E. del 13).
- 73.- Orden Ministerial del 10 de febrero de 1967 (B.O.E. del 20) por la que se aprueba el Reglamento de Centros Estatales.

- 74.- Decreto de 17 de noviembre de 1966 (B.O.E. del 5 de diciembre) que desarrolla el artículo 42 de la Ley de Educación Primaria de 21-XII-1965 (B.O.E. del 24).
- 75.- Por Orden Ministerial del 13 de mayo de 1950 (B.O.E. del 10-VII-1950) se implanta el Certificado de Estudios Primarios.
 - Por Orden de la Dirección General de Enseñanza Primaria de 3 de junio de 1950 (B.O.E. de 10-VII-50) se dictan las normas para la obtención y expedición del Certificado de Estudios Primarios, en cumplimiento del art. 40 de la Ley de E.P.
- 76.- El Decreto de 2 de junio de 1967 (B.O.E. del 5 de junio) concreta el nuevo Plan de Estudios del Bachillerato.
- 77.- Artículo 8 del Decreto de 17 de noviembre de 1966.
- 78.- Orden Ministerial de 14 de enero de 1967 (B.O.E. del 25) por la que se desarrolla el Decreto de 7-XI-1966 sobre el Libro de Escolaridad de E.P., Certificado de Estudios Primarios y Certificado de Escolaridad.
- 79.- Orden Ministerial de 21 de septiembre de 1967 (B.O.E. de 3 de octubre).
- 80.- Medina Rubio, Rogelio: "Carácter y contenido de la E.G.B. en - "la Educación Actual", C.S.I.C., Madrid-1969, punto 9, pág. 348.
- 81.- Las Escuelas Hogar fueron creadas, reguladas sus funciones y designado su personal por Orden Ministerial de 7 de julio de 1965.
 - El artículo 30 de la Ley de Educación Primaria de 21 de diciembre de 1965 hace referencia a la creación de Escuelas Hogar cuando la población diseminada y las dificultades del transporte lo exijan.
- 82.- Una Orden del Ministerio de la Gobernación del 9 de mayo de 1940 prohibió a las Corporaciones Locales la Organización de Colonias Escolares y dispuso que los fondos destinados a estos fines pasasen a las Organizaciones Juveniles del FET y de las JONS.
- 83.- Es transporte escolar se estableció en el curso 1962-63 (véase - la nota 39) en un principio con el fin de resolver el problema - que se creaba a los alumnos de determinadas agrupaciones escolares. Posteriormente, con la creación de las Escuelas Comarcales, el transporte se hizo indispensable para el funcionamiento de aquellas.

- 84.- A los comedores escolares, hace referencia el artículo 47 de la - Ley de Educación Primaria de 1945.
- Por la Orden Ministerial del 9 de noviembre de 1951 se regu la el funcionamiento de los mismos.
 - Interesa destacar el convenio celebrado entre el gobierno - español y los organismos internacionales (UNICEF Y FAO) el 7 de - mayo de 1954, que fomentó los servicios de alimentación y nutri - ción a través del establecimiento de un programa de Alimentación y Nutrición. Agotado este programa, la obligación pasa al Gobier - no Español.
- 85.- Ley de Educación Primaria de 17 de julio de 1945 (B.O.E. del 18).
- 86.- Orden Ministerial de 31 de octubre de 1949 (BO.E de 22 de noviem - bre).
- 87.- O. de la D. de 27 de abril de 1950 (B.O.E. de 25 de mayo).
- 88.- O.M. de 30 de enero de 1952.
- 89.- Orden de la Dirección General de Enseñanza Primaria de 23 de abril de 1952.
- 90.- Orden de la Dirección General de Enseñanza Primaria de 30 de marzo de 1953 (B.O.E. del 13 de abril).
- 91.- Salas, Isidoro: "Enseñanzas de Orientación Profesional", editado - por la Dirección General de Enseñanza Primaria, Madrid-1963, pág. 56.
- 92.- Ley de 16 de julio de 1959.
- 93.- Por la O.M. de 8 de marzo de 1968 (B.O.E. del 17 de mayo) se supri - men las Inspecciones Extraordinarias y Permanentes de Iniciación - Profesional.
- 94.- Decreto 995/1974, de 14 de marzo.

Capítulo Segundo

- 1.- Millán Puelles, A.: "El criterio epistemológico en los cuestionarios". Rta. Española de Pedagogía, nº 41, enero-marzo de 1953, -- pág. 12.
- 2.- Valenzuela Cervera, José A.: "Actividades del lenguaje". Edicio - nes Rialp, S.A.- Madrid, 1971, pág. 24.
- 3.- Fernández Huerta, José : "El criterio psicológico en los cues - tionarios". Rta. Española de Pedagogía, nº 41, enero-marzo de - - 1953, pág. 16.
- 4.- García Hoz, V.: "Programas personales", Rta. Española de Pedago - gía, nº 41, enero-marzo de 1953, pág. 69.
- 5.- García Hoz, V.: "Educación Personalizada", Editorial C.S.I.C. Ma - drid-1970, pág. 22.
- 6.- Rogers, C.R.: "On Becoming a Person, Houghton Mifflon, Co, Boston, 1961, pág. 353. Citado por García Hoz en "Educación Personaliza - da", pág. 26.
- 7.- Artículo 37 de la Ley de Educación Primaria de 1945.
- 8.- Estos Cuestionarios fueron aprobados por O.M. del 6-II-1953, pero no fueron publicados en el B.O.E.

Por una O.M. del 19-II-53 (B.O.E. del 20-II-1953, nº 627) se convoca un concurso para la impresión de los Cuestionarios.

Por O.M. del 20-V-1953 (B.O.E. del 4-VI-1953) se adjudica el concurso a la imprenta "Sucesores de Rivadeneyra, S.A." para la impresión de 60.000 ejemplares.

- 9.- Anteriormente se habían hecho algunas tentativas de construcción de Cuestionarios para la Enseñanza Primaria:
 - RR.DD. de 26 de octubre de 1901.
 - RR.DD. de 9 de octubre de 1910.
 - R.O. de 10 de marzo de 1911 (Confiaba la redacción de programas a la junta de Maestros de las Graduadas).
 - Orden de 22 de noviembre de 1921 (Por la que se encarga al --

Consejo de Instrucción Pública redactar programas nacionales, sin más fortuna que en los intentos anteriores).

Hubo publicaciones sobre confección de programas que alcanzaron gran difusión:

Ferrer Cantó, Angel y José Angel Taverner: "Programas graduados para una escuela unitaria". Alicante-1934.

Martí Alpera, Félix: "Programas escolares. Aritmética, Geometría y Trabajos Manuales. Madrid-1933.

Xandri Pich, José: "Programas Graduados de Enseñanza Primaria - divididos en seis grados". Madrid-1934.

- 10.- Fuente: Datos recopilados de la obra "Estadística básica de España 1900-1970", Confederación Española de Cajas de Ahorros, Madrid-1975, pág. 59.
- 11.- La Educación en España: bases para una política educativa.- Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid-1969, págs. 190, 191 y 192.
- 12.- Cuestionarios de 1953, pág. 12.
- 13.- Cuestionarios Nacionales de 1953, pág. 13.
- 14.- El nivel de nociones debía ser adaptado a las escuelas según fuesen éstas: mixtas, unitarias (rurales, urbanas), graduadas o grupos escolares.
- 15.- Cuestionarios Nacionales de 1953, pág. 9.
- 16.- Cuestionarios Nacionales de 1953, pág. 16.
- 17.- Cuestionarios Nacionales de 1953, pág. 64.
- 18.- Cuestionarios Nacionales de 1953, pág. 110.
- 19.- Cuestionarios Nacionales de 1953, pág. 118.
- 20.- Artículo 37 de la Ley de Educación Primaria de 1945.
- 21.- Op. cit. en la nota 42 del primer capítulo.

- 22.- Op. cit. en la nota 38 del primer capítulo.
- 23.- Op. cit. en la nota 39 del primer capítulo.
- 24.- Ahora bien, las Concentraciones Escolares plantean otras situaciones que deben tenerse en cuenta:
- La necesidad de establecer un transporte escolar para facilitar el traslado de los niños. Esto, en principio, tiene un coste que puede resultar considerable, y en ocasiones prohibitivo.
 - Los padres de familia no están dispuestos, en muchas ocasiones, a que se transporte a sus hijos.
 - Las comunicaciones entre el municipio de concentración y -- los tributarios, en este aspecto, no siempre son fáciles y rectilíneas, etc.
- 25.- Op. cit. en la nota 69 del primer capítulo.
- 26.- Op. cit. en la nota 70 del primer capítulo.
- 27.- Artículo 18 de la Ley de Educación Primaria de 1945.
- 28.- La planificación educativa en nuestro país cuenta con una trayectoria muy corta. Comienza con el Ministerio de Lora Tamayo que es -- nombrado ministro el año 1962.
- 29.- Op. cit. en la nota 36 del primer capítulo, pág. 199. Se trataba -- de los resultados de un curso coloquio celebrado en Madrid en -- abril de 1962 en el que participaban diversos representantes de -- la UNESCO, la OCDE, la Administración de diversos organismos pú -- blicos o semipúblicos (Comisión Episcopal de Enseñanza, Consejo -- Superior Bancario, Sindicatos, Cámara de Comercio e Industria, -- etc.) El director del curso fue Don Joaquín Tena Artigas. La comu -- nicación de la UNESCO fue presentada por Don Ricardo Díaz Hoch -- leitner.
- 30.- Op.cit. en la nota 37 del primer capítulo, pág. 30. Se trataba de la parte española de un proyecto de planificación de los recursos humanos (objetivos para 1975) llevado a cabo por la OCDE en el -- área mediterránea.
- 31.- Op. cit. en la nota 41 del primer capítulo, págs. 72 y 82.

- 32.- Op. cit. en la nota 17 del primer capítulo.
- 33.- Por la Orden Ministerial de 29 de abril de 1961 se introduce en la Escuela Primaria la educación vial.
- 34.- El Decreto-Ley de 22 de julio de 1959 produjo la ruptura económica - del modelo de la autarquía y dio paso a una nueva ordenación económica mucho más liberalizadora.
- 35.- Op. cit. en la nota 41 del primer capítulo, pág. 13.
- 36.- Piaget, Jean: "Problèmes de Psychologie GENétique". Edit. De-noël, París-1972, pág. 108.
- 37.- Un resumen bastante completo de las investigaciones de Piaget sobre el desarrollo intelectual figura en su libro, escrito junto con Inhelder, "La Psicología del niño", Traducción castellana. Edit. Morata, Madrid-1969.
- 38.- Moreno García, Juan M.: "Apuntes de clase".
- 39.- Cuestionarios Nacionales del año 1965, pág. 20.
- 40.- Echegollen, A. y Suárez: "La unidad del trabajo y el programa". Edit. Cultura, S.A., La Habana-1962, pág. 39.
- 41.- Lavara Gros, Eliseo: "Las unidades de trabajo y su programación" en "Niveles, cuestionarios y programas escolares" publicado por el CEDODEP, Madrid-1968, pág. 255.
- 42.- Op. cit. en la nota 33 de este capítulo. El CEDODEP redactó el programa.
- 43.- El primer curso es el único en el que las indicaciones, en cuanto a textos y proceso lector, se hacían en tres fases que debían coincidir con cada uno de los tres trimestres del curso escolar.
- 44.- En los cursos 7^o y 8^o no se especificaban cada uno de los apartados que figuraban en los Cuestionarios; considerando que en estos cursos la lectura debía ser conceptualizada como instrumento de información y trabajo de las distintas materias escolares.

- 45.- Op. cit. en la nota 70 del primer capítulo. En el anexo a la Resolución de la Dirección G. de E.P. se dan las normas para realizar las pruebas de promoción escolar.
- 46.- Piaget, Jean: "L'équilibration de structures cognitives. Problème central du développement". Presses Universitaires-France, 1975 Traducida al español por Eduardo Bustos- Edit. Siglo Veintiuno, Madrid-1978, pág. 23.
- 47.- Cuestionarios de 1965, pág. 24.
- 48.- Orden Ministerial del 8 de julio de 1965 (B.O.E. del 24 de septiembre).
 La Orden Ministerial del 1 de junio de 1967 (B.O.E. del 8) - aprobaba el Plan de Estudios del Magisterio y establecía el inglés como único idioma extranjero.
- 49.- La Orden Ministerial de 14 de octubre de 1969 (B.O.E. del 23) modifica la O.M. de 1 de junio de 1967 y la O.M. de 8 de julio de 1965, introduciendo el francés como asignatura optativa.
- 50.- Cuestionarios Nacionales de 1965, pág. 27.
- 51.- Op. cit. en la nota 49 de este capítulo.
- 52.- Orden Ministerial de 27 de marzo de 1969 (B.O.E. del 3 de abril).
- 53.- Hidalgo Andreu, Pilar: "La enseñanza individualizada en las lenguas modernas". Rta. Vida Escolar, n° 147-148, marzo-abril-1973. Edit. Dirección General de Ordenación Educativa, Madrid, pág. 31.
- 54.- Talcott Parsons: "The school class as a social system: Some of its functions in american society". Harvard Educational Review, XXI, otoño 1959, págs. 297 a 318. Resumen en Rta. de Educación, n° 242, enero-febrero, 1976, págs. 64 a 86. La cita corresponde a la pág. 64.
- 55.- Cuestionarios Nacionales de 1965, pág. 16.

Capítulo Tercero

- 1.- Cuestionarios de 1953, págs. 12 y 13.
- 2.- Rta. Perspectivas Pedagógicas. Vol. IX, Año VIII, nº 34, año 1974. Edit. por el Departamento de Pedagogía Comparada - Barcelona, pág. 251.
- 3.- Programas para Colegios Nacionales. Publicados por el Centro de Documentación y Orientación Didáctica - Madrid, 1968, pág. 5.
- 4.- Op. cit. en la nota 69 del primer capítulo y en la nota 25 del segundo capítulo.
- 5.- Op. cit. en la nota 70 del primer capítulo y en la nota 26 del segundo capítulo.
- 6.- Cuestionarios Nacionales de 1965, pág. 4.
- 7.- Resolución de la Dirección-General de 15 de noviembre de 1966 (B.O. E. de 1 de diciembre).
- 8.- Cuestionarios Nacionales de 1965, pág. 20.
- 9.- Op. cit. en la nota 41 del segundo capítulo, pág. 255.
- 10.- Op. cit. en la nota 38 del segundo capítulo.
- 11.- Titone, REnzo: "Metodología Didáctica". Edit. Rialp, Madrid-1966. Traducida por Manuel Rivas Navarro, pág. 457.
- 12.- Orden de 20 de enero de 1939. El artículo 9 establece la obligatoriedad del cuaderno de preparación de lecciones del Maestro.
- 13.- El artículo 8 de la O. de 22_I-1939 establece la obligatoriedad de que el niño lleve el cuaderno de clase.
- 14.- Orden Circular de 23 de febrero de 1939, art. 4. Es citado y comentado por:
Gonzalo Calavia, Leónidas: "Metodología General y Organización". Edit. Omnia. Madrid-1955, pág. 134.

- 15.- Op. cit. en la nota 13 del segundo capítulo.
- 16.- Cuestionarios Nacionales de 1965, pág. 5.
- 17.- Proyecto de CEDODEP. Elaboración de Programas Escolares, curso 1966-67, pág. 23.
Citado por Lavara Gros, E., en Rta. Bordón, nº 150-51, octubre-noviembre-1967, pág. 276.
- 18.- El modelo de unidad didáctica lo hemos elaborado a partir de:
- Los programas base de los Colegios Nacionales, publicados por la CEDODEP. Elaboración de Programas. Madrid, 1968.
- Rta. "La vida en la Escuela". Edit. La Escuela Española, cursos 1967-68.
- 19.- Artículos de:
Moreno García, Juan Manuel, aparecido en la Rta. Bordón, nº 143, pág. 321 y 322.
Lavara Gros, E., aparecido en Rta. Bordón, nº 150-151, octubre-noviembre, 1967, pág. 276.
- 20.- Moreno García, Juan M.: "Organización de los cursos por la técnica de unidades". Rta. Bordón, nº 174-75, octubre-noviembre - 1970, pág. 294.
- 21.- Cuestionarios Nacionales de 1965, pág. 21.
- 22.- Lambo, J.M.: "Por qué fracasan los profesores". Edit. Magisterio Español, Madrid-1973, págs. 29 y 30.
- 23.- Gagné, R.M.: "Las condiciones de aprendizaje". Edit. Aguilar, Madrid-1971, págs. 192 a 209. Traducción castellana: de la Orden A, y González Soler, A.
- 24.- Op. cit. Nota 11 de este mismo capítulo, pág. 585.
- 25.- Cuestionarios Nacionales de 1965, pág. 4.
Artículos sobre Unidad Didáctica:
- Op. cit. nota 18 y nota 19 de este capítulo.

- Bernardo Carrasco, J.: "La enseñanza programada en las Unidades Didácticas modernas". Rta. Bordón, nº 156-157, abril-mayo, 1968, págs. 205 a 210.

26.- Rodríguez Diéguez, J.L.: "La función de control en la educación". Edit. C.S.I.C.- Madrid-1973, pág. 33.

Capítulo Cuarto

- 1.- Op. cit. en la nota 60 del primer capítulo.
- 2.- Los grados se establecieron por el art. 18 de la Ley de Educación Primaria de 17 de julio de 1945; aplicando un criterio cronológico y biológico. Como el período elemental tenía los límites cronológicos muy amplios (6 a 10 años); se dividía en dos ciclos: el primero de 6 a 8 años y el segundo de 8 a 10 años.
- 3.- Por el art. 42 de la Ley de Educación Primaria de 1945 se creó la Cartilla de Escolaridad.
- 4.- El art. 42 de la Ley 169/1965, de 21 de diciembre, establece la implantación del libro de Escolaridad de Enseñanza Primaria. El art. 42 se desarrolla por:
 - Decreto de 17 de noviembre de 1966 (B.O.E. de 5 de diciembre).
 - Por la Orden del 29 de enero de 1968 (B.O.E. del 8 de febrero) se dan las normas para la distribución, control y empleo del Libro de Escolaridad de Educación Primaria.
- 5.- La Orden Ministerial de 13 de mayo de 1950 (B.O.E. del 10 de junio de 1950) implanta el Certificado de Estudios Primarios, en cumplimiento de los artículos 40 y 42 de la Ley de Educación Primaria de 1945.

Anteriormente se había creado el Certificado de Educación Primaria por un Decreto de 14 de marzo de 1936 (Gaceta del 15 de marzo).

La Orden de 13 de mayo de 1936 regulaba las pruebas para la obtención del Certificado de Educación Primaria.

- 6.- Por Orden de 26 de marzo de 1968 (B.O.E. del 3 de abril) se dictan las normas para la aplicación del Decreto 17-XI-1966, que hace referencia a la distribución, control y empleo del Certificado de Estudios Primarios y Certificado de Escolaridad.
- 7.- Artículo 10 del Reglamento de Centros Estatales de Enseñanza Primaria. Publicado por Orden Ministerial de 10 de febrero de 1967.
- 8.- Azor Garrido, Juan: "Estado de escolarización de la población española de seis a catorce años en el curso 1967-68". Rta. Bordón, nº 155, marzo-1968, pág. 132.

La implantación del Certificado de Educación Primaria tiene lugar, en nuestro país, con bastante retraso en relación a la mayoría de los países europeos. En Francia, por ejemplo, se implanta el Certificado de Educación Primaria, después de examen público, por la Ley de Jules Ferrey de 1881.
- 9.- La publicación principal acerca de estadísticas sobre centros, - alumnos y personal docente, es la editada por el Instituto Nacional de Estadística: Estadística de la enseñanza en España. De carácter anual y período de publicación iniciado en 1945-46.
- 10.- Op. cit. en la nota 69 del primer capítulo, en la nota 25 del segundo capítulo y en la nota 4 del capítulo tercero.
- 11.- Las instrucciones sobre pruebas de promoción escolar fueron publicadas por la revista Escuela Española, en los números 1604, - del 10 de enero de 1968, pág. 20; y en el número 1606, del 17 de enero de 1968, págs. 96 y 97.
- 12.- Rta. Escuela Española, nº 1604, del 10 de enero de 1968, pág. 29.

Capítulo Quinto

- 1.- El Plan Provisional de 1942 viene a ser una reposición del Plan de 1914, aprobado por Real Decreto de 30 de agosto de 1914.
- 2.- Se aprueba el Plan de Estudios para las Escuelas Normales por la

Ley de 17 de julio de 1945, y se establecen las normas legales para su desarrollo por el Decreto de 7 de julio de 1950.

- 3.- Ley de Ordenación de Enseñanza Media de 26 de febrero de 1953 (B.O.E. del 27).
- 4.- Art. 5 del Decreto de 7 de julio de 1950.
- 5.- Art. 64 de la Ley de Educación Primaria (texto refundido por Decreto de 2 de febrero de 1967).
- 6.- Decreto de 10 de febrero de 1940. Este Decreto sólo tendría vigencia durante dos cursos académicos. Los que durante este tiempo no habían terminado sus estudios, perdieron los derechos que habían adquirido.
Con el Decreto de 10-II-1940 se establece en todo su vigor el art. 28 del Real Decreto del 30 de agosto de 1914.
- 7.- Se restablece la vigencia de las Reales Ordenes de 16 de marzo de -- 1922 y la de 26 de febrero de 1926, con la aprobación de la Orden Ministerial de 17 de febrero de 1940.
- 8.- Orden Ministerial de 28 de febrero de 1940, por la que se dan normas para el cumplimiento del Decreto de 10-II-1940.
- 9.- El artículo 3 de la Orden Ministerial del 28-II-1940, da las normas sobre la realización de la Enseñanza de las Prácticas, en cuanto a la distribución de los grupos procurando que todos practiquen durante un plazo igual en la Graduada Aneja a la Normal.
- 10.- Decreto del 4 de octubre de 1940.
- 11.- Por el Decreto de 10-II-1940 se deroga el de 29-VIII-1931 y se restablecen cuestionarios y normas aprobados por Real Decreto de 30-VIII-1914 y disposiciones complementarias entre las que se encuentra la disposición del acceso a la enseñanza oficial por oposición.
- 12.- Orden Ministerial de 24 de septiembre de 1942.
Los que poseían el grado de Bachiller podían obtener el título de Maestro en el curso académico 1942-43, previa la aprobación de las doce asignaturas previstas en el Decreto de 10-II-1940.
Estos alumnos bachilleres harían sus estudios solamente por enseñanza no oficial.

- 13.- Orden Ministerial de 4 de octubre de 1944.
- 14.- Orden Ministerial de 16 de octubre de 1944.
- 15.- Orden Ministerial de 15 de noviembre de 1945.
- 16.- Todos los alumnos debían seguir obligatoriamente un curso de especialización, a su elección: de formación agrícola, industrial y mercantil. La obligatoriedad se refería a aquellos alumnos-maestros que iban a regentar el cuarto período de graduación.
- 17.- Art. 59 de la Ley de Educación Primaria de 17-VII-1945.
- 18.- Decreto de 7 de julio de 1950.
- 19.- El texto refundido de la Ley de Educación Primaria, aprobado por Decreto 193/1967, de 2 de febrero, modifica la organización y régimen de las enseñanzas del Magisterio.
 Parece va a unificar los estudios de Magisterio, al no aceptar la enseñanza libre y al establecer el curso de prácticas supervisado por una sola Comisión Calificadora. Pero luego admite la enseñanza libre y permite a las Escuelas de la Iglesia la realización del curso de prácticas, si bien mantiene como única la Comisión Calificadora. Según la Orden Ministerial de 19 de septiembre de 1969.
- 20.- Orden Ministerial de 27 de mayo de 1971 sobre el ingreso directo en el Cuerpo del Magisterio Nacional.
- 21.- Op. cit. en las notas 48 y 49 del segundo capítulo.
- 22.- Por la Resolución de la Dirección General de E.P. de 15 de julio de 1969 (B.O. del Ministerio de Educación del 28), se dictaron instrucciones para la realización de las prácticas.
- 23.- Resolución de la Dirección General de 19 de septiembre de 1969 (B.O. del Ministerio de 2 de octubre).
 Resolución de la Dirección General del 12 de junio de 1970.
 Todas ellas desarrollan la normativa acerca de la realización de las prácticas
- 24.- Resolución de la Dirección General de Educación General Básica de 20 de septiembre de 1970 (B.O. de 24 de octubre).

25.- La primera Escuela Normal de varones se establece en España de modo oficial, en el año 1838.

La primera Escuela Normal femenina data del año 1858.

Por el Decreto del 8 de junio de 1881 se equipara el programa de estudios de la Normal de Maestras al de la Normal de Maestros.

26.- Art. 1. del Decreto de 7 de julio de 1959 (B.O.E. del 7 de agosto).

27.- Art. 2. de la Ley de 26 de enero de 1940.

28.- Asistían a cursos de perfeccionamiento (Orden Ministerial de 24 de junio de 1942), en los que recibían clases de Pedagogía, Religión y Doctrina del Movimiento.

29.- Orden Ministerial de 9 de febrero de 1940.

Orden Ministerial de 20 de junio de 1941.

Orden Ministerial de 20 de junio de 1942.

30.- Orden Ministerial de 25 de agosto de 1953 (B.O. del 30).

Con anterioridad regían los Cuestionarios publicados por Orden de la Dirección General de Enseñanza Primaria del 12 de junio de 1944 -- (B.O. de 22), y el de Ciencias publicado en el Boletín Oficial de 29 de julio de 1948, pág. 3592.

Los Cuestionarios de 1953 estuvieron en vigor hasta las oposiciones del año 1970, para las que se publicaron otros.

31.- Art. 64, apartado b), y art. 73, apartado a), de la Ley de Enseñanza Primaria, texto refundido del 2 de febrero de 1967 (B.O.E. del 13).

Las normas provisionales con arreglo a las cuales se ha de llevar a cabo el acceso directo, se dan cada curso, a partir del curso escolar 1970-71.

32.- Orden Ministerial de 27 de mayo de 1971 (B.O.E. de 8 de junio). Art. 4., modifica el art. 5. de la Orden de 1 de junio de 1967 (B.O.E. de 8 de junio).

33.- Op. cit. en la nota 32, art. 2.

34.- Decreto 375/1974, de 7 de febrero (B.O.E. del 15).

35.- Op. cit. en la nota 3 de este mismo capítulo.

36.- "Los Maestros estatales de Barcelona y comarca". Investigación realizada por Joaquín Sempere, con la colaboración de Miguel Briongos; a cargo del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona, y bajo la supervisión de Miguel Siguán.

La investigación efectuada en el curso 1973-74 se basa en un exhaustivo examen de los ficheros de la Delegación Provincial del Ministerio de Educación y Ciencia.

Una parte de esta investigación está recogida en la Rta. "Cuadernos de Pedagogía", nº 14, febrero de 1976, págs. 16 al 20,

37.- Este cuadro lo corrobora una encuesta del I.N.E. efectuada entre los alumnos de primer curso de las Escuelas Normales de toda España (curso 1962-63), que da para hijos de Directores de Empresas y Sociedades el 0,17 por ciento.

38.- Orden Ministerial de 17 de julio de 1937.

Orden Ministerial de 16 de mayo de 1938

Orden Ministerial de 30 de diciembre de 1943.

Por las OO. descritas, se autoriza celebrar cursillos de formación religiosa durante las vacaciones de navidad, en las provincias de Cáceres, Murcia, Sevilla, Valencia. Concediéndose para todos los gastos de viajes y desplazamientos de los Maestros que toman parte en los mismos, dos mil pesetas.

39.- Orden Ministerial de 22 de julio de 1952 (B.O.E. del 29).

40.- Orden Ministerial de 6 de julio de 1954 (B.O.E. del 14).

41.- Decreto de 6 de octubre de 1954 (B.O.E. de 27 de octubre).

42.- Resolución de la Dirección General de Enseñanza Primaria de 28 de septiembre de 1966 (B.O.E. del 31 de octubre).

43.- Resolución de la Dirección General de Enseñanza Primaria de 30 de mayo de 1967.

44.- Conclusión de la Resolución de la Dirección General de E.P. de 23 de septiembre de 1967 (B.O. del Ministerio de E. del 2 de octubre). Se

publica el Anexo I, para el cursillo B), y el Anexo II, para el cursillo completo E) de los grados 7^o y 8^o.

45. Resolución de la Dirección General de E.P. de 14 de diciembre de 1967 (B.O. del Ministerio de Educación del 18).
- 46.- Op. cit. en la nota 8 del capítulo tercero.

SEGUNDA PARTE

Capítulo Primero

- 1.- Lourenço Filho: "El educando unidad funcional de vida".- Fundamentos de la Educación.- Edit. Eudeba, UNESCO-Buenos Aires-1966, pág. 78.
- 2.- Ignacio Fernández de Castro: "Reforma educativa y desarrollo capitalista". Edit. Cuadernos para el diálogo, Madrid-1973, pág. 52.
- 3.- Joan-Eugeni Sánchez y Eusebi Casanelles y varios autores más: "La -- planificación educativa". Edit. Nova Terra, Barcelona-1975, pág. 130.
- 4.- Op. cit. en la nota 3 del primer capítulo de la primera parte. pág. 59.
- 5.- Op. cit. en la nota 20 del primer capítulo de la primera parte.
- 6.- "El derecho a la educación", folleto n.º 8 de la UNESCO. Citado por - Alberto del Pozo Pardo en: "Organización Escolar". Edit. Santiago Rodríguez, Burgos, 1971, pág. 50.
- 7.- Aprobados el 10 de diciembre de 1947.
- 8.- Según se lee en el preámbulo de la Ley General de Educación de 1970, págs. 31, 32 y 33.
- 9.- Art. 15 de la Ley General de Educación.

- 10.- María Nieves Pereira Rúa: "Ambito de expresión personalizada". Rta. de Educación, nº 247, noviembre-diciembre, 1976, pág. 22.
- 11.- Op. cit. nota 5 del segundo capítulo de la primera parte, pág. 23.
- 12.- Sanvisens Marfull, A.: "El enfoque sistémico en la metodología educativa". Ponencia presentada al V Congreso Nacional de Pedagogía. Las recoge la publicación: Reforma cualitativa de la educación. Edit. C.S.I.C., Madrid-1973, pág. 263.
- 13.- Op. cit. en la nota 5 del segundo capítulo y en la nota 11 de este capítulo, pág. 173.
- 14.- Pedro Roselló; "Objetivos no económicos del planamiento educativo". Rta. Bordón, nº 140-141, abril-mayo 1966, págs. 186-187.
- 15.- Tusquets, J.: "Teoría y práctica de la educación comparada". Edit. Magisterio Español, Madrid-1969, pág. 166.
- 16.- Fernández Huerta, J.; "Límites aporéticos y antiapóriticos de la unificación y diversificación educativa". Rta. Perspectivas Pedagógicas, nº 41-42, Vol. XI, Barcelona-1978, pág. 39.
- 17.- Bloom y otros: "Taxonomía de los objetivos de la educación", Tomo II. Edit. Marfil, S.A., Alcoy-1973, pág. 97.
- 18.- Art. 2 de la Ley de Educación.
- 19.- Por Orden Ministerial de 10 de febrero de 1971 (B.O.E. del 10-11-1971) se aprueba el programa de necesidades docentes de E.G.B.
- 20.- Al haber sido declarada obligatoria y gratuita la E.G.B. goza de prioridad absoluta dentro de la política educativa.
- 21.- III Plan de Desarrollo Económico y Social. Edit. por la Imprenta Nacional del B.O.E., Madrid-1972, pág. 274.
- 22.- Decreto de 22 de julio de 1970, fija el calendario de implantación de la Ley General de Educación.
- 23.- II Plan de Desarrollo. Publicado por la Imprenta del B.O.E. Madrid 1967, pág. 46.

- 24.- Op. cit. en la nota 23 de este capítulo, págs. 115-116.
- 25.- Memoria sobre la ejecución del II Plan de Desarrollo Económico y Social. Presidencia del Gobierno, pág. 86.
- 26.- La Reforma educativa en marcha. Aplicación. 1972. Edit. Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación, Madrid-1973, págs. 10 y ss.
- 27.- Rta. de Educación, nº 240, septiembre-octubre 1975, pág. 123.
- 28.- Op. cit. en la nota 21 de este capítulo, pág. 312.
- 29.- Por Orden Ministerial de 29 de enero de 1970 (B.O.E. del 14 de febrero) se crea una Comisión Coordinadora de Normalización, con la misión de dar el visto bueno a las construcciones escolares.
- 30.- Tras dos reuniones de educadores, administradores y arquitectos, celebradas del 14 al 21 de febrero de 1970, con participación de los dos conocidos expertos de la O.C.D.E., los ingleses Oddie y Pearson, y otra de una semana, desarrollada en Alcalá de Henares, se plasma un modelo de edificio escolar que es declarado obligatorio por la Orden del Ministerio del 10-II-1971 (B.O.E. de 10-II-1971).
- 31.- Orden Ministerial de 17 de septiembre de 1973 por la que se revisa el modelo de Colegio de E.C.B. que había sido aprobado por la Orden del 10-II-1971.
- 32.- Orden Ministerial de 14 de agosto de 1975 (B.O.E. de 27 de agosto) - con la que se revisa, de nuevo, las normas del modelo de Colegio de E.C.B. y se vuelve, más o menos, al modelo aprobado por Orden Ministerial del 10 de octubre de 1967 (B.O.E. de 29-XI-1967).
- 33.- Los datos están recogidos:
- "La Enseñanza y el Profesorado estatal de E.C.B." Luis Otano.
Rta. Cuadernos de Pedagogía, nº 21, septiembre 1976, pág. 7.
Rta. de Educación, nº 236-237, enero-abril, 1975, pág. 63.
- 34.- Los tres primeros Planes de Desarrollo citan el déficit de un millón de puestos escolares.
- La Reforma Educativa En Marcha, citada en la nota 26 de este capítulo, fija el déficit en 1.264.049 puestos escolares.

- Amando de Miguel alude al crónico déficit de puestos escolares en E.G.B., que ya en tiempos del ministro Ruiz Jiménez, Joaquín (año 1953) eran de un millón de puestos. "Manual de Estructura social de España". Edit. Tecnas, Madrid-1974, págs. 462 y 463.

- 35.- Declaraciones, a los periodistas, del Director General de Ordenación Educativa, Sr. Masaguer. Periódico "Ya" del 5 de marzo - de 1975.
- 36.- Periódico "Ya" del 7 de abril de 1975.
- 37.- Rta. "Cuadernos para el Diálogo", nº 132, septiembre-1974. Edit. por Edicusa, Madrid, págs. 15 y 16.
- 38.- Fuente: Instituto Nacional de Estadística.
- 39.- Informe de la Comisión Evaluadora de la Ley General de Educación: Tomo I, Tomo II y Tomo III. Publicados por el Ministerio de Educación y Ciencia, 786 págs.
Esta Comisión fue decidida y nominada por Decreto de 6 de febrero de 1976. El informe fue clausurado en septiembre de 1976.
- 40.- Tomo I del Informe de la Comisión Evaluadora, pág. 78.
- 41.- Tomo I del Informe de la Comisión Evaluadora, pág. 81.
- 42.- Tomo I del Informe de la Comisión Evaluadora, pág. 205.
- 43.- Tomo I del Informe de la Comisión Evaluadora, pág. 204.
- 44.- Se recoge un extenso comentario sobre los acuerdos del pacto de la Moncloa, en materia educativa, en las revistas "Cuadernos de Pedagogía":
 - Nº 36, diciembre-1977, págs. 79 a 81.
 - Nº 37, enero -1979, págs. 34 a 38.
 - Nº 38, febrero -1979, págs. 30 a 34.
 - Nº 39, marzo -1979, págs. 17 a 21.
- 45.- El presupuesto apareció en el Boletín Oficial de las Cortes nº 41 del 19 de diciembre de 1977.

- 46.- El Consejo de Ministros del 30 de diciembre de 1977 autorizó la contratación directa de estas obras, hasta 30 millones de pts., en desarrollo del Decreto-Ley 43-1977, de 25 de noviembre.
- 47.- La fórmula "contratación directa en régimen descentralizado" viene regulada en la Orden Ministerial de 29 de diciembre de 1976, en virtud de la cual el Delegado Provincial ejerce la facultad de contratación en nombre del Presidente de la Junta de Construcciones, Instalaciones y Equipos Escolares; constituyéndose una mesa de Contratación formada por el Delegado, el Interventor y el Abogado del Estado, dando publicidad previamente a la contratación.
- 48.- Rta. "Cuadernos de Pedagogía", nº 39, marzo-1978, pág. 18.
- 49.- Informe de la Comisión Evaluadora, Tomo I, pág. 26.
- 50.- Peel, E.A.: "Fundamentos Psicológicos de la Educación". Versión española de César Maillo. Edit. Aguilar, Madrid-1970, pág. 6.
- 51.- Claparède, E.: "Cómo diagnosticar las aptitudes en los escolares". Traducción de Gil Fagoaga, A. Edit. Aguilar, Madrid-1972, pág. 25.
- 52.- Op. cit. en la nota 17 de este capítulo, pág. 50.
- 53.- Dorozynski, Alexandre et Renaud, Jacqueline: "La dernier in justice: l'intelligence". Rta. Science et Vie, nº 726, mars-1978. Edit. Excelsior Publications, París, pág. 20.
- 54.- Op. cit. en la nota 50 de este capítulo, pág. 7.
- 55.- Ley del ejercicio o formación de hábitos de Thorndike. Citado por Evans, E.G.S. en: "Psicología Moderna de la Educación". Edit. Morata. Madrid-1971, pág. 82.
- 56.- Milgard, E.R.: "Introducción a la Psicología". Tomo I. Versión Española de Luis Echevarría Rivera. Edit. Morata. Madrid-1966, pág. 370.
- 57.- Skinner, B.F.: "Ciencia y conducta humana". Traducción de Josefa Gallofré, Edit. Fontanella, Barcelona-1971, pág. 85.
- 58.- Clifford T. Morgan: "Introducción a la Psicología". Consultor Adolfo Maillo. Edit. Aguilar. Madrid-1974, pág. 171.

- 59.- Op. cit. en la nota 56 de este capítulo, pág. 413.
- 60.- Paul Foulquie: "Diccionario de Pedagogía". Edit. Oikos-TAu, Barcelona-1976.
- 61.- Simone Romain y otros: "Aptitudes y capacidades". Traducción de Antonio J. Escovar. Edit. Aguilar, Madrid-1967, pág. 19.
- 62.- Op. cit. en la nota 57 de este capítulo, pág. 111.
- 63.- Citado por Millet y Varin d'Ainvelle: "El estructuralismo como método". Traducción de Pere Vilanova. Edit. Laia, Barcelona, 1975, pág. 10.
- 64.- Alvin Toffler: "El Shock del futuro". Traducción de Ferrer Aleu, J. Edit. Plaza Janes, Esplugas de Llobregat (Barcelona), 1973, - pág. 29. Emplea el término "superindustrial" con lo cual pretende significar una sociedad compleja, que avanza velozmente y que depende de una tecnología sumamente adelantada y de un sistema - de valores posmaterialistas. El mismo Alvin admite que el término resulta insuficiente.
- 65.- Todavía no existe un término amplio o totalmente aceptado para designar la nueva fase de desarrollo social hacia la que parece que corremos.
- Daniel Bell, sociólogo, inventó el término "posindustrial" - para designar una sociedad que se funda principalmente en los -- servicios, en la que dominan la clase profesional y técnica, en la que es crucial el conocimiento teórico, en la que la tecnología intelectual está muy desarrollada. Este término ha sido criticado porque parece indicar que la sociedad venidera no estará fundada en la tecnología.
- El término predilecto de Kenneth Boulding, "poscivilización", se emplea para contrarrestar la futura sociedad con la civilización.
- También suelen emplearse otros muchos términos: transindustrial, poseconómica, etc.
- Daniel Bell y Boulding son citados por Alvin Toffler, pág. 29.
- 66.- Gloton, Robert, y Clero, Claude: "La creatividad en el niño". - Edit. Nerea, Madrid-1972, pág. 50.

- 67.- Piaget, J.: "La representación del mundo en el niño". Tercera edición. Ediciones Morata, Madrid-1975, pág. 182.
- 68.- Orientaciones Pedagógicas de 1971, pág. 47.
- 69.- Osterrieth, P.: "La Psicología infantil". Edit. Morata, Madrid-1977, sexta edición, pág. 188-189.
- 70.- Uno de los mejores indicadores de los objetivos a que tiende una - Pedagogía religiosa, es su enfoque general. Tal enfoque, a su vez, queda definido, en sus líneas más generales y con bastante precisión, por los planes de educación religiosa vigentes en España a lo largo de los últimos lustros.
- 71.- Williams, W. y Rennie, J.: "La educación cívica". Edit. Monte Avila, 1976, págs. 197-204.
- 72.- Fernández Ochoa, Carmen y Carral Sanghidrián, Clemente: "Educar para la democracia". Rta. Vida en la Escuela, noviembre 1977. Edit. Escuela Española, pág. 10.
- 73.- El sexto objetivo general se redacta como si la convivencia fuese un campo distinto del cívico-social, aunque complementario de éste.
- 74.- Llorenç Vidal: "Necesidad de una educación para la convivencia". Rta. Escuela Española de 23 de noviembre de 1977, pág. 851.
- 75.- En los Estados Unidos, se ha registrado en los últimos tiempos cierta tendencia a sustituir el concepto de socialización al de educación, al tratar del aprendizaje político, según:
Harold Entwistle: "La educación política en una democracia". Rta. de Educación, nº 252, noviembre-diciembre-1977, pág. 20.
- 76.- Op. cit. en la nota 75 de este capítulo, pág. 23.
- 77.- Piaget, J.: "¿A dónde va la educación?" Edit. Teide, Barcelona-1974, págs. 56 a 58.
- 78.- Op. cit. en la nota 67 de este capítulo, pág. 202.
- 79.- Op. cit. en la nota 67 de este capítulo, pág. 204.

- 80.- Pulpillo, Ambrosio J.: "Sobre educación democrática". Rta. La Vida en la Escuela, marzo -1976, n° 2313. Edit. Escuela Española, - Madrid, pág. 6.
- 81.- Op. cit. en la nota 75 de este capítulo, pág. 31.
- 82.- Op. cit. en la nota 66 de este capítulo, pág. 52
- 83.- Equipo Sol de Baix: "Una experiencia de expresión infantil".- Rta. Cuadernos de Pedagogía, n° 30, junio-1977, pág. 6.
- 84.- Arnheim Rudolf: "Arte y percepción visual". Edit. Universitaria - de Buenos Aires- Eudeba, pág. 61.
- 85.- Marta Balada y Assumpta Rosés: "La expresión plástica en la segunda etapa de la E.G.B." Rta. Cuadernos de Pedagogía, n° 30, junio 1977, pág. 5.
- 86.- Op. cit. en la nota 83 de este capítulo, pág. 4 a 11.
- 87.- Platón: "La República". Ediciones Ibéricas, Madrid-Traducción de Juan B. Bergua, pág. 181.
- 88.- "Anteproyecto de Ley de Ordenación de la enseñanza de la Educación Física". Rta. Escuela Española, n° 2446, 27 de septiembre de 1978, págs. 634 y 635.

Capítulo Segundo

- 1.- III Plan de Desarrollo. Publicado por la Imprenta Nacional del B.O. E., tercera edición, noviembre de 1971, pág. 24.
- 2.- Op. cit. en la nota 1 de este capítulo, pág. 23.
- 3.- Op. cit. en la nota 1 de este capítulo, pág. 35.
- 4.- Op. cit. en la nota 2 del capítulo primero de la segunda parte.

- 5.- Con anterioridad se hacen estudios en los que intervienen técnicos extranjeros, sobre el estado industrial y la instrucción de los españoles con un enfoque prospectivo, tales como los citados en las notas 35, 36 y 37 del capítulo primero de la primera parte.
- 6.- Op. cit. en la nota 11 del segundo capítulo de la primera parte, - pág. 15.
- 7.- Op. cit. en la nota 80 del primer capítulo de la primera parte. Rogelio Medina Rubio afirma: que la separación entre la Enseñanza Primaria y Media ha sido el medio de bifurcación de dos mundos sociales, pág. 347.
- 8.- Arsenio Pacios: "Coordinación de la Enseñanza Primaria con la Media" Rta. de Enseñanza Media, n^o 40-41, Madrid, 1959, pág. 32.
- 9.- Orientaciones Pedagógicas del 2 de diciembre de 1970, pág. 11.
- 10.- Preámbulo de la Ley General de Educación, pág. 31
- 11.- Marín Ibáñez, Ricardo: "Renovación de los contenidos de la enseñanza". Reforma cualitativa de la Educación. Publicaciones del Instituto de Pedagogía, pág. 12
- 12.- Rada García, Eloy: "Sobre el concepto de interdisciplinaridad". -- Rta. de Bachillerato, n^o 4, octubre-diciembre-1977. Servicio de publicaciones del Ministerio de Educación, pág. 26.
- 13.- Orientaciones Pedagógicas del 2 de diciembre de 1970, pág. 147.
- 14.- Cuestionarios Nacionales de 1953, pág. 13.
- 15.- Orientaciones Pedagógicas de 1970, pág. 31.
- 16.- Orientaciones Pedagógicas de 1970, pág. 57.
- 17.- Artículo 5 de la Ley General de Educación.
- 18.- Artículo 60, apartado 1, de la Ley General de Educación.
- 19.- Orientaciones Pedagógicas del 2-XII-1970, pág. 12.

- 20.- Op. cit. en la nota 69 del primer capítulo de la primera parte.
- 21.- José Luis Villar Palasí: "Discurso inaugural del V Congreso de Pedagogía". REforma cualitativa de la educación. Sociedad Española de Pedagogía. Instituto de Pedagogía del C.S.I.C. Madrid - 1973, pág. 576.
- 22.- Rogelio Medina Rubio: "¿Renovación Cualitativa en la E.G.B.?" Rta. Escuela Española, 7 de abril de 1976, págs. 248 y 249.
- 23.- Luis Grandía Matén: "La Lingüística aplicada y la enseñanza de las lenguas". Rta. Bordón, nº 162-163, febrero-marzo 1969, pág. 157.
- 24.- P. Rivenc: "La Langue comme système: Langue parlée et Langue écrite". Applications pédagogiques. Comunicación al Seminario de Lingüística Aplicada de Granada, septiembre 1968, pág. 9.
- 25.- R. Michéa: "Les structures Revue des Langues Vivantes", XXIX 1963. Citado por Grandía (ver nota 23 de este capítulo), pág. 168.
- 26.- Orden Ministerial de 26 de octubre de 1972 (B.O. del 6 de noviembre de 1972) por la que se dan las normas para la programación -- del Italiano para la Segunda Etapa de E.G.B.
- 27.- Orden Ministerial de 22 de agosto de 1973 (B.O.E. del 22-VIII-73) por el que se dan las normas para la programación del Portugués -- para la Segunda Etapa de E.G.B.
- 28.- Las Orientaciones Pedagógicas para la Segunda Etapa de E.G.B. se publicaron en la Rta. Vida Escolar, nº 128-130, abril-junio 1971. Publicación de la Dirección General de Ordenación Educativa, págs. 19 y 20.
- 29.- Orden Ministerial de 24 de octubre de 1977 por la que se completan las Orientaciones del idioma inglés en la Segunda Etapa de E.G.B. (B.O.E. del 10 de diciembre).
- 30.- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación, artículo 1 y -- artículo 17.
- 31.- Orden de 6 de agosto de 1971 (B.O.E. del 24).
- 32.- Decreto 1433/1975, de 30 de mayo, por el que se regula la incorporación de las Lenguas Nativas en los programas de los Centros de -- Educación Preescolar y E.G.B. (B.O.E. de 1 de julio).

- 33.- Decreto 2929/1975, de 31 de octubre (B.O.E. del 15 de noviembre).
- 34.- Decreto 2343/1975, de 23 de agosto (B.O.E. de 23 de agosto).
- 35.- Orden de 18 de febrero de 1976 (B.O.E. del 19 de febrero), art. 1.
- 36.- REal Decreto 2092/1978, de 23 de junio, por el que se regula la incorporación de la Lengua Catalana al sistema nacional de Cataluña - (B.O.E. del 2 de septiembre).
- La O.M. de 14 de septiembre de 1978 que desarrolla el REal Decreto 2092/1978, de 23 de agosto (B.O.E. de 18 de septiembre).
- Por la O.M. de 20 de septiembre de 1979 (B.O.E. del 20-IX-1979) se prorroga la Orden de 14-IX-1978 sobre la incorporación de la Lengua Catalana al sistema de Enseñanza de Cataluña.
- 37.- REal Decreto 1049/1979, de 20 de abril (B.O.E. de 10 de mayo), por el que se regula la incorporación de la Lengua Vasca al sistema de enseñanza en el País Vasco.
- 38.- Real Decreto 1981/1979, de 20 de julio, por el que se regula la incorporación de la Lengua Gallega al sistema educativo (B.O.E. del 21-VIII-1979).
- 39.- Real Decreto 2003/1979, de 3 de agosto, por el que se regula la incorporación de la Lengua Valencia (B.O.E. de 23 de agosto de 1979).
- 40.- Real Decreto 2193/1979, de 7 de septiembre, por el que se regula la incorporación al sistema de enseñanza en las Islas Baleares de las modalidades insulares de la lengua catalana (B.O.E. de 19 de septiembre de 1979).
- 41.- Joaquín Arnau: "Ensayo experimental de educación bilingüe". Rta. Escuela Española, n.º 2229, mensual. "La Vida en la Escuela", noviembre 1975, pág. 20.
- 42.- Se han hecho experiencias sobre el bilingüismo en:
- I.C.E. de la Universidad de Barcelona, 1972. Documento A-21 - de Joan Mestres, presentado bajo el título "Problemas psicopedagógicos del bilingüismo".

- I.C.E. de Santiago de Compostela, 1973. "Memoria de las Primeras Jornadas de Trabajo sobre el Bilingüismo".

- En el curso 1978-79 el Consejo Provincial de Inspección Técnica de E.G.B. creó en su seno la ponencia de "Didáctica de la Lengua y Cultura de las Islas Baleares", con los siguientes cometidos:

- a) Coordinación de las clases y actividades de Lengua y Cultura de las Islas Baleares" (Mallorca, Menorca y las Pitiusas) a nivel de E.G.B., Educación Preescolar y Educación Permanente de adultos.
- b) Estudio de métodos, procedimientos y materiales didácticos para el aprendizaje.
- c) Asesoramiento del Consejo de Inspección, Profesorado y asociaciones de padres de alumnos.
- d) Elaboración de un fichero de documentación didáctica.
- e) Evaluación de las actividades.

- Se recogen experiencias llevadas a cabo en Galicia, en el artículo de A.G. Ramírez: "Bilingüismo y Centros Pilotos de E. G.B. en Galicia. Rta. Escuela Española, nº 2313, marzo 1976, -- mensual "La Vida en la Escuela", págs. 10 a 14.

- 43.- Orientaciones Pedagógicas de 2 de diciembre de 1970, pág. 25.
- 44.- Orientaciones Pedagógicas de 2 de diciembre de 1970, pág. 26.
- 45.- Oreintaciones Pedagógicas de 1970, pág. 32.
- 46.- Orientaciones Pedagógicas de 1970, pág. 29.
- 47.- Orientaciones Pedagógicas de 1971, pág. 45.
- 48.- Artículo 17, apartado 2, de la Ley General de Educación.
- 49.- O.M. de 29 de noviembre de 1976 (B.O.E. de 3 de diciembre de 1976)
- 50.- O.M. de 30 de junio de 1977 (B.O.E. de 29 de julio de 1977).
- 51.- O.M. de 6 de octubre de 1978 (B.O.E. de 13 de octubre de 1978).
- 52.- Orientaciones Pedagógicas de 1970, pág. 42.

- 53.- Orientaciones Pedagógicas de 1970, pág. 43.
- 54.- La Constitución Española fue aprobada por las Cortes el 31 de octubre de 1978 y ratificada por Referéndum Nacional el 6 de diciembre de 1978.
- 55.- El 3 de enero de 1979 se firmó en el Vaticano, los acuerdos reguladores de las relaciones entre la Iglesia y el Estado Español. Por parte española firmó el ministro de Asuntos Exteriores D. Marcelino Oreja, y por parte vaticana, el cardenal Jean Villot.
- El texto del acuerdo sobre Enseñanza y Asuntos Culturales ha sido publicado por la Rta. Escuela Española del 10 de enero de 1979, pág. 24.
- 56.- O.M. de 28 de julio de 1979 sobre formación religiosa, en los Centros de Educación Preescolar y E.G.B. (B.O.E. del 2 de agosto).
- Las normas, como señala la Orden, son de carácter provisional hasta que el Parlamento no ratifique los acuerdos entre el Estado Español y la Santa Sede.

Capítulo Tercero

- 1.- Op. cit. en la nota 5 del segundo capítulo de la primera parte, págs. 221 a 224.
- 2.- Op. cit. en la nota 11 del segundo capítulo de la segunda parte, pág. 9.
- 3.- Galino, M.A.: "Concepto actual de programación". Rta. de Educación, enero-abril de 1970, págs. 9 a 12.
- 4.- Benedito Antolí, V.: "Teoría y práctica de la programación", págs. 68 a 72.
- 5.- Rotger Amengual, B.: "El proceso programador en la Escuela". Edit. Escuela Española, Madrid-1975.

El autor ha escrito un comentario sobre la obra en la Rta. Escuela Española. "Extraordinario Mensual", nº 2179, Madrid, 31 de marzo de 1974, págs. 4 y 5.

- 6.- Beauchamp, G.A.: "Curriculum Theory". Kegg-Press, 1961. Citado por Ronald G.Cave en "Introducción a la programación educativa". Traducción de González Soler. Edit. Anaya - Madrid-1976, pág. 36.
- 7.- Op. cit. en la nota 26 del capítulo tercero de la primera parte, - pág. 32.
- 8.- Taylor, Philip: "How teachers Plan their courses (N.F.R.E.) 1970). - Citado por Ronald, G. Cave en: "Introducción a la programación -- educativa". Edit. Anaya, pág. 100.
- 9.- Op. cit. en la nota 80 del primer capítulo de la primera parte, -- pág. 349.
- 10.- Debesse, M. y Mialaret, G.: "Pedagogía Comparada". Edit. Oikos-TAu, Barcelona-1974, pág. 72.
- 11.- Marín Ibáñez, Ricardo: "Renovación de contenidos". Rta. de Pedagogía, nº 118, pág. 133.
- 12.- Op. cit. en la nota 5 del segundo capítulo de la primera parte, -- pág. 22.
- 13.- Moratinos Iglesias, José F.: "Dinámica de equipo y trabajo en grupos en la educación contemporánea". Rta. Escuela Española, 14 de octubre de 1976.
- 14.- Op. cit. en la nota 57 del primer capítulo de la segunda parte, - pág. 111.
- 15.- Soler Fierrez, Eduardo: "Evaluación de la función docente". Rta. Perspectivas Pedagógicas, nº 35-36, Barcelona-1975, pág. 484.
- 16.- Op. cit. en la nota 13 y en la nota 28, ambas del segundo capítulo de la segunda parte.
- 17.- Op. cit. en las notas 12 y 13 del capítulo tercero de la primera parte.
- 18.- Apartado 3º del art. 48 del Reglamento de Escuelas Nacionales. -- Orden Ministerial de 10 de febrero de 1967. Programas para Colegios Nacionales, Madrid-julio 1968.
- 19.- Orientaciones Pedagógicas de 1970, pág. 150.

- 20.- Op. cit. en la nota 23 del tercer capítulo de la primera parte, pág. 214.
- 21.- Fernández Huerta, José: "Libertad e isomorfismo de los métodos pedagógicos". Rta. de Pedagogía. nº 40, Madrid-1952, pág. 504.
- 22.- Op. cit. en la nota 11 del tercer capítulo de la primera parte, pág. 478 a 481.
- 23.- Op. cit. en la nota 22 del tercer capítulo de la segunda parte, págs. 478 a 481.
- 24.- Op. cit. en la nota 3 de este capítulo, pág. 12.
- 25.- Soler Fierrez, E.: "Métodos orientativos y métodos formativos". V Congreso de Pedagogía. Publicadas por el Instituto de Pedagogía. Madrid-1972, pág. 283.
- 26.- Bany, Mary, y Jhonson: "La dinámica de grupo en la educación". Edit. Aguilar. Madrid-1970, pág. 11.
- 27.- Art. 1.1. de la Ley General de Educación.
- 28.- Art. 16 de la Ley General de Educación.
- 29.- Arroyo Simón, Millán: "La clase como grupo". Rta. Bordón, nº 188, -- abril 1972, pág. 238.
- 30.- Op. cit. en la nota 26 de este capítulo, pág. 15.
- 31.- Team Teaching. Bloomington, Indiana University Press, 1965, pág. 36. Citado por Juan Manuel Moreno, en "Revisión de técnicas de agrupamiento escolar", Rta. Bordón, enero-febrero 1968, pág. 7.
- 32.- Orientaciones Pedagógicas de 1970, págs. 149 y 150.
- 33.- Sacristán y Bejarano: "Relación educativa". Rta. de Pedagogía, nº 124 octubre-diciembre 1973, pág. 465.
- 34.- Sanvisens Marfull, A.: "Métodos educativos". Rta. de Pedagogía, nº 118 abril-junio 1972, pág. 153.
- 35.- Diccionario de Pedagogía de Paul Foulquié. Traducción de Oikos-TAu, Barcelona, 1976.

Capítulo Cuarto

- 1.- Según el diccionario de la Real Academia.
- 2.- García Hoz, V.: "Evaluación del rendimiento escolar". Rta. de Pedagogía, nº 114, abril-junio 1971, pág. 116.
- 3.- Anderson, C.: "Objetifs sociaux et planification de l'enseignement" O.C.D.E., París-1969. Citado por Amparo Martínez en Rta. de Pedagogía. nº 131, enero-marzo 1976, pág. 3.
- 4.- O.M. de 16 de noviembre de 1970 (B.O.E. de 25 de noviembre). Corrección de errores en el B.O.E. del 14 de diciembre de 1970.
- 5.- García Yagüe, J.: "Evaluación de los escolares como aventura pedagógica". Rta. Bordón, nº 187, marzo 1972, pág. 149.
- 6.- Art. 19 de la Ley General de Educación.
- 7.- Anne Bonboir: "La Docimología". Traducción Luis Hernández. Ediciones Morata, Madrid-1974, pág. 80.
- 8.- O.M. de 16-XI-1970 (B.O.E. del 25). Apartado I.
- 9.- Artículo 19.1. de la Ley General de Educación.
- 10.- Decreto de 22 de agosto de 1970 (B.O.E. de 19 de septiembre).
- 11.- Orientaciones Pedagógicas de 1970, págs. 128 y 129.
Orientaciones Pedagógicas de 1971, págs. 56, 57 y 58.
- 12.- O.M. de 16-XI-1970 (B.O.E. del 25). Apartado II.B.
- 13.- Resolución de la Dirección General de Ordenación Educativa del 25 de noviembre de 1970 (B.O.E. del 3 de diciembre).
- 14.- Fernández Pozar, Francisco: "Una experiencia de educación personalizada". Rta. Bordón, nº 194-195, marzo 1973, pág. 175.
- 15.- Op. cit. en la nota 7 de este capítulo, pág. 80.
- 16.- O.M. de 16-XI-1970 (B.O. E.del 25). Apartado II.D.2.

- 17.- Arts. 3 y 19.2 del Decreto 2618/1970, de 22 de agosto.
- 18.- S. Roller: "L'aspect institutionalisé de la recherche pédagogique en Europe, en les sciences de l'éducation". París, Didier, 3-4-1968, pág. 72.
- 19.- Op. cit. en la nota 6 y 9 de este capítulo.
- 20.- Art. 11.4. de la Ley General de Educación.
- 21.- Art. 19.3 de la Ley de Educación.
- 22.- Circular de la Inspección Central del 5 de septiembre de 1972.
- 23.- Resolución de la Dirección General de Ordenación Educativa de 27 de abril de 1973 (B.O.E. del 11 de mayo).
- 24.- O.M. de 25 de abril de 1975 (B.O.E. de 30 de abril). Sobre promoción de curso en E.G.B. y obtención del título de Graduado Escolar.
- 25.- Por Resolución de la Dirección General de Ordenación Educativa del 20 de mayo de 1975 (B.O.E. del 31). Se desarrolla la O.M. de 25-IV-1975.
- 25.- Art. 19.2 de la Ley de Educación.
- 26.- Art. 20.1. de la Ley de Educación.
- 27.- Op. cit. en la nota 24 de este capítulo.
- 28.- El art. 5 del Decreto nº 2480/1970, de 22 de agosto, autorizó la incorporación a la E.G.B. de los alumnos que cumplieren la edad exigida para los cuatro primeros cursos dentro del año académico en lugar de en el año natural del comienzo del curso, como se había exigido. Posteriormente existen alumnos que finalizarán los estudios de octavo curso a los trece años.
- Por la Circular de 9 de junio de 1975, el Gobierno responde a un ruego que en el sentido de la situación académica de los alumnos que terminan la E.G.B. con trece años de edad, le había dirigido el procurador Serafín Becerra Lago con fecha 11 de junio, publicado en el Boletín Oficial de las Cortes de 10 de julio de 1975. La contestación del Gobierno es del 25 de septiembre y se ha publicado en el Boletín Oficial de las Cortes.

- 29.- Circular de la Dirección General de E.G.B. de 18-XI-1976 remitida a todos los Inspectores Jefes.
Fue reproducida por la Rta. Escuela Española, nº 2360, diciembre 1976, págs. 17 a 19.
- 30.- Pacios Arsenio: "Symposium sobre los objetivos y los métodos de la evaluación pedagógica". Rta. Vida Escolar, abril-1972 nº 138, pág. 6.
- 31.- Lindvall, C.M. and Cox, R.C.: "Evaluation as a tool in Curriculum Developmet, Rand Mc. Nally-Chicago, 1970, pág. 76.
Citado por García Hoz en "Evaluación del rendimiento escolar". Rta. de Pedagogía, nº 114, abril-junio, 1971, pág. 133.
- 32.- Op. cit. en la nota 50 del primer capítulo de la segunda parte, - pág. 229.
- 33.- Orientaciones Pedagógicas de 1970, pág. 131.
- 34.- Ahmann, Glock y Wardeberg: "Evaluación de los alumnos". Edit. Aguilar. Madrid-1972, pág. 244.
- 35.- García Hoz, V., op. cit. en la nota 31 de este capítulo, págs. 126 y 127.
- 36.- Del Pozo Pardo, A.: "Organización Escolar". Edit. Hijos de Santiago Rodríguez. Burgos, 1971, pág. 469.
- 37.- Sala Soler, González: "Evaluación continua". Edit. Prima Luce. Barcelona-1974, pág. 15.
- 38.- Un modelo de registro personal acumulativo del alumno para los ocho cursos de E.G.B., y la forma de realizar la evaluación continua en las distintas áreas, está recogido en el Boletín de la Inspección de E.P. de Barcelona, año 1971, números 69 y 70.
- 39.- Op. cit. en la nota 23 del tercer capítulo de la primera parte, págs. 160 a 183.
- 40.- Orientaciones Pedagógicas de 1970, págs. 132 a 138.
- 41.- Op. cit. en la nota 66 del primer capítulo de la segunda parte, pág. 76.

- 42.- Op. cit. en la nota 66 del primer capítulo de la segunda parte, pág. 129.
- 43.- Orientaciones Pedagógicas de 1970, págs. 136 y 137.
- 44.- "Didácticas Especiales contestando al cuestionario de oposiciones". Edit. Escuela Española, Madrid-1970, pág. 252.
- 45.- Op. cit. en la nota 5 del segundo capítulo de la primera parte, pág. 29.
- 46.- Orientaciones Pedagógicas de 1970, pág. 137.
- 47.- Op. cit. en la nota 7 de este capítulo, pág. 85.
- 48.- La preocupación por elaborar y estudiar pruebas para el diagnóstico educativo de los alumnos, en nuestro país, tiene una larga tradición como puede apreciarse en los estudios realizados por:
- Galí, A.: "La medida objetiva del trabajo escolar". Edit. La Lectura, Madrid-1929.
 - Fernández Huerta, J.: "Las pruebas objetivas en la Enseñanza Primaria". C.S.I.C., Madrid, 1950.
 - Fernández Huerta, J.: "La revisión de una prueba psicológica de dominio de vocabulario: escala Bellevue". Rta. Española de Pedagogía, nº 33, enero-marzo, 1951.
 - Fernández Huerta, J.: "Pruebas de aritmética mecánica". Edit. C.S.I.C., Madrid, 1950.
 - Villarejo Minguéz: "Escala de ortografía para la Escuela Primaria": Que fue objeto de su tesis doctoral.
 - García Hoz, V.: "Evaluación cuantitativa del vocabulario en escolares de 9 a 18 años". Rta. Española de Pedagogía, nº 16 octubre-diciembre 1946.
- 49.- Op. cit. en la nota 34 de este capítulo, pág. 122.
- 50.- De la Orden Hoz, A.: "Evaluación de los conocimientos". Rta. Bordón, nº 187, pág. 216.
- 51.- H. Piéron: "Examens et docimologie". Presses Universitaires de France. París-1963.

- "Docimologie et education". N^o especial de la revista: Les Sciences de l'education, n^o 2-3, 1969.
- P. Diederich y otros: "Factors in Judgments of writing ability". Princenton, E.T.S. RES Bulletin-RB, 61-15, 1961.
- 52.- De Landsheere, Gilbert: "Evaluación continua y exámenes". Edit. -- Nuevas Orientaciones de la Educación, Buenos Aires-1973, págs. 73 a 75.
- 53.- Examinations Bulletin- Londres, H.M.S.O., n^o 3-1964, pág. 33. Citado por Landsheere en su obra "Evaluación continua y exámenes", - pág. 48.
- 54.- Op. cit. en la nota 17 del capítulo primero de la segunda parte, pág. 145.
- 55.- Hernández Ruiz: "Metodología General de la Enseñanza". México-1949. Tomo II, pág. 591.
- 56.- Gronlund N.E.: "Measurement and evaluation in teaching". Nueva York. Mc Millan-1965. Citado por de la Orden Hoz, en Rta. Bordón, n^o 187, marzo 1972, pág. 221.
- 57.- Anastasi, Anne: "Tests Psicológicos". Edit. Aguilar. Madrid-1974, pág. 3.
- 58.- Orientaciones Pedagógicas de 1970, pág. 139.
Orientaciones Pedagógicas de 1971, págs. 57 y 58.
- 59.- Op. cit. en la nota 7 de este capítulo, pág. 143.
- 60.- Landsheere de G.: "Les tests de connaissances". Bruxelles, Editest-1965.
- 61.- Op. cit. en la nota 34 de este capítulo, pág. 190.
- 62.- Op. cit. en la nota 57 de este capítulo, pág. 403.
- 63.- Op. cit. en la nota 57 de este capítulo, pág. 405.
- 64.- Op. cit. en la nota 57 de este capítulo, pág. 477.
- 65.- Op. cit. en la nota 57 de este capítulo, pág. 496.

- 66.- Armstrong y otros: "Desarrollo y evolución de objetivos". Edit. Guadalupe, Buenos Aires-1970, pág. 64.
- 67.- Op. cit. en la nota 7 de este capítulo, pág. 155.
- 68.- Buyse, R.: "L'experimentation en pedagogie". Bruxelles. Edit. Lamartin-1935. Traducción española, editorial Labor- Barcelona, 1937, pág. 194.
- 69.- Op. cit. en la nota 17 de este capítulo.
Orden Ministerial del 2 de agosto de 1970.
Orden Ministerial de 6 de julio de 1971.
- 70.- Díez Allúe, M. Teresa: "La evaluación en relación con la orientación" Ponencia presentada al V Congreso Nacional de Pedagogía. Publicadas en: Reforma Cualitativa de la Educación. Edit. C.S.I.C. Madrid-1973, pág. 541.
- 71.- Zeran, F. "The high school teacher and his job". Nueva York-1953. Citado por García Hoz en "Principios de Pedagogía Sistemática". Edit. Rialp. Madrid-1969, pág. 191.
- 72.- Yela, M.: "La orientación profesional como proceso". Ponencia en el I Seminario Iberoamericano de Orientación Profesional. I.N.P.A.P. Madrid-1968, pág. 618.
- 73.- Villar Romero, M. Teresa: "La orientación escolar". IV Congreso Nacional de Pedagogía. Publicación de la Sociedad Española de Pedagogía, 1968, pág. 207.
- 74.- Art. 9, apartado 4, de la Ley de Educación de 1970.
- 75.- Traxler, A.E.: "La escuela y las técnicas de conducción". Edit. Troquel, Buenos Aires-1965, pág. 18.
- 76.- Op. cit. en la nota 9 de este capítulo.
- 77.- García Hoz, V.: "La inadaptación en los estudiantes de bachillerato" Rta. Española de Pedagogía, n.º 73, pág. 20.
- 78.- Ríos González, J.A.: "Educación para un hombre más maduro". Rta. -- Educadores, n.º 63, mayo-junio 1971, pág. 15.

- 79.- Op. cit. en la nota 68 del primer capítulo de la primera parte, pág. 190.
- 80.- O.M. de 10 de febrero de 1971 (B.O.E. de 20 de febrero).
- 81.- Op. cit. en la nota 4 de este capítulo.
- 82.- Op. cit. en la nota 13 y en la nota 23 de este capítulo.
- 83.- Art. 37.3. de la Ley General de Educación.
- 84.- Diccionario de la Real Academia.
- 85.- Norma séptima 2. de la O.M. de 16-XI-70 (B.O. de 25 de noviembre).
- 86.- Norma sexta 3. de la Orden citada en la nota 85.
- 87.- O.M. de 30 de abril de 1977 (B.O.E. del 13 de mayo).
- 88.- Artículos 9.4, 125 y 127 de la Ley General de Educación.
- 89.- Según el diccionario de la Real Academia.
- 90.- Art. 19.3 de la Ley General de Educación.
- 91.- Bernardo Carrasco, Julio: "La recuperación educativa". Edit. Anaya, Madrid-1967, pág. 7.
- 92.- Resolución de la Dirección General de Ordenación Educativa de 21 de mayo de 1971 sobre la recuperación estival del curso 1970-71 (B.O.E. de 27 de mayo).
- 93.- Op. cit. en la nota 10 de este capítulo.
- 94.- En el preámbulo de la O.M. de 16 de noviembre de 1970 (citada en la nota 4, en la 8 y en la 16 de este mismo capítulo) insiste en la necesidad de que las medidas recuperadoras se tomen durante el curso. Esta misma Orden encarga al Servicio de Inspección el cuidado de lo concerniente a la orientación y organización de la recuperación, según el art. 8.2.
- 95.- La Resolución del 25 de noviembre de 1970 (citada en la nota 13 - de este capítulo) hace hincapié en la necesidad de que la evalua-

ción tenga carácter continuado, con objeto de poder reorientar al alumno y ayudarle a ir superando las dificultades que encuentre. En el punto 3. se exige se haga constar en las actas de evaluación, los sectores a recuperar y las actividades programadas para su completa superación. Este aspecto será desarrollado en la Resolución de la Dirección General de 21 de mayo de 1971 (B.O.E. del 27 de mayo).

- 96.- Adams, G.S.: "Medición y evaluación en educación". Edit. Herder, Barcelona-1970, pág. 594.
- 97.- Op. cit. en la nota 29 de este capítulo.
- 98.- Op. cit. en la nota 23 del tercer capítulo de la primera parte, pág. - 229.
- 99.- Passow, H.: "El fracaso escolar". Rta. Correo de la Unesco. Editada por la U.N.E.S.C.O., junio de 1972, pág. 8. Está íntegramente dedicado, el ejemplar de junio, al fracaso escolar.
- 100.- Piaget, J.: "La epistemología genética". Editorial A. REdondo, Barcelona-1970.
- 101.- Bordieu, P. y Passeron, J.C.: "La reproducción". Edit. Lala, Barcelona 1976, págs. 25 a 42.
Bowles, S. Gintis, H.: "La meritocracia y el coeficiente de inteligencia". Edit. Anagrama, Barcelona-1976, págs. 10 y ss.
- 102.- Gilly, M.: "Bon élève mauvais élève- (Recherche sur les déterminants - des différences de réussite scolaire a conditions égales d'intelligence et de milieu social)". Edit. Armand Colin, París, 1969, págs. 26 y 27.
- 103.- Guggenheim, P. : "Nuevas fronteras en educación". Edit. Morata, Madrid-1968, pág. 41.
- 104.- Orientaciones pedagógicas de 1970, pág. 13 y 145.
105. Op. cit. en la nota 30 y 31 del primer capítulo de la segunda parte.
- 106.- Orientaciones Pedagógicas de 1971, pág. 61.
- 107.- Orden Ministerial de 6 de agosto de 1971. Apartado Organización de -- Centros.
 - Orden de 17 de junio de 1972.
 - Orden de 17 de julio de 1971.

- 108.- Op. cit. en la nota 24 de este capítulo.
- 109.- "Un grave peligro: el uniformismo perfeccionista". Editorial. Rta. Perspectivas Pedagógicas, nº 29-30, 1972, Publicada por el Instituto de Pedagogía Comparada, Barcelona, pág. 6.
- 110.- Op. cit. en la nota 9 del cuarto capítulo de la segunda parte.
- 111.- Op. cit. en la nota 69 de este capítulo.
- 112.- Op. cit. en la nota 3 del primer capítulo de la primera parte, pág. 279.
- 113.- Ray C. Phillips: "Evaluación y Educación". Edit. Paidós-1974, pág. 80.
- 114.- Op. cit. en la nota 52 de este capítulo.
- 115.- Op. cit. en la nota 21 de este capítulo.
- 116.- O.M. de 15 de julio de 1971 (B.O.E. del 26 de julio).
- 117.- Op. cit. en la nota 29 de este capítulo.

Capítulo Quinto

- 1.- En el curso 1970-71 impartían enseñanza básica 96.221 Maestros en el sector estatal y 40.131 en el sector privado. Según fuentes del I.N.E. y e. M.E.C. -marzo-1972.
- 2.- O.M. de 20 de enero de 1972 (B.O.E. del 2 de febrero de 1972).
- 3.- Art. 31 y art. 75 de la Ley General de Educación.
- 4.- Art. 108. Apartado 4 y art. 109 de la Ley General de Educación.
- 5.- Art. 36.2 de la Ley General de Educación.
- 6.- Art. 39.1 del Decreto 1381/72, de 25 de mayo (B.O.E. de 7 de junio)

- 7.- Op. cit. en la nota 34 del capítulo quinto, I parte. Decreto 375/74, de 7 de febrero (B.O.E. del 15) por el que se fijan las normas de acceso al cuerpo.

En tanto no exista un Plan de Estudios definitivo, desde el que pueda regularse una reglamentación de acceso directo, se dispone de la normativa para calificar el expediente académico por Ordenes que se aprueban para cada ciclo completo de estudios.

- 8.- Estos Planes de Estudios han sido elaborados por la Universidad de Extremadura", para las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de E.G.B. de Cáceres y Badajoz.

"Guía de la Universidad de Extremadura", curso 1975-76, págs. 87 a 111.

- 9.- O.M. de 13 de junio de 1977 (B.O.E. del 25 de junio).
- 10.- O.M. de 26 de enero de 1978 (B.O.E. del 2 de febrero): por esta Orden se establecen cinco especialidades en todas las Escuelas, modificando el apartado 2 del Número Primero de la Orden de 13-VI-1977.
- 11.- La formación política se suprime de la Universidad por el art. 4º del Real Decreto 426/1977, de 4 de marzo.
- 12.- La situación de interinidad entre los Profesores de las Escuelas Universitarias es tal que por una O.M. de 30 de octubre de 1974 (B.O.E. de 16 de enero de 1975) se convocó concurso de traslado para la provisión entre Catedráticos de Escuelas Normales de las cátedras vacantes de "Francés" existentes en las Escuelas Universitarias del Profesorado de E.G.B.

Por O.M. de 15 de julio de 1975 (B.O.E. de 21 de agosto) se declaron desiertas las totalidad de las plazas anunciadas por no existir aspirantes; las plazas eran 49.

Desde la aprobación de la Ley General de Educación del 4 de agosto de 1970, únicamente se ha convocado un concurso-oposición restringido para la provisión de vacantes en el cuerpo de Profesores Adjuntos de Escuelas Normales, convocado por O.M. de 13 de noviembre de 1975 (B.O.E. del 8 de diciembre).

Los opositores que superaron las pruebas fueron 62, según consta en la Orden de 16 de noviembre de 1976 (B.O.E. de 13-XII-1976).

- 13.- Op. cit. en la nota 7 de este capitulo.
- 14.- O.M. de 6 de diciembre de 1975 (B.O.E. de 6 de diciembre).
- 15.- En el art. 9 de la O.M. de 30 de enero de 1976 (B.O.E. de 30 de marzo) se establecen las normas reguladoras del ingreso directo.
La Orden de la Dirección General de Personal de 28 de octubre de 1976 (B.O.E. de 29 de noviembre) se aprueba el acceso de la segunda promoción de Profesores de E.G.B.
- 16.- Orden de la Dirección General de Personal de 14 de enero de 1977 (B.O.E. de 14 de febrero).
- 17.- Orden de la Dirección General de Personal de 22 de junio de 1978 (B.O.E. de 15-VIII-1978).
- 18.- O.M. de 10 de septiembre de 1974 ratifica el número de plazas asignadas a la cuarta promoción.
- 19.- Rta. "Escuela Española", nº 2253, 10 de abril de 1975, pág. 282.
- 20.- Orden de la Dirección General de Personal de 7 de abril de 1975 - B.O.E. de 12 de abril).
- 21.- Orden de la Dirección General de Personal de 19 de junio de 1975 (B.O.E. de 30 de junio).
- 22.- Orden de la Dirección General de Personal de 4 de octubre de 1976 (B.O.E. de 28 de octubre).
- 23.- Orden de la Dirección General de Personal de 2 de febrero de 1977 (B.O.E. de 7 de marzo).
- 24.- Op. cit. en la nota 7 de este capítulo.
- 25.- Se convocan oposiciones por O.M. de 19 de diciembre de 1974 (B.O.E. de 2 de enero de 1975).
- 26.- O.M. de 1 de diciembre de 1976 y 17 de enero de 1977 (BB.OO.EE. de 30 de diciembre de 1976 y 28 de enero de 1977).
- 27.- O.M. de 21 de febrero de 1978 (B.O.E. de 23 de febrero) por la que se convocan 500 plazas por la modalidad de oposición restringida.

O.M. de 17 de febrero de 1979 (B.O.E. de 23 de febrero) por la que se convocan oposiciones libres y restringidas.

- 28.- Perfeccionar = Acabar enteramente una obra, dándole el mayor grado posible de bondad o excelencia, según el diccionario de la Real Academia.
- 29.- Op. cit. en la nota 3 del primer capítulo de la primera parte, pág. 32.
- 30.- Conseil de L'Europe, ccc/EGT (71) 5-Strasbourg. Citado en la Rta. - de Educación, nº 241, noviembre-diciembre - 1975. Edit. por el Servicio de Publicaciones de M.E.C., pág. 95.
- 31.- Op. cit. en la nota 30 de este capítulo.
- 32.- Art. 103, Apartados 1 y 2 de la Ley General de Educación.
- 33.- Decreto 564/1973, de 22 de marzo, sobre funciones del servicio de Inspección Técnica de Educación.
- 34.- Los I.C.E.S. se crean por Decreto de 24 de julio de 1969 (B.O.E. - del 15 de agosto). A fin de asegurar la coordinación de los I.C.E.S. se crea el Centro Nacional de Investigación para el Desarrollo de la Educación (C.E.N.I.D.E.) por el art. 6º del mismo Decreto del 24 de julio de 1969. Por Decreto de 7 de marzo de 1974 se crea el I.N.C.I.E. en sustitución del C.E.N.I.D.E.
- 35.- O.M. de 14 de julio de 1971.
Instrucciones de la Dirección General de Personal de 9 de mayo de 1972.
Dictamen de la Comisión Asesora de las actividades que han de realizarse para la formación y perfeccionamiento del profesorado, en su reunión de 19 de diciembre de 1973.
- 36.- O.M. de 17 de junio de 1972 (B.O.E. de 1 de julio) por la que se convoca la primera fase del curso de perfeccionamiento, y se regula la convocatoria.
Por Resolución de la Dirección General de 11 de octubre de 1973 (B.O.E. de 6 de noviembre) se dan las normas para la segunda fase.

37.- O.M. de 4 de mayo de 1973 (B.O.E. de 17 de mayo).

38.- Resolución de la Dirección General de E.G.B. de 7 de junio de 1973 (B.O.E. de 7, 17 y 20 de julio).

39.- Resolución de la Dirección General de E.G.B. de 12 de enero de 1974 (B.O.E. de 9 de febrero).

Para los que no habían realizado la segunda fase del curso, regulados por O.M. de 4 de mayo de 1973, se convoca una segunda fase por Resolución de la Dirección General de E.G.B. de 7 de junio de 1977 (B.O.E. de 22-VI-77).

La segunda fase del curso de las técnicas directivas se convoca por la R.D.G.E.G.B. de 4 de junio de 1977 (B.O.E. de 22-VI-77). La primera fase se había convocado por R.D.G.E.G.B. de 7 de junio de 1973 (B.O.E. de 7 de julio).

Se convoca un curso complementario de Lengua y Pedagogía para aquellos que hubiesen realizado un curso de Lengua Inglesa programados dentro del Convenio de Cooperación Cultural con los Estados Unidos, por R.D.G.E.G.B. de 6 de junio de 1977 (B.O.E. de 22-VI-77) y que no hubiesen podido realizar el convocado por R.D.G.E.G.B. de 19 de junio de 1973.

40.- R.D.G.E.G.B. de 10 de junio de 1974 (B.O.E. de 1 de julio).

41.- Servicio de Formación del Profesorado. Dirección General de Ordenación Educativa. Citado por Rta. de Educación, nº 241, noviembre-diciembre 1975, pág. 108.

42.- Aparicio Izquierdo, Francisco y Pacios Jiménez, M. Luisa: "Perfeccionamiento del Profesorado". Rta. Escuela Española del 23 de marzo de 1977, pág. 253.

43.- O.M. de 28 de febrero de 1975 (B.O.E. de 18 de marzo).

44.- Op. cit. en la nota 34 de este capítulo.

45.- O.M. de 16 de mayo de 1975 (B.O.E. de 17 de mayo).

Excepcionalmente los I.C.E.S. podía proponer al INCIE la realización de cursos no incluidos en el Plan, mediante solicitud fundada en la que se expongan las circunstancias o razones de oportunidad que la hagan aconsejable.

- 46.- O.M. de 29 de noviembre de 1975.
- 47.- O.M. de 21 de enero de 1977 (B.O.E. de 11 de marzo).
 Por O.M. de 8 de mayo de 1978 (B.O.E. de 6 de julio) se prorroga el Plan de Perfeccionamiento del Profesorado, aprobado por O.M. de 21-I-77.
- 48.- O.M. de 24 de febrero de 1975 (B.O.E. de 3 de marzo).
- 49.- O.M. de 24 de febrero de 1975 (B.O.E. de 3 de marzo).
- 50.- O.M. de 10 de septiembre de 1976 (B.O.E. de 20 de noviembre).
- 51.- O.M. de 29 de marzo de 1977 (B.O.E. de 29-III-77).
- 52.- Se convocaron cursos de Especialización del Profesorado por la O.M. de 1 de febrero de 1978 (B.O.E. de 16-III-78). Para los que no habían aprobado éstos, se convocaron cursos complementarios por la Resolución del Instituto Nacional de Ciencias de la Educación de 1 de febrero de 1979 (B.O.E. de 11 de marzo).
- 53.- O.M. de 12 de marzo de 1979 por la que se regula el programa de cursos de Especialización y Perfeccionamiento del Profesorado de E.G.B. en sus distintas modalidades (B.O.E. de 17 de marzo).
- 54.- R.D.G.E.G.B. por la que se convocan cursos de Especialización y Perfeccionamiento del Profesorado de E.G.B. (B.O.E. de 14 de mayo de 1979).

TERCERA PARTE

- 1.- Pauli, Laurenti: "L'evolution de l'education pre-scolaire". O.C.E.D.E. París, 1975, pág. 39.
- 2.- Art. 94-apartado 4 de la Ley de Educación de 1970.
 Reiterando lo previsto en el art. 2^a-2 de esta Ley, el Decreto 2459/70, de 22 de agosto, señala la gratuidad de la enseñanza

correspondiente a los cinco primeros cursos de la E.G.B. que impartan los Centros docentes estatales y aquellos otros Centros no estatales que funcionen en régimen de Consejo Escolar Primario, o sean Filiales de Centros estatales, o estén adoptados -- por el Estado.

- 3.- Goodlad, John: "Meeting children where they are", Saturday Review, marzo-1965. Citado por Edgar Faure en "Aprender a ser". - Op. cit. en la nota 3 del primer capítulo de la primera parte.
- 4.- Preámbulo de la Ley General de Educación, pág. 29.
- 5.- José J. de Bustos Tovar: "Notas sobre lexicología y semántica". Rta. Vida Escolar, nº 139-140, mayo-junio 1970, pág. 58.
- 6.- Orientaciones Pedagógicas de diciembre de 1970 y abril de 1971, pág. 12 y pág. 10.
- 7.- Muñoz Cortés, Manuel.: "La lengua en la cultura nacional y su metodología". Rta. Vida Escolar, nº 139-40, pág. 14.
- 8.- Teresa Balló : "La gramática en la E.G.B." Rta. Vida Escolar nº 139-140, pág. 73.
- 9.- Encuesta sobre: "La Enseñanza de la Lengua". Rta. Escuela Española, nº 2181, 5 de abril de 1974, pág. 289.
Se recoge en la misma revista la contestación a la encuesta de Don Fernando Lázaro Carreter.
- 10.- Respuesta de Don Emilio Alarcos al Cuestionario: "El aprendizaje de la Lengua en la E.G.B.". Rta. Escuela Española, 18 de abril de 1974, pág. 323.
- 11.- Op. cit. en la nota 5 de la tercera parte, pág. 60.
- 12.- Lenguaje 5º Nivel de E.G.B. Editorial Santillana, S.A. de Ediciones. Madrid. Texto aprobado por el Ministerio de Educación en la O.M. de 13 de marzo de 1976, págs. 37 a 44.
Senda, 5 Nivel de E.G.B. de la misma editorial, págs. 29 a 30.
- 13.- Op. cit. en la nota 12 de la tercera parte, pág. 158.
- 14.- Joan Fortuny, Aurora Leal: "Lenguaje y realidad". Rta. Cuadernos de Pedagogía, nº 11, noviembre 1975, pág. 20.

- 15.- Aizpún, Alberto: "Valores y objetivos de la Matemática Moderna". Rta. Vida Escolar, nº 118-119, abril-mayo 1970.
- 16.- Piaget, Jean y otros: "La enseñanza de las Matemáticas". Editorial Aguilar. Madrid-1971, pág. 8.
- 17.- Op. cit. en la nota 44 del segundo capítulo de la segunda parte.
- 18.- O.M. de 27 de julio de 1973 (B.O.E. del 4-VIII-73) por la que se aprueban las Nuevas Orientaciones Pedagógicas para la Educación Preescolar.
- 19.- Op. cit. en las notas 43 y 45 del segundo capítulo de la segunda parte.
- 20.- Aizpún Alvarez, Alberto: "Las Matemáticas en la Primera Etapa de E.G.B". Rta. Bordón, nº 185-186, enero-febrero 1972, pág. 10.
- 21.- Gategno, C.: "La enseñanza de las Matemáticas". Editorial Aguilar, Madrid-1971, pág. 134.
- 22.- Kalmykova, Z.I.: "Supuestos psicológicos para un mejor aprendizaje en la solución de problemas". Psicología y Pedagogía. Editorial Akal, Madrid-1973, págs. 191-192.
- 23.- Orientaciones Pedagógicas de 1970, pág. 11.
- 24.- De la Tille, Ronand: "Maths Modernes: Reto ur au Realismo". Rta. Science et Vie, nº 709, octubre-1976, pág. 146.
Publié par Excelsior Publications, S.A. Paris.
- 25.- Freudenthal, Hans: "Matemáticas nuevas o nueva educación". Rta. Perspectivas. Vol. IX, nº 3-1979. Publicada por la UNESCO. Impreso en España por Artes Gráficas Benzal-Madrid.
- 26.- Op. cit. en la nota 83 del capítulo primero de la segunda parte, pág. 7.
- 27.- Lapierre, André: "Declaraciones a la revista Cuadernos de Pedagogía, nº 52, abril-1979, pág. 45.
- 28.- Op. cit. en la nota 30 del primer capítulo de la segunda parte.

- 29.- Op. cit. en la nota 31 del primer capítulo de la segunda parte.
- 30.- Encuesta entre los Directores Escolares de Colegios de E.G.B. de los barrios periféricos de Madrid llevada a cabo por la revista Escuela Española, nº 2412, de 23 de diciembre de 1977, -- págs. 959-960.
31. Las contestaciones a las encuestas de la nota 30 contradicen no sólo la Ley de Educación, sino también la resolución conjunta de la Junta nacional de Educación Física y el Servicio de Construcciones Escolares de la Dirección General de Enseñanza Primaria, en el art. 28 de la Ley de 16 de diciembre de 1964 por el que la nueva etapa de Construcciones Escolares prevé unos terrenos, unas instalaciones, unos servicios y un material concreto y determinado para cada tipo de Colegio, número de aulas, alumnao, etc.
- 32.- O.M. de 11 de marzo de 1969 que crea la especialidad de Educación Física para Maestros Nacionales.
- 33.- La Orden de 4 de mayo de 1973 y la Resolución de la Dirección General de Ordenación Educativa de 7 de junio del mismo año regulan el acceso del personal docente a estas materias, profesorado, cuestionarios, prácticas y supervisión de los cursos de especialización.
O.M. de 9 de mayo de 1974 (B.O.E. del 9 de mayo).
- 34.- Decreto 3600/1975, sobre plantillas de los Colegios Nacionales que no llegó a desarrollarse por haber sido derogado poco tiempo después de aprobado.
- 35.- Op. cit. en la nota 64 del primer capítulo de la segunda parte, pág. 43.
- 36.- I.C.E. de la Universidad Politécnica de Madrid: "La formación pretecnológica en la Segunda Etapa de E.G.B.". (Madrid-1974).
- 37.- L'education Technologique. Consejo de Europa. DOCCCC/ EGT (1972)
- 38.- El modelo de análisis de libros de texto lo hemos elaborado basándonos en los artículos:
"Análisis de los libros de texto de Ciencias en el Bachillerato" de Elías Fernández Uría. Rta. de Bachillerato, nº 6, abril

junio de 1978, págs. 10 a 15.

"¿Es posible evaluar el material didáctico?" de Gabriela Grzib de Briales. Rta. Psicodeia, n° 7, Extra-1975, págs. 18 a 24.

- 39.- David de Prado Díaz: "Desarrollo inductivo y divergente de conceptos, un ejemplo de tratamiento integrado y creativo". Rta. - Vida Escolar, n° 179-180; pág. 15.
- 40.- Op. cit. en la nota 56 del primer capítulo de la segunda parte, pág. 376.
- 41.- Op. cit. en la nota 56 del primer capítulo de la segunda parte, pág. 377.
- 42.- Op. cit. en la nota 12 del segundo capítulo de la segunda parte, pág. 31.
- 43.- Cosmos 4º Nivel de E.G.B. Edit. Anaya, Salamanca-1976, págs. -- 115 a 122.
- Libro aprobado por el Ministerio de Educación con fecha 2-VI-76
- 44.- Piaget, Jean: "Adaptación vital y Psicología de la inteligencia" Editorial Siglo XXI, Madrid-1978, pág. 138.
- 45.- Op. cit. en la nota 44 de la tercera parte, pág. 142.
- 46.- Op. cit. en la nota 43 de la tercera parte, pág. 121.
- 47.- Op. cit. en la nota 43 de la tercera parte, pág. 115.
- 48.- Orientaciones Pedagógicas de 6 de agosto de 1971, pág. 36.
- 49.- Orientaciones Pedagógicas de 6 de agosto de 1971, pág. 37.
- 50.- El modelo de análisis de los libros de texto es el descrito en la pág. 1020.

Además de los libros de los que citamos notas en el trabajo que pertenecen a las Editoriales Anaya y Santillana, hemos consultado libros de las siguientes Editoriales:

Everest, Miñón, Ediciones, S.M. y Interduc/Schroedel.

Es una muestra pequeña si tenemos en cuenta que para la E.G.B. se editaron en el año 1976 nada menos que 1220 volúmenes distintos.

Estos datos están tomados del catálogo correspondiente al año 1976 ISBN (International Standard Book Number), que encuadra a to dos los libros que se publican anualmente.

Los datos que siguen pueden dar una idea de la mostruosidad - que existe en la edición de libros de texto EXCLUSIVAMENTE referi dos a la E.G.B.

Las Editoriales que publican los 1.220 volúmenes son las si guientes:

Morava, Hiares, Anaya, Interduc, Teide, Luis Vives, M. Parani fo, Vicens Vives, Rodríguez Santiago, Santillana, Moll, Cinsa, -- Autor, S.M., Bruño, Cíncel, Studium, Narcea, Mangold, Escuela Es pañola, Vedruña, Librería General, Ochoa, S.N.C., Susaeta, Ceac, Luce, Casals, Academia, Magisterio, Muralla, Alcani, Everest, Mi ñón, Liber, Biblos, Instamer, Plaza y Janés, M. Dalmay y Carles, Omega, Enege, Bello, Eslinsa, Univers. ETC. C, Sdad. Gral. Esp. - Librería, Irxaropena, Aránzazu, Ediciones 62, Marfil, Pérez Lozao, Sal Terrae, Perrier, Masse, M. Laia, Alhamera, C.C.C., P., P.C., Ca tequesis, Secretariado, Desclée, Editemas, Mtsiega, Comercial Her nando, Castillo, Ruiz Romero, Didascalía, P.N.C., Afha.

En total eran setenta las editoriales que en el año 1976 pu blicaban libros de texto. Con posterioridad a esta fecha no hemos comprobado si han aumentado o se mantienen las mismas.

- 51.- Op. cit. en la nota 43 de la tercera parte, pág. 6 a 12.
- 52.- Op. cit. en la nota 43 de la tercera parte, pág. 8.
- 53.- Orientaciones Pedagógicas de 1971, pág. 36.
- 54.- Op. cit. en la nota 53 de la tercera parte.
- 55.- Orientaciones Pedagógicas de 1971, pág. 39.
- 56.- Piaget, Jean: "Problemas de Psicología Genética". Publicaçaos Dom Qui xote-Lisboa-1976, 3ª edición, págs. 119 y ss.
- 57.- Bruner, J.: "The Process of Educación Harvard University Press, Cam

bridge, Mass-1960. Citado por Fernández Uría, Elías, en "Diseño y Construcción del Currículum Científico". Rta. Bordón, nº 211, enero-febrero, 1976, pág. 35.

- 58.- Orientaciones Pedagógicas de 1971, pág. 18.
- 59.- Op. cit. en la nota 54 de la tercera parte.
- 60.- Op. cit. en la nota 39 de la tercera parte, pág. 15.
- 61.- Op. cit. en la nota 49 de la tercera parte.
- 62.- Jordi Roig, Luis del Carmen: "Los programas actuales". Rta. Cuadernos de Pedagogía, nº 33, septiembre 1977, pág. 7.
- 63.- El I.C.E. de la Universidad Autónoma de Barcelona ha realizado un trabajo de investigación con el título: "Coordinación horizontal y vertical del estudio de las Ciencias en la E.G.B. y en el B.U.P. (Barcelona-1972).
El I.C.E. de la Universidad de Oviedo, bajo la dirección de Dña. María Luisa Fernández Castañón, ha trabajado en torno a la programación -- del Area de Ciencias de la Naturaleza en la Segunda Etapa de E.G.B. (OVIEDO-1973)
- 64.- Art. 16, Apartados 1 y 3 de la Constitución.
- 65.- Documento Episcopal de la Enseñanza de la Religión en la Escuela. Rta. - Escuela Española, nº 2482, 20 de junio de 1979, pág. 474.
- 66.- García Hoz, V.: "Un sistema integrado de objetivos de la educación". Rta. Española de Pedagogía, nº 142, octubre-diciembre, 1978, pág. 6.
- 67.- En favor del desarrollo "de abajo hacia arriba" se ha pronunciado, especialmente durante los años más recientes, la revista Development dialogue, Uppsala, Dag Hammarskjöld Foundation.
- 68.- Learning for change in world society fue editada por primera vez en 1976 y reimpressa en 1977 y 1979. Fue publicada por World Studies Project. 24 Palace Chambers, Bridge Street, London- SW1A 2JT, Reino Unido.

BIBLIOGRAFIA

1. ORGANIZACION APLICADA A LA EDUCACION

- ADAMS, G.S.: "Medición y evaluación en educación". Editorial Herder. Barcelona-1970.
- AHMANN, GLOCK Y WARDEBERG: "Evaluación de los alumnos". Editorial Aguilar. Madrid-1972.
- ANDERSON, C.: "Objectifs sociaux et planification de l'enseignement". Editado por O.C.D.F. París -1969.
- ARMSTRONG Y OTROS: "Desarrollo y evolución de objetivos". Editorial Guadalupe. Buenos Aires-1970.
- ARNHEIM RUDOLF: "Arte y percepción visual". Editorial Universitaria-EUDEBA. Buenos Aires-1966.
- BANY, MARY Y JHONSON: "La dinámica de grupo en la educación". Editorial Aguilar. Madrid-1970.
- BENEDITO ANTOLI, V.: "Teoría y práctica de la programación". Editorial - Prima Luce. Barcelona-1976.
- BEST, J.W.: "Cómo investigar en educación". Editorial Morata. Madrid-1972.
- BLOOM Y OTROS: "Taxonomía de los objetivos de la educación". 2 Tomos. Editorial Marfil, S.A. Alcoy-1973.
- BONBOIR, ANNE: "La docimología. Problemas de la evaluación". Editorial Morata. Madrid-1974.
- BONROIR, ANNE: "Pedagogía correctiva". Editorial Morata. Madrid-1971.
- BORDIEU, P. Y PASSERON. J.C.: "La reproducción". Editorial Laia. Barcelona-1976.
- BORGES MADEIROS, MARIA: "O papel e a formação dos professores". Publicado por el Instituto Gulbenkian de Ciência. Centro de Investigaçao Pedagógica. Lisboa-1976.
- BUYSE, R.: "La experimentación en pedagogía". Editorial Labor. Barcelona-1937.

- BOWLES, S. Y GINTIS, H.: "La meritocracia y el coeficiente de inteligencia". Editorial Anagrama. Barcelona, 1976.
- BERNARDO CARRASCO, J.: "La recuperación educativa". Editorial Anaya. Madrid-1976.
- BERNARDO CARRASCO, J.: "Cómo realizar la programación". Editorial Anaya. Madrid-1976.
- CAVE, RONALD G.: "Introducción a la programación educativa". Editorial Anaya. Madrid-1976.
- DIEZ ALLUE, M. TERESA: "La evaluación en relación con la orientación". Publicada la ponencia en Reforma cualitativa de la educación. Sociedad Española de Pedagogía. Madrid-1973.
- DOTTRENS, ROBERT: "Cómo mejorar los programas escolares". Editorial Kapelusz. Buenos Aires-1961.
- ECHEGOLLEN, A. Y SUAREZ: "La unidad del trabajo y el programa". Editorial Cultura, S.A. La Habana-1962.
- ESTRELLAS, JUAN: "Preparación y evaluación de objetivos para la enseñanza". Editorial Anaya. Salamanca-1974.
- FERNANDEZ HUERTA, J.: "Las pruebas objetivas en la Enseñanza Primaria". Editado por el Instituto San José de Calasanz. Madrid-1950.
- FERNANDEZ HUERTA, J.: "Pruebas de aritmética mecánica". Edit. Instituto San José de Calasanz. C.S.I.C. Madrid-1950.
- GALI, A.: "La medida objetiva del trabajo escolar". Editorial La Lectura. Madrid-1929.
- GAGNE, R.M.: "Las condiciones de aprendizaje". Editorial Aguilar. Madrid-1971.
- GARCIA GONZALEZ, E.: "Técnicas modernas en educación". Editorial Trillas. México-1971.
- GYLLY, M.: "Bon élève mauvais élève (Recherche sur les déterminants -- des différences de réussite scolaire a conditions égales d'intelligence et de milieu social)". Editorial Armand Colin. París-1969.

- GUGGENHEIM, PH. Y GUGGENHEIM, M.: "Nuevas fronteras en educación.- Organización escolar y medios didácticos". Editorial Morata. Madrid - 1968.
- GUZMAN, MANUEL DE: "Cómo se han formado los Maestros". Editorial Prima Luce. Barcelona-1973.
- HERNANDEZ RUIZ Y OTROS: "Organización Escolar". Tomo I. Edit. Hispano - Americana, México-1954.
- KNAPP, R.H.: "Orientación del Escolar (Técnicas diferenciales y especiales)". Editorial Morata. Madrid-1970.
- LAMBO, J.M. "Por qué fracasan los profesores". Editorial Magisterio Español. Madrid-1973.
- LANDSHEERE, GILBERT DE: "Evaluación continua y exámenes". Editorial El Ateneo, Buenos Aires-1973.
- LARROYO, FRANCISCO Y OTROS: "Fundamentos de la educación". Editorial -- Eudeba-Unesco. Buenos Aires-1971.
- LAVARA GROS, ELISEO: "Las unidades de trabajo y su programación". Publicado por el C.E.D.O.D.E.P. en el volumen Niveles, cuestionarios y programas escolares. Madrid-1968.
- LOURENÇO FILHO: "El educando unidad funcional de vida". Fundamentos de la educación. Editorial Eudeba-Unesco. Buenos Aires-1966.
- MAGER, ROBERT F.: "Formulación operativa de objetivos didácticos". Editorial Morava S.L. Madrid-1973.
- MARIN IBAÑEZ, RICARDO: "Renovación de los contenidos de la enseñanza". Ponencia recogida en Reforma Cualitativa de la Educación. Publicada por Instituto San José. C.S.I.C. Madrid-1973.
- MARTI ALPERA, FELIX: "Programas escolares. Aritmética, Geometría y Trabajos Manuales. Edición Lectura. Madrid-1934.
- MARTINEZ, M.J. Y OLIVER, LAPOPE, C.E.: "El primer momento de la institución escolar". Editorial Luce. Madrid-1968.
- MEDINA RUBIO, ROGELIO: "Carácter y contenido de la E.G.B." Ponencia recogida en La Educación Actual. Publicada por el Instituto San José. C.S.I.C. Madrid-1973.

- MORENO GARCIA, J.M.: "Organización Escolar. Bases para la construcción de su programa". Publicado en Notas y Documentos. N° 18. C.E.D.O.D.E.P. Madrid-1967.
- ORDEN, A. DE LA: "Hacia nuevas estructuras escolares". Editorial Magisterio Español. Madrid-1969.
- PIERON, HENRI: "Examens et docimologie". Editorial Presses Universitaires de France. París-1963.
- PIAGET, JEAN: "La equilibración de las estructuras cognitivas. Problema central del Desarrollo". Editorial Siglo Veintiuno. Madrid - 1978.
- PHILLIPS, R.C.: "Evaluación y educación". Editorial Paidós. Buenos Aires 1974.
- POZO PARDO, A. DEL: "Organización escolar". Editorial Hermanos Santiago Rodríguez. Burgos-1971.
- PULPILLO, AMBROSIO J.: "Inscripción, evaluación y agrupamientos escolares". Edit. Escuela Española. Madrid-1964.
- RODRIGUEZ DIEGUEZ, J.L.: "La función de control en la educación". Editada por el Instituto San José. C.S.I.C. Madrid-1973.
- ROLLER, S.: "L'aspect institutionnalisé de la recherche pédagogique en Europe, en les sciences de l'education". Editorial Didier. París 1968.
- ROTGER AMENCUAL, B.: "El proceso programador en la Escuela". Editorial Escuela Española. Madrid-1975.
- SALAS, ISIDORO: "Enseñanzas de Orientación Profesional". Editado por la Dirección General de Enseñanza Primaria. Madrid-1963.
- SALA, SOLER Y GONZALEZ: "La evaluación continua". Editorial Prima Luce. Barcelona-1974.
- SHELLEY UMANS: "Diseño para la revolución educacional". Editorial Paidós. Buenos Aires-1973.
- SOLER FIERREZ, E.: "La recuperación en E.G.B.". Editorial Prima Luce. Barcelona-1975.

SPERB, DALILA C.: "El Currículo. Su organización y el planeamiento de - aprendizaje". Editorial Kapelusz. Buenos Aires-1973.

TOFFLER, ALVIN: "El shock del futuro". Editorial Plaza Janés. Barcelona-1973.

TRAXLER, A.E.: "La Escuela y las técnicas de conducción". Editorial Troquel. Buenos Aires-1965.

VILLAR PALASI, J.L.: "Discurso inaugural del V Congreso de Pedagogía". Recogido en Reforma Cualitativa de la Educación. Publicado por el Instituto de Pedagogía. C.S.I.C. Madrid-1973.

VILLAR ROMERO, M.T.: "La orientación escolar", en la Educación Actual. Publicado por el Instituto de Pedagogía. C.S.I.C. Madrid-1968.

XANDRI PICH, J. "Programas Graduados de Enseñanza Primaria divididos en seis grados". Editorial Lectura: Madrid-1934.

YELA, M.: "La Orientación Profesional como proceso", Ponencia en el I Seminario Iberoamericano de Orientación Profesional. I.N.P:A.P. Madrid-1968.

2. REVISTAS

AIZPUN ALVÁREZ, ALBERTO: "Las Matemáticas en la Primera Etapa de E.G.B." Rta. Bordón, n° 185-186, enero-febrero, 1972.

AIZPUN ALVAREZ, ALBERTO: "Valores y objetivos de la Matemática Moderna". Rta. Vida Escolar, n° 118-119, Abril-mayo, 1970.

APARICIO IZQUIERDO, F. Y PACIOS JIMENEZ, M.L.: "Perfeccionamiento del -- profesorado". Rta. Escuela Española, 23 de marzo de 1977.

ARROYO SIMON, MILLAN: "La determinación de los objetivos de la educación y de la enseñanza." Rta. Educadores, n° 62, marzo-abril, 1971.

AZOR GARRIDO, JUAN: "Estado de escolarización de la población española de seis a catorce años en el curso 1967-68. Rta. Bordón, n° 155, marzo, 1968.

- BALADA, MARTA Y ROSES, A.: "La expresión plástica en la Segunda Etapa de la E.G.B." Rta. Cuadernos de Pedagogía, nº 30, junio, 1977.
- BALLO, TERESA: "La gramática en la E.G.B." Rta. Vida Escolar, nº 139 - 140, mayo-junio, 1970.
- BOUSQUET, JACQUES: "¿Pueden fabricarse profesores?" Rta. de Educación. Año XX, nº 221-222, mayo-agosto, 1972.
- BUSTOS TOVAR, JOSE J. DE: "Notas sobre lexicología y semántica". Rta. Vida Escolar, nº 139-140, mayo-junio 1970.
- DOROZYNSKI, ALEXANDRE ET RENARD, J.: "La dernier injustice: l'intelligence". Rta. Science et Vie, nº 726, mars-1978. Edít. Excelsior Publications, París.
- ALARCOS LLORACH, EMILIO: Respuesta al cuestionario "El aprendizaje de la Lengua en la E.G.B." Rta. Escuela Española de 18 de abril de 1974.
- EQUIPO SOL DE BAIX: "Una experiencia de expresión infantil". Rta. Cuadernos de Pedagogía, nº 30, junio 1977.
- ESCUELA ESPAÑOLA: Encuesta sobre "La enseñanza de la Lengua". Rta. E.E. nº 2181, 5 de diciembre de 1974.
- ESCUELA ESPAÑOLA: Encuesta entre Directores Escolares de Colegios Nacionales de E.G.B. de los barrios periféricos de Madrid. Rta. E.E., nº 2412, 23 de diciembre de 1977.
- FERNANDEZ HUERTA, J.: "La revisión de una prueba psicológica de dominio de vocabulario: escala Bellevue". Rta. Española de Pedagogía, nº 33, enero-marzo, 1951.
- FERNANDEZ HUERTA, J.: "El criterio psicológico en los cuestionarios". Rta. Española de Pedagogía, nº 41, Madrid-1953.
- FERNANDEZ HUERTA, J.: "Libertad e isomorfismo de los métodos pedagógicos". Rta. Española de Pedagogía, nº 40, Madrid, 1952.
- FERNANDEZ HUERTA, J.: "Límites aporéticos y antinómicos de la unificación y diversificación educativa". Rta. Perspectivas Pedagógicas, nº 41-42. Vol. XI, Barcelona-1978.

- FERNANDEZ OCHOA, CARMEN Y CORRAL SANCHIDRIAN, C.: "Educar para la democracia". Rta. Vida en la Escuela, noviembre 1977.
- FERNANDEZ URIA, ELIAS: "Análisis de los libros de texto de Ciencias en el Bachillerato". Rta. de Bachillerato nº 6, abril-junio 1978.
- FERNANDEZ POZAR, FRANCISCO: "Una experiencia de educación personalizada". Rta. Bordón, nº 194-195, marzo 1973.
- FORTUNY, JOAN Y LEAL, AURORA: "Lenguaje y realidad". Rta. Cuadernos de Pedagogía, nº 11, noviembre 1975.
- FRENDENTHAL, HANS: "Matemáticas nuevas o nueva educación". Rta. Perspectivas, Vol. IX, nº 3, año 1979. Publicada por la UNESCO, Impresa en España por Artes Gráficas Benzal, Madrid.
- GALINO, M. ANGELES: "Concepto actual de programación". Rta. Educación, enero-abril 1970.
- GARCIA HOZ, V.: "Evaluación cuantitativa del vocabulario en escolares - de 9 a 18 años". Rta. Española de Pedagogía, nº 16, octubre-noviembre - 1946.
- GARCIA HOZ, V.: "Programas personales". Rta. Española de Pedagogía, nº 41, enero-marzo 1953.
- GARCIA HOZ, V.: "Evaluación del rendimiento escolar". Rta. Española de Pedagogía, nº 114, abril-junio, 1971.
- GARCIA HOZ, V.: "Un sistema integrado de objetivos de la educación" -- Rta. Española de Pedagogía, nº 142, octubre-diciembre, 1978.
- GARCIA YAGUE, J.: "Evaluación de los escolares como aventura pedagógica". Rta. Bordón, nº 187, marzo 1972.
- GOODLAD, JOHN: "Meeting children where they are". Saturday Review, marzo 1965.
- GRANDIA METEN, LUIS: "La Lingüística aplicada y la enseñanza de las lenguas". Rta. Bordón, nº 162-163, febrero-marzo 1969.
- GRZIB BRIALES, GABRIELA: "¿Es posible evaluar el material didáctico?" - Rta. Psicoedía, nº 7, Extra-1975.

- HAROLD ENTWISTLE: "La educación política en una democracia". Rta. de Educación, nº 252, noviembre-diciembre 1977.
- HIDALGO ANDREU, PILAR: "La enseñanza individualizada en las lenguas modernas". Rta. Vida Escolar, nº 147-148, marzo-abril 1973.
- JORDI ROIG, LUIS DEL CARMEN: "Los programas actuales". Rta. Cuadernos de pedagogía, nº 33, septiembre 1977.
- LAPIERRE, ANDRE: "Declaraciones". Rta. Cuadernos de Pedagogía, nº 52, abril 1979.
- LAVARA GROS, ELISEO: "Programación de las unidades didácticas globalizadas". Rta. Bordón, nº 150-151, octubre-noviembre 1967.
- LAZARO CARRETER, F.: "Encuesta sobre La enseñanza de la Lengua". Rta. Escuela Española, nº 2181, 5 de diciembre de 1974.
- LLORENÇ VIDAL: "Necesidad de una educación para la convivencia". Rta. Escuela Española, 23 de noviembre de 1977.
- MARIN IBAÑEZ, RICARDO: "Renovación de contenidos". Rta. Española de Pedagogía, nº 118, abril-junio 1972.
- MEDINA RUBIO, ROGELIO: "¿Renovación cualitativa en la E.G.B.?" Rta. Escuela Española, 7 de abril de 1976.
- MILLAN PUELLES, A.: "El criterio epistemológico en los cuestionarios" Rta. Española de Pedagogía, nº 41, enero-marzo 1953.
- MORATINOS IGLESIAS, José: "Dinámica de equipo y trabajo en grupos, en la educación contemporánea". Rta. Escuela Española, 14 de octubre de 1976.
- MORENO GARCIA, JUAN MANUEL: "Organización de los cursos de estudio - por la técnica de unidades". Rta. Bordón, nº 174-175, octubre-noviembre 1970.
- MUÑOZ CORTES, MANUEL: "La Lengua en la cultura nacional y su metodología". Rta. Vida Escolar, nº 139-140; mayo-junio 1970.
- ORDEN HOZ, ARTURO DE LA: "Evaluación de los conocimientos". Rta. Bordón, 187, marzo-abril 1972.

- OTANO, LUS: "La Enseñanza y el profesorado estatal de E.G.B." Rta. Cuadernos de Pedagogía, nº 21, septiembre 1976.
- PACIOS, ARSENIO: "Coordinación de la Enseñanza Primaria con la Media". nº 40-41, Madrid-1959. Revista de Enseñanza Media.
- PACIOS, ARSENIO: "Symposium sobre los objetivos y los métodos de la -- evaluación pedagógica". Rta. Vida Escolar, nº 138, abril 1972.
- PACIOS, ARSENIO: "Control de los resultados de la evaluación". Rta. Vida Escolar, nº 149-150, mayo-junio 1973.
- PASSOW, H.: "El fracaso escolar". Rta. Correo de la Unesco. Edit. UNESCO junio 1972.
- PEREIRA RUA, M. NIEVES: "Ambito de expresión personalizada". Rta. de -- Educación, nº 247, noviembre-diciembre 1976.
- PRADO DIAZ, DAVID: "Desarrollo inductivo y divergente de conceptos: Un ejemplo de tratamiento integrado y creativo". Rta. Vida Escolar, nº 179-180, mayo-junio 1976.
- RADA GARCIA, ELOY: "Sobre el concepto de interdisciplinariedad". Rta. de Bachillerato, nº 4, octubre-diciembre 1977.
- RIOS GONZALEZ, J.A.: "Educación para un hombre más maduro". Rta. Educadores, nº 63, mayo-junio 1971.
- SANVINSENS MARFULL, A.: "Métodos educativos". Rta. Española de Pedagogía , nº 118, abril-junio 1972.
- SEMPERE, JOAQUIN Y BRIONGOS, MIGUEL: "Los maestros estatales de Barcelona y comarca". Rta. Cuadernos de Pedagogía, nº 14, febrero 1972.
- SOLER FIERREZ, EDUARDO: "Evaluación de la función docente". Rta. Perspectivas Pedagógicas, nº 35-36, Barcelona 1975.
- STOLUROW, LAWRENCE M.: "Aplicaciones de la Psicología a la tecnología - educacional". Rta. de Psicología General y Aplicada. Vol. XXVII, nº 119, año 1972.
- TALCOTT PARSONS: "The school class as a social system: Some of its functions american society". Harvard Educational Review, otoño 1959.

TALLE, RENAND DE LA: "Maths Modernes: RETOUR au réalisme". Rta. Science et Vie. n° 709, octubre 1976.

3. PSICOLOGIA

ANASTASI, ANNE: "Tests psicológicos". Editorial Aguilar, Madrid-1974.

ANASTASI, ANNE: "Psicología diferencial". Editorial Aguilar, Madrid-1977

BRENNAN, R.E.: "Psicología General". Ediciones Morata, Madrid, 1961.

BRUNER, J.: "The Process of Education Harvard University Press. Cambridge, Mass-1960.

CLAPAREDE, E.: "Cómo diagnosticar las aptitudes en los escolares". Editorial Aguilar, Madrid-1972.

CLIFFORD T. MORGAN: "Introducción a la Psicología". Edit. Aguilar, Madrid-1974.

GRAUMAN, C.F.: "Motivación". Edit. Morata, Madrid-1971.

HILGARD, E.R.: "Introducción a la Psicología". Edit. Morata, Madrid-1973.

LANDSHEERE, G. DE: "Les tests de connaissances". Editest, Bruxelles-1965.

OSTERREITH, P.: "La Psicología infantil". Edit. Morata, Madrid, 1977.

PEELL, E.A.: "Fundamentos psicológicos de la Educación". Edit. Aguilar, Madrid, 1970.

PIAGET, JEAN E INHELDER: "La Psicología del Niño" - Edit. Morata. Madrid 1969.

PIAGET, JEAN: "Problèmes de Psychologie Genetique". Edit. Denöel, París, 1972.

PIAGET, JEAN: "Adaptación vital y Psicología de la inteligencia". Edit. Siglo XXI, Madrid - 1978.

PINILLOS, J.L.: "Principios de Psicología". Alianza Editorial, Madrid, 1977.

RAMAIN, SIMONE Y OTROS: "Aptitudes y capacidades". Edit. Aguilar. Madrid-1967.

SKINNER, B.F.: "Ciencia y conducta humana". Editorial Fontanella. Barcelona-1971.

WATSON, ROBERT I.: "Psicología infantil". Edit. Aguilar, Madrid-1974.

4. LA EDUCACION RELACIONADA CON ASPECTOS SOCIALES, ECONOMICOS Y POLITICOS.

ABRAHAM, HERBERT J.: "Les problemes mondiaux à l'école." Edit. UNESCO, París-1973.

AGUIRRE ELUSTONDO, J.A.: "Así está la Enseñanza Primaria. Hablan los Maestros". Edit. Gaur, San Sebastián, 1969.

ARANGUREN, J.L.: "Planificación educativa". Edit. Nova-Terra, Barcelona-1975.

BANCO INTERNACIONAL DE RECONSTRUCCION Y FOMENTO, OCYPPE: "Informe". - Madrid-1962.

COMISARIA DEL PLAN DE DESARROLLO: "I Plan de Desarrollo Económico y Social". Madrid-1963.

COMISARIA DEL PLAN DE DESARROLLO: "II Plan de Desarrollo Económico y Social". Madrid-1967.

COMISARIA DEL PLAN DE DESARROLLO: "III Plan de Desarrollo Económico y Social". Madrid-1972.

COOMBS, PHILIP H.: "La crisis mundial de la educación". Ediciones Península, Barcelona-1971.

DEBESSE, MAURICE Y OTROS: "Pedagogía comparada". Edit. Oikostau, Barcelona-1974.

FAURE, EDGAR Y OTROS: "Aprender a ser". Edit. Alianza Editorial, Madrid-1973.

FERNANDEZ CANTOS, J.L.: "El apremio de la Enseñanza en España". Bilbao-1968.

- FERNANDEZ DE CASTRO, IGNACIO: "Reforma educativa y desarrollo capitalista". Edit. Edicusa, Madrid-1973.
- GONZALEZ PALENCIA: "Aspectos y problemas de la nueva organización de España". Universidad de Barcelona, Barcelona, 1939.
- MAILLO, ADOLFO: "Educación y revolución". Editorial Nacional, Madrid-1934.
- MIGUEL, AMANDO DE: "Manual de estructura social de España". Editorial Tecnas, Madrid-1974.
- MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL- OCEDE: "Las necesidades de Educación y el desarrollo económico y social de España. Madrid-1963.
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA: "Datos y cifras de la Enseñanza en España". Madrid-1967.
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA: "La educación en España: Bases para una política educativa". Madrid-1969.
- MONES, J.: "La enseñanza, problema político". Editorial Nova-Terra. - Barcelona-1967.
- NORTH WHITEHEAD, ALFRED: "Los fines de la educación y otros ensayos". Edit. Paidós, Buenos Aires-1965.
- PEREZ GALAN, MARIANO: "La Enseñanza en la Segunda República Española". Edit. Edicusa, Madrid-1975.
- REIMER, EVERETT: "La Escuela ha muerto". Barral Editores, S.A. Barcelona-1973.
- RODRIGUEZ, JULIO: "Impresiones de un Ministro de Carrero Blanco". Edit. Planeta Janés, Barcelona-1974.
- RUIZ BERRIO, JULIO: "Crítica escolar de España en el siglo XIX 1808 - 1833. Edición Instituto de Pedagogía, Madrid-1970.
- SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGIA: "El Sistema Escolar Español". Edit. - Instituto de Pedagogía. Madrid-1965.
- SUCHODOLSKI, BOGDAN: "Tratado de Pedagogía". Ediciones Península, Barcelona-1971.

THOMAS, JEAN: "Los grandes problemas de la educación en el mundo". Edit. Anaya. Madrid-1976.

TURIN, IVONNE: "La educación en España de 1874 a 1902". Edit. Aguilar. Madrid-1967.

UNESCO - MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL: "La educación y el desarrollo económico y social. Objetivos de España para 1970". Madrid-1962.

5. METODOS Y TECNICAS EN LA EDUCACION

ALONSO BURGOS, E.: "Cortesía juvenil". Edit. Don Bosco, Madrid-1967.

ANONIMO: "El muchacho bien educado". Edit. S.M., Madrid-1950.

AYALA, ANGEL: "Consejos a los jóvenes". Edit. Studium. Madrid-1974.

BRUECKER Y BOND: "Diagnóstico y tratamiento de las dificultades en el aprendizaje". Edit. Rialp, Madrid-1969.

COSMOS, 4º Nivel de E.G.B. Edit. Anaya, Salamanca-1976.

EDELVIVES: "Enciclopedia Escolar". Tercer Grado. Edit. Luis Vives. Zaragoza-1958.

GARCIA HOZ, V.: "Selección Pedagógica". Edit. Escuela Española. Madrid-1948.

GARCIA HOZ, V.: "Educación personalizada". Edit. Instituto de Pedagogía del C.S.I.C. Madrid-1970.

GATTEGNO, C.: "El material para la enseñanza de las Matemáticas". Edit. Aguilar, Madrid-1967.

GATTEGNO, C. Y OTROS: "La enseñanza de las Matemáticas". Edit. Aguilar, Madrid-1971.

GONZALO CALAVIA, LEONIDAS: "Pedagogía". Edit. Omnia. Madrid-1955.

GRAMS, JEAN D. Y OTROS: "Moderna metodología educativa". Edit. Pleamar, Buenos Aires-1976.

- HERNANDEZ RUIZ, S.: "Metodología General de la Enseñanza". Tomos I, II. Edit. Hispano Americana. México-1949.
- HOLDING, D.H.: "Fundamentos de Didáctica". Edit. Morata, Madrid-1967.
- I.C.E. DE LA UNIVERSIDAD AUTONOMA DE BARCELONA: "Coordinación horizontal y vertical del estudio de las Ciencias en la E.G.B. y en el E.U.P." Barcelona-1972.
- I.C.E. DE OVIEDO: "Programación del Area de Ciencias de la Naturaleza en la Segunda Etapa de E.G.B." Oviedo-1973.
- KALMYKOVA, Z.I. Y OTROS: "Supuestos psicológicos para un mejor aprendizaje en la solución de problemas". Edit. Aikal, Madrid-1973.
- LANDA, L.N.: "Cibernética y Pedagogía". Edit. Labor, Barcelona-1972.
- LAURENTI, PAUL: "L'evolution de l'education pre-scolaire". OCDE, París-1975.
- LENGUAJE, 4º Nivel de E.G.B. Edit. Santillana, S.A. Madrid-1976.
- MAILLLO, ADOLFO: "Educación y REvolución". Editora Nacional, Madrid-1943.
- MILLET, LOUIS Y VARIN D'AINVELLE, M.: "El estructuralismo como método". Edit. Laia, Barcelona-1975.
- ONIEVA, ANTONIO J.: "Héroes". Edit. Hnos. de Santiago Rodríguez. Burgos-1951.
- PIAGET, JEAN Y OTROS: "La enseñanza de las Matemáticas.", Edit. Aguilar-Madrid-1971.
- PLATON: "La República". Ediciones Ibéricas, Madrid-1959.
- C.E.D.O.D.E.P.: "Elaboración de programas escolares". Madrid-1968.
- RICO MIGUEL, FELIPE: "La concentración de materias, el cuaderno de preparación de lecciones y los diarios de clase". Gráficas Génovés. Valencia-1935.
- RIVENC, P.: "La Lange comme système: Lange parlée et Lange écrite. -- Applications pedagogiques". Comunicación al Seminario de Lingüística Aplicada de Granada-1968.

- RODRIGUEZ DIEGUEZ, J.L.: "Las funciones de la imagen en la enseñanza". Edit. Gustavo Gili, Barcelona-1977.
- SANVISENS MARFULL, A.: "EL enfoque sistémico en la metodología educativa". Ponencia recogida en Reforma Cualitativa de la Educación. Edit. Instituto de Pedagogía. Madrid-1973.
- SOLR FIERREZ, E.: "Métodos orientativos y métodos formativos". Ponencia recogida en Reforma Cualitativa de la Educación. Edit. Instituto de Pedagogía. Madrid-1973.
- TITONE, RENZO: "Metodología Didáctica". Edit. Rialp, Madrid-1966.
- TUSQUETS, J.: "Teoría y práctica de la Educación Comparada". Edit. Magisterio Español, Madrid-1969.
- VALENZUELA CERVERA, J.: "Actividades del Lenguaje". Edit. Rialp, S.A. - Madrid-1971.
- VILLAREJO MINGUEZ: "Escala de ortografía para la Escuela Primaria". -- Que fue objeto de su tesis doctoral.
- WALTER, R. FUCHS: "El libro de los nuevos métodos de enseñanza:" Ediciones Omega, Barcelona-1973.
- WARNER, CARMEN: "Convivencia social". Edit. Sección Femenina, Madrid-1957.
- WILLIAMS, W Y RENNEIE, J.: "La educación cívica." Edit. Monte Avila. Madrid-1976.

6. DICCIONARIOS

- FOULQUIE, PAUL: "Diccionario de Pedagogía". Edit. Oikos-TAu, Barcelona-1976.
- GARCIA HOZ, V.: "Diccionario de Pedagogía". Edit. Labor, Barcelona-1964
- LAEN, MAURO: "Vocabulario de Pedagogía". Edit. Herder. Barcelona-1971.
- SCHUTZENBERGER, A.A.: "Diccionario de técnicas de grupo" Edit. Sociedad de Educación Atenas. Salamanca-1974.

11/15

11/15

A P E N D I C E

A P E N D I C E

Relación de disposiciones oficiales que se utilizaron para el estudio de la Educación Primaria y la Educación General Básica.

EDUCACION PRIMARIA

Obligatoriedad y Gratuidad

Artículo 117 de la Ley Moyano de 1857 fija la escolaridad obligatoria entre los seis y los nueve años.

Ley de Educación Primaria de 17 de julio de 1945 (R.O.F. del 18 de julio). Capítulo II se refiere a la obligatoriedad y gratuidad.

Artículo 12 de la Ley de Educación Primaria de 1945 por el que se fija la obligatoriedad de escolaridad para los niños entre los seis y los doce años.

Artículo 13 de la Ley de Educación Primaria de 1945 se refiere a la -- gratuidad.

Artículo 17 de la Ley de Educación Primaria de 1945 se refiere a la -- subsidiaridad del Estado en materia de construcciones escolares.

Desarrollan el artículo 17 las siguientes disposiciones:

O.M. de 9 de noviembre de 1952 (B.O.E. del 25).

O.M. de 6 de diciembre de 1953 (B.O.E. del 7 de enero).

O.M. de 12 de febrero de 1953 (B.O.E. del 28).

La enseñanza estatal es objeto de consideración en:

Decreto de 18 de noviembre de 1949 (B.O.E. del 3 de diciembre) por el que se anuncia un plan quinquenal de treinta mil Escuelas. Este Decreto quedó en mera intención y no fue desarrollado.

Ley de 22 de diciembre de 1953 (B.O.E. del 24 de diciembre, nº 673).
Es la primera norma sobre construcciones escolares con rango de Ley.

Decreto de 7 de septiembre de 1954 (B.O.E. del 27 de octubre), Puntualiza las normas sobre la asistencia escolar en los artículos 1 y 7.

O.M. de 2 de abril de 1955, sobre obligatoriedad escolar.

O.M. de 23 de julio de 1955 (B.O.E. del 24 de agosto), por la que es objeto de consideración el promotor privado de construcciones escolares.

Decreto de 26 de octubre de 1955, sobre obligatoriedad escolar.

Ley de 18 de julio de 1956 autoriza una emisión de Deuda por importe de dos mil quinientos millones de ptas. para la construcción de veinticinco mil Escuelas.

Ley de 17 de julio de 1956, otorga personalidad jurídica a las Juntas Provinciales de Construcciones Escolares.

Decreto de 11 de octubre de 1957 (B.O.E. del 30) aumentó en un veinticinco por ciento la cuantía destinada a cada Escuela disminuyendo el número de éstas que se había previsto en 1956.

Ley de 29 de abril de 1964 por la que se eleva la escolaridad obligatoria para todos los alumnos nacidos después del año 1954.

Ley de 16 de diciembre de 1964 (B.O.E. del 18) actualiza la Ley de 22 de diciembre de 1953.

Programación

Circular del 5 de marzo de 1938 da normas sobre la educación - religiosa, cívica y física.

O.M. de 20 de enero de 1939. El artículo 9 establece la obligatoriedad del cuaderno de preparación del maestro. El artículo 8 establece la obligatoriedad de que el niño lleve el cuaderno de clase.

Orden Circular de 23 de febrero de 1939. El art. 4 se refiere a la revisión del cuaderno de preparación de lecciones y del cuaderno de clase por el inspector.

Artículo 5 de la Ley de Educación Primaria de 1945. Se refiere a la educación religiosa.

O.M. de 6 de febrero de 1953 por la que se aprueban los Cuestionarios Nacionales para la Enseñanza Primaria. No fueron publicados en el Boletín Oficial del Estado.

O.M. de 19 de febrero de 1953 (B.O.E. del 29) se convoca un concurso para la impresión de los Cuestionarios.

O.M. de 20 de mayo de 1953 (B.O.E. del 4 de junio). Se adjudica el concurso a la imprenta "Sucesores de Rivadeneira" para la impresión de sesenta mil ejemplares de Cuestionarios.

O.M. de 29 de abril de 1961 introduce en la Escuela Primaria la educación vial.

O.M. de 22 de abril de 1963 (B.O.E. del 29 de abril). Se dispuso que en cada curso se debía conseguir un determinado nivel.

R.D.G.E.P. de 20 de abril de 1964 (B.O.E. del 4 de mayo). Se dan las normas para realizar las pruebas de promoción escolar.

O.M. del 8 de julio de 1965 (B.O.E. del 24 de septiembre) por la que se aprueban los Cuestionarios Nacionales para la Enseñanza Primaria.

Documentos que acreditan los estudios de Educación Primaria

O.M. de 13 de mayo de 1950 (B.O.E. del 10 de julio) por el que se implanta el Certificado de Estudios Primarios.

O.D.G.E.P. de 3 de junio de 1950 (B.O.E. del 10 de julio) por la que se dictan las normas para la obtención y expedición del Certificado de Estudios Primarios.

Decreto de 17 de noviembre de 1966 (B.O.E. del 5 de diciembre) desarrolla el art. 42 de la Ley de Educación Primaria de 1965 y se establece la implantación del Libro de Escolaridad en la Enseñanza Primaria.

O.M. de 14 de enero de 1967 (B.O.E. del 25) por la que se desarrolla el Decreto de 7-XI-1966 sobre el Libro de Escolaridad, Certificado de Estudios y Certificado de Escolaridad.

Decreto de 2 de febrero de 1967 (B.O.E. del 13) por el que se refunde la Ley de E.P. de 1945 y la Ley de 21 de diciembre de 1965.

O.M. de 10 de febrero de 1967 (B.O.E. del 20) por la que se aprueba el Reglamento de Centros Estatales.

O.M. de 21 de septiembre de 1967 (B.O.E. del 3 de octubre) se regula el acceso al tercer curso de Bachillerato desde la Enseñanza Primaria.

Decreto de 2 de junio de 1967 (B.O.E. del 5) concreta el nuevo Plan de Estudios del Bachillerato.

Concentraciones Escolares

O.M. de 9 de noviembre de 1950 regula el funcionamiento de los comedores escolares.

O.M. de 3 de julio de 1957 (B.O.E. del 11 de septiembre) dispuso la dependencia de las Escuelas Unitarias de los Grupos Escolares más próximos.

Decreto de 22 de febrero de 1962 sobre Concentración Escolar.

Decreto de 20 de febrero de 1964 (B.O.E. del 22 de marzo) modifica el Decreto de 22-II-1962.

Decreto 3099/64, de 24 de septiembre, sobre creación de Colegios Comarcales.

O.M. de 7 de julio de 1965 por la que se crean y regulan las Escuelas Hogar.

O.M. de 8 de marzo de 1966 (B.O.E. del 22) desarrolla la normativa de las Agrupaciones Escolares.

Iniciación Profesional en el Cuarto Período Escolar:

O.M. de 31 de octubre de 1949 (B.O.E. del 22 de noviembre) por la que se autoriza el funcionamiento de sesenta clases de Iniciación Profesional.

O.D.G.E.P. de 27 de abril de 1950 (B.O.E. de 25 de mayo) se amplían en cuarenta y cinco las clases de Iniciación Profesional.

O.D.G.E.P. de 23 de abril de 1952 se crea la Inspección Extraordinaria Permanente de las Enseñanzas de Iniciación Profesional.

O.D.G.E.P. de 30 de marzo de 1953 (B.O.E. del 13 de abril) por la que se amplían a dos mil quinientas las clases de Iniciación Profesional.

Ley de 16 de julio de 1959 por la que se dispuso que los estudios del grado de Iniciación Profesional eran suficientes para el acceso al -- primer año del Grado de Aprendizaje.

O.M. de 8 de marzo de 1968 (B.O.E. del 17 de mayo) por la que se suprimen las Inspecciones Extraordinarias de Iniciación Profesional.

Formación del Profesorado de Educación Primaria

Real Decreto de 30 de agosto de 1914 aprueba el Plan de 1914 repuesto en el Plan Provisional de 1942.

Decreto de 10 de febrero de 1940. Sólo tuvo vigencia dos cursos.

O.M. de 17 de febrero de 1940.

O.M. de 28 de febrero de 1940 sobre realización de las prácticas.

Decreto de 4 de octubre de 1940.

O.M. de 24 de septiembre de 1942.

O.M. de 4 de octubre de 1944.

O.M. de 16 de octubre de 1944.

O.M. de 15 de noviembre de 1945.

Decreto de 7 de julio de 1950 por el que se aprueba el Plan de Estudios para las Escuelas Normales.

O.M. de 1 de junio de 1967 (B.O.H. del 8) por la que se aprueba el Plan de Estudios de las Escuelas de Magisterio y establecía el Inglés como único idioma moderno.

O.M. de 29 de febrero de 1968.

O.M. de 27 de marzo de 1969 (B.O.E. del 3 de abril).

O.M. de 19 de septiembre de 1969.

O.M. de 14 de octubre de 1969 (B.O.E. del 23) introduce el Francés como asignatura optativa.

R.D.G.E.P. del 15 de julio de 1969 (B.O.E. del Ministerio de Educación del 28).

R.D.G.E.P. del 19 de septiembre de 1969 (B.O. del Ministerio de Educación del 2 de octubre).

R.D.G.E.P. del 21 de octubre de 1969 (B.O. DEL Ministerio del 27).

R.D.G.E.P. del 12 de junio de 1970.

Las cuatro Resoluciones anteriores desarrollan la normativa acerca de las prácticas.

Perfeccionamiento del Profesorado

O.M. de 17 de julio de 1937.

O.M. de 16 de mayo de 1938.

O.M. de 9 de febrero de 1940.

O.M. de 20 de junio de 1941.

O.M. de 20 de junio de 1942.

O.M. de 24 de junio de 1942.

O.M. de 30 de diciembre de 1943.
O.M. de 25 de agosto de 1953 (B.O.E. del 30).
O.M. de 6 de julio de 1954 (B.O.E. del 27).
O.M. de 22 de julio de 1954 (B.O.E. del 29).
R.D.G.E.P. de 28 de septiembre de 1966 (B.O.M. del 31 de octubre).
R.D.G.E.P. de 30 de mayo de 1967.
R.D.G.E.P. de 23 de septiembre de 1967 (B.O.M. del 2 de octubre).
R.D.G.E.P. de 14 de diciembre de 1967 (B.O. del M. del 18).
O.M. de 27 de mayo de 1971 (B.O.E. del 8 de junio).

EDUCACION GENERAL BASICA

Modelo de Colegio de E.G.B.

Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación.
O.M. de 29 de enero de 1970 (B.O.E. del 14 de febrero).
Decreto de 22 de julio de 1970 fija el Calendario de Implantación de la E.G.B.
Decreto 2459/1970, de 22 de agosto, señala la gratuidad en los Centros Estatales y los no estatales en régimen de Consejo Escolar.
O.M. de 10 de febrero de 1971 (B.O.E. del 10) por la que se aprueba el programa de necesidades docentes de E.G.E.
O.M. de 10 de febrero de 1971 por la que se aprueba el modelo de edificio escolar para la E.G.B.

O.M. de 17 de septiembre de 1973 por la que se revisa el modelo de Colegio de E.G.B.

O.M. de 14 de agosto de 1975 (B.O.E. del 27) se revisa de nuevo el modelo de construcción de Colegio de E.G.B. Se vuelve al modelo - aprobado por:

O.M. de 10 de octubre de 1967 (B.O.E. del 29).

Decreto 3600/1975, sobre plantillas de los Colegios Nacionales que no llegó a desarrollarse por ser derogada poco tiempo después.

O.M. de 29 de diciembre de 1976 regula la contratación directa en régimen descentralizado.

Programación

O.M. de 11 de marzo de 1969 por la que se crea la especialidad de Educación Física.

O.M. de 2 de diciembre de 1970 por la que se aprueban las Nuevas Orientaciones Pedagógicas.

O.M. de 6 de agosto de 1971 por la que se aprueban las Orientaciones - Pedagógicas para la Segunda Etapa de E.G.B. -

O.M. de 26 de octubre de 1972 (B.O.E. del 6 de noviembre) por la que se dan las normas para la programación del Italiano para la segunda etapa de E.G.B.

O.M. de 4 de mayo de 1973.

R.D.G.O.E. de 7 de junio de 1973. Junto con la O. del 4 de mayo, citada anteriormente, regulan el acceso del personal a la especialidad de Educación Física.

O.M. de 27 de julio de 1973 (B.O.E. del 4 de agosto) por la que se - - aprueban las Orientaciones Pedagógicas para la Educación Preescolar.

O.M. de 22 de agosto de 1973 (B.O.E. del 22) por la que se dan las normas para la programación del Portugués para la Segunda Etapa - de E.G.B.

- O.M. de 9 de mayo de 1974 (B.O.E. del 9 de mayo).
- Decreto 1433/1975, de 30 de mayo (B.O.E. del 1 de julio), por el que se regula la incorporación de las Lenguas Nativas en Preescolar y E.G.B.
- Decreto 2343/1975, de 23 de agosto (B.O.E. del 23) se establecen las posibles experiencias sobre bilingüismo.
- Decreto 2929/1975, de 31 de octubre (B.O.E. del 15 de noviembre) se regula el uso de las Lenguas REgionales.
- O.M. de 18 de febrero de 1976 (B.O.E. del 19) se aprueba la constitución de una Comisión en la Jmta de Educación que estudie los Problemas de las Lenguas Nativas.
- O.M. de 2 de junio de 1976 por la que se aprueban libros para la E.G.B. - de la Editorial Anaya.
- O.M. de 29 de noviembre de 1976 (B.O.E. del 3 de diciembre) por la que se publican nuevos contenidos cívico-sociales para la segunda Etapa.
- O.M. de 30 de junio de 1977 (B.O.E. del 29 de julio) se prorrogan los contenidos cívico-sociales.
- REal Decreto 2092/1978, de 23 de junio, (B.O.E. del 2 de septiembre), por el que se regula la incorporación de la Lengua Catalana.
- O.M. de 14 de septiembre de 1978 (B.O.E. del 18) que desarrolla el Real - Decreto 2092/1978, de 23 de agosto.
- O.M. de 6 de octubre de 1978 (B.O.E. de- 13 de octubre) por la que se incluyen ctenidos éticocívicos en el Area Social de la Segunda Etapa.
- Constitución Española aprobada el 31 de octubre de 1978 y ratificada por Referéndum Nacional el 6 de diciembre de 1978.
- REal Decreto 1049/1979, de 20 de abril (B.O.E. del 10 de mayo) por el que se regula la incorporación de la Lengua Vasca.
- REal Decreto 1981/1979, de 20 de julio (B.O.E. del 21 de agosto) por el - que se regula la incorporación de la Lengua Gallega.

Real Decreto 2003/1979, de 3 de agosto (B.O.E. del 23), por el que se regula la incorporación de la Lengua Valenciana.

Real Decreto 2193/1979, de 7 de septiembre (B.O.E. del 19) por el que se regula en Baleares las modalidades insulares de la Lengua Catalana.

O.M. de 18 de febrero de 1980 (B.O.E. del 29) por la que se incorpora la educación vial en Preescolar y E.G.B.

Evaluación

O.M. de 16 de noviembre de 1970 (B.O.E. del 25 de noviembre). Corrección de errores en el B.O.E. del 14 de diciembre de 1970.

Artículo 19 de la Ley General de Educación.

Decreto de 22 de agosto de 1970 (B.O.E. del 19 de septiembre).

R.D.G.O.E. del 25 de noviembre de 1970 (B.O.E. del 3 de diciembre).

O.M. de 10 de febrero de 1971 (B.O.E. de 20 de febrero) sobre las funciones del Tutor.

R.D.G.O.E. de 21 de mayo de 1971 (B.O.E. del 27) sobre la recuperación estival del curso.

O.M. de 17 de junio de 1972 sobre recuperación.

Circular de la Inspección Central de 5 de septiembre de 1972 da instrucciones acerca de la permanencia en el Centro de los alumnos con 14 años de edad.

R.D.G.O.E. de 27 de abril de 1973 (B.O.E. del 11 de mayo) de manera indirecta autoriza repetir curso en la Segunda Etapa de E.G.B.

O.M. de 25 de abril de 1975 (B.O.E. del 30) sobre promoción de curso en E.G.B. y obtención del título de Graduado Escolar.

R.D.G.O.E. de 20 de mayo de 1975 (B.O.E. del 31) por la que se desarrolla la O.M. de 25-IV-1975.

Circular de la Dirección General de E.G.B. de 18 de noviembre de 1976. -- Fue remitida a todos los Inspectores Jefes y en ella se les daba in

formación sobre la posible repetición de curso en la Primera Etapa.

O.M. de 30 de abril de 1977 (B.O.E. del 13 de mayo) sobre los informes de las evaluaciones que han de enviarse a la Dirección General de E.G.B.

Formación del Profesorado de E.G.B.

Artículo 31 y art. 75 de la Ley 14/1970, de 4 de agosto. Las Escuelas Normales pasan a llamarse Escuelas Universitarias.

O.M. de 20 de enero de 1972 (B.O.E. del 2 de febrero) por la que son declarados a extinguir los Planes vigentes en las Escuelas Normales.

O.M. de 30 de octubre de 1974 (B.O.E. del 16 de enero de 1975) se convocó concurso de traslado entre las cátedras vacantes de Francés de las Escuelas Normales.

O.M. de 15 de julio de 1975 (B.O.E. del 21 de agosto) por la que se declaran desiertas la totalidad de las plazas de Francés anunciadas.

Real Decreto 426/1977, de 4 de marzo, por el art. 4º se suprime la formación política de la Universidad.

Acceso al Cuerpo de Profesores de E.G.B.

Decreto 375/1974, de 7 de febrero (B.O.E. del 15) por el que se fijan las normas de acceso al Cuerpo de Profesores de E.G.B.

O.M. de 10 de septiembre de 1974 (B.O.E. del 10) ratifica las plazas asignadas a la cuarta promoción.

O.D.G.P. de 7 de abril de 1975 (RDE, del 12).

O.D.G.P. de 19 de junio de 1975 (B.O.E. del 30 de junio).

O.M. de 13 de noviembre de 1975 (B.O.E. del 8 de diciembre) se convoca con curso-oposición restringido para la provisión de vacantes en el cuerpo de Profesores Adjuntos de Escuelas Normales.

O.M. de 6 de diciembre de 1975 (B.O.E. del 6) se fija el número de plazas para el acceso directo a la primera promoción del Plan Experimental.

O.M. de 30 de enero de 1976 (B.O.E. del 30) se establecen las normas del acceso directo.

O.D.G.P. de 4 de octubre de 1976 (B.O.E. del 28 de octubre).

O.D.G.P. de 28 de octubre de 1976 (B.O.E. del 29 de noviembre) se aprueba el acceso de la segunda promoción.

O.M. de 16 de noviembre de 1976 (B.O.E. del 13 de diciembre) figuran los opositores que superaron las pruebas de Adjuntas a las Normales (fueron 62).

O.M. de 1 de diciembre de 1976 (B.O.E. del 30 de diciembre).

O.D.G.P. de 14 de enero de 1977 (B.O.E. del 14).

O.M. de 17 de enero de 1977 (B.O.E. del 28).

O.D.G.P. de 2 de febrero de 1977 (B.O.E. del 7 de marzo) sobre acceso directo, así como las anteriores.

O.M. de 21 de febrero de 1978 (B.O.E. del 23 de febrero). Por ésta y las anteriores O.O.M.M. se convocan oposiciones libres y restringidas.

O.M. de 17 de febrero de 1979 (B.O.E. del 23) se convocan oposiciones libres y restringidas.

Perfeccionamiento del Profesorado de E.G.B.

Decreto de 24 de julio de 1969 (B.O.E. del 15 de agosto) se crean los - - I.C.E.S.

Artículo 6 del Decreto de 24 de julio de 1969 por el que se crea el Centro Nacional de Educación para el Desarrollo de la Educación; (C.E.N.I.D.E.)

O.M. de 14 de julio de 1971 sobre Perfeccionamiento del Profesorado.

Instrucciones de la D.G.P. de 9 de mayo de 1972.

O.M. de 17 de junio de 1972 (B.O.E. del 1 de julio) por el que se convoca la primera fase del curso de Perfeccionamiento.

O.M. de 4 de mayo de 1973 (B.O.E. del 17).

R.D.G.P. de 7 de junio de 1973 (B.O.E. del 7, 17 y 20 de julio). Junto con la anterior O.M. convocan cursillos de especialización.

Decreto de 7 de marzo de 1974 por el que se crea el IN.C.I.E. en sustitución del C.E.N.I.D.E.

R.D.G.E.G.B. de 12 de enero de 1974 (B.O.E. del 9 de febrero).

R.D.G.E.G.B. de 10 de junio de 1974 (B.O.E. del 1 de julio).

R.D.G.E.G.B. de 4 de junio de 1977 (B.O.E. de 22 de julio).

R.D.G.E.G.B. de 6 de junio de 1977 (B.O.E. de 22 de julio).

R.D.G.E.G.B. de 7 de junio de 1977 (B.O.E. de 22 de julio). Las cinco Resoluciones sobre cursillos de perfeccionamiento y especialización.

O.M. de 28 de febrero de 1975 (B.O.E. del 18 de marzo) se regula la formulación de los Planes de Perfeccionamiento del Profesorado.

O.M. de 16 de mayo de 1975 (B.O.E. del 17 de mayo) por la que se aprueba el Plan Nacional para 1976.

O.M. de 29 de noviembre de 1975 por la que se aprueba el Plan Nacional para 1976.

O.M. de 10 de septiembre de 1976 (B.O.E. del 20 de noviembre) por la que se aprueban los cursos de especialización por la modalidad a distancia.

O.M. de 21 de enero de 1977 (B.O.E. del 11 de marzo) se aprueba el Plan Nacional para 1977.

O.M. de 29 de marzo de 1977 (B.O.E. del 29).

O.M. de 1 de febrero de 1978 (B.O.E. del 16 de marzo).

R.I.N.E. de 1 de febrero de 1979 (B.O.E. del 11 de marzo).

O.M. de 12 de marzo de 1979 (B.O.E. del 17 de marzo).

R.D.G.E.G.B. de 14 de mayo de 1979 (B.O.E. del 14).

Las cinco disposiciones últimas se refieren a los cursos de perfeccionamiento y especialización por la modalidad a distancia.

