

1

La lectura de obras completas en primer curso de Bachillerato

Cinco años de tecnología educativa

Por Manuel PINTOR GARCIA (*)

SENTIDO DE LA EXPERIENCIA

Ofrecer a los alumnos la posibilidad de adquirir *experiencia literaria y lectora directa y desinteresada* me motivó a realizar cuanto sigue. Esto es, acercar clásicos y modernos en sus textos y obras completas, sin recortes, a mis alumnos de catorce años. Facilitar, no mediatizar, un encuentro personal autor-lector desde la mutua y propia experiencia de la vida. Fue algo más que el consabido «fomento del gusto por la lectura», que a los chicos produce hoy una mueca de sospecha por su sabor atildado y pequeño-burgués. No hagamos de la cultura hastío ni una domesticación de personalidades. Si hemos de provocar el futuro con una cultura crítica, capaz de promover el cambio personal y social. «El destino de nuestra lengua es ser vínculo de hermandad, de paz y de cultura» (Dámaso Alonso. 23-IV-79).

Este reto me exigía profundizar en la tarea — ser testigo en el acto creador de la lectura — con *profundidad pedagógica* y con *técnica*. Voy, en fin, a relatar su realización, estructurándola con *documentos de su historia* y con *reflexiones objetivas*.

PARTE 1.ª LA LECTURA EN MACROGRUPO

I. Un largo trabajo junto al equipo de profesores

En un cuestionario de 1974 sobre intereses lectores, doscientos muchachos que iniciaban su adolescencia contestaron a la pregunta «¿Tú qué sueles leer?», repartiendo así su voto múltiple:

Libros de lecturas: 162 adhesiones.
Periódicos: 118 adhesiones.
Tebeos: 69 adhesiones.
Revistas: 65 adhesiones.
Enciclopedias: 56 adhesiones.
No leo nada: 7 adhesiones.

Se trataba todavía de un *mundo extraescolar*. Prácticamente la lectura no estaba aceptada por la institución. No

existía la biblioteca. Estábamos en plena situación de «escuela paralela». Y, sabido es, la influencia de los medios de comunicación en estas edades es cuatro veces superior al aprendizaje escolar. Y un alumnado de 1.º de BUP superior a los doscientos exige un planteamiento técnico muy serio.

II. El acto de leer y la condición humana

La lectura es un imperativo de nuestra propia naturaleza. Inquieta, curiosa y asombrada, entra en comunicación — íntima y lejana a la vez — con el otro. «Un pueblo feliz quizá podría no tener historia, pero ciertamente no tendría literatura, porque no experimentaría el deseo de leer» (Robert Escarpit. *Sociologie de la littérature*. P.U.F. Que sais-je? 1968, p. 120).

Abarca todo el ser y te constituye como interlocutor. Es la más activa de las comunicaciones masivas de hoy. Según H. Marshall McLuhan, que anuncia de un modo tan problemático y apocalíptico el final de la «Galaxia Gutenberg», sería, por tanto, un medio «frío», que requiere atención y participación. Y actualmente la sociedad «contesta» y pide este tipo de medios, en donde los individuos pongan de su parte. Por esto es llamativo el gran crecimiento en la publicación de libros y, sin embargo, la disminución del porcentaje de fabricación de televisores.

¿La lectura es reflexión, placer o colonización? Nos encontramos con tres niveles: el *intelectual*, el de los *sentimientos* y el *social*. Todos enriquecedores pero también manipulables. Ahí tenemos el rico y ambiguo concepto de «cultura popular», peligrosamente definido como «masificación de la cultura de élites» (G. Díaz Plaja. *El libro ayer, hoy y mañana*. Salvat. Ed. Col. «gt». Barcelona. 1974, p. 77).

El lector se ha convertido hoy en un *consumidor*, guiado por un gusto y unas expectativas creadas artificialmente por la propaganda. «Este hecho es probable que sea debido a una sociedad en la que el hombre tiene que estar trabajando gran parte del día; y el poco tiempo que tiene lo dedica a

(*) Profesor Agregado del I.B. «Padre Luis Coloma». Jerez de la Frontera (Cádiz).

entretenerse, y nunca a pensar». (Juan Ramón V. R. Citaré de este modo a mis alumnos, habiéndoles pedido autorización para ello.)

Por lo demás, las funciones de la lectura son similares a las de otros hechos de comunicación. De tipo *personal*: información, formación y presión. De tipo *psicosocial*: unidad entre las personas, diversión y terapia.

¿Son nuestros alumnos *consumidores* de cultura? Está cristalizando su yo y caminan hacia la plenitud en interrelación con su ambiente; viven más que nada el presente. A veces se limitan a vivir, con riesgo de caer en un «pasotismo» disolvente; gustan de lo que se les ofrece —en ocasiones de un modo indiscriminado— y sólo luego deciden. Y suelen justificar falazmente sus decisiones con racionalizaciones. Con frecuencia aciertan, cuando desean lo más noble de su ser.

Un alumno (Ignacio L. E.), después de hacer una mordaz crítica de las «rebuscadas y obligadas lecturas del colegio» termina diciendo: «Pero luego resulta que los únicos que lees en verano son los del colegio, que, a fin de cuentas, suelen ser por los que más te inclinas.»

Actitud reflexiva ante la lectura es la del que posee o va adquiriendo capacidad para formular opiniones literarias, y de todo orden, motivadas; conoce el aparato conceptual social en el que vive; comprende, no supone, las intenciones reales que guían los mensajes. Finísimo y frágil es el hilo de la auténtica comunicación autor-lector. Pero aterricemos; el punto de partida es éste: «Lo que me sucede es que, cuando me obligan a leer un libro, pienso que me gustaría más leer otro. Si los libros que yo leo en el colegio los escogiese yo para leer en casa, y sin tener que hacer trabajos, me gustaría bastante más. La lectura que se realiza en casa por propia voluntad es una lectura relajante, influyente en la personalidad del que lee, formadora de un carácter particular; y además es informativa. La lectura escolar debería ser libre y realizarse en horas extraescolares» (Francisco Javier M. P.).

III. La biblioteca

El proyecto: A la hora de institucionalizar el BUP en 1975 nos pareció claro mantener la biblioteca especializada de aula en EGB; pero aprovechar la nueva coyuntura pedagógica para constituir una biblioteca de bachillerato actualizada y de calidad. Y el elevado número de alumnos ejerce un efecto multiplicador sobre cualquier acción pedagógica, con consecuencias tanto de orden económico como académico y convivencial.

Apoyo vertical y horizontal: fueron arduos los trabajos de organización; pero una satisfacción nos queda: no haber hecho nada sin el apoyo del equipo docente de 1.º de BUP y de los profesores del Departamento de Lengua, en el que se tomó como programación piloto la de nuestro curso.

Su constitución: Cuanto penosamente iniciamos el 12-III-72 con un presupuesto de 2.500 pesetas para 3 discos y 16 libros, con objeto de hacer un estudio práctico del Siglo de Oro, hoy ha desembocado en todo un proyecto de tecnología educativa con medios suficientes, aunque austeros.

Desde 1972 las cosas han cambiado tanto que justo aquellas 2.500 pesetas de presupuesto inicial equivalen al desgaste que sufrió la biblioteca en cuanto a lecturas literarias en 1978, debido a pérdidas, defectuosas encuadernaciones y exceso de celo lector por parte del «afanoso» público.

La puesta en marcha del servicio de lectura para 1.º de BUP en 1975 supuso una inversión de 25.000 pesetas para 75 títulos y 430 volúmenes.

Composición actual de la biblioteca de BUP exclusivamente en cuanto a lecturas:

	Títulos	Volúmenes
Diccionarios	11	18
Historias de la literatura, análisis de textos y otros libros de consulta	15	20
Enciclopedias	2	44
Libros de lectura	1.200	2.000

Podíamos incluir aquí algún material literario auditivo que poseemos, 25 discos, y algunas grabaciones que esporádicamente conseguimos.

Funcionamiento: El número de plazas de lectura es de 80 y el horario de 9,30 a 13 y de 14,30 a 19 horas. Es clave la persona del bibliotecario como mantenedor del ambiente, así como su acierto en el trato con las personas.

Es especialmente significativa la afluencia fuera del tiempo lectivo: la hora de después de comer y tras la jornada escolar. En tiempo de clase su utilización puede ser triple, y siempre programada con el bibliotecario para un uso habitual y periódico:

— Todo el grupo va a la biblioteca y es orientado por el profesor, tanto en general como en consultas individuales.

— Uso minoritario: en clases prácticas van voluntarios para trabajos de avance o bien por necesidades eventuales.

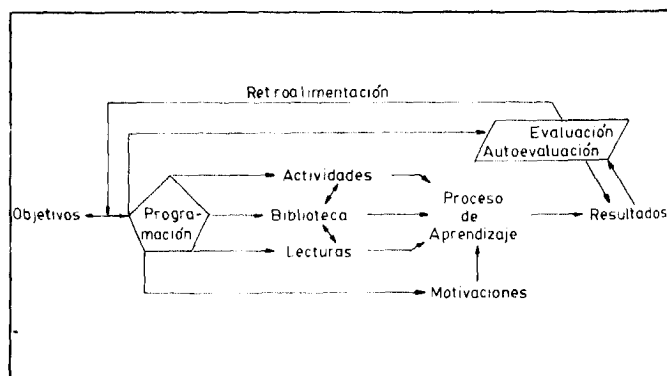
— La mitad de la clase lee en la biblioteca, distribuido el resto en tres pequeños grupos trabaja con el profesor, hace lectura pública, forum... Básico es no asociar la biblioteca con ningún elemento represor, castigos, etcétera.

Por último comentaremos que es una pena que los proyectos arquitectónicos no tengan en cuenta a la biblioteca como centro neurálgico de la vida de trabajo intelectual de la escuela.

IV. La experiencia significativa y la tecnología educativa

Sólo será válido para mí y para mi grupo realizar una actividad que no me suma más en el caos, sino que me permita llevar a cabo mi proyecto subjetivo. En la medida en que la pedagogía es ciencia, puedo objetivar y evaluar mis ideas e intuiciones, respetando a las personas, llegando a creer en mi experiencia con sentimientos, razones y hechos.

En esta línea, he aquí una síntesis de nuestra tecnología educativa:



1. Designación de objetivos.
2. Contenido: la selección de lecturas.
3. Actividades que profesor y alumnos deberán realizar.
4. Material: la biblioteca como centro.
5. Motivaciones.
6. Autoevaluación y heteroevaluación de resultados.
7. Retroalimentación: progresiva comparación de los resultados obtenidos con los objetivos propuestos, con la consiguiente modificación del proceso de aprendizaje, que debe así autorregularse.

(Adaptación de A. FERRANDEZ, J. SARRAMONA. *La educación. Constantes y problemática actual*. Ed. C.E.A.C. Barcelona, 1978, pág. 294.)

V. Las lecturas y su metodología

Será obligatoria la lectura de diez obras completas a lo largo del curso, opcionales, y al menos dos obras pertenecientes a cada uno de los géneros literarios. La disposición de las distintas opciones, del primer al último periodo de aprendizaje, deberá hacerse en orden decreciente de proximidad (Psicológica, lingüística, referencial...) al alumno.

Metodología (se desarrolla su aplicación en la 2.ª parte): Cada obra deberá ser orientada previamente y comentada después en clase, hasta obtener el máximo rendimiento de su lectura, quedando constancia en un trabajo, ficha de lectura u otra actividad. Se utilizará la técnica del comentario de texto y se combinará el trabajo personal y en equipo, siguiendo técnicas apropiadas de trabajo intelectual.

Lecturas seleccionadas para 1.º de BUP

La presente relación está abierta a las modificaciones que impongan las sucesivas experimentaciones, aunque siempre de una manera programada, cara al conjunto del bachillerato.

1. Pasos de Lope de Rueda (N.º de ejemplares en la biblioteca: 9).
 2. La dama boba, de Lope de Vega (N.º ejs.: 8).
 3. El lindo don Diego, de Moreto (8).
 4. El sombrero de tres picos, de Alarcón (8).
 5. Zalacaín el aventurero, de Baroja (20).
 6. La cabeza del dragón, de Valle-Inclán (Dentro de la obra Tablado de marionetas) (18).
 7. Los intereses creados, de Benavente (10).
 8. Sainetes de Arniches (1).
 9. El obispo leproso, de Gabriel Miró (5).
 10. Flor de leyendas, de Alejandro Casona (20).
 11. El camino, de Delibes (18).
 12. Cuentos de Aldecoa (10).
 13. La tejedora de sueños, de Buero Vallejo (10).
 14. Pata-palo, de Bartolomé Soler (7).
- (A partir de aquí optamos por títulos o autores no señalados por el Ministerio.)
15. Poesías de Miguel Hernández (22).
 16. Poesías de Gabriel Celaya (5).
 17. Poesías de Blas de Otero (4).
 18. El humo dormido, de Gabriel Miró (7).
 19. Las inquietudes de Shanti Andía, de Baroja (16).
 20. La zapatera prodigiosa, de García Lorca (15).
 21. Poesías de Vicente Alexandre (9).
 22. Lingüística y significación, de José M. Blecua (20).

Nota. La lista ha tenido que ser preparada sobre la base de una serie de autoras o títulos de lectura obligatoria (el nivel mínimo exigido es de seis libros cada curso) señalados por el Ministerio («B.O.E.» 12-VII-75). En el Departamento didáctico hemos seleccionado éstas para 1.º de BUP. Tras largo debate, en el que aplicamos nuestros propios criterios en interrelación con nuestra propia experimentación, supe-

ramos el más grave problema: la coordinación por cursos de las lecturas. Hoy ya está conseguido y poseemos un *Plan general de lecturas* para EGB y BUP.

Nota 2.ª. Sobre todo al principio de nuestro proyecto, cuando muchos de estos libros estaban agotados o eran difíciles de hallar, tuvieron los alumnos un papel destacado en su búsqueda, comparación y selección de ediciones, visitas a casas editoras y librerías grandes y pequeñas, en las que a veces encontramos lo que en origen estaba agotado.

PARTE 2.ª. DESCRIPCIÓN DEL PROCESO DE APRENDIZAJE

I. La aventura

Cada clase, dando un sí a mi proyecto con grande y general optimismo, se dividió en seis grupos pequeños. Si quería llevar una enseñanza personalizada, hacía falta una rigurosa distribución del tiempo, de las responsabilidades y del trabajo. Los equipos se hicieron con plena libertad pero integrando a los alumnos nuevos. Era necesario elegir *moderador* —responsable—, *secretario* —elabora el plan de trabajo y da fe de lo hecho— y *ponente* —prepara especialmente la cuestión que se va a debatir—. Así se facilitaría el abordaje del plan de lecturas. En las carteleras de las cinco clases apareció un cuadro de cada uno de sus seis grupos:

GRUPO DE TRABAJO. Octubre 1977				
Calific. de grupo	Calific. individual	COMPONENTES (Subrayado el secretario)	Autoeval. individual	Autoeval. de grupo
Actividades de grupo y fecha elegida para su presentación a la clase				
Lecturas obligatorias y voluntarias elegidas, indicando fecha de terminación y entrega de trabajo o ficha individual de lectura (Subrayando si hubo orientación previa y libro-forum)				

II. La sesión de trabajo

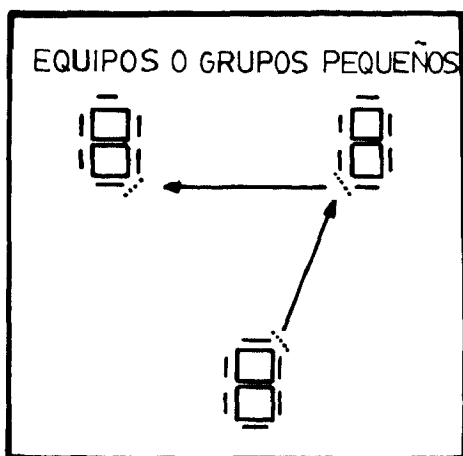
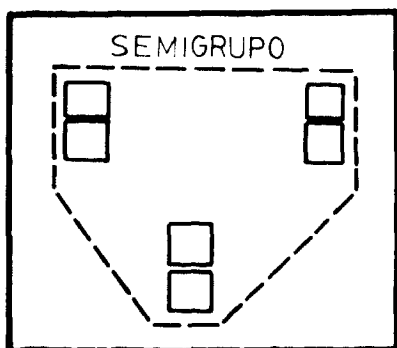
La mitad aproximada de la clase —tres grupos— marchaba a la biblioteca en la hora semanal dedicada a leer. Habían elegido lectura de la lista del Departamento didáctico expuesta y todo el mundo sabía qué tenía que hacer en la biblioteca. Allí debían tomar notas *durante* la lectura, hacer fichas, consultar las fuentes, consultar el diccionario, procurar ellos resolver sus propios problemas o prepararlos para preguntar al grupo pequeño o al profesor.

Los otros tres grupos permanecían en el aula. Al comienzo, en *semigrupo*, se presentaba al autor y la obra, ambiente, puntos en que se deberían fijar, etcétera. Esto era tarea de un ponente o del profesor. Alguna vez se leía un trozo de una obra y se repartía un guión sobre ella. Esta fase podía durar toda la hora, o bien dar paso al trabajo por equipos.

En el *equipo* o *grupo pequeño* el ponente, que debía llevar preparado especialmente el trabajo, lo presentaba, se debatía y se tomaban notas, ya que el cuaderno o archivador era necesario llevarlo al día.

No debería celebrarse nunca la reunión, si no se lleva a ella algo experimentado y estudiado; a no ser que esté programado experimentar algo nuevo allí mismo.

La propia semántica del gráfico habla de un *cambio cualitativo en el aprendizaje*. Con todo, a algunos chicos la



nueva situación les resultaba poco seria, risible. «Parece que no estamos en clase», dicen. Pero lo comprendo, porque yo mismo he caído en esta trampa en los momentos de desaliento.

Prácticamente en todas las sesiones el profesor visitó cada grupo y fue acogido con naturalidad. Al cambio equipos-semigrupo y viceversa se podía proceder en cualquier momento razonable. Es más, pienso que toda sesión debe terminar con una puesta en común y una breve y espontánea autoevaluación oral. Todo ello engendra confianza, conocimiento y comprensión mutuos.

En la siguiente sesión dedicada a la lectura —en principio transcurridas dos semanas— la labor consistía en la exposición y recogida de fichas de lectura (la general o la específica), trabajos y de todo ello resultaba un libro-forum comprometido, siempre esperado con ilusión por los chicos. Algunos se maravillan al comprobar que en ellos también late todo un mundo de ideas y sentimientos que otros sí son capaces de verbalizar.

Aparte de la calidad del trabajo académico del equipo, sobresalía el avance en el carácter de muchos de sus miembros, en el ambiente de compañerismo y ayuda mutua. *Subió la calidad de la enseñanza.* Muchas cuestiones eran analizadas, compartidas, experimentadas y asimiladas en la intimidad del grupo; sin brillo, sin la expectación de toda la clase, pero sin miedo al fracaso, sin presiones. Cada uno aprendía por la mera satisfacción humana y deseo de aprender, por motivaciones que podríamos llamar intrínsecas.

III. Y aparecieron las dificultades

La dinámica autoritaria e individualista que en el ambiente social general hemos heredado se introduce como por

ósmosis en la escuela. Predomina muchas veces la rigidez y la organización uniforme, en las que tantas veces nos amparamos todos, sobre la flexibilidad; y es lo que nos pierde a las personas, llámense o no profesores o alumnos.

Esta rigidez aprendida en los *comportamientos organizacionales* —verticales y autoritarios— se manifiesta en una actitud servil hacia las ideas, un sentido del ridículo exagerado en la manifestación de sentimientos y una puesta en guardia de los más refinados mecanismos de defensa. La persona como tal envejece, se cosifica. El paso de la escuela tradicional a la que podemos llamar moderna (aparte de otras características cfr. G. CIRIGLIANO, A. VILLAVARDE. *Dinámica de grupos y educación*. Ed. Humanitas. Buenos Aires, 1966, pág. 39; y o.c. *Libertad y creatividad en la educación*, págs. 159-160) se basará en la creación de unas auténticas *relaciones interpersonales* (horizontales y dialogantes). Es posible —y en ello estamos— hacer de nosotros mismos personas organizadas pero cooperadoras; capaces de expresar deseos y sentimientos pero de forma respetuosa y civilizada; no pasivas ni domesticadas, sino activas y libres.

Solemos pensar —y seguro que también los que supervisan nuestro trabajo diario, léase lo controlan— que nosotros y nuestros estudiantes, dejados a nuestro respectivo arbitrio, seríamos apáticos y rechazaríamos los objetivos educacionales (Cfr. C. ROGERS, o.c. *ibid.*). O quizá demasiado originales. Y los estudiantes se han aprendido el juego del recelo, entre otros, para que digamos —cayendo en su trampa infantil, cfr. teoría de los *juegos*, de Eric Berne, expuesta en T. H. HARRIS. *Yo estoy bien, tú estás bien*. Barcelona 11. Ed. Grijalbo, pág. 95, ss.): «¿Veis cómo no se os puede dejar solos?» Y, comentando nuestro relativo fracaso-éxito, digan a su vez de nosotros nuestros supervisores: «¿Veis cómo no se puede innovar en este sentido? El desorden cunde, hay gente suelta que va y viene por los pasillos, más batallas de tizas, más traslados, más incordio en la biblioteca. Se lee demasiado, desatendiendo otros objetivos de la asignatura. Hay que explicar más, que luego fallan algunos conceptos. Hay que poner más controles y preguntar a los alumnos calificándolos cada día...» Evidente es que esta dramatización me la he inventado, en parte; pero el hecho es que esto vive en mí con frecuencia. Y me atrevería a asegurar, por lo que observo, que en bastante más gente. Y, entendiéndose, cuando digo supervisores también pienso que nos supervisan, y piensan cosas al estilo de las descritas, los compañeros y sobre todo los alumnos.

El hecho es que algunos alumnos no están tranquilos si no se sienten dominados, entretenidos, constantemente evaluados positiva o negativamente. Y no está uno todos los días como para montar semejantes números. El ambiente no estaba todavía suficientemente preparado en muchas ocasiones para facilitar este tipo de aprendizaje de la lectura en la libertad, que ésta también se aprende. Sin embargo, en múltiples ocasiones y grupos se venció al ambiente, a la rutina, al desgaste del tiempo.

¿Qué pensar? Sí, ciertamente, la marcha es más profunda en la mayoría de los sujetos. Pero, ¿y los otros? ¿Y a costa de qué? Pero muchos alumnos tocaban fibras de su personalidad y de su trabajo que nunca habían vivido. Mas ni ellos ni yo habíamos de ser cabeza de turco de los malos hábitos adquiridos. El realismo nos llamaba a revisar a fin de curso la experiencia.

Por otra parte, desentonaba mi pedagogía. Algunos alumnos tienden a confundir la comprensión con la blandura, el estar solos con el desorden —sobre todo en el momento de fabricar murales, ensayar pequeñas obras de teatro, pasar de largo por la biblioteca...—. Estos, pocos, se transforman en seres exigentes, dando muy poco de su esfuerzo personal. No es más fácil, pero es menos trabajoso cumplir con los objetivos en la forma rígida, impuesta, que

en la forma personal, elegida y asumida por el profesor e incluso por la mayoría de los estudiantes.

En ocasiones era una *lucha entre la transmisión de su angustia y mi transmisión de seguridad* y mi fe inquebrantable por una pedagogía activa — que lo que estábamos haciendo no era un *juego*, sino más bien al revés—, para cuyo desarrollo total *no existían las condiciones objetivas*; y no se pueden crear éstas todos los días de un modo provisional. Se imponía una reformulación.

IV. Evaluación de resultados

Nuestro proyecto de plan de lecturas según un método activo y en grupo intentó personalizar y evitar una masificación en el aprendizaje. Posiblemente logré un tanto, incluso cuantitativamente (tomo como modelo 1978 y comparo 1979, en que llevé a cabo una enseñanza más clásica):

Chicos en junio 1978	Chicos en junio 1979	Obras leídas
2	—	14
12	—	13
22	—	12
26	6	11
111	70	10
5	68	9
1	28	8
2	10	7
2	6	6
1	4	5
1	3	4
2	2	3

Se trata de obras completas que han sido leídas con calificación positiva. No me baso en ninguna encuesta sino en mis propias listas de calificaciones. Con todo, he de decir que sólo por problemas en lecturas a nadie se suspendió. Las calificaciones beneficiaron prácticamente a todos.

Pero me quemé en los grupos pequeños y semigrupos. Tras el agotador año 1978, el siguiente fue decretado por mí «jornada de reflexión». Sin equipos, quería comparar y decantar mi experiencia. Los resultados son extremadamente favorables al anterior método activo en muchos aspectos, los fundamentales. Pero ahora he descubierto a la sección como *grupo medio*, básico, con vida propia, al que cualquier otro se tiene que referir. Incluso he descubierto al curso como *macrogrupo* y he experimentado con asombroso resultado la fase de presentación de la obra literaria. Especialmente apto este momento es para el empleo de medios audiovisuales. A estos grupos no hay que desmenbrarlos ni desorganizarlos, sino proporcionarles *niveles de relación interpersonal* que los complementen. Es como una escala que hay que subir y bajar.

En ese curso 1979, al que como contraste me refiero, no sólo se ha leído menos, sino que se han hecho menos libro-forum y actividades sobre las lecturas. Los chicos no rinden más ni más rápidamente con una heteroevaluación y control constante de todos juntos bajo mi mirada. En este curso los chicos pidieron equipos pero en conjunción, equilibrio y comunicación con la clase. Sobre todo ningún tipo de rutina, sino variedad.

Se impone, pues, adaptar el método a la naturaleza de cada objetivo, sirviéndonos del nivel de comunicación más adecuado a cada situación.

Esto exigirá una *planificación flexible pero escrita de las sesiones de trabajo del ciclo de cada lectura*. Y significa economía de esfuerzo y de tensión. El resultado será la cali-

dad de cuanto se haga. Se debería iniciar siempre con una *lectura colectiva* y un *guión previo*, también escrito.

Paralelamente el *plan de trabajo* será el instrumento educativo de elaboración del alumno (cfr. PEREIRA, Nieves. *Un proyecto pedagógico en Pierre Faure*. Ed. Narcea. Madrid. 1976, pág. 105 ss.) y contendrá, aparte del plan mínimo realizable por todos, tareas colectivas, experimentaciones, opciones personales y respeto a la progresión de todos en los tiempos marcados para el ciclo de una lectura. También incluirá actividades del tipo de la experiencia que hemos hecho de crear plásticamente las impresiones de la lectura de *El sombrero de tres picos*, de Alarcón, tras la audición de la obra homónima de Falla. La lámina reproducida se realizó en el aula especializada de Dibujo, tras la programación por parte de los tres profesores implicados — Dibujo, Lengua, Música— y de los tutores. En la imagen, llena de sencillez, se advierte el tema de la «persecución» («manos», curvas laberínticas), aislado casi obsesivamente, redundando como «leit-motiv» a través de colores, espirales y telas de araña. El amor y la pasión, en su ambivalencia positiva y negativa, ternura y violencia están perfectamente connotados por los colores contrastados y por la relación fondo-figura.

Este trabajo pedagógico de conexión entre los saberes y los haceres nos llevó *vivir* el comentario de un modo enteramente nuevo; también profesores y alumnos descubrimos una nueva forma de comunicarnos y de entendernos; un lenguaje común; un abundante material archivado lo llevamos primero a una reunión de profesores, en la que lo analizamos, y luego a una exposición; pero, sobre todo, chicos valiosos, inhibidos ante otras formas educativas represoras — de hecho o vividas así por ellos—, se abrieron y se revelaron como personas activas y creadoras.

Desde mi punto de vista personal será clave no dejarme llevar por motivaciones extrínsecas: criterios de autoridad, rigidez, letra de objetivos ministeriales, «supervisores», sino por los debates en el Departamento didáctico, la comprobación empírica y las acciones significativas para mí.

Fomentaré a principios de curso un fuerte trabajo-experiencia de lecturas, metodología e información, para ir progresivamente provocando la voluntariedad, la conexión con la vida y la interdisciplinaridad.

Hasta lograr no sabemos cuándo ni dónde, utópicamente, un auténtico encuentro autor-lector. Del hombre con el hombre. Del hombre consigo mismo.

BIBLIOGRAFIA

- BERGER y LUCKMANN: *La construcción social de la realidad*. Amorrortu. Buenos Aires, 1968.
- «B. O. E.» 12-VII-1975. *Resolución desarrollando el Plan de Estudios del Bachillerato*.
- CASTRO ALONSO, C. A.: *Didáctica de la literatura*. Ed. Anaya. Salamanca, 1969.
- CIRIGLIANO, G.; VILLAVERDE, A.: *Dinámica de grupos y educación*. Ed. Humanitas. Buenos Aires, 1966.
- CURSO PRIMERO DE BUP. *Memoria del curso 1978-79*. — *Programación horizontal*.
- DEPARTAMENTO DE LENGUA ESPAÑOLA Y LITERATURA. *Actas*. — *Plan general de lecturas*. 1979. — *Programación de 1.º de BUP*.
- DIAZ-PLAJA, G.: *El libro ayer, hoy y mañana*. Ed. Salvat, col «gt». Barcelona, 1974.
- ESCARPIT, R.: *Yociologie de la littérature*. P.U.F. Que sais-je? 1968.
- ESCUELA ACTIVA DE PADRES. *Libros para 15 años*. Ed. Nova Terra. Barcelona, 1969.
- FERRANDEZ, A.; SARRAMONA, J.: *La educación. Constantes y problemática actual*. Ed. CEAC. Barcelona, 1978.
- HARRIS, T. H.: *Yo estoy bien, tú estás bien*. Ed. Grijalbo. Barcelona, 1973.

LACAU, M. H.; ROSETTI, M. M.: *Antología*. Ed. Kapelusz. Buenos Aires, 1970.
Ley General de Educación. 1970.
MORALES VALLEJO, P.: *Manual de evaluación escolar*. Ed. Hechos y Dichos. Zaragoza, 1972.
O.N.U. *Declaración universal de derechos humanos*. 10-XII-1948.

PEREIRA, N.: *Un proyecto pedagógico en Pierre Faure*. Ed. Narcea. Madrid, 1976.
RODRIGUEZ, J. L.: *Técnicas de trabajo intelectual*. Ed. Dikasalia. Madrid. S/d.
ROGERS, C.: *Libertad y creatividad en la educación. El sistema no directivo*. Ed. Paidós. Buenos Aires, 1975.
— *El proceso de convertirse en persona*. Ed. Paidós. Buenos Aires, 1977.

MANUALES DE PROCEDIMIENTO

Para ayudar profesionalmente a cuantos gestionan la Administración
del Ministerio de Educación y Ciencia

nº 1. LA GESTION DE LAS TASAS EDUCATIVAS

La multiplicidad de disposiciones sobre tasas, así como sus dificultades de aplicación en una amplia gama de centros docentes dispersos por toda la geografía nacional, tratados exhaustivamente y pensando en todos aquellos que gestionan tasas en el Ministerio de Educación y Ciencia (Autor: Santiago Rius Civera. 146 págs. 300 Ptas.)

nº 2. LA ADMINISTRACION DE LOS INSTITUTOS DE BACHILLERATO

Una recopilación total de los problemas que se plantean en la Administración de Institutos de Bachillerato. 600 ptas.

De gran interés para Directores, Secretarios, Jefes de Estudios y personal no docente de Institutos de Bachillerato.

EDITA: SERVICIO DE PUBLICACIONES DEL MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA



Venta en:

- Planta baja del Ministerio de Educación. Alcalá, 34.
- Edificio del Servicio de Publicaciones. Ciudad Universitaria, s/n. Teléfono: 449 67 22.
- Paseo del Prado, 28.