

1984-Número 3-4

BOLETIN
INFORMATIVO

Diciembre



Indice

BOLETIN INFORMATIVO DEL INBAD

Números 3-4, diciembre 1984

SALUDO DEL DIRECTOR	3
----------------------------	---

EL INBAD EN ESPAÑA	
Seminarios conjuntos de actualización UNED-INBAD-CENEBAD	5
La tutoría de orientación en el INBAD	9

EL INBAD EN EL EXTRANJERO	
Homenaje a Jorge Guillén	17
Las clases de «Lengua y Cultura» en el extranjero	23
Jornadas en la Sede Central del INBAD con los Jefes de Estudios de la Extensiones en el extranjero	27

EXPERIENCIAS Y COLABORACIONES	
El origen del hombre: un ejemplo de tutoría interdisciplinar	29

DOCUMENTACION	
Informes	
La Educación Superior a Distancia en Francia	37
La Enseñanza Abierta en Japón	45
Revistas recibidas	51

INFORMACIONES DIVERSAS	
Informe acerca de un Seminario titulado «La Tutoría en la Enseñanza Media». I. B. Isabel la Católica. Madrid, curso 1983-84	55
Resumen de las «I Jornadas sobre Ciencias Naturales y su Didáctica» celebradas en Valencia durante los días 2-5 de mayo de 1984	57
Informe acerca de unas Jornadas sobre «La Enseñanza de la Constitución en las Enseñanzas Medias». ICE de la Universidad Autónoma de Madrid, 17-20 de septiembre de 1984	59
Informe acerca de un Seminario para profesores de alemán celebrado en el Instituto Alemán de Madrid los días 8 y 9 de octubre de 1984	61
Informe acerca de un «Seminario sobre la Enseñanza del Alemán» impartido por el Grupo Tandem	63
Informe acerca del Seminario «Cine e Historia». Univ. Complutense de Madrid. Facultad de Filosofía y Letras. Sección de Geografía e Historia, 22-27 de octubre de 1984	65

Dep. Legal: M-12.649-1981

Imprime: Grafiber, S.L. - Albasanz, 35. 28037-Madrid

Saludo del Director del INBAD

Quiero aprovechar la ocasión que me brinda este número del Boletín para saludar en nombre propio y en el de la Junta Directiva a todas las personas que por una circunstancia u otra están relacionadas con el INBAD.

Desde el pasado mes de septiembre, un nuevo equipo nos hemos hecho cargo de la dirección del INBAD. Nuestra intención, y aunque ésta no sea ocasión para declaraciones de principios, es hacer que este proyecto educativo, relacionado con la igualdad de oportunidades y la disminución de las diferencias sociales conexas con la educación, siga adelante.

Ciertamente que la situación no es fácil, pero tampoco desesperada. Creemos que debemos partir de un optimismo realista, siendo conscientes de que las dificultades están relacionadas con una correcta adecuación y dotación de medios para un volumen de alumnos que alcanza los treinta mil.

De aquí que la dotación de la infraestructura necesaria, tanto en la Sede Central como en las Extensiones, sea un objeto prioritario para nosotros. El camino emprendido hacia la descentralización, tras la creación de las Extensiones (19 en España y 17 en el extranjero), creemos que puede facilitar la gestión, aun cuando, en un primer momento, por diversas razones, pueda plantear problemas adicionales a nuestro desarrollo.

Tenemos que distinguir la diferente problemática planteada por las Extensiones creadas en territorio nacional y las del extranjero, tanto por la experiencia más antigua respecto de su funcionamiento en aquéllas, como por la distinta dependencia y relación con la Sede Central de éstas, que exige respuestas diferentes.

El estudio de las condiciones de cada uno de estos ámbitos de trabajo, de sus necesida-

des y perspectivas, es un presupuesto para el que pedimos la colaboración de todos los implicados en el desarrollo del sistema. Sólo así podremos llegar a un INBAD eficaz y que, a partir de una línea pedagógica propia, sea capaz de responder a los numerosos retos con que nos enfrentamos.

Para ello tenemos que pergeñar respuestas múltiples, de tal forma que, en todas ellas, haya un estilo propio a partir de una metodología que vamos consolidando y que, podríamos decir, está más desarrollada que las cuestiones organizativas o de infraestructura. Y, aunque esto nos cause disfuncionalidades que todos sufrimos, no debemos renunciar a esa labor pedagógica creativa que tiene que reflejarse en nuestros «documentos» y su aplicación a través de la tutoría y sus diversas modalidades.

Es aquí donde las Extensiones cobran una dimensión especial al estar al pie de obra y tener que concretar aquello que, a veces de forma teórica, diseñamos en la Sede Central. De ellas debe venir una inestimable experiencia que vuelva real todo el trabajo teórico, pero sólo lo conseguiremos si diseñamos un sistema de comunicación eficaz y fluido que hasta ahora no hemos conseguido.

Como reflexión final sólo me cabe decir que muchos son los problemas en los que estamos inmersos en estos momentos, que nos encontramos en un momento crítico y, por ello, tenemos que estar especialmente atentos para consolidar, agilizar y hacer eficaz el INBAD.

En esta línea de trabajo, en la que tanto yo como todo el equipo directivo estamos empeñados, nos ponemos a vuestra disposición.

JAVIER ECHANO BASALDUA
Director del INBAD



EL INBAD en España

SEMINARIOS CONJUNTOS DE ACTUALIZACION UNED-INBAD-CENEBAD

En el Boletín Informativo número 1, 1984, páginas 19-22, se informaba de la preparación de tres seminarios a realizar conjuntamente entre profesores de la UNED, el INBAD y del CENEBAD.

Como se recordará, se trataba de la realización de tres seminarios, cada uno de los cuales estaba coordinado por uno de los Centros organizadores y todos ellos, a su vez, coordinados por el Departamento de Formación del Profesorado del ICE de la UNED:

- «Psicología del aprendizaje del adulto en la enseñanza a distancia» (UNED).
- «El apoyo tutorial en la educación a distancia» (INBAD). (Sobre este seminario hay una amplia información en el Boletín Informativo número 2, 1984, páginas 3-10.)
- «Metodología de la evaluación de los sistemas de enseñanza a distancia» (CENEBAD).

Pretendemos ahora informar sobre la realización del seminario «Psicología del aprendizaje del adulto en la enseñanza a distancia», coordinado por la UNED. Dicho Centro presentó un anteproyecto de trabajo para que fuera discutido por los otros dos Centros y se pudieran realizar cuantas aportaciones se estimasen oportunas. Posteriormente, después de una puesta en común entre los tres Centros, se pudo elaborar el proyecto definitivo del seminario, que se desarrolló de la forma siguiente:

«Psicología del aprendizaje del adulto en la enseñanza a distancia» (UNED).

El día 21-II-84, en la Sede Central de Madrid, se reunía todo el grupo del INBAD que había elegido participar en este seminario y que estaba compuesto por 12 personas de la Sede Central (Departamento de Estudios y Orientación, 2; Seminario de Matemáticas, 1; Seminario de Alemán, 1; Seminario de Religión, 1; Seminario de Educación Física, 1; Seminario de Filosofía, 1; Seminario de Geografía e Historia, 1; Seminario de Inglés, 1; Seminario de Ciencias Naturales, 1; Seminario de Lengua y Literatura, 1; Seminario de Música, 1) y tres profesores-tutores de otras tantas Extensiones (Valladolid, Jefe de Estudios; Zaragoza, Jefe de Estudios; Tenerife, tutor de Filosofía).

El orden del día para esta reunión era el siguiente:

1. Análisis y discusión del anteproyecto de trabajo.
2. Elección de coordinadores.

Los participantes en la reunión, en sesiones de mañana y tarde, centraron la discusión, en primer lugar, en las características psicológicas de los alumnos que conocemos para después ver cómo se interpretan estos datos desde los modelos de aprendizaje de adultos de la Psicología actual.

Se llegó al acuerdo de que los coordinadores presentaran las conclusiones de dicha reunión y las expectativas respecto al seminario a los coordinadores de la UNED y del CENEBAD en

la entrevista conjunta que tendría lugar tres días más tarde.

Como resultado de la sesión de trabajo del INBAD, se formuló nuestra aportación a este seminario en los siguientes términos:

Rasgos psicológicos del alumno adulto del INBAD

Una persona que dispone de poco tiempo y que tiene una vivencia angustiosa de esa carencia. Se afirma como un trabajador que estudia, lo que le da derecho a esgrimir la falta de tiempo como razón justificada de una consideración especial.

Motivaciones:

- Deseo de superar una situación que no le llena.
- Subir en el escalafón laboral.
- Promoción personal (en lo cultural).
- Deseo de ayudar a los hijos en sus estudios.

Actitudes:

- El estudio no forma parte de un proceso permanente de formación, sino que es una ocupación para unos años.
- Fuerte autoconciencia de sus limitaciones:
 - Falta de hábito de estudio.
 - Falta de hábito de memoria.
 - Falta de técnicas de estudio.
 - Falta de capacidad expresiva.
- Complejo de estar en peor situación de cara al estudio que los «estudiantes» (que disponen de más tiempo y de mejores condiciones personales).
- Miedo al ridículo, a dejar ver su ignorancia.

Consecuencias

Soledad:

- Tiene la impresión de estar solo ante el «peligro», los libros y los exámenes.

Dependencia:

- Crean fácilmente dependencia del profesor y de los instrumentos que les proporciona para facilitar su tarea (devoran todo aquel material que vaya en esa línea: esquemas, resúmenes, solucionarios desarrollados).
- Piden más «clases explicativas».
- Desean conocer fórmulas concretas de respuesta.

Impotencia:

- Experimentan los fracasos como insuperables; piensan que no se corresponde el esfuerzo con el resultado y que, consiguientemente, esforzarse más —que pueden estar dispuestos a hacerlo— no les asegura mejores resultados.

Adaptación pasiva:

- Los que permanecen se amoldan al sistema, sin criticar el modelo de aprendizaje y sin intentar transformarlo, achacándose a sí mismos, más que al sistema, la causa de los fracasos y dificultades.

Supuesta esta descripción que se hace del alumno característico del INBAD, la propuesta concreta que hicimos a la UNED pedía que las sesiones del seminario respondieran a los siguientes puntos:

I. Aportaciones de la Psicología actual:

- Cómo se enmarcan e interpretan estos rasgos psicológicos del alumno adulto del INBAD desde los modelos de aprendizaje de adultos de la Psicología actual.

NOTA: Estos rasgos corresponden a «alumnos típicos» del INBAD (personas mayores, trabajadores, no rebotados). Sin embargo conviene no olvidar que particularmente en las Extensiones existe un número considerable de alumnos que únicamente cumplen la condición de mayores de 18 años (servicio militar, rebotados de otros centros, difíciles...).

- Biología y aprendizaje del adulto (fijación de estructuras nerviosas y mentales, etc.).
- Capacidades intelectuales y destrezas características del adulto (que, en una enseñanza consecuyente, habría que aprovechar y potenciar).

II. Enseñanza a distancia:

- Posibilidades que tiene una enseñanza a distancia de responder a estas características y de asumir los modelos de aprendizaje descritos.
- Exigencias que se le plantean a este tipo de enseñanza, en general y en concreto, respecto a:
 - Medios didácticos.
 - Comunicación escrita.
 - Necesidad de la atención del profesor y tipo de profesor que se requiere para alumnos de estas características.

Programa definitivo

El día 24 de febrero se celebró en la UNED una reunión conjunta con los representantes de los otros dos Centros para llegar a fijar el programa definitivo a partir del anteproyecto de la UNED y de las aportaciones que pudieran presentar el INBAD y el CENEBA.

Se discutió el programa y se aceptó el proyecto, a la vez que se acordó tener en cuenta nuestras sugerencias e intereses respecto al enfoque del seminario, que, además de cubrir la faceta teórica del tema, intentaría dar aportaciones prácticas de cara a nuestros alumnos típicos, de los que, previamente, habíamos elaborado un perfil psicológico.

Posteriormente se acordó, con el Departamento de Formación del Profesorado del ICE de la UNED, el calendario del seminario: fechas, lugar, horario, etc., y se fijó el programa definitivo que quedó de la forma siguiente:

Lunes, 26 de marzo

- 9,30 h.: «El aprendizaje del adulto en los modelos de la Psicología actual». Profesor: don Antonio Corral.
- 10,30 h.: Coloquio.
- 12,00 h.: «La teoría de las operaciones formales y su aplicación a la enseñanza de las Ciencias Naturales y Sociales». Profesores: doña Ana Pérez, don Mario Carretero y don Ignacio Pozo.
- 13,00 h.: Coloquio.

Martes, 27 de marzo

- 9,30 h.: «Los medios didácticos y sus posibilidades de aplicación a la enseñanza a distancia». Profesora: doña Pilar Lacasa.
- 10,30 h.: Coloquio.
- 12,00 h.: «Comprensión, retención y reproducción de textos escritos». Profesores: don Juan A. García Madruga y don Jesús Cordero.
- 13,00 h.: Coloquio.

Miércoles, 28 de marzo

- 10,00 h.: «Características que deben reunir los textos para la enseñanza a distancia». Profesores: don Luis Tejero, don Francisco Morales, doña Pilar Lacasa, doña Pilar Pardo y don Antonio Corral.
- 11,00 h.: Coloquio.
- 12,00 h.: Conclusiones del Seminario y Clausura.

Lugar:

Sala de Juntas del Pabellón de Gobierno, UNED.

*DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS
Y ORIENTACION DE LA SEDE
CENTRAL DEL INBAD*

LA TUTORIA DE ORIENTACION EN EL INBAD

Este proyecto sobre tutoría de orientación en los Centros del INBAD sólo pretende ser un marco teórico de referencia a tener en cuenta en estos momentos en que queremos incorporar progresivamente y de modo generalizado la tutoría de orientación en el INBAD.

En este sentido, lo presentamos como un documento base en el que se hace un diseño *informativo* y *orientativo* de la función orientadora y, por lo tanto, *discutible* y *asumible* o *rechazable* en todo o en parte. En cualquier caso, siempre deberá ser adaptado a las necesidades y peculiaridades de cada Centro.

LA TUTORIA DE ORIENTACION

De modo general, puede entenderse por tutoría la acción de ayuda u orientación al alumno que el profesor puede realizar además y en paralelo a su propia acción como docente» (1).

La tutoría de orientación en cuanto actividad orientadora no puramente didáctica es, pues, una tarea que, de modo procesual y cooperativo, el profesor-tutor realiza en contacto directo con el alumno a lo largo del proceso educativo para procurarle la ayuda necesaria con el fin de que consiga su propio ajuste personal y social.

El proceso educativo no queda agotado por los aspectos puramente cognoscitivos ni por los procedimientos didácticos necesarios para una eficaz transmisión-recepción de tales co-

nocimientos, si bien, en la práctica, suele considerarse así.

«Hasta ahora se ha dado demasiada importancia a la enseñanza de conocimientos y en cambio demasiado poca a la orientación personal propia de las funciones tutoriales. Se estimaba más importante una «cabeza llena» que una «cabeza bien organizada». Se estimaba mejor saber muchas cosas que tener «criterio propio» o determinadas aptitudes, valores o creencias» (2).

Hoy, sin embargo, se empieza a valorar en su justo término la función orientadora como una actividad fundamental del proceso educativo, y, por primera vez quizá, no sólo en la letra del «BOE», sino en la práctica docente, y, lo que es más importante, se empieza a detectar su necesidad por parte del profesorado.

LA TUTORIA DE ORIENTACION EN EL INBAD

La figura del tutor y su actividad orientadora son el elemento configurador del sistema de enseñanza a distancia del INBAD, de ahí que cuando hablamos de enseñanza a distancia tengamos que entender siempre que se trata de una enseñanza a distancia *con apoyo tutorial*.

Este apoyo tutorial puede entenderse de dos maneras según nos refiramos al tipo de apoyo o a cómo se realiza.

(1) SÁNCHEZ SÁNCHEZ, S., «El profesor tutor en la orientación escolar», en *Revista de Educación*, n.º 270, mayo-agosto 1982, p. 84.

(2) ROMÁN J. M.^a y PASTOR, E., «La Tutoría», Ceac, Barcelona, 1979, p. 53.

1) Tipo de apoyo tutorial

- a) *La tutoría didáctica*, de área o de asignatura de momento, pero con la tendencia hacia la tutoría de área —aunque exista un tutor por asignatura dentro de cada área— con el fin de fijar objetivos y actuación didáctica conjunta tendentes a la programación interdisciplinar y modular).

Se entiende la tutoría didáctica como la función que realiza el profesor-tutor de orientar al alumno en el estudio de su asignatura.

- b) *La tutoría de orientación*, de asesoramiento a la persona del alumno, sobre todo en el ámbito de lo escolar (organización del trabajo personal, hábitos y técnicas de trabajo intelectual, etc.), pero también en el ámbito profesional, sociocultural, etc.

Se entiende la tutoría de orientación como la ayuda que el tutor orientador ofrece al alumno para que consiga su propio ajuste personal y social.

2) Modo de realizarse el apoyo tutorial

- a) *Tutoría presencial*: el alumno acude periódicamente a un centro del INBAD donde es atendido individualmente o en grupo con otros compañeros por un tutor.

- b) *Tutoría no presencial*: en el caso de que el alumno no pueda acudir a un centro por una razón justificada y demostrable, puede ponerse en contacto con su tutor en las Extensiones o con el Departamento de Tutoría por Correspondencia de la Sede Central de Madrid y ser orientado por medios de comunicación a distancia: correspondencia, teléfono, etc.

Hasta ahora, en el INBAD, ha funcionado de modo prácticamente generalizado, con más o menos éxito, la tutoría didáctica, hasta el punto de que el término «TUTORIA» se ha empleado exclusivamente para designar la función que realiza el profesor-tutor. Cuando se ha querido hacer referencia, en la literatura más que en

la práctica educativa, a la figura del tutor en su acepción más comúnmente admitida de «ayuda al alumno para que consiga su propio ajuste personal y social», se ha buscado otra palabra para designar dicha función: TUTOR-ORIENTADOR.

El que no haya funcionado la tutoría de orientación en el INBAD, o no haya funcionado al mismo nivel de implantación que la tutoría de asignatura, no quiere decir que no se haya visto su necesidad.

«Desde el primer momento de existencia del INBAD se hizo patente la necesidad de disponer de un sistema de Tutoría de Orientación para nuestros alumnos. Es evidente que el estudiante a distancia precisa de una Orientación cuidadosa e individualizada que le ayude a remediar sus principales carencias: falta de suficiente contacto con el Centro y con los profesores-tutores y una deficiencia seria en materia de técnicas de estudio, sobre todo de las técnicas necesarias para el trabajo personal y basado en métodos activos, imprescindibles en la enseñanza a distancia.»

Esto que decimos es particularmente cierto en el caso de los adultos trabajadores, que es el colectivo de alumnos más específico de esta modalidad de enseñanza, pero también tienen una necesidad grande de Orientación adecuada otros tipos de alumnos del INBAD como los matriculados en las Aulas de Europa, con una gran cantidad de problemas tanto académicos como personales, o los que acuden al INBAD a consecuencia de su fracaso en la enseñanza ordinaria, con su carga de frustración a la espalda, o los alumnos rurales aislados inmersos en un medio económicamente y culturalmente deprimido.

Sin embargo, desarrollar una labor de Orientación en los Centros del INBAD no es fácil por diversos motivos:

— Falta de tiempo y oportunidad para entrevistas entre el tutor-orientador y los alumnos ya que éstos suelen acudir al Centro exclusivamente para las tutorías de las asignaturas.

— Falta de locales para esas entrevistas ya que, frecuentemente, las instalaciones se están empleando «a tope» durante las horas de funcionamiento del Centro.

— Cierta recelo por parte de los profesores a orientar a adultos por temor a que éstos se resientan de lo que pueda parecer una intromisión en su vida privada. Respecto a esto hay que tener en cuenta además que, en general, no hemos recibido ningún tipo de formación como orientadores y ello hace que muchos de nosotros no nos sintamos muy cómodos ni siquiera orientando al alumno en edad escolar, con los que estamos más familiarizados (3).

Somos concientes de estas dificultades, pero cada vez somos también más conocedores de que el alumno del INBAD tiene una serie de necesidades, de tipo académico la mayoría de las veces, pero también de carácter personal, laboral, profesional, social, etc., para las que, por no ser aspectos concretos de ninguna asignatura o por no ser fácil ni frecuente la relación con los tutores, no reciben orientación de nadie y acaban por dificultar, y a veces por hacer imposible, la continuación en los estudios.

Hay ya algunos Centros del INBAD en los que algunos profesores-tutores han asumido la orientación de un grupo reducido de alumnos precisamente para ayudarles en todo este tipo de problemas. Normalmente no tienen un horario establecido, si bien suelen aprovechar la hora de tutoría individual o el horario del tutor que, estando en el centro, no tiene tutoría de asignatura.

Lo que se pretende en estos momentos es introducir de modo generalizado en el sistema educativo del INBAD la figura del tutor-orientador junto a la ya existente del profesor-tutor y hacerlo de un modo planificado.

La incorporación de la tutoría de orientación dentro del sistema de tutorías ya establecido en el INBAD o, en el caso de que ya funcione, como ocurre en algunos centros, el llenar de contenido a la tutoría de orientación significa:

- a. hacerla un sitio en el engranaje del sistema o
- b. «reestructurar», redefinir el sistema de

tutorías, como se dice en algunos informes (C. Pedagógica, Plan Bienal del C. Piloto, etc.) y afirman algunos de los que están ejerciendo la función de profesor-tutor.

A la hora de formalizar, de modo institucional, el sistema de la acción tutorial de orientación pienso que conviene, a plazo medio, más que hacerla un sitio en el engranaje del sistema de tutorías ya existente, reestructurar dicho sistema. Es decir, conviene estructurar conjuntamente el sistema de tutoría didáctica y el de tutoría de orientación, pues no se trata de dos tipos de actividad tutorial esencialmente distintos, sino más bien de dos modos diferenciados de orientar a un mismo sujeto —al alumno en cuanto sujeto de aprendizaje— en un único proceso —el proceso educativo—, sea en su aspecto de contenidos (orientación didáctica), sea en un aspecto personalizado (orientación personal, escolar, profesional, sociocultural, etc.).

El trabajo básico de *guía del alumno*, de asesor-orientador, lo realizará el *tutor-orientador*; por su parte, el *profesor tutor* será el orientador de área o asignatura.

No quiere esto decir que la actuación del profesor-tutor comience sólo cuando el tutor-orientador se muestre incapaz de ofrecer determinadas orientaciones didácticas o de resolver las dudas académicas de sus tutelados. Ello equivaldría, en buena medida, a invertir los papeles de la situación presente en la que el orientador, por desgracia, empieza donde el didacta se siente incapaz.

Lo que queremos decir es que ambas funciones son fundamentales, pero que la del *orientador* cobra más fuerza en cuanto guía del alumno en situación de aprendizaje (de un grupo de alumnos encomendados a su tutela) y, por tanto, abarcadora de toda situación de aprendizaje en la que pueda encontrarse el alumno; mientras que la del *tutor didáctico* (profesor-tutor), con ser fundamental, queda, por un lado, relegada a un área o asignatura concreta y, por otro, puede incluso llegar a ver disminuidas algunas de sus atribuciones (no lle-

(3) GARRIDO, L. M., «La tutoría de orientación en el Centro Piloto durante el curso 1982-83». *Boletín informativo del INBAD*, n.º 4, 1983, p. 29.

gar a su eliminación, pues siempre serán necesarios los programadores, orientadores de asignaturas, evaluadores, etc..., función que sólo pueden realizar los profesores-tutores con especialidad científica y didáctica de cada asignatura) en el momento en que lleguemos a una situación en la que funcionen los mecanismos básicos de la enseñanza a distancia:

- a) Herramientas de trabajo en manos del alumno: hábitos y técnicas de estudio.
- b) Técnicas y procedimientos de orientación en manos del tutor: la tutoría (presencial y no presencial).
- c) Medios de comunicación en la enseñanza a distancia: una documentación didáctica (medio y mensaje) de calidad científica y didáctica, M. A. V., etc.

A corto plazo parece más realista, aunque desde luego no entraña menos dificultades, pensar en ir incorporando la tutoría de orientación dentro del sistema tutorial ya existente y, poco a poco, desde la propia experiencia, ir integrando ambas orientaciones en un único sistema de apoyo tutorial, si bien contemplando dos modos diferenciados de tutorización.

Si a lo largo del debate a que se está sometiendo al sistema de tutorías viéramos que es necesario reestructurarlo a corto plazo, entonces sería el momento de elaborar un proyecto experimental en el que se estructurasen conjuntamente la tutoría de asignatura y la de orientación. Este proyecto se podría experimentar en algunas Extensiones y en la Extensión Experimental, estableciéndose un plan de seguimiento y evaluación para ir mejorándolo hasta que se viese la posibilidad de que fuera generalizado.

CONSIDERACIONES GENERALES

En cualquiera de los casos conviene que comencemos por hacernos algunas reflexiones previas sobre la tutoría de orientación en el INBAD.

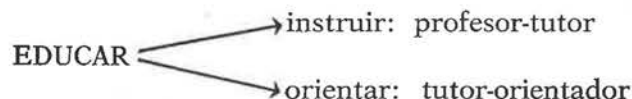
De un modo rápido, podríamos señalar algunos elementos para esa reflexión:

- Que es una tarea procesual («permanente») y cooperativa.

— Que requiere:

- Una *ayuda técnica* (asesorar técnicamente al centro en general y a los tutores en particular), que es el cometido básico del Gabinete de Orientación.
- Un *contacto «directo» con el alumno* que sólo puede realizarlo el tutor-orientador que está en relación presencial con él o lo está por correspondencia.

— Que la Tutoría de Orientación, como «proceso orientador», hay que entenderla como parte esencial del proceso educativo, más aún en un tipo de enseñanza fundamentalmente orientadora. Dicho de otra manera, que el proceso educativo no queda agotado por los aspectos puramente cognoscitivos.



- Que el objetivo del tutor-orientador no ha de ser tanto orientador directamente cuanto ayudar al alumno para que se autooriente.
- Que un papel fundamental en la orientación del alumno (y sobre todo del alumno adulto) puede desempeñarlo el «grupo de iguales».
- Que la acción tutorial no ha de entenderse siempre, ni sólo, como una relación entre sujetos singulares (tutor-orientador), sino que puede y debe realizarse de modo grupal: tutor-alumnos y grupo de iguales entre sí.
- Que en un sistema a distancia no se puede absolutizar la tutoría de orientación de modo presencial. Hay que prever y potenciar también mecanismos a distancia para el desarrollo de la tutoría de orientación: tutoría de orientación por correspondencia y material de autoorientación.
- Si bien entendemos la tutoría de orientación como la tarea que el profesor-tutor realiza en contacto directo con el alumno, la realidad es que el INBAD, como centro de educación a distancia, es un sistema

escasamente presencial, por lo que las posibilidades de contacto directo orientador-orientado son escasas. Por ello, además de potenciar mecanismos de orientación a distancia, como ya he apuntado, es fundamental, más que en los centros convencionales, una mayor y mejor formación del orientador. Es decir, hay que suplir las deficiencias de un *no* contacto con el alumno mediante una mayor preparación, dedicación y trabajo en grupo por parte del orientador. Hay que orientar al orientador.

ORGANIZACION DE LA TUTORIA DE ORIENTACION

En cada Centro del INBAD la atención orientadora al alumno podrá funcionar de modo totalmente autónomo, pero de manera necesariamente coordinada con el resto de los Centros.

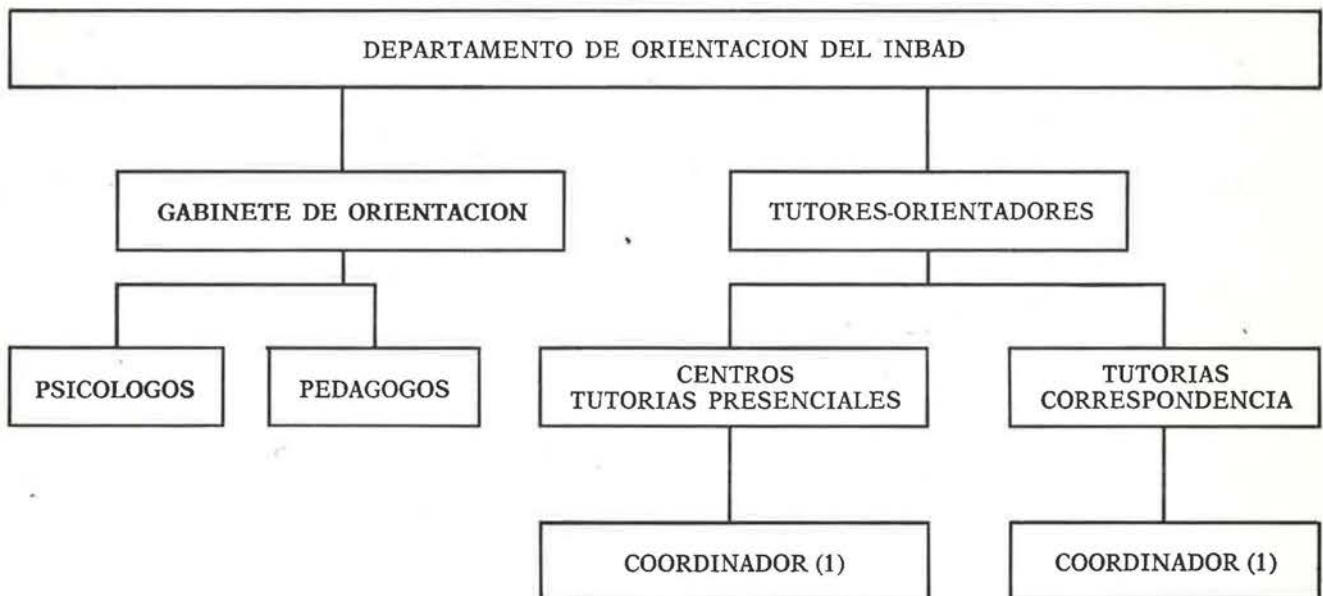
Para que existan una verdadera programación, coordinación y evaluación de la función orientadora es necesario contar con una estructura que facilite el contacto entre todos los tutores del Centro, así como entre los distintos Centros.

Con el fin de posibilitar y garantizar esta

coordinación, distinguimos dos niveles de participación. Ambos niveles integran el

DEPARTAMENTO DE ORIENTACION DEL INBAD

1. *El Gabinete de Orientación*, formado por psicólogos, pedagogos, etc., de la Sede Central, que asesora y proporciona ayuda técnica al Centro en general y a los tutores-orientadores en particular.
2. *Los Tutores-Orientadores*, que están en contacto «directo» con el alumno y son, por tanto, quienes realizan la labor orientadora.
 - a) Tutores-Orientadores en contacto *presencial* con el alumno: Extensiones, Centros Colaboradores, Aulas y Extranjero.
 - b) Tutores-Orientadores en contacto *no presencial* con el alumno (por correspondencia):
 - Departamento de Tutoría por Correspondencia de la Sede Central.
 - Tutores-Orientadores de las Extensiones.



(1) Un coordinador por cada Centro.

1. EL GABINETE DE ORIENTACION

Objetivos.—Los objetivos del Gabinete de Orientación del INBAD deben hacer referencia a cuatro ámbitos, todos ellos muy relacionados entre sí, pues tienen un mismo punto de referencia: *el alumno*.

1. *Objetivos con respecto a la Sede Central*

Asesoramiento en la formulación de los objetivos educativos, en la orientación del funcionamiento y coordinación de los Departamentos y Seminarios entre sí y con respecto a los Centros periféricos, en la elaboración del material didáctico, etc.

2. *Objetivos con respecto al Profesor-Tutor*

Formación, perfeccionamiento y orientación del tutor del INBAD mediante:

- a) Documentación escrita.
- b) Cursos presenciales.
- c) Proceso de seguimiento.
- d) Proceso de evaluación y autoevaluación.

3. *Objetivos con respecto al Tutor-Orientador*

Formación y perfeccionamiento del orientador (mediante mecanismos similares a los del Profesor-Tutor), asesoramiento y ayuda técnica y especializada al Tutor-Orientador en su asistencia presencial o por correspondencia del alumno.

4. *Objetivos con respecto al alumno*

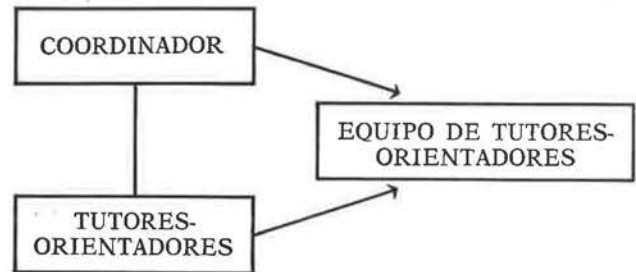
Creación de un material de autoorientación para el alumno sobre hábitos y técnicas de estudio, manejo del instrumental del INBAD, etc.

2. LOS TUTORES-ORIENTADORES EN CONTACTO «DIRECTO» CON LOS ALUMNOS

La eficacia de la función orientadora depende, en gran medida, de que haya una verdadera coordinación entre todos los integrantes del proceso orientador.

A tal fin puede contribuir la existencia en cada Centro de un órgano de estructura colegial como es el *Equipo de Tutores-Orientadores*, que estará formado por el coordinador (Jefe de Estudios) y por todos los tutores-orientadores.

ORGANIGRAMA DE LA TUTORIA DE ORIENTACION EN LOS CENTROS



Funciones del equipo de tutores-orientadores

1. Se reunirá al comienzo de curso para discutir la planificación general de la labor orientadora, celebrará otra reunión al final de curso para evaluar el proceso orientador y cuantas veces, a lo largo del curso, el Jefe de Estudios o un grupo de tutores-orientadores lo juzguen conveniente.
2. Planificar coordinadamente la acción tutorial por cursos: fijar los objetivos de cada curso (del nivel) en relación a los alumnos y al equipo docente.
3. Programar las actividades y el material de apoyo para la satisfacción de dichos objetivos.
4. Recabar la ayuda técnica precisa que se requiere para el desempeño de la acción tutorial.
5. Intercambiar información con los seminarios sobre todos aquellos datos y conclusiones que puedan resultar de interés para ambos (programaciones, actividades, evaluaciones, recuperaciones, etc.).
6. Informar a cada uno de los tutores-orientadores de todo aquello que pueda ser útil para su función orientadora.

7. Planificar y coordinar las actividades de orientación escolar y profesional que hayan de realizarse en el centro.

Funciones del tutor-orientador

A la hora de señalar las funciones del tutor-orientador (las que parecen más interesantes y más acuciantes) vamos a hacerlo atendiendo a dos ámbitos distintos de actuación del orientador, sin despreciar otros que por el momento no vamos a considerar:

- a) Funciones en relación con el equipo docente (los demás profesores-tutores del grupo del que es tutor).
- b) Funciones en relación con el alumno y con los alumnos.

La lista de funciones puede parecer larga. Desde luego no pretende ser exhaustiva, sino únicamente guía y orientación para los tutores-orientadores. Sí quisiera destacar una característica muy importante de esa relación, y es que no se trata de un listado de funciones asignadas al tutor-orientador desde fuera, como algo que se le dice que tiene o que debe hacer; la mayoría de las funciones señaladas se corresponden con necesidades sentidas por el alumno del INBAD que requieren una ayuda del tutor-orientador, y así lo han hecho saber («El INBAD visto por los alumnos», «Visitas a los Centros del INBAD», etc.). Otras han sido detectadas por los profesores-tutores.

A) Funciones del tutor-orientador en relación con el equipo docente

- Conocer el nivel o niveles del grupo de alumnos en las asignaturas respectivas.
- Dar y recibir información a nivel de alumno y de grupo.
- Unificar criterios para informar al principio del curso al alumno en aspectos como: peculiaridades propias de cada asignatura, orientación de sus contenidos, métodos de tutorización, técnicas de trabajo, criterios de evaluación, etc.

- Programar la actividad tutorial.
- Adecuar el programa y establecer el ritmo y temporalización del currículo de acuerdo con las peculiaridades del grupo y de cada alumno: niveles, tiempo, etc., y con los objetivos del curso.
- Estimular su propia formación y perfeccionamiento en su doble faceta de profesor-tutor y de orientador, de manera especial en métodos activos y técnicas de grupo.
- Acordar las medidas de ayuda y de recuperación que deben establecerse como consecuencia de los resultados de la evaluación.
- Fomentar el trabajo en equipo de los profesores-tutores.
- Atender de modo especial la incorporación del alumno al INBAD. Posibilitar diversas «entradas» respetando los procesos de cada uno ante su diferente situación de partida en: niveles, capacidades, tiempo, base, conexión con estudios anteriores, hábitos y técnicas de estudio...
- Cuidar la acogida al centro, al grupo y al área-asignatura, de modo muy especial hasta la primera evaluación del primer año de incorporación. Diseñar un intervalo de tiempo de forma diferente al ritmo quincenal habitual en la programación del INBAD desviando el acento de los contenidos hacia las técnicas, capacidades, destrezas...
- Fijar los criterios, procedimientos, etc., de evaluación del alumno y autoevaluación de los profesores.
- Coordinar la programación de las diferentes asignaturas, las actividades académicas y las extraescolares.
- Conocer el entorno del alumno que pueda incidir en su rendimiento académico.
- Valorar más la experiencia de cada alumno: relacionar lo que se estudia con lo que ya se conoce.
- Flexibilizar y agilizar el proceso de tutorización del alumno.

- Informar a los tutores sobre el alumno.
- Valorar el propio trabajo del alumno a través de la consideración de su esfuerzo personal, su iniciativa, su participación activa, etc.
- Potenciar reuniones de Seminarios Nacionales, cursos de reciclaje, etc.

B) Funciones del tutor-orientador en relación con el alumno y el grupo de alumnos

- Ayudar al alumno en el conocimiento y aceptación de sí mismo y en su integración con el grupo.
- Recoger datos e información referentes a los alumnos.
- Planificar con el alumno y el grupo de alumnos el plan de acción orientadora.
- Mejorar los métodos y técnicas de trabajo intelectual individual y grupal y fomentar hábitos de estudio.
- Procurar la convivencia del grupo mediante actividades escolares y extraacadémicas.
- Realizar todo tipo de orientación escolar, profesional, personal, etc.
- Evaluar la relación aptitudes-rendimiento (suficiente-insuficiente, satisfactorio-insatisfactorio).
- Motivar al alumno ante su situación de miedo, incapacidad, soledad, atipicidad, etc.
- Orientar al alumno en la organización del trabajo personal.

- Facilitar y potenciar la relación tutor-alumno, asegurando canales de comunicación.
- Informar al alumno sobre las posibilidades que se le ofrecen al terminar el bachillerato.
- Iniciar al alumno en el manejo del instrumental del INBAD.
- Posibilitar y fomentar la comunicación entre iguales mediante la creación de grupos de alumnos: de estudio, de trabajo, seminarios, etc.
- Conocer al alumno: variables identificadoras, motivacionales, dificultades, razones de abandono y fracaso, edad, tiempo, condiciones de trabajo, soledad, etc.
- Prestar una atención mayor a los alumnos típicos del INBAD. Compensar sus desventajas respecto a los otros alumnos.
- Ayudar al alumno a superar su negativa valoración de sí mismo (no normal, inadaptado...) y a reforzar la confianza en sí mismo.
- Formar al alumno para el autoaprendizaje.

El ejercicio de tales funciones *persigue* la consecución de unos objetivos, *precisa* de unas tareas y actividades concretas y *requiere* un material de apoyo y unos instrumentos para su evaluación. Objetivos, tareas, material e instrumentos que habrán de precisarse en las programaciones de la acción tutorial que se hagan en los centros y que no incluimos aquí porque ello nos obligaría a generalizar.

EMILIO ROBLEDO MONASTERIO

*Departamento de Orientación
de la Sede Central del INBAD*

EL INBAD en el extranjero

HOMENAJE A JORGE GUILLEN

PRESENTADO POR LOS ALUMNOS DE COU
DE LA EXTENSION DEL INBAD
DE LONDRES DENTRO DEL CICLO
«TERTULIA HISPANICA»

INDICE

1. LA «TERTULIA HISPANICA»

- 1.1. Descripción del Centro.
- 1.2. Instituciones culturales españolas en Londres.
- 1.3. Problemática especial del alumnado.
- 1.4. Nuevos planteamientos.
- 1.5. Figuras españolas relevantes en la Gran Bretaña.
- 1.6. Objetivos de la «Tertulia».
- 1.7. Los primeros pasos.
- 1.8. Programación.
- 1.9. Resultados.
- 1.10. Futuro.

2. «HOMENAJE A JORGE GUILLEN»

- 2.1. Antecedentes.
- 2.2. Preparación del Homenaje.
- 2.3. La Tertulia.
- 2.4. Después del Homenaje.

TERTULIA HISPANICA

Descripción de la Extensión del INBAD de Londres

Cada uno de los centros docentes españoles en el extranjero presenta unas características muy específicas, lo que impide toda generalización sobre los mismos.

Los Centros del INBAD en el extranjero se crearon al amparo del Real Decreto 3200/1976 de 10 de diciembre. Los primeros profesores directamente enviados por el INBAD no llegaron hasta el curso 1979/80. Posteriormente, por medio del Real Decreto 1854/1983 de 15 de junio y de la Orden Ministerial de 23 de septiembre de 1983 se han regulado las Extensiones del INBAD en el extranjero y se ha configurado el estatuto administrativo que hoy tienen.

La Extensión de Londres se ubica en el «Colegio Español Vicente Cañada Blanch» y comparte el edificio e instalaciones con un Colegio Bilingüe inglés-español y un Colegio de Clases Complementarias de español en el nivel de EGB. Desde principios de este año, el Colegio acoge también un Centro Colaborador de la UNED, fruto de un convenio entre dicha Universidad y el Instituto Español de Emigración, propietario del edificio.

La organización académica de la Extensión es la siguiente:

1. Clases complementarias de Lengua y Cultura Españolas, presenciales, para hijos de emigrantes, dos días por semana en doble hora lectiva. Se imparten los cuatro cursos —equivalentes al BUP y al COU— de estas enseñanzas.
2. Tutorías complementarias de Lengua y Cultura Españolas, un sábado al mes, para alumnos emigrantes que residen fuera de Londres. También se atienden los cuatro cursos.
3. Clases de Bachillerato y COU, al modo de los nocturnos en España, pero sólo a lo largo de cuatro días semanales, lo que obliga a una reducción del horario semanal asignado a cada materia.
4. Tutorías de Bachillerato y COU en la tarde de los jueves —el día libre del apar-

tado anterior— siguiendo la metodología específica del INBAD.

El horario de la Extensión es por la tarde, entre las 4,45 y las 9 horas.

Los alumnos de los dos primeros apartados siguen durante el día la escolarización inglesa normal. Los que cursan estudios en las otras dos modalidades o son trabajadores españoles adultos en el Reino Unido —chicas «au pair», muchachos que simultanean el aprendizaje del inglés con los estudios españoles— o hijos de funcionarios.

El número de alumnos es el siguiente:

1.ª modalidad — 112

2.ª modalidad — 87

3.ª modalidad — 105

4.ª modalidad — 45

La plantilla de profesores durante el curso 1983/84 fue de 8 catedráticos numerarios de Bachillerato, dos profesores interinos y dos maestros licenciados que completaban su horario de EGB con el INBAD.

Instituciones culturales españolas en Londres

Hasta mediados de 1982 funcionaba —precisamente en las actuales instalaciones de la Extensión— una «Casa de España», dependiente del Instituto Español de Emigración. Pendiente la compra de un nuevo edificio, su cierre se ha hecho notar grandemente entre la población española emigrante en Londres.

Con una proyección especial al mundo británico, dependiendo del Ministerio de Asuntos Exteriores, funciona el Instituto de España, dotado de una excelente Biblioteca, Sala de Conferencias y aulas para cursos de Lengua y de Cultura españolas.

Algunas instituciones privadas mixtas hispano-españolas, de notable actividad en otros tiempos, han desaparecido o languidecen año tras año.

Finalmente, el entusiasmo de los emigrantes ha hecho proliferar las Asociaciones de Padres y Recreativas que, con gran dedicación de sus responsables, encaminan la mayor parte de sus

esfuerzos a tareas propias de Asociación de Padres y a fiestas, y, sólo esporádicamente, a alguna actividad cultural (aunque ésta no sea, en algunos casos, desdeñable).

En este contexto nos había parecido desde el principio que la Extensión tenía que asumir, además de las propias tareas docentes, un papel de dinamizador cultural importante, aunque no se encontraba la fórmula adecuada.

Problemática especial de nuestro alumnado

Las características especiales de nuestro alumnado habían supuesto una grave dificultad para los intentos anteriores de actividades culturales extra-académicas.

Los alumnos de Lengua y Cultura tienen un horario muy compacto en el Colegio inglés y las clases complementarias ya suponen un recargo de trabajo. «Su» colegio es el inglés y el INBAD, sólo un sitio de paso, que, por lo demás, no les ofrece otra cosa que clases y peores instalaciones que su centro inglés.

A los alumnos de Bachillerato, si son trabajadores, lo que les falta es tiempo y, si han venido a Londres a aprender inglés, tampoco acaban de integrarse en la vida del INBAD.

De ahí que nos encontráramos en un círculo vicioso: los alumnos no mostraban interés en lo que no fueran clases estrictamente, y este desinterés hacía desistir del resto de los proyectos.

Nuevos planteamientos

Había que romper este estado de cosas. Por un lado, con la tarde de los jueves libre de clases presenciales, podríamos aprovechar para llevar a los alumnos oficiales al Instituto de España —ese es el día de sus conferencias— o a cualquier otro acto en Londres.

También se podrían ofrecer actividades en el Centro ese mismo día, compaginándolas con las tutorías.

Este es el camino que hemos abierto y que, con dificultades, puede ir siguiendo adelante.

Pero se pretendía, además, que el Centro se proyectase fuera de sí mismo, sirviera de irradiación cultural en la comunidad española: aquí está el origen de las «Tertulias».

Figuras españolas relevantes en Gran Bretaña

Junto con la población emigrada fundamentalmente por razones económicas —más de 50.000 personas— a la Gran Bretaña y, sobre todo, a Londres, residen o pasan largas temporadas españoles significados en el campo de las letras, las artes, el deporte o las finanzas: los dos grandes ídolos españoles en Inglaterra son el tenor Plácido Domingo y el golfista Severiano Ballesteros. Pero, a niveles menos populares, en Inglaterra trabajan narradores como Vicente Soto, Medardo Fraile o Alvaro Pombo; músicos como el violinista y director José Luis García; profesores de literatura como Martínez Nadal y Juan Masoliver y antropólogos como José Ramón Llobera.

Se trataba, también, de que estas y otras personas pudieran transmitirnos otra «visión» de lo español más atractiva y sugerente que la habitual.

Los objetivos de las «Tertulias»

Toda la «literatura» anterior pretendía situar el marco en el que nace esta actividad.

Ante todo, se busca que los alumnos vayan teniendo conciencia de que estudian en un Centro, que se integren en él, que participen de su vida. De ahí, por ejemplo, que se convocara un concurso para elegir el motivo y diseño de las tertulias y que, al menos en una de ellas, fueran los estudiantes los artífices. Ya veremos más detenidamente este último punto.

En segundo lugar, las tertulias intentan ofrecer a la comunidad emigrante española una posibilidad de acercamiento a aspectos de nuestra cultura.

Además, y en la medida en que ello sea posible, abrir al mundo inglés interesado otro foco de difusión de lo español.

Pero todo ello de una forma no rígida, sino abierta, relajada y atractiva.

Los primeros pasos

Con la promesa de la Agregaduría de ayudar a los gastos que originase la actividad, empezamos los contactos con los que serían invita-

dos-presentadores de las tertulias. A los que figuran ya en el programa se añadirán otros para los cursos siguientes, algunos ya fijados.

Paralelamente, se fue buscando la participación de los alumnos a través del concurso. No fue muy grande la participación —12 trabajos— y el nivel se puede observar en las reproducciones que se ofrecen. El trabajo ganador aparece en el Programa.

Se hizo un primer envío informativo el día 9 de marzo (se adjunta como anexo) y, posteriormente, se enviaron el programa y el cartel.

La información se repartió en los siguientes ámbitos:

- Alumnos de la Extensión.
- Profesorado español en el Reino Unido dependiente de la Junta de Promoción Educativa de los Emigrantes Españoles.
- Asociaciones culturales, recreativas y de Padres.
- Instituciones oficiales españolas.
- Departamentos de español de universidades y politécnicos.
- Profesores auxiliares («assistants») de español.
- Personas individuales interesadas.

En todo el proceso de envío participaron los alumnos de COU.

Programación de las tertulias

Se pretendía —y no sé si se ha conseguido del todo— que las tertulias fueran variadas, evitando que los temas políticos y estrictamente literarios absorbieran su contenido.

Pensando en los posibles destinatarios, las cinco programadas este año se han dirigido, fundamentalmente, a los siguientes grupos (sin que esto suponga exclusión de los demás):

- Las de Salvador Giner y Vicente Soto, a un público general (alumnos, profesores, emigrante e ingleses interesados en lo español).
- Las de Jorge Guillén y Juan Masoliver, a estudiantes, preferentemente.

— La de Francisco Ariza, a padres y profesores.

Resultados

En el momento de redactar esta Memoria sólo hemos realizado dos tertulias. La asistencia ha sido sólo regular desde la perspectiva de España, pero, por lo oído, bastante halagüeña desde la emigración: alrededor de cuarenta personas en cada una de ellas (aunque para la de Guillén hicimos previamente una sesión especial para nuestros alumnos).

Lo que sí resulta esperanzador es que en ambas hubo una presencia equilibrada de emigrantes, profesores, alumnos y personas aisladas interesadas. Del mundo inglés apenas hemos recibido respuesta.

Futuro

Esta actividad se plantea a medio y largo plazo. Creemos que la charla de Francisco Ariza tendrá gran respuesta entre los padres.

Ya tenemos confeccionado el programa del primer trimestre del curso próximo. Medardo Fraile, José Luis García y Rafael Martínez Nadal han confirmado su asistencia. Con los alumnos de 2.º de Lengua y Cultura preparamos un recital de poesía española del siglo xx. Queremos que alguna personalidad política de paso por Inglaterra se acerque a la tertulia. Los proyectos y las ilusiones se juntan: pensamos en una pantalla gigante de video para simultanear las tertulias con un ciclo de cine español actual.

En fin, como quería Antonio Machado, se trata de «pasar haciendo caminos»...

HOMENAJE A JORGE GUILLEN

Antecedentes

La asignatura de Literatura del COU se centra en el siglo xx y, además de los autores españoles, el programa hace referencia a las principales corrientes de la Literatura univer-

sal. Entre los objetivos que se señalan en las disposiciones legales vigentes está el conocimiento directo de las obras estudiadas, situadas en su contexto histórico, social y literario.

El tema 4 del Programa se titula «Los vanguardismos en la Literatura española». Este tema lo desarrollamos de la siguiente manera:

Un sábado por la mañana nos fuimos a la «Tate Gallery» de Londres, que posee una de las mejores colecciones del mundo de pintura de vanguardia. Esta visita permitió conocer algo del clima espiritual en el que se producen las vanguardias.

El «National Film Theatre» (Filmoteca Nacional) proyectó durante todo el mes de marzo un ciclo completo de Luis Buñuel, y allí vimos «El Perro Andaluz» y «La Edad de Oro», sus dos obras surrealistas más características.

En la explicación de Juan Ramón Jiménez escuchamos el programa radiofónico de media hora que el Departamento de Audiovisuales del INBAD había preparado hace ya un par de años, y oímos una grabación con la voz del poeta.

En cuanto a los poetas del 27, el profesor explicó a Pedro Salinas, Vicente Aleixandre y Gerardo Diego. Diversos alumnos, en grupos de dos, explicaron a Rafael Alberti, Federico García Lorca, Dámaso Alonso, Luis Cernuda y Miguel Hernández; la elección de los poetas era libre por parte de los alumnos y se procuró que dispusiesen de bibliografía adecuada.

Otra sesión la dedicamos a escuchar poemas de esta generación, cantados por Serrat, Paco Ibáñez, Jarcha y Aguaviva.

Finalmente, al coincidir la preparación de las «Tertulias» con el fallecimiento de Jorge Guillén, decidimos dedicar al poeta el «Homenaje» que es objeto de este trabajo.

Preparación del Homenaje

En la clase se propusieron las líneas generales de lo que podría ser el trabajo. El profesor acercó la figura del poeta a quienes apenas lo conocían y se buscaron los alumnos voluntarios. De un total de 24 alumnos, unos 15 se ofrecieron a colaborar en los distintos menesteres: preparación de la exposición, sonido y luz, lecturas.

En una primera fase se repartieron libros del poeta para que los alumnos fueran escogiendo los poemas que más les interesaran.

Posteriormente, se vio que era necesario escribir un guión completo del «Homenaje», y de esa tarea se encargó el profesor de la asignatura. No se pretendió al redactarlo escribir un erudito estudio sobre el poeta, sino acercarse de forma amena y a la vez instructiva a la vida y obra de Guillén. Incluso a la hora de comentar un poema —«Del transcurso»— se siguió la explicación que viene en el Documento del INBAD.

Una vez acabado el texto, se repartieron los papeles: un alumno leería siempre los textos biográficos y teóricos del propio Guillén. Entre tres alumnos se repartiría la lectura de los poemas. La narración, también en tres partes, la irían llevando otros tres alumnos. Finalmente, una alumna leería los textos de otros autores.

Fuimos haciendo los ensayos individualmente y en grupos.

Complementariamente, íbamos recogiendo textos y recortes periodísticos para la Exposición.

A manera de Ensayo General, la víspera del recital, hicimos una primera lectura para los alumnos del Centro.

La Tertulia

El desarrollo de la «Tertulia-Homenaje a Jorge Guillén» tuvo tres partes diferenciadas. La primera consistió en recorrer la exposición que habíamos montado con tres grandes paneles en los que se recogían aspectos de la obra de Guillén y de su época, con abundantes textos gráficos y fotocopias de textos autógrafos. En unas mesas habíamos colocado una serie de libros de Guillén y sobre su obra: las Obras Completas de Barral Editores, media docena de antologías y otros tantos estudios de su poesía. Diversas antologías sobre los poetas del 27 completaban la exposición bibliográfica. Tomamos diversas fotografías de la exposición, pero, desgraciadamente, todo el rollo se veló y sólo se puede adivinar uno de los paneles en una de las fotografías que se adjuntan en el anexo, la que ofrece una vista general de la Sala.

La segunda parte consistió en la lectura del guión, cuya grabación se adjunta a la Memoria, al igual que el texto escrito.

La tercera parte fue un coloquio con el grupo que había preparado el «Homenaje», tanto acerca de su propio trabajo como sobre aspectos tratados en la lectura.

Después del Homenaje

No podríamos ser imparciales a la hora de juzgar el resultado de los actos. Por el material que se adjunta se podrá valorar su interés. Pero al grupo como tal la experiencia le resultó interesante y enriquecedora por cuanto llegamos a conocer en profundidad a un poeta que hasta entonces nos había parecido difícil, oscuro y poco atractivo; alcanzamos a vislumbrar cómo fue, en lo literario, una época riquísima de nuestro reciente pasado, y, en definitiva, algunos por primera vez sentimos lo que son la poesía y un poeta. Y todo esto sin referirnos a la comprobación de que también nosotros podíamos hacer algo que muchos nunca habíamos intentado y al buen ambiente y estrechamiento de relaciones que siempre acompañan a este tipo de actividades. Hasta cierto punto, la «vida» de la clase de literatura es distinta después del trabajo.

Nos pareció que podía ser un detalle simpático enviar a la familia de Guillén una cinta con el programa del acto. Lo acabamos de hacer y esperamos que lo reciban con agrado.

Finalmente, y acaso como prueba de la dignidad del trabajo presentado, hemos recibido invitaciones para llevar la lectura a dos Departamentos de Español de la Universidad de Londres. Cuando terminemos los exámenes de COU, en la segunda quincena de mayo, allí nos presentaremos. Pensamos que será un buen final para nuestro trabajo.

Alumnos y profesor de Literatura de COU que trabajaron en el Homenaje a Jorge Guillén

Agra Nieto, María del Carmen.

Alba Sainz-Rozas, Virginia.

Amann Urruela, Borja.
De Andrés Abuin, Carmen.
Azau Alberdi, Esther.
Calleja Gilly, Marisol.
Charlín Carracedo, Elvira.
Galán Arangüena, Luis Alberto.
Martínez Bárbara, Gemma.
Masson Gómez, M.^a France.

Medina Galán, M.^a Carmen.
Millán Alvarez, Emilia.
Olondo Serrano, Ignacio.
Pérez Carrera, José Manuel (profesor).
Rodrigo Gallardo, Felicidad.

JOSE MANUEL PEREZ CARRERA

*Extensión del INBAD en Londres
(Reino Unido)*

LAS CLASES DE «LENGUA Y CULTURA» EN EL EXTRANJERO

Las opiniones que a continuación se expresan son el resultado de nuestra experiencia de cinco años de docencia con alumnos de Lengua y Cultura pertenecientes a los diversos niveles. Aún no se había elaborado, por parte de la Sede Central del INBAD, ningún tipo de material; de ahí que muchas de las sugerencias que se recogen —sugerencias, por lo demás, hechas por un no especialista en Lengua y Literatura— quizá estén ya ampliamente superadas en los Documentos de Lengua y Cultura aparecidos entretanto. Por otra parte, las enseñanzas referidas se llevaron a cabo en la República Federal de Alemania, aunque creemos que la situación se puede hacer extensible al resto de los países europeos en los que tiene presencia el INBAD.

1. Conocimiento de la situación real del alumnado

Es preciso partir de un conocimiento del sistema escolar del país donde se forman nuestros alumnos, pues las diferencias de nivel entre los distintos tipos de escuelas a las que asistan suelen ser considerables. Así mismo, conviene conocer el grado de vinculación que el alumno haya tenido, hasta el presente, con la lengua española: si se ha reducido a la de su entorno familiar o ha asistido a las llamadas clases complementarias de español. En cualquier caso, el nivel general suele ser bastante bajo, con lógicas diferencias.

Es decir, el profesor de Lengua y Cultura

tiene que tener en cuenta todas estas circunstancias y, en cierto modo, considerar al alumno, a efectos de nivel, como *extranjero*. Sólo así se puede ir construyendo, sin grandes pretensiones, sobre base firme.

Como complemento a todo esto, hay que pulsar el grado de motivación del alumno. En general, se dan las posturas extremas: desde aquellos a los que les interesa hacerse con la mayor cantidad posible de conocimientos e información ante su inminente regreso al país, hasta los que, ajenos absolutamente a toda esta realidad, asisten a las clases únicamente por presiones familiares. Difícil tarea para el profesor, al principio, que, poco a poco y con buen tino, tendrá que ir logrando cambiar la actitud de los alumnos más reacios, pues, de lo contrario, se puede entorpecer seriamente el desarrollo de la clase.

2. Actividades para desarrollar en clase

Como actividad previa, se debe enseñar al alumno el manejo de un buen diccionario, que deberá utilizar en la clase hasta que se habitúe a hacerlo normalmente en casa. En la clase se dispondrá, además, de un diccionario amplio de sinónimos y acepciones.

El profesor tiene que programar actividades variadas para la clase, teniendo en cuenta que, en general, la duración de ésta suele ser mayor que la de las asignaturas de bachillerato. Sólo así se conseguirá mantener un aceptable nivel de interés y atención por parte de un alumnado

generalmente sobrecargado y escaso de tiempo. Así mismo, el conocimiento de estas circunstancias debe hacer al profesor más realista a la hora de fijar objetivos, pues el empeño de seguir inflexiblemente un programa fijado de antemano puede llevar a prontas decepciones y causar el desánimo —muchas veces, por lo demás, inevitable— de un número considerable de alumnos.

La práctica de la lectura ocupará un puesto primordial en la clase. Hay que enseñar a leer con sentido, dando la correcta entonación, observando los signos de puntuación y reproduciendo exactamente la melodía de la frase española, claramente distinta, por ejemplo, de la alemana. En cursos superiores es aconsejable, incluso, hacer obras de teatro leído, que, dado el caso, se pueden programar como actividades fuera del aula.

Los dictados serán también una actividad habitual en la clase. Se elegirán atendiendo a una dificultad gradual y de modo tal que permitan incidir en dos o tres puntos de explicación gramatical.

Otro ejercicio de interés es la presentación de un texto de cierta complejidad estilística que, una vez explicado, se le propone al alumno para que lo resuma o lo redacte nuevamente con sus propias palabras.

También se puede proponer la redacción de una noticia de tipo periodístico, dando previamente el esqueleto de ésta, es decir, las circunstancias de espacio y de tiempo, el autor, el hecho, las causas, etc...

Poco a poco se irá iniciando a los alumnos en el comentario de textos, actividad en la que, por regla general, suelen participar gustosamente, con menos inhibiciones que nuestro alumno español, por ser práctica generalizada en las clases de literatura de las escuelas a las que asisten.

La iniciación a la lectura de obras de literatura deben ser lenta, comenzando por ensayos para pasar gradualmente a obras literarias propiamente tales. En el comentario de dichas obras se ha de evitar, al principio, la excesiva insistencia en el aspecto formal, centrándose únicamente en recursos literarios fundamentales como la metáfora, el hipérbaton y el uso del adjetivo como epíteto.

Aparte de la lectura, cabe la exposición de

dichas obras colectivamente, si se trata de una obra de cierta extensión, o de modo individual, aunque, en este caso, el resto de la clase tiene que leer también la obra a fin de poder participar activamente haciendo aportaciones y críticas.

Con el tiempo se encargará algún trabajo escrito sobre una obra, dando previamente el profesor unas orientaciones para su elaboración.

Sin embargo, el aprendizaje de la lengua y cultura españolas no puede quedar circunscrito exclusivamente al recinto del aula. En este sentido, el profesor deberá suscitar el interés del alumnado por los actos culturales que se lleven a cabo en la colonia española: conferencias, representaciones teatrales, proyección de películas, concursos literarios, etc. Así mismo, a través de la prensa, por ejemplo, intentará que el alumno viva en contacto con la realidad española. Acontecimientos tan diversos como la concesión del Premio Nacional de Literatura, la celebración de una fiesta popular, la conmemoración del «Día de la Constitución», etc., pueden ser excelentes ocasiones para lograr este objetivo.

La corrección de los trabajos y ejercicios encargados para realizar en casa, así como las intervenciones directas en la clase, permitirán al profesor detectar las faltas de gramática más características y las interferencias con la lengua del país. Huelga decir que el conocimiento, si no dominio, de la lengua en que se desenvuelve la mayor parte de la vida del alumno es imprescindible para entrar en su mundo, centrar las explicaciones en los puntos que puedan resultar más difíciles y, en definitiva, lograr una comunicación más densa. A modo de ejemplo, señalamos algunas de estas faltas que podríamos denominar «típicas» extraídas de ejercicios de alumnos de 1.º y 2.º de BUP:

«Hace una buena impresión...», en lugar de «*causa* una buena impresión...», debido a la construcción alemana («es macht einen guten Eindruck»).

«Visitó pocos años la escuela...», que correctamente sería «*Asistió* (fue) pocos años a la escuela...», un calco, a su vez, exacto del alemán («er besuchte wenige Jahre die Schule»).

«Siendo niña es llevada *de* sus padres a

un convento...» El complemento agente construido con la preposición *de* en vez de *por*, que se debe al doble valor que encierra la preposición alemana *von*.

«Esta afición *para* la música...» Es frecuente la confusión entre las preposiciones *por* y *para*, que en muchos casos equivalen a la preposición alemana *für*.

«Ayer lo *pasábamos* muy bien en el parque...», en lugar de «Ayer lo *pasamos* muy bien en el parque...», dificultad de distinguir el aspecto del verbo, al carecer el alemán, lo mismo que el inglés, de dos formas distintas para expresarlo.

En los *gentilicios* es frecuente construir según la forma alemana. Así, por ejemplo, *marrocano* en vez de *marroquí*, que en alemán se expresa con la palabra *Marokkaner*.

También se observa, a veces, el fenómeno de la hispanización de vocablos alemanes, como ocurre, por ejemplo, con la palabra *keller* (sótano), que, usada para expresar ese significado, ellos pronuncian y escriben «quela».

3. Fijación de unos contenidos generales

Los cursos que comprenden Lengua y Cultura hay que concebirlos como un proceso global, sin interrupción, y, por tanto, no se debe hablar de partes absolutamente independientes.

Junto al objetivo general de lograr que el alumno llegue a hacerse con los recursos de la lengua a través de la realidad cultural de España, se pueden señalar, no obstante, unos bloques de contenidos teóricos.

En una primera *fase* deberá familiarizarse al alumno con la realidad geográfica y político-administrativa de España. Es también el momento para abordar la diversidad lingüística y las variedades dialectales.

En lo relativo a la lengua, en sentido estricto, se insistirá en el funcionamiento de las palabras en la oración, especialmente en el del verbo —su forma, aspecto y uso—, así como en la diversidad de oraciones y su conexión con los diferentes tipos y niveles de lenguaje.

La segunda *fase* es el momento para intro-

ducir al alumno en la historia y literatura españolas, estructurándolas en cuatro etapas:

- *La Edad Media*, que no debe ocupar mucho tiempo en la programación debido a las dificultades de intelección que encierran estas obras para nuestros alumnos.
- *El período de los Austrias*, con la literatura del Renacimiento y el Siglo de Oro.
- *La etapa borbónica*, desde comienzos del siglo XVIII hasta la mitad del siglo XIX, abarcando la Literatura Ilustrada y el Romanticismo.
- *El siglo XIX*, bajo el signo de la sucesión de los partidos políticos en el poder, abordará el Realismo y Naturalismo en nuestra literatura.

Toda esta segunda fase es muy apropiada para hacer un tipo de literatura comparada, pues, aparte de las conexiones históricas de España con muchos de los países europeos —piénsese, por ejemplo, en Carlos I de España y V de Alemania o en los Borbones respecto a Francia—, hay indudables paralelismos de tipo literario.

Al explicar, por ejemplo, la novela picaresca, es enriquecedor que los alumnos aporten datos e ideas relativas a la literatura del país. En nuestra clase, alguien hizo una exposición de la obra «*Simplicissimus*» y otros mencionaron a Günter Grass y a Thomas Mann.

La lectura de *El Quijote* nos brindó la ocasión para plantearnos el sentido de «una forma de ser» del español y ver si en la literatura alemana se registraba un fenómeno semejante. La exposición de algunos refranes y dichos contenidos en la obra nos dio pie para comparar la distinta formulación en alemán de algunos de estos dichos más populares.

En el Siglo de Oro, nos fijamos en la proyección de Lope de Vega a través de «la comedia de capa y espada»; respecto a Calderón, se constató la presencia del tema del mundo como teatro en autores como Hofmannsthal.

Al estudiar el siglo XVIII se estableció una comparación entre la Ilustración alemana y la española.

Quizá fue en el Romanticismo donde la aportación de los alumnos resultó más enriquece-

dora debido al peso específico que tiene en la Historia de la Literatura de aquel país. Un alumno expuso con profusión de detalles el *Werther* de Goethe.

La tercera y última *fase* comprendería prácticamente el último curso. Dada la inminencia del examen de Selectividad, es absolutamente necesario aquilatar conocimientos. La Lingüística y la Literatura deben programarse unitariamente, a través del comentario lingüístico-literario.

Partiendo de la «Generación del 98» se dará una visión histórico-política de la España del siglo XIX. El número máximo de obras leídas no debe ser superior a diez, pues de lo contrario se pierde la intensidad.

A modo de conclusión

Tenemos conocimiento de que el Seminario de Lengua y Cultura pretende ir recogiendo las opiniones de los profesores que imparten o han impartido clases de Lengua y Cultura. La información que obtengan será de enorme utilidad a la hora de elaborar el futuro material o de revisar el ya existente. Por ello hacemos un llamamiento a los compañeros para que, a través del «Boletín Informativo del INBAD» o por otros conductos, den a conocer sus experiencias.

EDUARDO GARCIA ALVAREZ
Departamento de Estudios
de la Sede Central del INBAD

JORNADAS EN LA SEDE CENTRAL DEL INBAD CON LOS JEFES DE ESTUDIOS DE LAS EXTENSIONES EN EL EXTRANJERO

Como cada año por estas fechas, se celebran en la Sede Central del INBAD unas jornadas con nuestros Jefes de Estudios del extranjero.

La presente edición, cuyo programa se adjunta al final, tenía como novedad el hecho de la puesta en marcha de las nuevas Extensiones creadas. Por ello, el número de asistentes fue muy superior al de años precedentes: exactamente quince (cinco de Francia, cuatro de Alemania, dos de Holanda, dos de Suiza, uno de Bélgica y otro de Estados Unidos). A nuestro representante de Alhucemas probablemente no le llegó la noticia a tiempo, dadas las grandes dificultades de comunicación con aquella Extensión, a pesar de su cercanía.

Tal cantidad de gente no supuso, sin embargo, la *a priori* previsible disparidad de pareceres. No. Muy al contrario, la unanimidad cayó como una losa: la puesta en marcha de las nuevas Extensiones ha pecado de cierta precipitación.

En efecto, salvo en casos aislados (allí donde sólo hay una, es decir, donde están como estaban), en los otros lugares (y también con diferente intensidad) se echa en falta, para empezar, una infraestructura mínima: aquí falta una fotocopiadora, allí unos bancos para sentarse, allá unas instalaciones adecuadas (pues cuentan con cocina, pero no con sala de profesores). En el capítulo de personal se impone la urgencia de un/una administrativo/a para hacerse cargo de las misiones que le son propias, con objeto de que nuestros Jefes de Estudios puedan gozar de cierta vida familiar, etc.

Dicho todo lo cual, podría pensarse que la navegación terminará en naufragio. Y no es así. Nuestros animosos Jefes de Estudios confían

en que con una aportación masiva de fondos todo puede marchar perfectamente, independientemente de que hubiera algunos que, en tono desgarrador, anunciaran su decisión de dimisión si no se le solucionan sus problemas (se entiende: los profesionales).

Como desde aquí nos acuciaba la curiosidad por la nueva situación, estuvimos presentes desde la directiva al completo (Vicesecretarías incluidas) y gabinetes concernidos hasta más altas instancias. Así, nos honraron y satisficieron con su presencia no ya la Inspección, sino los propios Subdirectores Generales de Educación a Distancia (señor Atienza) y de Educación en el Exterior (señor Pérez Iriarte). No fue la suya (la de éstos) una asistencia «presencial» (empleando nuestra terminología), sino muy activa y de larga duración. Se puede decir que a cada queja respondían con una promesa; a cada pregunta, con una respuesta; a cada «creo que», con un «estoy de acuerdo» (o «estamos en ello»). Hasta tal punto sus palabras fueron confortantes, hasta tal punto el tono de sus voces fue firme y sincero, que uno de los dimisionarios quizá pensó reconsiderar su actitud (en cualquier caso, se quedó allí escuchando).

Solventadas verbalmente todas estas dificultades, el resto de las reuniones se centró en la organización de cursos y recursos humanos (horarios, temas de secretaría, distribución de material, etc.; léase el programa). Desde el punto de vista más estrictamente pedagógico, se celebró una sesión dedicada a Lengua y Cultura, en la que tensión y distensión se sucedieron alternativamente. Quedó claro el objetivo a corto y largo plazo, desde la manera de

cómo enseñar a hablar a los niños hasta la creación de un centro cultural tipo Instituto Goethe.

Otros dos aspectos antes de terminar. Uno, positivo, fue la creación de una figura nueva, la de «coordinador», cuya duración sería la de este año y cuya función sería, en ciertos países, paliar las posibles deficiencias administrativas. El otro es negativo. Al parecer, los profesores de EGB gozan de mayores privilegios en ciertos casos, por razones de arbitraria justificación.

En resumen, dichas jornadas han resultado provechosas. Al final, en las caras de los Jefes

de Estudios se adivinaban sonrisas, y con razón. Fueron obsequiados con libros de programación de BUP y COU y otros empapelados, y prometieron tenernos al corriente de la menor incidencia (y, al decir esto, se les borraba la sonrisa).

Sin duda, y éste es nuestro deseo, el año próximo las sonrisas serán más amplias, se respirará satisfacción y podrán ser recibidos en una sala más apropiada que la de este año.

*DEPARTAMENTO DE CENTROS
EN EL EXTRANJERO
DE LA SEDE CENTRAL DEL INBAD*

Experiencias y colaboraciones

EL ORIGEN DEL HOMBRE: UN EJEMPLO DE TUTORIA INTERDISCIPLINAR

Experiencia realizada durante el curso 83-84
en la Extensión n.º 2 del INBAD (Barrio del Pilar) de Madrid,
en colaboración con el I. F. P. «Príncipe Felipe» de Madrid

1. SENTIDO Y OBJETIVOS DE LA ACTIVIDAD

La necesidad de introducir *nuevos métodos* que mejoren la práctica del actual sistema sobre el que se basa la enseñanza a distancia ha sido uno de nuestros principales objetivos a la hora de planear la realización de una tutoría interdisciplinar sobre el tema «El origen del hombre».

Con su realización hemos pretendido, además, iniciar una práctica que nos parece bastante infrecuente: la de un efectivo trabajo *interdisciplinar*. Creemos que es absolutamente necesario potenciar, tanto entre el profesorado como entre el alumnado del INBAD, la realización de trabajos en equipo que permitan una más efectiva y coherente integración de los distintos saberes estudiados.

Por último, cabe citar un tercer objetivo complementario de los dos precedentes. Se trata del propósito de abrir la estructura misma del INBAD, y en concreto de nuestra extensión del Barrio del Pilar, a un centro de Formación Profesional (el *Príncipe Felipe* en este caso), haciendo que uno de sus profesores (el de religión) colaborara en la actividad y llevando ésta a las aulas mismas del centro de Formación Profesional. Creemos que esta cooperación es muy enriquecedora y puede ser de gran utilidad para iniciar un proceso de reforma de

nuestra enseñanza que va claramente dirigido hacia la unificación de la misma, al menos en estos niveles «medios».

Buscando, pues, el logro de este triple objetivo, hemos seleccionado el tema anteriormente mencionado por juzgarlo sumamente idóneo para tales propósitos.

2. PLANIFICACION DE LA TUTORIA

2.1. Selección del tema

A la hora de elegir el tema se pensó, en primer lugar, en que éste fuera del mayor interés vital y cultural para nuestros alumnos.

En segundo lugar, se buscó un tema que estuviera presente a lo largo de las programaciones de los cursos de distintas asignaturas, si bien de una forma lo suficientemente fragmentaria y dispersa como para hacer sentir la urgente necesidad de su integración.

2.2. Selección de los seminarios participantes

Un breve análisis previo sobre lo que implica la pregunta por el origen del hombre deja claramente al descubierto la necesidad de que

ésta sea abordada desde estos cuatro niveles: *histórico, científico-natural, religioso y filosófico*.

Y es que, en efecto, si el hombre siente la necesidad de comprender cuál es su origen, es porque, en buena medida, siente con ello la necesidad de comprender el origen mismo de la historia y de la cultura que él mismo hace aparecer sobre la tierra. De ahí que un estudio del problema desde la comprensión *histórica* del mismo parezca necesaria.

Por otra parte, qué duda cabe de que esta incógnita se enmarca y «resuelve» intelectualmente desde el horizonte de otra cuestión más amplia que la engloba: la del origen de la vida y del universo. En este sentido, el enfoque rigurosamente *científico* arroja una luz esclarecedora para cualquier posible respuesta a la misma.

Ocurre, sin embargo, que, en la búsqueda de una respuesta para su origen, el hombre está implícitamente buscando también una respuesta más personal y existencial a otra pregunta: la del sentido y valor de su propia existencia. Y es, creemos, desde esta perspectiva desde donde más actualidad puede cobrar el seguir teniendo en cuenta el interés de un enfoque *religioso* sobre esta cuestión.

Por ello, estos seminarios: Historia, Ciencias Naturales y Religión han sido los que han ofrecido el contenido más concreto del tema, aportando cada uno su propio enfoque sobre el mismo.

El seminario de Filosofía llevó a cabo una labor de integración de los diferentes contenidos aportados por los demás seminarios. De este modo se pudo esclarecer el sentido de todos y cada uno de ellos, logrando ofrecer así una visión efectivamente unitaria y coherente del problema comúnmente abordado por todos ellos.

2.3. Alumnado participante

En principio la actividad quedó abierta para que pudieran asistir a ella todos los alumnos del centro. Para facilitar su asistencia, se duplicó la tutoría, realizándola en turno de mañana y en turno de tarde. Además, la sesión de la mañana tuvo lugar en el centro de F. P. para permitir la asistencia de sus alumnos, de acuer-

do con el propósito expuesto al comienzo de este trabajo.

De forma muy especial se sensibilizó a los alumnos de 1.º y 3.º para que asistieran, ofreciéndoles la actividad como tutoría en la cual iban a ampliar y coordinar el estudio de una materia explícitamente contenida en sus programas. Pues, efectivamente, se pensó dirigir la actividad a estos alumnos de forma singular por el hecho de que, en el caso de 1.º, las materias de Historia y Ciencias Naturales hacían referencia al tema; en el caso de los alumnos de 3.º, se trataba de una cuestión importante presente en el programa de Filosofía. En cuanto a las implicaciones religiosas, parecen presentes, obviamente, dada la tradición cultural dominante en nuestros alumnos y en nuestro propio contexto.

Hay, además, una razón importante que hizo tener muy presentes en nuestro proyecto a los alumnos de 1.º: se trata del hecho de que, en una Extensión recientemente inaugurada como la nuestra, el alumnado de 1.º es el que efectivamente será más representativo del INBAD. El implicarles directamente en una experiencia didáctica como ésta respondía, pues, a un afán de iniciar a *nuestros* futuros alumnos en unos hábitos de trabajo y en unos ejemplos de enseñanza en cuya eficacia creemos firmemente; de hecho, a la hora de efectuar una evaluación de resultados, como más adelante veremos, ha sido en ellos donde más claramente hemos vislumbrado los logros de algunos de nuestros objetivos y donde más interés hemos visto a la hora de responder a esta iniciativa de los profesores.

2.4. Material utilizado

• Bibliografía:

Asimov, I., *Enciclopedia biográfica de Ciencia y Tecnología*. Alianza, Madrid, 1973.

Benavente, J. M., *¿Qué es la evolución?* ZYX, Madrid, 1973.

Cordón, F., *La naturaleza del hombre a la luz de su origen biológico*. Anthropos, Barcelona, 1981.

Darwin, CH., *El origen de las especies*. Edi-

ciones del Serbal, Barcelona, 1983. *El origen del hombre*. EDAF, Madrid, 1963.

Ferrater Mora, J., *Diccionario de Filosofía Sudamericana*, 5.^a ed., Buenos Aires, 1971.

König, F., *Cristo y las religiones de la Tierra*. BAC, Madrid, 1960.

Läpple, A., *El mensaje bíblico en nuestro tiempo*. Ediciones Paulinas, 3.^a ed., Madrid, 1971.

Leakey, R., *La formación de la humanidad*. Ediciones del Serbal, Barcelona, 1981.

Maynard Smith, J., *Teoría de la evolución*. Itsmo, 3.^a ed., Madrid, 1972.

Mircea Eliade, *Mito y realidad*. Guadarrama, 2.^a ed., Madrid, 1973.

Varios, *El origen de la vida*. Salvat, Barcelona, 1973.

Varios, *La evolución* (Selecciones de *Scientific American*). Labor, 2.^a ed., Barcelona, 1982.

• *Textos:*

— Lectura de fragmentos sobre «el mito de las razas», incluido en *Los trabajos y los días* de Hesíodo (Iberia, Barcelona, 1972, págs. 47-51).

— Fragmento que recoge la idea sobre el origen del hombre en la mitología de los quichés, pueblo del Yucatán (de la obra de Vuh, P., *Las antiguas historias del Quiché*).

— Fragmentos del *Génesis*, cap. 2, versículos 21 y siguientes, y cap. 1, versículo 26.

• *Diapositivas:*

— *Sobre el planteamiento general de la teoría del evolucionismo:*

— Representación de la obtención del fenotipo a partir de la acción del ambiente sobre el genotipo.

— Retrato de Lamarck.

— Retrato de Darwin.

— Caricatura realizada a Darwin al enunciar su teoría.

— Esquema comparativo de las teorías de Lamarck, Darwin y Weisman.

— Comparación entre la neotenia del cráneo del hombre y del chimpancé.

— *Sobre el origen de la vida:*

— Esquema del experimento llevado a cabo por Oparin para demostrar la formación de las primeras moléculas orgánicas.

— Fotografía de microfósiles.

— Fotografía de coacervados.

— *Sobre la evolución de las especies:*

— Mapas de distribución de los continentes a través de los tiempos geológicos.

— Cuadro general de la evolución de las especies.

— *Sobre la evolución del hombre:*

— Esquema general de la evolución del hombre con comparación de cráneos, mandíbulas, útiles, etc.

— Cráneo de Driopitecino (*Proconsul africanus*).

— Dibujos del posible aspecto de Ramapithecus y resto de mandíbula.

— Cráneo de Australopithecus.

— Representación del posible aspecto de Australopithecus robustus y Australopithecus esbeltus.

— Mapa de distribución de restos de *Homo erectus*.

— Cráneo de *Homo erectus*.

— Cráneo de *Homo habilis*.

— Representación del posible aspecto de *Homo habilis*.

— Mapa de distribución de *Homo sapiens neanderthalis*.

— Hacha de sílex.

— Escenificación de un posible rito funerario del Hombre de Neanderthal.

2.5. Estructura general de la tutoría

Para el desarrollo de la sesión se siguió el siguiente esquema de trabajo:

1. Inició las intervenciones el *Seminario de Filosofía*, haciendo un planteamiento global del problema, de su sentido y de las principales opciones que el pensamiento ha seguido a la hora de buscar «soluciones» al mismo: la mítico-religiosa de un lado y la lógico-científica de otro.

2. Continuó el *Seminario de Religión* realizando un análisis de la respuesta bíblica, así como del significado que su mensaje puede tener para el cristiano actual, dentro del contexto del pensamiento de nuestra época.

3. A continuación, el *Seminario de Historia* inició el planteamiento de la respuesta propiamente científica, pero desde un breve estudio de la historia misma de las llamadas teorías evolucionistas.

4. Fue seguidamente el *Seminario de Ciencias Naturales* el que abordó en su exposición el estudio de los principios generales de la evolución y del evolucionismo, clarificando la explicación que desde ellos se ofrece del origen del universo, de la vida y de las especies hasta llegar al surgimiento del hombre.

5. Nuevamente intervino el *Seminario de Historia* para completar lo expuesto con un análisis del proceso de hominización en el cual se esclareció su significado como aparición de los primeros vestigios de cultura y civilización humana sobre la tierra.

6. Se cerró la sesión con un debate abierto a todos en el cual se aclararon algunas dudas y se plantearon nuevos interrogantes suscitados por la misma exposición.

3. RESUMEN DEL CONTENIDO EXPUESTO

3.1. La pregunta por el origen del hombre y su significado

Al abordar una cuestión como la presente resulta necesario empezar tomando conciencia del sentido que hoy puede tener para el hombre esta comprensión de su propio origen. ¿Se trata de una mera pregunta de erudito? ¿Se trata de una vieja inquietud ya pasada de moda?

o, más bien al contrario, ¿es una cuestión vital que hoy, como siempre, no podemos dejar de plantearnos si de verdad queremos entender un poco lo que somos?

Una ligera mirada al pasado más remoto, y también al más cercano, de nuestro pensamiento occidental nos pone claramente de manifiesto que es una de esas sempiternas preguntas que han inquietado y siguen inquietando a la mente humana. Y ello sugiere, cuando menos, dos cosas: que el problema no es fruto de una mera curiosidad intelectual, sino de una urgente necesidad personal y vital de autocomprensión, y que se trata de una cuestión lo suficientemente profunda, radical y compleja como para no haber hallado todavía una definitiva y única solución. Por ello se siguen discutiendo las diferentes respuestas; por ello también, el planteamiento mismo del problema sigue suscitando nuestro interés.

Y es que, en efecto, comprender *de dónde* venimos ayuda, por un lado, a entender *lo que somos* y cuál puede ser el fin y *sentido* de nuestra existencia. Mas la pregunta implica también cuestiones más concretas, referentes a detalles como *en qué lugar, a partir de qué, cuándo, cómo* se fue produciendo el enigmático fenómeno que derivó en la aparición del hombre. Todo ello con la convicción de que, desde luego, no hemos existido desde siempre sobre la tierra.

3.2. Dos respuestas al problema: el mito y el logo

Visto el sentido del problema, se trata de considerar algunas de las principales «soluciones» propuestas por la mente humana. Una rápida ojeada a la historia del pensamiento (al menos del occidental) revela que, en síntesis, pueden reducirse a dos formas diferenciables de pensamiento: el *mítico-religioso*, de un lado, y el *racional* (científico) de otro. Si el primero es, sobre todo, característico de las formas primitivas del pensamiento ensayadas por la humanidad (correspondientes a las etapas consideradas como «pre-filosóficas» o «pre-científicas»), el segundo parece configurar el estilo propio de pensamiento que ha conducido a lo que en la actualidad consideramos como cien-

tífico. Interesa señalar, no obstante, que esta aparente separación no ha sido, de hecho, tan tajante; la pervivencia del primer estilo es un hecho innegable en el desarrollo mismo de la ciencia occidental.

Nuestro objetivo principal en las consideraciones siguientes es analizar los dos ejemplos más genuinos que ofrece nuestra cultura de estas dos formas de pensamiento: las respuestas *bíblica* y *evolucionista* respectivamente. Pero, antes de emprender directamente este análisis, parece interesante clarificar algo más lo que singulariza cada uno de los dos estilos de pensamiento que en ellos se ejemplifican. Sólo de esta manera podremos estar en condiciones de entender mejor la razón de ser de sus diferencias y pugnas, así como de plantearnos hasta qué punto sus diferencias determinan o no una inevitable incompatibilidad como a veces la historia ha parecido sugerirnos.

Para hallar las características más destacables de la forma mítica de pensar, partiremos de la lectura de tres relatos diferentes sobre el origen del hombre, pertenecientes a tres contextos culturales distintos: la civilización *quiché*; la *griega* clásica; la *hebrea* (1). En los tres casos nos hallamos ante un relato en el que se narra *alegóricamente* cómo se produjo la aparición del hombre sobre la tierra. Mediante una «explicación» *intuitiva*, muy plástica y concreta, se narra un origen ya *definitivamente pasado*. La acción explicativa recae, además, sobre alguna fuerza (o fuerzas) divina, superior y *sobrenatural*, de cuya acción directa procede el hombre. Esta se ejerce, a su vez, sobre una *materia* terrena (variable según las culturas: maíz, metal o barro) «trabajada» al estilo como lo hace el hombre (carácter antropomórfico y personal de la acción divina). Es de este modo como la metáfora permite establecer, ya desde el principio, una *comunicación personal* y directa entre el hombre y dios (y su origen supremo); más que de informar de cómo ocurrió todo, de lo que se trata es de asegurar una relación y dependencia estrecha, vital, entre el hombre y la divinidad. A su vez, de esta doble presencia, acción divina y materia terrena, emerge una visión del hombre muy generalizada en el pensamiento mítico: la concepción

dualista del mismo, con la consiguiente conflictividad que ello entraña al arrastrar la conciencia de que el ser humano, por su misma procedencia, pertenece a dos mundos: uno sobrenatural y más perfecto y otro natural e inferior. Persiste, por último, en la explicación mítica, la imagen de que desde ese origen ya pasado han surgido un universo y una humanidad definitivamente constituidos (imagen *fijista* que tanta influencia ejercerá incluso en la tradición racional y científica, como tendremos ocasión de ver).

Bien diferentes parecen ser las características que adopta el pensamiento racional a la hora de explicar esta misma cuestión. Desde que los griegos descubrieran el «logos» (hacia el s. VI a. C.), impulsando con ello el nacimiento de la filosofía y la ciencia, se da paso a un nuevo modelo explicativo en abierto contraste y rechazo del mito. Para la razón (logos) es la *naturaleza* (fisis) la única causa explicativa de todo, el origen del que todos los seres, incluido el hombre, proceden. Ella no constituye ninguna fuerza personal, sino una realidad *objetiva* e *impersonal* que actúa según leyes propias accesibles a la experiencia y razón humanas. No constituye un origen remoto, definitivo y alejado de este mundo originado, sino una fuerza interna del mismo que constante y permanentemente está constituyéndolo y actuando en y desde él. En las raíces mismas de este concepto de naturaleza descubierto por los primeros filósofos y científicos griegos está incluido un cierto concepto de *evolución*, como capacidad de autotransformación de la propia naturaleza. Desde él la explicación del origen del hombre pasa a ser algo puramente natural y mundano, produciéndose una «peligrosa» inversión del principio explicativo anterior; el hombre ya no procede de algo superior, sino de seres inferiores que han sido capaces de prolongar la capacidad dinámica de evolucionar de la naturaleza misma.

Sin embargo, el triunfo de esta nueva concepción no fue fácil ni inmediato en el contexto de nuestro pensamiento occidental. La fuerza seductora de la imagen mítica prendió de forma definitiva incluso en la mente racional. Es importante reflexionar sobre este hecho, pero

(1) Ver textos en apartado 2.4.

ya desde las coordenadas del pensamiento actual en las cuales pretenden situarnos las reflexiones siguientes. Seguramente, al final de las mismas estaremos en mejores condiciones de comprender por qué hoy coexisten ambas imágenes y modelos «explicativos» y por qué se pueden entender más como complementarios que como definitivamente antagónicos; para ello hemos de entrar un poco en la comprensión del singular mensaje que cada uno le trae al ser humano.

3.3. La respuesta bíblica: un ejemplo de pensamiento mítico-religioso

A partir de un comentario a los textos del Génesis que se indican en el apartado 2.4 de este trabajo se descubre que la Biblia aborda el problema desde dos tradiciones diferenciables: la javista y la eloísta respectivamente. A primera vista, parece existir un cierto conflicto entre ellas, por cuanto en la primera se resalta mucho más la trascendencia de la acción divina a la vez que se insiste en que fuimos hechos a imagen y semejanza de Dios; en la segunda, por el contrario, se ofrece una descripción mucho más afín a la de los mitos primitivos de otras culturas (ya comentados anteriormente) al describirnos la acción de la divinidad como acción artesanal, semejante a la humana; con ello se insiste también en la pertenencia del hombre a este mundo de materia de la cual está hecho.

Al margen de esta diferencia, lo importante que es preciso destacar aquí es que el sentido que el texto bíblico ha de tener para un cristiano actual es el de ser un mensaje de *salvación personal*, no una información de verdades que entren en conflicto con la verdad científica. Cada una (la bíblica y la científica) se instala en un plano de intereses y significados diferentes y la propia limitación de la racionalidad científica en este sentido bien puede dejar la puerta abierta a la acción creadora de un Dios. Si en otro tiempo ya pasado el «mito» bíblico ayudó a entender un enigma, hoy no puede ser ya ése su valor; pero sigue teniendo uno y es que llena lagunas importantes que inevitablemente la neutra y objetiva verdad científica deja tras de sí; en otras palabras, ofrece una ayuda para *vivir* y para dar sentido a la propia

vida, no para entenderla ni explicarla lógicamente.

3.4. El evolucionismo como respuesta racional y científica: breve historia de la teoría

Si bien el evolucionismo como teoría científica consolidada y explicativa del origen del hombre es relativamente reciente (en 1809 publicó Lamarck su obra *Filosofía zoológica*), las bases conceptuales de la misma tienen raíces muy antiguas en la historia del pensamiento occidental.

Como ya hemos indicado anteriormente, puede hablarse de una presencia de cierto evolucionismo en la interpretación racional que los primeros filósofos griegos dieron del universo (por ejemplo, Anaximandro o Empédocles, quienes explícitamente hablan de una evolución de la materia o elementos primigenios y de su transformación en especies vivas desaparecidas hasta derivar en la humana). Desde un contexto metafísico reaparece una visión «evolucionista» del universo en ciertos pensadores del Renacimiento (por ejemplo, en Nicolás de Cusa). Parece, no obstante, que es a partir de la edad moderna, sobre todo en el siglo XVIII, al amparo del naturalismo científico de la Ilustración, cuando se asientan las bases más claras de lo que será el evolucionismo propiamente científico del siglo XIX. Decisivas en este sentido fueron las consecuencias de los trabajos de Linneo (1707-1778) y Cuvier (1769-1832) en torno a la clasificación de las especies. Igualmente fue de gran importancia el auge que experimentaron en la Ilustración las ideas de «progreso» y «desarrollo» para contribuir a consolidar una imagen dinámica del universo como la que defiende el evolucionismo.

Es a partir del siglo XIX, con los trabajos de Lamarck (1744-1829) primero y de Darwin (1809-1882) después, cuando el evolucionismo se consolida como una amplia teoría explicativa, no sólo del origen del hombre, sino de todas las especies y de la vida misma. En sus dos libros fundamentales: *Sobre el origen de las especies por medio de la selección natural* (1859) y *El origen del hombre* (1871), dejó ya Darwin claramente afirmadas algunas de las principales tesis evolucionistas. Sin embargo, el evolucionismo no se redujo a estos dos movimientos (lamarckismo y darwinismo), sino

que se extendió a diversas teorías que, como fue el caso de Spencer y Bergson, llegaron a hacer de la evolución, más que una teoría científica, una concepción de la realidad toda. No obstante, es en su línea propiamente científica, no en la filosófica, donde vamos a continuar su estudio.

3.5. La respuesta de la ciencia al problema del origen del hombre

Desde la perspectiva ya propiamente científica, el seminario de Ciencias Naturales desarrolló el análisis del tema en dos partes diferenciadas. En la primera se hizo una exposición de los principios generales de la evolución frente a la tradicional concepción fijista del universo, destacando así mismo las diferencias principales entre la teoría lamarckista y la darwinista, para concluir centrando el estado de la cuestión en la perspectiva más actual. A lo largo de la exposición, los conceptos quedaron ilustrados mediante esquemas y diapositivas (citados en el apartado 2.4. de este trabajo) que, entre otras cosas, ofrecieron algunas ideas precisas que ayudaron a entender el concepto de genotipo y las influencias ambientales que sobre él actúan dando lugar al fenotipo que se manifiesta.

En la segunda parte, se trató de exponer algunos de los resultados obtenidos en la aplicación del Evolucionismo como teoría explicativa del origen del Universo y de la vida en la Tierra. Se hizo un breve recorrido a través de la complicación progresiva de los organismos primigenios hasta la conquista del medio terrestre y la aparición de los primeros mamíferos. Resultó del mayor interés analizar cómo los mamíferos arborícolas, que por distintas presiones ambientales fueron descendiendo esporádicamente al suelo, dieron lugar, hace 20 millones de años, a los *Driopitecinos*; y cómo éstos, tras extenderse desde África a Eurasia (gracias a los puentes intercontinentales), continúan su evolución originando (hace 14 millones de años) los *Ramapitecinos*, individuos adaptados al bipedismo que utilizan objetos y viven en hordas. Nos hallamos ya ante los posibles antecesores de los homínidos y primates actuales. Tras su desaparición, hace 8 millones de años, y tras cuatro millones de años sin restos, aparece el primer homínido: el *Australopithecus*.

Como en la primera parte, también aquí se hizo uso de diapositivas (mencionadas en el apartado 2.4) para ilustrar los distintos aspectos tratados.

En esta última línea científica de exposición cabe también situar la última intervención del Seminario de Historia encaminada a exponer los principales pasos que jalonan el proceso de la *hominización* propiamente dicha, hasta llegar a la culminación del mismo con la aparición del *Homo sapiens* actual (35.000 años a. C.) y de sus manifestaciones culturales (arte religioso, del mueble, etc.). Concluida así la fase de hominización con la irrupción de un mundo propiamente humano (social, histórico y cultural), se inicia la desde entonces ininterrumpida nueva fase de la evolución: la que representa la evolución singularmente humana, es decir, lo que muy certeramente se ha dado en llamar el proceso de *humanización* por el que transcurre ya la evolución natural, transfigurada en proceso histórico. Hasta qué punto los principios explicativos e interpretativos de la hominización siguen siendo válidos para entender esta nueva y singular etapa del proceso evolutivo es, qué duda cabe, materia de discusión abierta. Con los interrogantes que ella suscita se inició el debate final.

3.6. Algunas cuestiones para debate

El sentido de la actividad no era sólo ofrecer un material de información a los alumnos, sino, ante todo, situarlos ante un problema y suscitar diferentes interrogantes en torno al mismo.

En síntesis, las cuestiones planteadas giraron en torno a los siguientes núcleos temáticos:

1. *Conflicto «fe-razón»* a través de la comparación entre la respuesta bíblica y la evolucionista de la ciencia. Se insistió en clarificar la postura más actual de la Iglesia Católica al respecto a fin de ayudar a equilibrar posturas personales en los cristianos que se sienten al mismo tiempo creyentes y hombres de nuestro siglo.

2. En el terreno ya exclusivo de la teoría evolucionista se abordaron interrogantes planteados por el concepto mismo de *selección natural* y la admisión del azar en la explicación

científica (ruptura con cierto concepto de ciencia extremadamente positivista); unidas a ello surgieron también incógnitas acerca del carácter *progresivo* de la evolución: del concepto de ser humano que puede desprenderse del evolucionismo ¿es o no inevitable una concepción materialista del hombre?

3. El último bloque de interrogantes surgió a la luz de la comparación entre el proceso de hominización y el de humanización: ¿Cabe un total paralelismo entre ambos?. ¿Puede lo cultural e histórico desarrollarse en un proceso de evolución regido por los mismos principios de la selección natural que rigen el proceso biológico de la hominización?

4. EVALUACION DE RESULTADOS

A la hora de efectuar el balance final, siempre oportuno en la realización de experiencias didácticas como la presente, podemos extraer las siguientes conclusiones sobre los resultados obtenidos:

Pese a que la asistencia de los alumnos no fue numéricamente tan amplia como se esperaba (debido sin duda a dos factores fundamentales: la falta de práctica en esta clase de trabajos y las dificultades de organización y reajuste de horarios con las que tuvimos que enfrentarnos al organizarlo), el interés y participación de los asistentes fueron realmente muy positivos en su conjunto. Su testimonio directo confirma que han sacado rendimiento de la actividad y ello por dos razones: porque han podido ampliar y, lo que es más positivo, coordinar sus conocimientos más o menos dispersos sobre una materia específica de estudio y porque han visto puesta en práctica una actividad de trabajo en equipo y de exposición oral que les ha servido como estímulo para realizar ellos mismos otras actividades similares que se han llevado a cabo posteriormente en esta Extensión del Barrio del Pilar.

En este sentido, sí quisiéramos resaltar que éste ha sido quizá el resultado más positivo de cara al alumnado: la iniciativa que en esta primera actividad interdisciplinar partió de un grupo de profesores ha servido para contar con una participación cada vez más amplia y directa de los propios alumnos para llevar a cabo otras dos actividades de parecida índole.

La primera fue una tutoría conjunta de los Seminarios de Lengua y de Etica con los alumnos de primero (mañana y tarde), en la cual se analizó la obra *La familia de Pascual Duarte* desde el punto de vista literario y moral. La segunda, desarrollada en el último trimestre, fue una actividad colectiva de todos los seminarios en homenaje a la celebración del séptimo centenario de la muerte de *Alfonso X el Sabio*. En ambas la labor del profesorado fue simplemente la de coordinar, orientar y distribuir trabajo y material entre los grupos de alumnos que realizaron la parte más activa del trabajo.

También de cara al profesorado del centro creemos que el resultado de esta primera experiencia fue positivo y sirvió de estímulo para un mejor conocimiento y cooperación en el trabajo educativo común en el cual todos estamos profesionalmente comprometidos.

ACLARACION FINAL

Al proyectar esta actividad tuvimos conocimiento de que ya un grupo de profesores del INBAD había realizado algo parecido en cuanto al tema y a la intención. Como ya en un *Boletín Informativo* del INBAD había sido publicado el resultado de su trabajo, en la redacción del nuestro hemos querido omitir y abreviar los datos de contenido que pudieran ser similares a los que allí aparecen. En cambio, hemos resaltado lo que nuestro trabajo añade de nuevo: la planificación general de la tutoría en sus diferentes aspectos, que consideramos de utilidad didáctica; la presencia del seminario de Filosofía (ausente en el trabajo anterior) y el peculiar enfoque que, gracias a ello, se ha conferido a nuestro proyecto en general.

- Francisca Hernández Borque. Catedrática de Filosofía. Extensión n.º 2 del INBAD. Madrid.
- M.^a del Mar Merino Redondo. Agregada de Ciencias Naturales. Extensión n.º 2 del INBAD. Madrid.
- M.^a Josefa Lorenzo Ferro. Agregada de Geografía e Historia. Extensión n.º 2 del INBAD. Madrid.
- Antonio Rodríguez Peñamil. Profesor de Religión del I. F. P. «Príncipe Felipe» de Madrid.

Documentación

INFORMES

LA EDUCACION SUPERIOR A DISTANCIA EN FRANCIA

Desde 1962, la Comisión Interministerial de Medios Audiovisuales, dependiente del Primer Ministro, había insistido ante el Ministerio de Educación Nacional en la necesidad de extender los programas de televisión escolar, ampliar la utilización de la radio y la TV para la formación y perfeccionamiento del profesorado y la educación permanente y aplicar también estos dos medios para la creación de una verdadera enseñanza universitaria a distancia.

Así, durante el curso 1962-63, se pusieron ya en práctica diversas acciones de educación superior no presencial:

- 5 Universidades emitieron programas de radio relativos a los dos primeros cursos de carreras superiores con el fin de ofrecer al personal docente que sólo tenía el título de bachiller la posibilidad de conseguir el Diploma e incluso el Certificado de Aptitud para ejercer en los centros de secundaria.
- Se creó el TELE-CNAM, es decir, la enseñanza por TV del Conservatoire National des Arts et Metiers, cuya finalidad era ayudar a los técnicos medios y superiores a obtener, respectivamente, los Diplomas de Técnico Superior o de Ingeniero, sin abandonar por ello su puesto de trabajo.
- Se estableció en la Universidad de París una sección de radio-correspondencia que proporcionaba formación complementaria a quienes se preparaban para la obtención de su «Licence d'Etudes Pratiques».

En el curso siguiente (1963-64), comenzaron a funcionar además 5 nuevas emisiones de «radios propedéuticas» que preparaban los progra-

mas correspondientes a los dos primeros años de estudios universitarios y, a partir de entonces, fueron surgiendo sucesivamente nuevos sistemas y cursos de enseñanza a distancia:

- Tres «radios propedéuticas» más, que muy pronto pasaron, como las otras, a llamarse radios-universitarias, y que, desde 1968, se conocen como Centros de Teleenseñanza Universitaria (CTU).
- Programas de «Enseñanza Médico-Quirúrgica Permanente», organizado desde 1966 por la Dirección General de Enseñanza Superior y el Ministerio de Sanidad.
- Cursos de Derecho para la obtención de la correspondiente licenciatura, iniciados en 1963 por la Facultad de Derecho de la Universidad de París e implantados desde 1968 en 6 Universidades de la capital, cuyas actividades están coordinadas por un Centro Audiovisual.
- Cursos organizados desde 1974 por la Universidad de Grenoble II para quienes desean licenciarse en Ciencias Económicas.

Los objetivos y servicios de estas diversas fórmulas son también muy variados, pero todas tienen algunos puntos en común:

- Son de carácter regional o local y no de ámbito nacional, salvo la TELE-CNAM y la Enseñanza Médico-Quirúrgica Permanente.
- No son organismos autónomos, sino ramas de Universidades o Centros Superiores.

- Se basaron, en un primer momento, en el uso de un solo medio de comunicación: radio, TV, material impreso, correspondencia... Sin embargo, poco a poco, han ido tendiendo a la utilización de varios a la vez.

Todos los cursos se habían creado para unos alumnos de características muy concretas, pero los seguidores han sido siempre más numerosos de lo previsto. Así, por ejemplo, las «radios propedéuticas» estaban dirigidas a estudiantes que demostraban la imposibilidad de asistir a los centros ordinarios y tenían, por tanto, dispensa total de asistencia; no obstante, por diversas circunstancias, fueron también accediendo a ellas otros alumnos para los que esta forma de enseñanza constituía un complemento de la directa y a los que se había concedido una dispensa parcial de asistencia, de manera que, durante el curso 1963-64, el número de estudiantes de ambos tipos en la Universidad de Estrasburgo era, de hecho, prácticamente igual, y el informe de este centro relativo a ese mismo período escolar señalaba que no eran únicamente los alumnos matriculados quienes seguían los cursos, sino que lo hacían también regularmente muchos del curso preparatorio (para los que estas emisiones eran un útil complemento de los cursos de su Universidad), maestros que preparaban su CAP con el fin de poder enseñar en colegios de secundaria general, estudiantes del examen especial de ingreso en las Facultades, alumnos de la Escuela Militar de Estrasburgo que estudiaban para el examen de ingreso en Coëtquidan, estudiantes de Derecho y Medicina de Estrasburgo e incluso de la República Federal de Alemania y de Suiza..., etc.

Con el tiempo, las Universidades eliminaron muchos de los requisitos exigidos y ahora ya no es imprescindible, por ejemplo, demostrar que se está trabajando ni tener dispensa de asistencia para matricularse en los cursos a distancia.

En general, la edad media de los alumnos de estos cursos es más alta que la de los matriculados en centros ordinarios (entre 25 y 45 años), el porcentaje de mujeres es mayor que en la enseñanza tradicional y las categorías socioprofesionales son también más heterogéneas que en ella.

TELE-CNAM

El Centre de Tele Enseignement du Conservatoire National des Arts et Metiers ofrece, como sabemos, un tipo de enseñanza técnica que permite a los Técnicos Medios obtener el título de Técnicos Superiores y a éstos, el de Ingenieros. No es un organismo autónomo, sino parte integrante del Conservatoire y, aunque utiliza como medio básico de comunicación la Televisión, emplea también otros como correspondencia, ejercicios corregidos por profesores o por computadoras y reuniones de grupos.

En principio, las clases de perfeccionamiento para técnicos se daban en los dos anfiteatros del CNAM, pero rápidamente se quedaron pequeños para albergar a la gran masa de estudiantes interesados. Por esa razón, se crearon en algunos liceos y fábricas de «la corona» de París diez centros unidos al CNAM por una red de TV de «punto a punto» y se recurrió después a la TV de antena, con lo que el CNAM comenzó a emitir ya ocho horas semanales de programas para toda Francia. En 1972 sus transmisiones llegaban a 19.000 estudiantes de la región parisina y a 20.000 de provincias; de estos últimos, algunos estaban aislados y otros se reagrupaban en cualquiera de los 68 «centros asociados» de provincias que existían ya en ese año.

Entre los diversos cursos, algunos eran muy específicos para técnicos, pero otros, en cambio, tenían un carácter más general: los de estadística, economía e informática, por ejemplo.

Desde mediados de los años setenta, las emisiones de TV han reducido su duración, por cuestiones financieras, a dos horas semanales, pero, por el contrario, el número de centros asociados había pasado a 80 en 1976, y a ellos habría que añadir los 10 centros autorizados. Por estas mismas fechas estaba siendo seriamente reorganizado su sistema de enseñanza.

CENTRO AUDIOVISUAL DE LAS FACULTADES DE DERECHO DE PARIS

Se trata de un organismo de cooperación creado por seis Universidades con el fin de ofrecer las enseñanzas correspondientes a la

Licenciatura en Derecho, utilizando para ello diversos medios como radio, correspondencia y reuniones de grupo.

Los programas son preparados conjuntamente por las seis Facultades, pero cada una imparte la enseñanza durante un año por riguroso turno.

RADIO-CORRESPONDENCIA (DE LA UNIVERSIDAD DE PARIS III)

Era, en un principio, una sección establecida en la Universidad de París que, a través de la radio y la correspondencia, proporcionaba formación complementaria a los estudiantes que deseaban obtener el Certificado de Estudios Prácticos de Inglés (Licence d'Etudes Pratiques). Posteriormente, ha pasado a atender también las necesidades de formación complementaria de quienes se preparan para conseguir un CAPES o una «Agregation» de Inglés.

ENSEÑANZA MEDICO-QUIRURGICA PERMANENTE

Se trata de una fórmula de enseñanza a distancia de nivel postuniversitario, encaminada al perfeccionamiento y actualización profesionales, de la que se encarga un Centro Audiovisual dependiente de la Ecole Normale Supérieure de Saint Cloud.

Como hemos dicho, fue iniciada en 1966 conjuntamente por la Dirección General de Enseñanza Superior y el Ministerio de Sanidad. A partir de entonces, un Comité Científico preparaba cada año un programa de unas veinte emisiones de TV, que eran producidas por el Centro Audiovisual de la ENSSC en las Universidades donde había especialistas de las diversas materias y difundidas después dos veces por semana (una a primeras horas de la mañana y otra a última hora de la tarde). Por su parte, las revistas de medicina ayudaban en esta labor publicando fichas y documentación complementaria para ellas.

Más tarde, el Colegio de Médicos se hizo cargo de esta enseñanza y creó para atenderla la Association pour le Developpement de l'Enseignement Medical Continu. El número de emisiones se redujo a una por mes.

UNIVERSIDAD DE GRENOBLE

Una sección de la Universidad de Grenoble II da, desde principios de los años setenta, enseñanza de algunos de los cursos de la Licenciatura en Ciencias Económicas mediante la utilización conjunta de la radio, la televisión y la correspondencia.

LA «ENTENTE UNIVERSITAIRE DE L'EST»

Agrupar a cinco Centros de Teleenseñanza Universitaria (CTU) de la zona Este de Francia, cada uno de los cuales forma parte de su universidad correspondiente. La «Entente» no es tampoco un organismo autónomo, sino que está adscrita a una de esas universidades.

Fue en Dijon, en 1960, donde por primera vez se creó una enseñanza a distancia que ofrecía cursos por correspondencia de un año de duración a los jóvenes que estudiaban preparatorio y no podían asistir a los cursos de la universidad en régimen de jornada completa. Todavía no se utilizaban la radio ni la televisión.

Poco después, en 1962, el Ministerio de Educación Nacional animó a las universidades para que organizaran centros de enseñanza a distancia por radio y por correspondencia, y así se crearon entonces los de Dijon (ya como verdadero centro), Nancy y Estrasburgo y, enseguida, el de Besançon. Su funcionamiento estaba mal reglamentado y no tenían una organización demasiado precisa, así es que los directores comenzaron a reunirse con cierta frecuencia para contrastar ideas y opiniones y perfeccionar poco a poco los métodos, lo que suponía que la «Entente» estaba ya prácticamente constituida en 1964. El nombre de CTU no se les dio hasta 1968.

Al principio todos los centros daban cursos de varias disciplinas a través de las emisoras locales de radio, pero este procedimiento resultaba caro y no demasiado eficaz, por lo que los directores decidieron especializar a cada uno en una materia concreta. Esta decisión significaba que unas universidades debían dar los títulos a alumnos que habían estudiado en los CTU de otras y se habían examinado y aprobado en ellas, es decir, se convertía en una verdadera declaración oficial de mutua confianza, lo que no es corriente que ocurra en los círculos

los universitarios. Mientras, se habían incorporado a la «Entente» Reims primero, y luego Metz y Mulhouse, y había empezado a estudiarse la necesidad de introducir programas de formación permanente entre los cursos.

Puesto que cada centro se ha especializado en una materia, los alumnos deben matricularse en la universidad más cercana a su domicilio y, aunque el CTU de esa universidad no dispense la especialidad elegida por ellos, serán atendidos por el centro encargado de impartirla a través de la universidad donde se han inscrito. La distribución de asignaturas entre los cinco CTU se ha hecho de la siguiente forma:

- Dijon: letras modernas y latín.
- Nancy: inglés.
- Estrasburgo: alemán.
- Besançon: historia.
- Reims: filosofía.

Así, un estudiante de la Universidad de Dijon que quiera, por ejemplo, especializarse en filosofía dependerá del CTU de Reims y no del de su ciudad. Todos ellos permiten obtener un DEUG tras dos años de estudio y una «Licence» después de tres. Dijon y Reims ofrecen también la posibilidad de conseguir una «Maîtrise» en sus respectivas materias a partir de cuatro *.

Estos CTU han organizado además diversos cursos cuyo fin no es propiamente el de dar un título universitario. Así, el Centro de Nancy, por ejemplo, ha preparado un sistema de tecnología del aprendizaje para autodidactos y una serie de programas semanales para el perfeccionamiento de los profesores de inglés; el de Estrasburgo ofrece cursos por correspondencia, completados con grabaciones en cintas, de ocho idiomas modernos, además del alemán, y prepara también a los futuros profesores de

esta lengua para la obtención del CAPES; Dijon tiene cursos de musicología y, junto con Estrasburgo, ha creado además uno de ciencias religiosas.

Cada uno de los CTU funciona con sus propios estatutos, pero la «Entente de l'Est», como tal entidad, no tiene estatutos colectivos. Puesto que el sistema de organización es muy similar en todos, estudiaremos como ejemplo el caso concreto del CTU de Nancy.

Los estatutos de este Centro establecen la creación de un Consejo de Administración constituido por doce miembros renovables cada tres años: el Presidente de la universidad (o su representante); tres profesores de la universidad; tres alumnos de los que ya forman parte del Consejo de la Universidad, elegidos por sus compañeros; un profesor, un administrativo y un técnico, elegidos entre todos los que forman el personal del CTU, y dos personas ajenas a la universidad seleccionadas por los demás miembros del Consejo de Administración. Las funciones de este órgano son, esencialmente, aprobar las líneas generales del programa de actividades del centro, vigilar su ejecución, hacer las peticiones anuales de fondos y elaborar un informe de cada curso. El Director del CTU es nombrado, también para tres años, por el Consejo de la Universidad y ha de ser uno de los profesores que trabaja en o colabora con el propio centro que va a gobernar.

Los fondos para financiar las actividades de los CTU salen directamente de las arcas del Secretariado de Estado para las Universidades, que asigna a cada Centro una cantidad determinada, pero la universidad a la que pertenece puede, si lo estima oportuno, ampliar esa suma con dinero de su presupuesto. Los estatutos de todos ellos estipulan, además, que el alumno deberá pagar unos 100 francos al año en concepto de tasas de escolaridad.

Es preciso señalar que los CTU son pequeños y, en consecuencia, el número total de alumnos matriculados en la «Entente» no es demasiado llamativo: algo más de 2.000 en 1979. La mayoría son profesores o «surveillants» (encargados de vigilar el estudio de los alumnos) que aspiran a ser titulares.

Tanto en estos CTU de la «Entente de l'Est» como en los nueve creados después, y que no pertenecen a ella, las condiciones de trabajo

* DEUG: Dos años de estudios después del Bachillerato.

LICENCE: Tres años de estudios después del Bachillerato.

MAÎTRESE: Cuatro años de estudios después del Bachillerato.

* CAPES: Certificado de Aptitud Pedagógica para la Enseñanza Secundaria.

y los métodos utilizados responden, en general, a los principios que estudiaremos a continuación:

Los profesores y el Director suelen ser muy jóvenes y constituyen un pequeño equipo cuyos miembros se encargan de todo: organizar los programas, dar las clases, corregir los deberes de los estudiantes y mantener contacto con ellos, preparar materiales auxiliares como textos impresos, cassettes y programas de radio, etc. En 1979 estaban empezando a prepararse también programas experimentales de TV.

Por lo que se refiere a los alumnos, las condiciones de admisión en los CTU son iguales que las exigidas por la Universidad a los estudiantes de régimen ordinario, pues no debe olvidarse que, en realidad, el alumno no se matricula en el centro, sino en su universidad de zona. El requisito único consiste en ambos casos en el título de Bachiller y no se pide ningún tipo de calificación a quienes se matriculan como oyentes.

Los exámenes varían según los criterios de las diferentes universidades. Casi todas utilizan el sistema de unidades de valor y, cuando no lo han establecido, permiten a los estudiantes repartir en dos años el programa que normalmente pertenece a uno y hacer el examen correspondiente también en varias partes. Por último, algunas universidades ofrecen a sus alumnos la posibilidad de elegir entre examinarse al final del curso o ser calificados a través de las notas obtenidas en los deberes que han hecho durante su etapa escolar.

Hay exámenes orales y escritos. Los primeros suelen hacerse en el CTU donde se han seguido los cursos; los escritos, en la universidad más cercana al domicilio.

Entre los medios utilizados son fundamentales los siguientes:

• Emisiones de radio

En los primeros tiempos, las emisiones radiofónicas se difundían en FM a través de la red France-Inter y, hasta 1974, la mayoría de los CTU disponían de 16 horas semanales (32 programas de 30 minutos) durante 24 ó 25 semanas repartidas entre los meses de noviembre y mayo. Las horas de transmisión estaban

comprendidas entre las 5 y las 8 de la tarde, de lunes a viernes, más algunas extraordinarias los miércoles por la mañana (de 9 a 12).

En 1974-75 se redujeron las horas de emisión por problemas financieros, de modo que la «Entente», por ejemplo, pasó a tener ese curso 11 horas semanales y sólo 5 en 1975-76. Por otra parte, ya no se emite en FM, sino en AF (red B).

La gran mayoría de los guiones radiofónicos son clases normales adaptadas especialmente a los 30 minutos que dura la emisión. Son monólogos de un profesor con dicción perfecta, pero que no aprovecha todos los recursos que ofrece la radio; están, además, excesivamente llenos de datos y carecen de comentarios y debates. Suelen completarse con textos escritos.

Poco a poco, se ha intentado perfeccionar los contenidos, y así, por ejemplo, el CTU de Dijon ha comenzado a elaborar escenificaciones radiofónicas para ilustrar determinadas partes de los programas y a organizar mesas redondas; el de Nancy viene utilizando grabaciones de la BBC con juegos, variedades y programas serios con el fin de mostrar a sus alumnos ejemplos directos de inglés hablado...

Las emisiones de los programas dependen de las Sociétés Nationales de Programmes de Radio-Television (SNP), cuyas facturas son pagadas por el Secretariat d'Etat aux Universités. Las horas y condiciones se negocian, por tanto, entre el CTU y las SNP, pero los acuerdos han de ser supervisados y aprobados por el Secretariat. Generalmente, son los estudios regionales de FR3 los encargados de la difusión e incluso de producirlas para aquellos centros que no disponen de estudios propios, pero, en realidad, ofrecen tan pocos servicios que es el personal del mismo CTU quien prepara el material que luego se montará y grabará en la emisora. Si el centro dispone de estudios propios, los programas se preparan, producen y graban en ellos, de modo que FR3 deberá encargarse únicamente de difundirlos.

• Emisiones de televisión

Desde 1974, el «Centre Audiovisuel» de Saint Cloud, la ORTF y luego FR3 han venido elaborando programas experimentales de televisión

destinados a los CTU, que se emiten por la segunda cadena. Tienen 30 minutos de duración y consisten totalmente, o al menos en gran medida, en películas.

• Correspondencia

La correspondencia se utiliza fundamentalmente en los CTU para hacer llegar a los alumnos materiales escritos y grabaciones sonoras. Los materiales escritos complementan a las emisiones y son, por ejemplo, textos originales (artículos de periódico...), bibliografías, ejercicios, modelos de deberes, correcciones de esos mismos deberes (que el estudiante habrá remitido hechos previamente), instrucciones y consejos de tipo general. Las cassettes grabadas son informaciones orales que completan también los programas radiofónicos y que no pueden transmitirse a través de la radio por sus especiales características o porque exceden el tiempo habitual de las emisiones. Estas grabaciones pueden ser solicitadas por los alumnos previo pago de una pequeña cantidad de dinero reembolsable.

Los envíos del material por correspondencia a los estudiantes se hacen, por lo general, cada dos o tres semanas y un envío supone, como mínimo, cuatro horas de audición o bien ocho de trabajo.

El encargado de curso, tanto si es un profesor del CTU como si es un profesor de universidad contratado, elabora siempre la documentación escrita y corrige también los deberes escritos. En el caso de cursos emitidos por «maîtres de conférences» y acompañados de cassettes, éstas son grabadas por el «maître» y un profesor del CTU.

• Cursillos

Con el fin de evitar en lo posible la sensación de soledad de los alumnos, los CTU organizan en sus locales cursillos de un día o dos de duración, a los que pueden acudir todos varias veces al año. No son obligatorios, pero sí muy convenientes por cuanto les permiten conocer a sus profesores y compañeros y familiarizarse con el ambiente en el que luego habrán de hacer sus exámenes.

Los estudiantes que viven cerca del CTU pueden también, si lo desean, establecer contactos espontáneos con sus profesores. Además, teóricamente, los CTU organizan reuniones de estudiantes fuera de sus sedes cuando las solicita un número razonable de ellos, pero, en realidad, son muy escasas.

No hay *, en cambio, servicios de orientación individual ni trabajos personales dirigidos ni cursos de verano. Tampoco existe un procedimiento claro por el que los alumnos de los CTU puedan expresar colectivamente sus puntos de vista y, mucho menos, influir de algún modo en su funcionamiento. Es quizá un poco sorprendente si se piensa en la gran cantidad de oportunidades de este tipo que ofrecen generalmente los centros de enseñanza a distancia de otros países, pero hemos de señalar que estas ausencias responden en lo esencial a los hábitos docentes del resto de las universidades francesas. Así, aunque los CTU intentan paliar estas deficiencias, no parece probable que se produzcan grandes cambios en un futuro inmediato.

Profesorado

Cada uno de los CTU tiene una pequeña plantilla de especialistas, pero el peso de la enseñanza lo llevan profesores normales de universidad contratados por ellos que son, por lo general, buenos profesionales de la enseñanza, pero desconocen el uso didáctico de los medios que han de utilizar, como, por ejemplo, la radio y las cassettes.

El trabajo del profesor encargado de un grupo suele ser agobiante, aunque varía mucho según la cantidad de material que haya de prepararse y el número de alumnos matriculados en ese curso, pues la tarea de los profesores no es sólo elaborar el material, sino también corregir los ejercicios de los estudiantes. Así, por ejemplo, una emisión de radio requiere el mismo tiempo y el mismo esfuerzo de preparación si la siguen 50 que si la siguen 100 alumnos, pero no es igual, en cambio, corregir 50 ejercicios que corregir 100. En estas condiciones se comprenderá que, aunque se desee

* 1977.

adaptar la forma del aprendizaje a las necesidades específicas del alumno a distancia, la tarea no resulta fácil.

A pesar de todos estos problemas, los resultados que los estudiantes de los CTU obtienen en sus exámenes son ligeramente superiores a los conseguidos por los de régimen ordinario. En la «Entente de l'Est», el número de aprobados entre 1971 y 1973 estuvo en torno al 57 por 100 en primero, el 58 por 100 en segundo y el 69 por 100 en tercero; el porcentaje de abandonos es, sin embargo, un poco mayor.

En definitiva, cada sistema de enseñanza superior a distancia tiene en Francia su propia estructura: Centro de Teleenseñanza Universitaria (CTU), Unidad de Enseñanza e Investigación (UER) y Servicios especializados.

Existen además organismos oficiales comunes que velan por el desarrollo de estas modalidades educativas. Tal es el caso del Secretariado de Estado para las Universidades que, a través del Bureau de Innovación Pedagógica y de las Nuevas Técnicas de Enseñanza (DAGEFI 3), proporciona el personal y los fondos necesarios para su funcionamiento.

También el Centro Audiovisual de L'Ecole Normale Supérieure de Saint Cloud, aparte de atender a sus fines propios, que consisten, como sabemos, en actualizar profesionalmente a médicos y profesores, presta su ayuda a numerosos sistemas de enseñanza a distancia en cuestiones de materiales y equipos de todo tipo y también en lo relativo a investigaciones, encuestas y evaluaciones.

En líneas generales, las tendencias para un futuro inmediato apuntan esencialmente hacia:

- La utilización simultánea de varios medios educativos en vez de uno solo.
- La organización de reuniones periódicas de estudiantes con mayor frecuencia que hasta el momento (cada semana, dos semanas, un mes, tres meses...) en forma de cursos, trabajos prácticos, trabajos dirigidos, controles directos, entrevistas, mesas redondas...
- Ampliación de los tipos de publicaciones,

añadiendo, por ejemplo, bibliografías, materiales gráficos, anejos, lecturas complementarias, manuales...

- Extensión masiva del uso de cassettes, ya sea como sucedáneo de algunos programas de radio o como elementos de apoyo.
- Mayor utilización de la televisión.
- Diversificación de las formas de control de los conocimientos, por ejemplo, y sobre todo, estableciendo exámenes distintos para los alumnos a distancia, sin que ello signifique que el diploma que obtengan haya de ser distinto.

Inicialmente, todos los sistemas fueron concebidos para proporcionar formación inicial previa a la entrada en los centros superiores y para dar enseñanza superior a distancia a todas las personas que no podían asistir a las clases ordinarias de las universidades. No obstante, a medida que se extendían y perfeccionaban los sistemas, fue comprobándose la existencia de otras demandas, especialmente las de perfeccionamiento profesional de numerosos graduados universitarios insertos en el mundo laboral y las de formación permanente, que interesaban a un público más amplio que el formado exclusivamente por esos titulados superiores. La enseñanza a distancia comenzó así a abarcar dos nuevos campos.

Es preciso señalar, además, que el Ministerio de Educación Nacional se ha opuesto siempre a crear una Universidad a Distancia para todo el país, pero, como los costos de los programas son muy elevados y hay entre ellos numerosas semejanzas, fomenta cada vez más insistentemente la idea de la reagrupación. Así, ya en 1977, se hablaba, por ejemplo, de L'Entente de l'Ouest.

Por otro lado, como todos los sistemas de enseñanza superior a distancia están adscritos a una universidad u otro centro superior, pueden aprovecharse mucho más los locales y servicios (reprografía, secretaría...), lo cual abarata considerablemente los costos.

Finalmente, los profesores que trabajan en la enseñanza a distancia suelen seguir trabajando también en la presencial, y el hecho de experimentar tantos cambios y novedades en

las clases a distancia les permite enriquecer sus clases directas con la utilización, por ejemplo, de materiales audiovisuales. Además, se inclinan más hacia el trabajo en grupo, prefieren los trabajos dirigidos a las lecciones magistrales, dedican más tiempo a sus relaciones con

los alumnos, etc. Todo ello constituye, sin duda, un valioso factor de cambio para la enseñanza superior francesa.

*DEPARTAMENTO DE DOCUMENTACION
DE LA SEDE CENTRAL DEL INBAD*

LA ENSEÑANZA ABIERTA EN JAPON

Después de la escolaridad obligatoria, que comprende seis cursos de primaria y tres de secundaria inferior entre los seis y los quince años de edad, los jóvenes japoneses pueden continuar sus estudios en los centros de secundaria de segundo grado y de educación superior ordinarios o bien en los de horario parcial, que suelen ser nocturnos y por correspondencia.

En 1973 eran ya 80 los centros de secundaria superior que habían organizado enseñanza parcial para un total de 425.000 alumnos, de los cuales 158.000 estudiaban por correspondencia. También existía esta fórmula en la cuarta parte de los colegios universitarios, que contaban con unos 83.000 alumnos (de ellos, 43.000 utilizaban la correspondencia), y en 16 universidades donde eran 234.000 los estudiantes que seguían los cursos, 99.000 de ellos por correspondencia.

Los orígenes de la enseñanza por correspondencia en Japón se remontan más o menos a 1880, pero su verdadero desarrollo se produjo a partir de 1945, época en la que por la destrucción de los edificios escolares y la pobreza, que impedía a muchos padres enviar a sus hijos a la escuela, podía contribuir a la extensión de los estudios de secundaria. También resultaba útil para los adultos que habían interrumpido su formación durante la guerra y para los que deseaban obtener una calificación educativa más alta y más adaptada a las nuevas necesidades sociales, y además se consideraba como método eficaz para facilitar el acceso a la educación superior, poniendo así en práctica uno de los grandes principios democráticos de la nueva política educativa.

ENSEÑANZA SECUNDARIA A DISTANCIA

El sistema de enseñanza por correspondencia se inició en 1948 en el nivel de secundaria superior. El artículo 45 de la Ley de Educación Escolar concedía permiso para organizarla a las autoridades locales de educación y se concibió como medio para obtener en cuatro años la calificación que en los centros ordinarios exigía sólo tres.

El alumno por correspondencia estudia unos libros de texto concretos, elegidos entre los aprobados por el Ministerio de Educación, y unos manuales especiales de orientación; también deberá presentar una vez al mes trabajos escritos sobre los temas marcados por sus profesores y, durante veinte días al año, asistirá a la escuela o al centro que se le indique para unas sesiones de relación personal con los instructores consistentes en debates, orientaciones, pruebas y enseñanza directa, que reciben el nombre de «tandas escolares». A lo largo del año escolar cada materia es objeto de tres exámenes parciales y uno final.

Los cursos están constituidos por asignaturas obligatorias (japonés, inglés y matemáticas) y una amplia gama de optativas que varían en función de las innovaciones y las necesidades. Por ejemplo, entre 1962 y 1972 hubo una gran demanda de cursos de formación profesional que disminuyó a medida que los jóvenes prolongaban sus estudios en centros de secundaria superior para intentar ingresar después en las universidades. Hoy, las tendencias apuntan más hacia la creación de cursos de tipo social o cultural.

La edad de los alumnos es cada vez más ele-

vada, lo que significa no sólo que han desaparecido muchas de las tristes razones que promovieron su creación, sino también que el sistema es apto para adultos, además de para jóvenes, por cuanto les permite escoger su propio ritmo de estudio. En 1974, la edad media de ingreso en los cursos por correspondencia era ya de unos veinticinco años.

Casi inmediatamente (en 1953), el NHK, organismo japonés de radiodifusión, comenzó a apoyar los cursos por correspondencia con programas de radio y, desde 1960, también con emisiones de televisión. En 1963 prácticamente todas las materias del plan de estudios tenían ayudas por uno u otro medio y muchas de ellas disponían incluso de los dos tipos a la vez. Gracias a estas emisiones, los estudiantes podían prescindir de algunas de las sesiones escolares: tres de cada diez en el caso de la radio, cinco de cada diez en el de la televisión y seis de cada diez si seguían transmisiones de las dos clases a la vez.

Ese mismo año (1963) el NHK creó un Centro de Enseñanza Secundaria por Correspondencia y Radiodifusión, conocido como GAKUEN del NHK, con el fin de demostrar las posibilidades que ofrece la combinación educativa de enseñanza por correspondencia y radiodifusión y, a la vez, promover estos servicios a escala nacional. Se trata de una institución independiente del NHK, pero financiada en parte con una subvención suya y en parte con los derechos de matrícula de los alumnos, que ofrece cursos semejantes a los de otros centros de secundaria por correspondencia, pero no idénticos. Los textos destinados a ellos, tanto los impresos como los radiodifundidos, son elaborados en estrecha colaboración por el profesorado del Centro y los técnicos del NHK especialistas en radiodifusión. En los programas de radio se repiten y explican los materiales escritos a través de un profesor-presentador y, en los de televisión, el productor da forma audiovisual a los materiales que el profesor proporciona.

Los programas son muy prosaicos, pero resultan baratos y se ajustan bastante a las necesidades de los alumnos, además de producir en ellos sensación de contacto personal con los presentadores. Casi todas las asignaturas tienen un programa semanal de radio y otro de

televisión. Los primeros se emiten diariamente de 8 a 11 de la noche, más una hora suplementaria los domingos; los segundos, de 9 a 11 de la noche los días laborales y durante tres horas a lo largo de la mañana y de la tarde de los domingos.

Las sesiones presenciales se hacen durante los días laborables y los fines de semana en la escuela del NHK y en algunos centros (69 en 1974), que suelen ser escuelas de enseñanza secundaria por correspondencia. Estas reuniones constituyen la fuente principal de retroinformación que los alumnos proporcionan a los profesores responsables de los cursos.

En general, todos los estudiantes de secundaria trabajan a la vez ocho asignaturas, de cada una de las cuales intentan seguir una o dos emisiones semanales. La preparación teórica de los contenidos y la realización de los ejercicios prácticos suelen hacerlas en sus ratos libres y en el día y medio que duran los fines de semana, pero, como uno sí y uno no deben desplazarse a los centros para cumplir su «día de escuela» y asistir a las clases directas y a las sesiones de consultas, han de aprovechar muy bien sus ratos libres de los días laborables, lo que significa que, con frecuencia, estudian hasta altas horas de la noche. El sistema resulta, pues, muy duro y el índice de abandonos es muy elevado, aunque conviene señalar que ha descendido en relación con los primeros tiempos: en 1972 acababa los estudios el 16,7 por 100 de los matriculados; en 1973, el 18,8 por 100; en 1974, el 23,8 por 100. Seguramente influye en ello el hecho de que la edad de ingreso en la enseñanza por correspondencia es más alta y los alumnos, por tanto, más maduros y perseverantes.

ENSEÑANZA SUPERIOR POR CORRESPONDENCIA

Se inició poco antes de 1950 en virtud de lo dispuesto en el artículo 54 de la Ley de Educación y, en 1974, había ya dieciséis universidades y ocho colegios universitarios que organizaban esta modalidad de enseñanza.

Muchos de los centros ofrecen únicamente cursos de una o dos disciplinas y, aun cuando varios preparen programas de una misma, los libros de texto y los contenidos no son idénticos.

ticos, es decir, cada institución organiza su enseñanza por correspondencia independientemente en forma de servicio de extensión universitaria.

El sistema estaba previsto, en principio, para familiarizar a los adultos con la nueva sociedad de postguerra y para favorecer la integración de grupos un poco marginados como amas de casa y habitantes de zonas rurales, pero en la década de los cincuenta, al iniciarse la campaña de perfeccionamiento del profesorado, muchos exigieron de la enseñanza por correspondencia la preparación de cursos de formación que les permitieran obtener la titulación requerida para su trabajo; además, en los años sesenta empezaron a surgir también cursos de formación profesional y técnica; por último, durante los setenta apareció una nueva clientela integrada por todas aquellas personas que deseaban estudiar en su propia casa para adquirir una cultura general.

Tanto en las universidades como en los colegios universitarios, el alumno debe obtener 124 unidades de valor durante cinco años para conseguir el título. En todos ellos el método de estudio es muy similar al de la enseñanza secundaria y el estudiante recibe una serie de libros de texto y deberes que ha de mandar hechos a su instructor, quien se los devolverá a su vez debidamente corregidos y comentados. Los materiales y los profesores son los mismos que en la enseñanza superior ordinaria.

También en este nivel educativo el sistema exige a los alumnos un período de escolarización presencial de al menos 36 días por curso y es obligatorio, además, trabajar en régimen de asistencia personal a las clases para obtener una cuarta parte de las unidades de valor requeridas (30 como mínimo). Este punto, imposible de cumplir en numerosos casos, es causa frecuente de abandonos.

Para matricularse en los cursos universitarios por correspondencia es preciso únicamente haber terminado la secundaria superior o tener una calificación equivalente. No se han establecido exámenes de ingreso, pero, a veces, después de admitidos por riguroso turno de solicitud, los alumnos han de realizar determinadas pruebas académicas.

No existen en el nivel superior «tandas escolares» o permanencias presenciales como las

de secundaria, pero en su lugar se han establecido ciertas formas de contacto no oficial y cursos de verano de dos o tres semanas de duración, además de las asistencias requeridas para la obtención de las unidades de valor señaladas anteriormente.

Como los cursos tienen su origen en el sector privado, los estudiantes suelen tener poca relación con sus profesores y los presupuestos por alumno no son demasiado elevados. Ahora bien, aunque no se presta apoyo financiero directo a estas instituciones, el Gobierno ha hecho ciertas concesiones a los estudiantes como, por ejemplo, reducciones en las tarifas postales, deducciones fiscales y creación de determinadas ayudas para viajes. En 1974 se dio por vez primera una subvención estatal a la Asociación de Universidades Privadas por Correspondencia destinada a la revisión y producción de libros de texto. Ese mismo año había aproximadamente unos 150.000 alumnos en total.

Las titulaciones que se obtienen mediante este sistema de enseñanza son idénticas a las que proporciona la enseñanza directa, pero la consideración social que se les da es muy inferior.

También para este nivel educativo ha elaborado el NHK programas de radio y televisión que son parte integrante de los cursos por correspondencia de los colegios universitarios. Se emiten durante seis días a la semana al principio de la mañana y se repiten después a última hora de la tarde. Los de radio tienen además otra repetición a las cinco de la tarde. Todos estos programas se elaboran mediante una colaboración muy similar a la que sirve para producir los de secundaria, pero la situación se complica aquí porque no existe un programa único a escala nacional para el que deban trabajar los técnicos de radiodifusión, sino tantos como centros. Por otra parte, como las emisiones van respaldadas por libros de texto impresos redactados por profesores, los cursos tienden generalmente a reflejar sus opiniones y actitudes personales, que no siempre están de acuerdo con los criterios del personal de radiodifusión. Finalmente, puesto que las entidades educativas son autónomas y actúan independientemente unas de otras y del NHK, surgen también frecuentes diferencias de concepto en-

tre todos acerca de contenidos y métodos. Por éstas y otras razones empezó a considerarse seriamente la posibilidad de crear una radioteleuniversidad nacional.

Proyecto de una Radioteleuniversidad

En 1970, tras cinco años de deliberaciones y en una situación de inquietante descontento estudiantil, el Consejo Central de Educación, máximo órgano asesor del Ministerio de Educación, preparó un plan general de reforma de la enseñanza en el que se formulaban propuestas muy concretas y radicales: ampliar y diversificar el sistema con el fin de acoger la previsible gran afluencia de candidatos a la educación superior que habrá en 1985; facilitar mejores servicios y medios para la realización de investigaciones y estudios superiores; mejorar la calidad de la enseñanza escolar y extraescolar mediante la utilización de medios audiovisuales; eliminar los defectos más notorios del sistema, etc. Al proponer este plan, los sectores oficiales reconocían que la enseñanza superior debía alcanzar objetivos múltiples y a veces aparentemente contradictorios que era preciso conciliar; que debía satisfacerse la demanda de estudios superiores formulada por los adultos; que había que impulsar la investigación y revisar y modificar los planes de estudios universitarios para producir profesionales con una formación global...

Según el Consejo, el fuerte examen de ingreso constituía un serio obstáculo para la difusión de la educación superior. Por otra parte, sus miembros deseaban particularmente fomentar el replanteamiento de los cursos del primer ciclo universitario con objeto de evitar a los alumnos los dos años de enseñanza general antes de pasar a trabajar en temas relacionados con sus aspiraciones y su futura profesión, pero esta recomendación suscitó serias oposiciones. Finalmente, el Consejo expresó también el deseo de que se introdujera un reajuste en las funciones de enseñanza e investigación en las universidades.

La reforma perseguía cuatro finalidades:

- Introducir cambios administrativos que incitaran a las instituciones existentes a

emprender modificaciones por su propia cuenta.

- Crear una universidad de nuevo cuño, adaptada a las nuevas teorías de la educación, que se convirtiera en modelo y en campo de experimentación.
- Establecer un programa quincenal de formación inicial y continua del personal docente apoyada por buenas dotaciones de materiales y equipos para las escuelas.
- Hacer una nueva institución nacional de enseñanza en régimen de jornada parcial que recurriera esencialmente a la radio y la televisión como medios de formación para obtener un título universitario.

Los debates en torno a todos estos proyectos han sido largos y, entre otras cosas, han servido para demostrar la dificultad de imponer innovaciones y de modificar prácticas didácticas consagradas, como lo prueba el hecho de haber tenido que organizar una campaña de formación audiovisual previa para los profesores que iban a encargarse de la enseñanza por radio y televisión.

Desde 1960, dos comités oficiales comenzaron a estudiar el proyecto de una radioteleuniversidad. Uno de ellos, la Conferencia de Investigaciones para el Establecimiento de una Teleuniversidad, dio a conocer su plan en 1974 y en él se establecía su fin fundamental: «cultivar en los estudiantes la capacidad de comprender los problemas, la inteligencia necesaria para resolverlos y la mente creadora para preparar el futuro en un mundo en plena evolución». El plan proponía la creación de cursos de cuatro años de duración, organizado cada uno en tres trimestres de quince semanas, que habrían de utilizar programas de radiodifusión siete días a la semana durante los dos primeros años. Serían cursos interdisciplinarios, no ajustados a las tradicionales divisiones entre facultades, y estarían constituidos por materias obligatorias y optativas encuadradas en cuatro grandes campos: «Ciencias de la Naturaleza y Humanidades», «Relaciones Sociales e Internacionales», «Ciencia y Tecnología» y «Ciencias de la Vida».

Las clases se darían por radio y televisión y estarían respaldadas por manuales especiales

y otros materiales impresos; habría además entre diez y veinte días anuales de contactos directos con los profesores en centros previamente señalados, que permitirían la orientación individual de los alumnos y la realización por su parte de trabajos prácticos.

Se estimaba necesario conceder a la Universidad una licencia de radiodifusión y las frecuencias de radio y televisión precisas que permitieran transmitir a todo el país durante dieciocho horas al día los programas que su propio personal habría de elaborar. Los gastos correrían en parte a cargo del Ministerio de Educación y, en parte, serían sufragados con las tasas de escolaridad de los estudiantes.

La unidad básica de producción sería un equipo de curso integrado por un presidente (siempre un catedrático), un especialista en clases radiofónicas, un tecnólogo de la educación y un productor de programas de radiodifusión. Cada equipo dependería directamente del Rector de la Universidad y sería responsable de todo el material didáctico, tanto del impreso como del radiodifundido; además, se encargaría de organizar los contactos entre instructores y estudiantes en los centros regionales y de efectuar una evaluación constante de los progresos de los alumnos a partir de una retroinformación automatizada. Por lo que se refiere al profesorado, se intentaría recurrir ampliamente a un sistema de contratos de breve duración y de dedicación parcial.

El mismo plan preveía que el ingreso de los alumnos requeriría únicamente la certificación de haber terminado los estudios de secundaria, sin ningún tipo de examen previo. Señalaba, además, que las primeras solicitudes de matrícula iban a ser admitidas en 1975 para poder iniciar las actividades en 1976. El importe de los derechos sería igual al de las universidades ordinarias, es decir, unos 220 dólares al año.

En principio, la actuación de la Universidad estaría limitada únicamente a la zona de Kanto (donde está Tokyo) y a una pequeña zona rural; después, una vez experimentada la

fórmula durante un año, se estudiaría la posibilidad de extender los servicios a otros lugares. Los estudios previos calcularon una matrícula inicial de cerca de 8.000 alumnos, que, en un plazo de cuatro años, pasarían a ser alrededor de 40.000.

Otra conclusión importante que figuraba en el proyecto se refería a la necesidad de que la Universidad contara con sus propios servicios de producción y transmisión de los programas en vista de que no se llegaba a un acuerdo entre el Ministerio de Educación y el NHK, que tanto habían colaborado, sin embargo, en otros programas educativos experimentales.

En definitiva, la amplia experiencia de Japón en el uso de sistemas de enseñanza a distancia ha permitido demostrar su eficacia en numerosas tareas educativas como, por ejemplo, la de complementar a la educación presencial cuando ésta no pueda responder a todas las demandas de formación, la de permitir estudiar a quienes no pueden hacerlo en régimen de jornada completa, la de facilitar el acceso de todos a la educación postsecundaria y la de atender, sin grandes desembolsos, las nuevas necesidades educativas que plantean las sociedades modernas.

Hemos de señalar, finalmente, que, aunque la correspondencia ha sido siempre la base fundamental de la enseñanza a distancia de Japón, la experiencia ha demostrado claramente la necesidad de combinar esta fórmula con otras para multiplicar su eficacia. Así, han ido imponiéndose cada vez con más fuerza el uso de materiales impresos de apoyo, la organización de cursillos presenciales que pueden evitar la sensación de aislamiento y, sobre todo, la creación de programas difundidos por radio y televisión.

*DEPARTAMENTO DE DOCUMENTACION
DE LA SEDE CENTRAL DEL INBAD*

**REVISTAS RECIBIDAS DESDE EL 1 DE JUNIO DE 1984
HASTA EL 31 DE OCTUBRE DE 1984**

APUNTES DE EDUCACION

Núm. 14, julio-septiembre 1984.

ASKESIS

Núm. 5, mayo 1984; núm. 6, julio 1984.

AUCA

Núm. 39.

AULA ABIERTA

Núm. 40, abril 1984.

BEIJING INFORMA

Núm. 28, 10-7-84; núm. 29, 17-7-84; núm. 30, 24-7-84; número 31, 31-7-84; núm. 32, 7-8-84; núm. 34, 21-8-84; núm. 36, 4-9-84.

BILDUNG UND WISSENSCHAFT

Núms. 3-4, 1984; núms. 5-6, 1984; núm. 7, 1984; números 8-9, 1984.

**BOLETIN DEL DEPARTAMENTO DE PRENSA
E INFORMACION DEL GOBIERNO FEDERAL
DE LA REPUBLICA FEDERAL DE ALEMANIA**

Núm. 2, 15 mayo 1984; núm. 3, 15 agosto 1984.

**BOLETIN DEL ILUSTRE COLEGIO DE DOCTORES
Y LICENCIADOS EN FILOSOFIA Y LETRAS Y EN
CIENCIAS DEL DISTRITO UNIVERSITARIO
DE MADRID**

Núm. de mayo-junio 1983; núm. de octubre 1983; número de diciembre 1983; núm. de enero-febrero 1984; núm. de marzo-abril 1984; núm. de mayo-junio 1984; núm. de julio-agosto 1984.

**BOLETIN INFORMATIVO
(Fundación Juan March)**

Núm. 138, junio 1984; núm. 139, julio-agosto 1984; número 140, septiembre 1984; núm. 141, octubre 1984.

**BOLETIN INFORMATIVO
(Sociedad Española de Profesores de Filosofía
de Instituto)**

Núm. 3, abril-junio 1981; núm. 10, octubre-diciembre 1983; núm. 11, marzo 1984.

BOLETIN DE SUMARIOS ITE

Núm. 2, febrero 1984; núm. 3, junio 1984.

BOLETIN DE SUMARIOS (M. E. C.)

Núm. 22, febrero 1984; núm. 23, marzo 1984; núm. 24, abril-mayo 1984; núm. 25, junio 1984.

BONJOUR

Núm. 8, mayo 1984; núm. 1, septiembre-octubre 1984.

BORDON

Núm. 252, marzo-abril 1984; núm. 253, mayo-junio 1984.

BULLETIN A.P.M.E.P.

Núm. 342, febrero 1984; núm. 343, abril, 1984; número 344, junio 1984; núm. 344, suplemento; núm. 345, septiembre 1984.

**BULLETIN REGIONAL DE LIAISON ET
D'INFORMATION DES PROFESSEURS
D'ESPAGNOL. C.R.D.P. de Clermont-Ferrand**

Núm. 20, febrero 1984.

CAHIERS PEDAGOGIQUES

Núm. 226, septiembre, 1984.

CARTA DE ESPAÑA. I.E.E.

Núm. 291, marzo 1984; núm. 292, abril 1984; núm. 293, mayo 1984; núm. 294 junio 1984; núm. 295, julio 1984; núm. 297, septiembre 1984.

CARTA A LOS PADRES

(Asociación de Padres de Familias Españolas Emigrantes en Francia)

Núm. 66.

CIENCIAS PEDAGOGICAS

(Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. Ministerio de Educación de Cuba)

Núm. 4, enero-julio 1982; núm. 5, julio-diciembre 1982.

COMENTARIO SOCIOLOGICO

Núm. 45-46, enero-junio 1984.

COMMUNIO

Núm. 3, mayo-junio 1984.

COMUNIDAD ESCOLAR

Núm. 26, 1-15 junio 1984; núm. 27, 15-30 junio 1984; número 28, 1-15 julio 1984; núm. 29, 15-30 julio 1984; núm. 30, 1-15 septiembre 1984; núm. 31, 15-30 septiembre 1984; núm. 32, 1-15 octubre 1984; núm. 33, 15-30 octubre 1984.

CONCILIUUM

Núm. 191, enero 1984; núm. 193, mayo 1984; núm. 194, julio 1984; núm. 195, septiembre 1984.

CUADERNOS HISPANOAMERICANOS

Núm. 406, abril 1984; núm. 407, mayo 1984; núm. 408, junio 1984; núm. 409, julio 1984; núm. 410, agosto 1984; núm. 411, septiembre 1984.

CUADERNOS DEL NORTE, LOS

Núm. 24, marzo-abril 1984; núm. 25, mayo-junio 1984.

CUADERNOS DE PEDAGOGIA

Núm. 113, mayo 1984; núm. 115-116, julio-agosto 1984; núm. 117, septiembre 1984; núm. 118, octubre 1984.

CHINA RECONSTRUYE

Núm. 5, mayo 1984; núm. 6, junio 1984; núm. 7, julio 1984; núm. 8, agosto 1984; núm. 9, septiembre 1984.

DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE

Núms. 1, 2, 3, 4 de 1984 y Sonderheft.

DIAGROUP

Núm. 14; núm. 15.

A DISTANCIA. UNED

Núm. 4, abril 1984; núm. 5, junio 1984.

DOCUMENTACION E INFORMACION PEDAGOGICAS (O.I.E.)

Núm. 228, tercer trimestre de 1983.

EDUCACION A DISTANCIA I.D.E.I. (República Dominicana)

Núm. 1, enero-marzo 1984; núm. 2, abril-junio 1984.

EDUCATION IN CHEMISTRY

Núm. 4, julio 1984; núm. 5, septiembre 1984.

EDUCATION & INFORMATIQUE

Núm. 21, mayo-junio 1984.

EDUCATION PHYSIQUE ET SPORT (E.P.S.)

Núm. 187, mayo-junio 1984; núm. 188, julio-agosto 1984; núm. 189, septiembre-octubre 1984.

ELT JOURNAL

Núm. 1, enero 1984; núm. 2, abril 1984; núm. 3, julio 1984; núm. 4, octubre 1984.

ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS

Núm. 2, junio 1984.

ESCUELA ABIERTA

Núm. 4, segundo trimestre del curso 1983-84; núm. 5, tercer trimestre del curso 1983-84.

EUDISED R & D BULLETIN

Núm. 20, 1984.

EUROPEAN JOURNAL OF SCIENCE EDUCATION

Núm. 2, abril-junio 1984.

FORO DE LAS CIENCIAS Y DE LAS LETRAS. CDL del D. U. de Granada

Núm. 3-4, 1984.

FRANÇAIS DANS LE MONDE, LE

Núm. 182, enero 1984; núm. 183, febrero-marzo 1984; núm. 184, abril 1984; núm. 185, mayo-junio 1984; número 186, julio 1984; núm. 187, agosto-septiembre 1984.

GACETA DEL LIBRO, LA

Núm. 5, 1-15 de junio 1984; núm. 6, 16-30 de junio 1984; núm. 7, 1-15 de septiembre 1984; núm. 8, 1 de octubre 1984.

HISTORIA 16

Núm. 98, junio 1984; núm. 99, julio 1984; núm. 100, agosto 1984; núm. 101, septiembre 1984; núm. 102, octubre 1984.

INDICE ESPAÑOL DE CIENCIAS SOCIALES

Vol. II, enero-diciembre 1978.

INFORMACION CULTURAL

Núm. 13, junio 1984; núm. 15, agosto 1984.

INSULA

Núm. 449, abril 1984; núm. 450, mayo 1984; núm. 451, junio 1984.

INVESTIGACION Y CIENCIA

Núm. 93, junio 1984; núm. 94, julio 1984; núm. 95, agosto 1984; núm. 96, septiembre 1984; núm. 97, octubre 1984.

KULTUR CHRONIK

Núm. 3, 1984; núm. 4, 1984.

LIBRO ESPAÑOL, EL

Núm. 310, abril 1984; núm. 311, mayo 1984; núm. 312-313, junio-julio 1984; núm. 314-315, agosto-septiembre 1984.

MEDIOS AUDIOVISUALES

Núm. 137, febrero-marzo 1984; núm. 138, abril-mayo 1984.

MONDE DIPLOMATIQUE, LE

Núm. 61, enero 1984; núm. 62, febrero 1984; núm. 63, marzo 1984; núm. 64, abril 1984; núm. 65, mayo 1984; núm. 66, junio 1984; núm. 67, julio 1984; núm. 68, agosto 1984; núm. 69, septiembre 1984.

NEWS LETTER

Núm. 2, 15 de marzo-30 de junio 1984.

NOTES

Núm. 3, marzo 1984; núm. 4, junio 1984.

NOUVEL OBSERVATEUR, LE

Núm. 1.020, 25-31 de mayo 1984; núm. 1.021, 1-7 de junio 1984; núm. 1.022, 8-14 de junio 1984; núm. 1.023, 15-21 de junio 1984; núm. 1.024, 22-28 de junio 1984.

NOUVELLES DE FRANCE

Núm. 127, enero-febrero 1984; núm. 128, marzo 1984.

NUEVA REVISTA DE ENSEÑANZAS MEDIAS

Núm. 6, verano de 1984; monográfico núm. 5.

PERSPECTIVAS. UNESCO

Núm. 50, 1984.

PHYSICS EDUCATION

Núm. 4, julio 1984; núm. 5, septiembre 1984.

PLANA

Núm. 261-262, julio-agosto 1983.

PRACTICAL ENGLISH TEACHING

Núm. 1, septiembre 1984.

QUOI DE NEUF?

Núm. 8, mayo-junio 1984.

REVISTA DE CIENCIAS DE LA EDUCACION

Núm. 118, abril-junio 1984; núm. 119, julio-septiembre 1984.

REVISTA DE EDUCACION

Núm. 273, enero-abril 1984.

REVISTA DE INFORMACION. UNESCO

Núm. 36, octubre-diciembre 1983; núm. 37, enero-marzo 1984.

REVUE DE MATHEMATIQUES SPECIALES

Núm. 10, junio 1984.

SAL TERRAE

Núm. 5, mayo 1984; núm. 6, junio 1984; núms. 7-8, julio-agosto 1984; núm. 9, septiembre 1984.

SCALA

Núm. 6, 1984; núm. 7-8, 1984; núm. 9, 1984.

SCALA JUGEND MAGAZIN

Núm. 3, mayo-agosto 1984; núm. 4, septiembre-octubre 1984.

SCHUSS

Núm de septiembre-octubre 1983.

STADIUM

Núm. 103, febrero 1984; núm. 104, abril 1984.

**TECHNOLOGIE DE L'EDUCATION.
BULLETIN ANALYTIQUE**

Núm. 1, marzo 1983; núm. 2, julio 1983; núm. 1, marzo 1984; núm. 2, julio 1984.

TEOREMA

Núm. 3, 1983.

TIME

Núm. 23, 4 de junio 1984; núm. 24, 11 de junio 1984; núm. 25, 18 de junio 1984.

TIMES EDUCATIONAL SUPPLEMENT, THE

Núm. 3.517, 25-11-1983; núm. 3.519, 9-12-1983; números 3.520-3.522, diciembre 1983; núms. 3.523-3.526, enero 1984; núms. 3.527-3.530, febrero 1984; núms. 3.531-3.535, marzo 1984; núms. 3.536-3.539, abril 1984; número 3.540, 4 de mayo 1984.

TRIBUNA ALEMANA

Núms. 869-872, 1983; núms. 873-874, enero 1984; número 875, febrero 1984; núms. 881-883, mayo, 1984; números 884-885, junio 1984; núm. 886, julio 1984; números 887-888, agosto 1984; núms. 889-890, septiembre 1984.

VIAJAR

Núm. 64, junio 1984; núm. 65, julio-agosto 1984; número 66, septiembre 1984.

VILLA DE MADRID

Núm. 49, 1 de junio 1984; núm. 50, 15 de junio 1984; núm. 51, 1 de julio 1984; núm. 52, 1 de agosto 1984.

VITA ITALIANA

Núms. 10-11, octubre-noviembre 1983; núm. 12, diciembre 1983; núm. 1, enero 1984.

ZIELSPRACHE DEUTSCH

Núm. 1, enero-febrero-marzo 1984; núm. 2, abril-mayo-junio 1984; núm. 3, julio-agosto-septiembre 1984.

*DEPARTAMENTO DE DOCUMENTACION
DE LA SEDE CENTRAL DEL INBAD*

Informaciones diversas

INFORME ACERCA DE UN SEMINARIO TITULADO «LA TUTORIA EN LA ENSEÑANZA MEDIA». I. B. ISABEL LA CATOLICA. MADRID, CURSO 1983-84

Durante el curso 1983-84, organizado por la Dirección General de Enseñanzas Medias, se ha desarrollado, en el IB «Isabel La Católica» de Madrid, un Seminario sobre «La Tutoría en la Enseñanza Media» dirigido a profesores de BUP y FP. Ha tenido una duración de cuarenta horas, distribuidas en veinte sesiones semanales. Asistieron unos quince profesores de tres centros de bachillerato de Madrid: «Isabel La Católica», «Leganés III» e «INBAD». De este último centro participó un grupo de tutores-orientadores del Departamento de Tutoría por Correspondencia.

El CONTENIDO del Seminario ha sido el siguiente:

El primer bloque, dedicado a «Las funciones del Tutor», desarrollado por Miguel Angel ORTEGA, ha tratado aspectos como la necesidad del tutor y su perfil y los niveles de actuación con el alumno, el grupo, los profesores, el equipo de tutores y los padres. Se ha llegado a la conclusión de que el trabajo del Profesor-Tutor debe ser entendido como de orientación y prevención de las dificultades individuales y de grupo y se ha visto la necesidad de programar objetivos según los diferentes niveles y en coordinación con los demás tutores.

En el segundo núcleo, sobre «La Psicología del adolescente», a cargo de Paloma FERNANDEZ, se ha visto la importancia del conocimiento de las características psicológicas del adolescente para facilitar la tarea educativa. Por ello se han tratado temas como el momento

clave de la adolescencia dentro del desarrollo evolutivo: la importancia del esquema corporal, la búsqueda de la identidad y las actitudes típicas del adolescente dentro del marco escolar.

El tercer bloque del Seminario, dedicado al «Aprendizaje y su Seguimiento», desarrollado por Pilar SANCHEZ, ha tenido como objetivo conocer la evolución del pensamiento adolescente y su influencia en el proceso de aprendizaje. Se han analizado aspectos como las características del pensamiento adolescente: el paso de las operaciones concretas a las formales y su repercusión en el aprendizaje, principios básicos de la psicología del aprendizaje, plan de seguimiento del proceso de aprendizaje, técnicas de trabajo intelectual y la orientación profesional.

En el último núcleo, sobre «Técnicas de grupos», a cargo de Inmaculada BERNABEU, se ha valorado la importancia del grupo en el aprendizaje de los alumnos y la necesidad de utilizar técnicas de grupo desde la Tutoría.

La METODOLOGIA seguida ha sido la de la participación activa del grupo de tutores a través de experiencias personales de cada uno, comentario de lecturas relacionadas con algunos temas, presentación y discusión de casos y situaciones concretas que se presentan en el ámbito escolar, análisis y comentario de encuestas realizadas en los centros, etc.

CONCLUSIONES: La Ley General de Educación ponía especial énfasis en el derecho a la

orientación que asistía a los alumnos, en la cual adquiriría una preeminencia innegable la figura del tutor.

El balance global, en la década larga en que el sistema ha estado vigente, no resulta alentador. La tutoría se ha reducido casi siempre a una actuación mecánica, casi burocrática, en la junta de evaluación o a la mediación ante algún problema concreto.

De todos modos, los problemas de la tutoría no deben hacernos perder de vista dos cosas: la nula formación que para el desempeño del puesto han recibido la mayor parte de los enseñantes y la inexistente dotación de los instrumentos necesarios para el desempeño de la tutoría.

Este Seminario ha servido para clarificar los aspectos fundamentales de la tarea tutorial que

exige un riguroso registro y observación del historial académico del alumno, aptitudes, rasgos caracteriológicos, problemas de desarrollo de su personalidad, entorno familiar y social, y, naturalmente, una conexión constante con los padres, resto del equipo educador y el gabinete psicopedagógico o departamento de orientación.

Por todo ello, resulta alentador que desde la Administración se tome conciencia de la importancia de la Tutoría y de la necesidad de la adecuada formación de tutores que, sin que ello implique su conversión en un especialista, es imprescindible para no seguir actuando por intuición.

MARIA LUISA FERNANDEZ GARCIA
Seminario de Geografía e Historia
de la Sede Central del INBAD

RESUMEN DE LAS «I JORNADAS SOBRE CIENCIAS NATURALES Y SU DIDACTICA» CELEBRADAS EN VALENCIA DURANTE LOS DIAS 2-5 DE MAYO DE 1984

Del 2 al 5 de mayo se celebraron en Valencia las «I Jornadas de Ciencias Naturales y su Didáctica», a las cuales asistieron dos miembros del Seminario de Ciencias Naturales que presentaron, en nombre de todos sus componentes, una comunicación con el título «Cuestiones didácticas y metodológicas de la enseñanza a distancia».

El programa de las Jornadas incluía:

- Ponencias desarrolladas por especialistas de universidades y centros de investigación españoles y extranjeros.
- Mesas redondas y coloquios.
- Comunicaciones.
- Elaboración de conclusiones.
- Itinerarios de campo, realizados en el último día de las jornadas.

Las comunicaciones presentadas se distribuyeron en los siguientes apartados:

- a) Metodología e historia de las Ciencias Naturales.
- b) Curriculum de las Ciencias Naturales en la Enseñanza Media.
- c) Experiencias y actividades didácticas.
- d) Medios audiovisuales en la enseñanza de las Ciencias Naturales.
- e) Itinerarios didácticos.

Nuestra comunicación fue incluida dentro del apartado de «Experiencias y actividades didácticas» y en ella se resumían algunas de las

características de la enseñanza impartida por el INBAD, centrándonos en el sistema de tutorías presenciales por ser la modalidad que siguen la mayor parte de los alumnos de este centro.

Iniciamos la comunicación con una descripción breve del alumnado y del material que posee, tanto básico como complementario (actividades), para desarrollar posteriormente los objetivos y directrices metodológicos del sistema seguido por el INBAD y terminar con el desarrollo de una tutoría básica en una quincena concreta de 1.º de BUP como es la de «Morfología y fisiología de los invertebrados».

Destacaremos dentro de las jornadas el interés despertado por las diversas ponencias, que trataron sobre los siguientes temas:

- «Bases históricas de la actividad científica en la España contemporánea».
Dr. J. M. López Piñero, Catedrático de Historia de la Medicina de la Universidad de Valencia.
- «Les représentations et les obstacles à l'apprentissage: intérêts didactiques».
Dr. André Giordan, Professeur Université de Genève.
- «El Curriculum de las Ciencias Naturales en la Enseñanza Media».
D. Carlos Pulido, Coordinador de Ciencias Experimentales en la Reforma de Enseñanzas Medias, M. E. C.
- «Las experiencias didácticas de las Ciencias Naturales en la Enseñanza Media».
Dr. Vicente Dualde, Catedrático de Ciencias Naturales.

- «La Planificación Ecológica».
Dr. Juan Sánchez, Jefe del Departamento de Edafología Geológica de la Facultad de Farmacia de la Universidad de Valencia.
- «La devesa de la Albufera. Su proyección educativa».
D. Antonio Vizcaíno, Biólogo. Servicios Técnicos. Devesa Albufera. Ayuntamiento de Valencia.

También fue de gran interés la conferencia pronunciada por don Faustino Cordón, en la clausura de las jornadas, sobre el tema: «La alimentación, base de la Biología Evolucionista».

Madrid, mayo de 1984.

*SEMINARIO DE CIENCIAS NATURALES
DE LA SEDE CENTRAL DEL INBAD*

INFORME ACERCA DE UNAS JORNADAS SOBRE «LA ENSEÑANZA DE LA CONSTITUCION EN LAS ENSEÑANZAS MEDIAS».
I. C. E. DE LA UNIVERSIDAD AUTONOMA DE MADRID,
17-20 DE SEPTIEMBRE DE 1984

El Departamento de Perfeccionamiento del Profesorado del ICE de la Universidad Autónoma de Madrid organizó un *Encuentro* sobre el tema «La Enseñanza de la Constitución en las EE. MM.» que se celebró entre los días 17 y 20 de septiembre. Dado que los Seminarios de Filosofía y de Geografía e Historia del IN-BAD tienen, precisamente, entre sus objetivos de más inmediato cumplimiento la elaboración de un Documento que ponga a nuestros alumnos en contacto con el texto constitucional, pareció interesante enviar a dicho *Encuentro* una comisión de profesores que quedó formada por dos miembros del Seminario de Geografía e Historia y uno del de Filosofía. Este carácter interdisciplinar de la representación del IN-BAD —que obedecía al convencimiento de que la enseñanza de la Constitución tiene que ser tarea necesariamente conjunta de ambos Seminarios— sorprendió positivamente a los demás participantes en el *Encuentro*, entre los cuales, y a pesar de la conciencia general de que la aportación de la Filosofía es imprescindible, no había ningún otro profesor de la materia.

El trabajo de estas jornadas se estructuró en torno a tres ejes: un núcleo de conferencias impartidas por especialistas en la materia; una serie de ponencias relacionadas directamente con la enseñanza de la Constitución en las EE. MM. y, por último, varias Comunicaciones de experiencias didácticas. Conferencias, Ponencias y Comunicaciones iban acompañadas de un coloquio final.

El plan de conferencias fue el siguiente:

día 17.—«Terminología básica para el conocimiento de la Constitución», por Alfonso Ruiz Miguel, profesor de la Universidad Autónoma de Madrid.

día 18.—«España: la estructura autonómica», por Francisco Tomás y Valiente, Magistrado del Tribunal Constitucional.

día 19.—«El desarrollo legislativo», por Virgilio Zapatero, Secretario de Estado para las relaciones con las Cortes y la Coordinación Legislativa. (La conferencia no se pronunció por incomparecencia del conferenciante.)

día 20.—«La Enseñanza en la Constitución», por Miguel Sánchez, profesor de la Universidad Complutense.

Dentro del segundo núcleo —Ponencias— se programaron los siguientes temas:

día 17.—«Un enfoque integrador de la enseñanza de la Constitución», por Feliciano Páez-Camino, del I. B. «San Isidro» de Madrid, y Begoña Talavera, del I. B. «Quevedo», también de Madrid.

día 18.—«La Educación para la Convivencia en la Reforma de las Enseñanzas Medias», por Julián del Toro, de la Comisión de Apoyo para la Reforma de las EE. MM. (no tuvo lugar por incomparecencia del ponente).

día 19.—«Un juego de simulación: la Clase-Parlamento elabora una ley», por Victoria Cuevas, del I. B. de Pozuelo de Alarcón (Madrid) y J. M. Juarranz, del I. B. «Luis Hidalgo» de Mora de Toledo.

día 20.—«La enseñanza de las Autonomías», por M.^a Carmen Sánchez Carreras, del I. B. de las Rozas (Madrid).

Las últimas horas de cada sesión quedaron reservadas para una serie de Comunicaciones relativas a experiencias en el campo de la enseñanza de la Constitución a alumnos de BUP. Expusieron sus experiencias:

- Luis Polanco, del I.N.F.P. de Torrejón de Ardoz (Madrid): «El inexperto en derecho enseña la Constitución».
- Mercedes Díez-Picazo, del I. B. «San Cristóbal de los Angeles» (Madrid): «Una lectura comprensiva de la Constitución».
- Adolfo Fernández y Juan Antonio Vaquero, del I. B. «Alfonso II» de Oviedo: «La enseñanza de la Constitución en el Bachillerato».
- M.^a Jesús Peña, del I. B. «Tres Cantos» (Madrid): «La Constitución a través de la Prensa».
- Rosa Salinas, del I. B. de las Rozas (Madrid): «Experiencia práctica de la enseñanza del Estatuto de Autonomía de Madrid».

A nuestro juicio, fueron unas jornadas positivas. En primer lugar, por el contenido de las conferencias, que sirvieron para clarificar muchos aspectos, todavía hoy bastante confusos, relativos al desarrollo práctico y legislativo del texto formal de nuestra actual Constitución. (Por ejemplo, las opiniones de Tomás y Valiente sobre el estado actual de las Autonomías y sus perspectivas de futuro resultaron particularmente sugerentes.) Pero, lógicamente, los coloquios y las conclusiones se centraron en los aspectos relativos a las experiencias didácticas. La primera y más obvia conclusión se extraía del propio número de asistentes: unas jornadas convocadas a nivel nacional y sobre un tema tan interesante como poco tratado apenas si consiguieron congregarse a una veintena de personas. Las limitaciones impuestas por este escaso número se vieron acrecentadas por la incomparecencia del ponente que debía haber expuesto los objetivos que la reforma de las EE. MM. se plantea con respecto a la enseñanza de la Constitución o a la de una nueva asignatura de Educación Cívica, Formación para la Convivencia o similar. Este fue el motivo de que los coloquios se centrasen, más que en el *qué se puede hacer*, en el *qué y cómo se ha hecho*. Se resaltó el escaso número de profesores

que realmente imparten *Constitución* en relación con los que se limitan a unir la hora que está destinada al programa de la asignatura de Geografía e Historia, realizando, en el mejor de los casos, un breve comentario de la Constitución de 1978 en el momento en el que el Programa aborda el desarrollo constitucional español. Por ello, se hizo especial hincapié en las Conclusiones en la necesidad de conferir a la enseñanza de la Constitución un carácter específico y claramente diferenciado del resto de las materias. Igualmente, se estuvo de acuerdo en que la formación constitucional, cívica, en la convivencia o como quiera llamarse debería constituir en la Enseñanza Media una asignatura impartida desde el primer curso como parte fundamental de la formación del estudiante.

Ponencia y experiencias fueron ampliamente comentadas y criticadas con la conclusión general de que, al igual que, por otra parte, debería hacerse en todas las asignaturas, la enseñanza de la Constitución sólo es posible a través de métodos activos, profundamente entroncados en la vida cotidiana del alumno y en sus experiencias más inmediatas. Planteamientos con los que los profesores del INBAD nos mostramos de acuerdo, aunque haciendo constar la imposibilidad de aplicar la mayor parte de las experiencias expuestas a las peculiaridades de la enseñanza a distancia. Lo que no quiere decir que no puedan ser adaptadas a la metodología específica del INBAD.

El *Encuentro* sirvió, por otra parte, para cohesionar y poner en marcha el equipo interdisciplinar del INBAD que trabajará en la redacción del Documento de Enseñanza de la Constitución para nuestros alumnos de Tercero.

(En los Seminarios de Filosofía y de Geografía e Historia quedan, a disposición de los compañeros a quienes puedan interesar, documentos y resúmenes de conferencias, ponencias y comunicaciones.)

MARCIAL CABALLERO
Seminario de Filosofía
de la Sede Central del INBAD
ANUNCIACION BARDON

CAMEN CORTES
Seminario de Geografía e Historia
de la Sede Central del INBAD

INFORME ACERCA DE UN SEMINARIO PARA PROFESORES DE ALEMAN CELEBRADO EN EL INSTITUTO ALEMAN DE MADRID LOS DIAS 8 Y 9 DE OCTUBRE DE 1984

Como en años pasados, el Instituto Alemán de Madrid organizó en los días 8 y 9 de octubre un Seminario para profesores de Alemán, tanto de Institutos de Bachillerato como de Escuelas de Idiomas y Universidades. El Seminario estuvo a cargo del profesor Dr. Jürgen Krumm de la Universidad de Hamburgo, catedrático de la especialidad «Alemán para Extranjeros». Resaltamos esto último porque es muy reciente la existencia de esta especialidad en las Universidades alemanas. Para nosotros, como profesores de Alemán en el extranjero, es muy interesante el contacto con las personas que trabajan en esta especialidad ya que realizan una importante labor de investigación metodológica en nuestra asignatura.

El Seminario celebrado en Madrid fue muy variado en cuanto a los temas que trató, siendo más práctico que teórico el tratamiento de éstos. En general, se teorizaba a partir de la práctica.

Comenzó el profesor Krumm con una breve reflexión sobre el hecho mismo del proceso de la comunicación. Para ello se presentaron dos videos sobre una clase de Alemán para extranjeros; seguidamente fueron analizados por los participantes en el Seminario.

En torno a la presentación de estos videos se trató sobre las posibilidades de formación pedagógica que ofrece la práctica frecuente de la «Hospitation» (presencia de un profesor dentro de la clase de otro profesor), tanto para el profesor que da la clase como para el que asiste a ella, por cuanto estimula la autorreflexión, el sentido crítico, la aceptación de críticas y

posibilita el contraste con otros sistemas de enseñanza.

Por la tarde se trató el tema de las cualidades que debe tener un buen profesor en base a unas investigaciones hechas en Estados Unidos y Gran Bretaña. Estas investigaciones definen al «buen profesor» como aquel que:

- permite al alumno hablar libremente;
- utiliza gran variedad de ejercicios;
- utiliza muchos medios audiovisuales y sabe utilizar distintos medios didácticos;
- ha vivido largo tiempo en el país de la lengua que enseña;
- tiene buena pronunciación (aunque no es necesario que domine la lengua a la perfección);
- tiene poca experiencia docente, es decir, no da la clase de forma rutinaria;
- procura que participen todos los alumnos;
- estructura la clase de forma clara;
- transmite entusiasmo por el idioma que enseña;
- no tiene miedo, tiene seguridad en sí mismo, es afectuoso y comprensivo con los alumnos;
- da la clase fundamentalmente en el idioma extranjero, sin obligar al alumno a que hable esa lengua.

En esta sesión se trató así mismo sobre el equilibrio que debe existir entre la dirección de la clase por parte del profesor y la iniciativa

del alumno. Es necesario siempre que el profesor dirija la clase, esto incluso es exigido por el alumno, pero sin perder de vista ese equilibrio al que hemos aludido.

Para que esa dirección de la clase sea efectiva y positiva, es fundamental que la clase se estructure previamente en fases y se haga una programación con una antelación de dos o tres semanas. Esta programación ha de ser conocida también por el alumno.

El día 9 de octubre se trató de la *Enseñanza de la Gramática* en la clase de Alemán.

Basándose en un texto ficticio, pero con ciertas características de la gramática alemana, se intentó dar una definición pragmática de la gramática en la que no se contemplan sólo las distintas unidades de la lengua hasta llegar al texto, sino que se incluye también en ella el uso de la lengua.

En torno a este tema, se habló de la manera de tratar la gramática en la clase sin perder de vista el principio básico de que la gramática está al servicio de la comunicación. De acuerdo con esto, los ejercicios gramaticales deben ser lo más comunicativos que sea posible y la gramática se debe presentar de forma inductiva, evitando que las explicaciones gramaticales sean demasiado largas. La terminología gramatical empleada por el profesor debe ser la conocida por el alumno en su lengua materna.

El profesor Krumm defiende la teoría de que no debe haber separación entre gramática y comunicación ya que la gramática no es un objetivo en sí misma, sino un medio para conseguir el objetivo final que es la comunicación. Por esta razón, los ejercicios gramaticales deben estar siempre en relación con un texto o diálogo. La relación texto-contenido-intención comunicativa-gramática tiene que ser siempre identificable.

En la tarde del día 9, el señor Krumm presentó para su análisis diferentes métodos de Alemán para extranjeros, análisis a realizar desde dos puntos de vista:

1) La medida en que se contemplan en estos métodos aquellos elementos que tienen una determinada función en la comunicación, pero que, sin embargo, escapan a la clasificación y sistematización puramente gramatical. Este es el caso, por ejemplo, de las partículas modales, muy importantes en alemán. También se pueden considerar aquí factores extralingüísticos como la relación entre las personas que hablan, su grado de conocimiento mutuo, si existen o no diferencias sociales entre ellos, su nivel cultural, etc.

2) Las posibilidades de explicar la gramática más gráficamente.

Terminó la sesión del día con el tema de los «Juegos en la clase». El profesor Krumm destacó la importancia de los juegos para la enseñanza de la gramática, distinguiendo dos tipos de juegos:

- a) Juegos destinados al aprendizaje de la gramática en sentido estricto.
- b) Juegos destinados al desarrollo de la comunicación.

En términos generales, la línea metodológica que presidió el tratamiento de los variados temas debatidos en este Seminario fue la comunicativa. Desde el punto de vista de nuestro trabajo de elaboración de material didáctico, ha resultado muy interesante el tratamiento que se da a la gramática en el aprendizaje del Alemán, sobre todo en cuanto al principio básico de que no debe haber separación entre gramática y comunicación.

*SEMINARIO DE ALEMAN
DE LA SEDE CENTRAL DEL INBAD*

INFORME ACERCA DE UN «SEMINARIO SOBRE LA ENSEÑANZA DEL ALEMÁN» IMPARTIDO POR EL GRUPO TANDEM

Durante los pasados días 31 de octubre y 1 de noviembre de este año, los miembros de este Seminario de Alemán MARIA LUZ GARCIA DENCHE y JOSE MARIA RODRIGUEZ NUÑEZ asistimos a un seminario de información sobre un nuevo método de enseñanza del alemán recientemente introducido en España.

El primer encuentro se realizó en los locales del Deutsches Kulturinstitut. El número de los asistentes fue muy reducido: un total de 13. Los únicos profesores representantes de la enseñanza estatal fuimos los miembros de este Seminario de Alemán.

A lo largo de la mañana del miércoles 31 de octubre, el creador e introductor del sistema Tandem en España, Jürgen Wolf, presentó el método y sus vertientes extraescolares. Las distintas fases de este método serían tres:

1. Se presupone la existencia de dos grupos de igual número de alumnos con una programación paralela: alemanes que estudien español y españoles que estudien alemán. Los conceptos gramaticales se explican en una clase de corte tradicional y de manera más o menos teórica.

2. En una segunda fase se mezclan los dos grupos formando parejas ocasionales por un período de tiempo de dos horas con una breve pausa en medio. En la primera hora, el alumno alemán hace ejercicios de español ayudado por el alumno español (o viceversa). Esta ayuda está reglamentada, de manera que la traducción de palabras y la mímica exagerada están

severamente prohibidas: el trabajo de Tandem exige que los dos elementos que lo integran se esfuercen en entender y en hacerse entender. El profesor se halla presente en el aula y supervisa el trabajo de los Tandem. A lo largo de la hora siguiente se invierten los papeles.

3. En la tercera fase, las parejas-tandem conversan libremente (sin profesor y sin límite de hora) sobre un tema que propicie la aparición de algún aspecto gramatical que el profesor haya estimado conveniente practicar.

El sistema Tandem incluye también la organización de cursos de verano para jóvenes (se está estudiando la posibilidad de elevar la edad de los participantes en estos cursos) y el facilitar contactos personales entre alemanes y españoles con fines pedagógicos.

En la tarde del miércoles fuimos invitados a presenciar una clase impartida por este método. Esa misma tarde se hizo una rápida valoración por parte de los profesores asistentes a este seminario de la clase a la que habíamos asistido.

La segunda jornada de trabajo se celebró el día 1 de noviembre. El hecho de que fuera festivo ha propiciado la asistencia de profesores que trabajan con este sistema en Zaragoza, Barcelona y Salamanca y la comunicación de los resultados obtenidos en sus clases.

La tarde del jueves se dedicó a la discusión y creación de nuevos Centros Tandem en España.

*SEMINARIO DE ALEMÁN
DE LA SEDE CENTRAL DEL INBAD*

**INFORME ACERCA DEL SEMINARIO «CINE E HISTORIA».
UNIV. COMPLUTENSE DE MADRID. FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS.
SECCION DE GEOGRAFIA E HISTORIA, 22-27 DE OCTUBRE DE 1984**

La sección de Geografía e Historia de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Complutense de Madrid, organizó en la semana del 22 al 27 de octubre pasado un seminario sobre «Cine e Historia». En su realización colaboró el Equipo Drac-Magic (Cooperativa Promotora de Técnicas Audiovisuales).

Las sesiones de dicho Seminario se celebraron en el Paraninfo de la Facultad de Filología (antiguo edificio «A» de Filosofía y Letras), y los temas que se trataron en las distintas sesiones fueron: *Cine e Historia: una doble lectura* (primera sesión); *Tipología del cine histórico* (segunda y tercera sesión); mientras que los dos últimos días estuvieron dedicados a la proyección y análisis de dos films históricos de reconocido prestigio: *Senso* (1954) de Luchino Visconti y *Winstanley* (1975) de Kewin Brownlow y A. Mollo. El primero de ellos constituye un excelente documento sobre el proceso de unificación de Italia desde una perspectiva y con un planteamiento que definiríamos, valga la redundancia, como muy «viscontianos». Mientras que el segundo constituye una magnífica ilustración de las sectas o grupos utópicos que florecieron en la Inglaterra del siglo XVII. La proyección de esta última película fue seguida de una mesa redonda en la que, junto con los miembros del Equipo Drac-Magic, estuvieron presentes Angel Luis Hueso (Profesor de Historia del Cine en la Universidad de Santiago de Compostela), Esperanza Yllán (Profesora de Historia Moderna de la Universidad Complutense) y Antonio Drove (realizador y guionista).

La celebración del seminario, que contó con

un centenar largo de participantes entre alumnos universitarios y graduados, permitió descubrir las posibilidades del Cine en el ámbito de la Historia para la gran mayoría de los participantes ya que era la primera oportunidad que tenían de tomar contacto con el tema. Para el grupo minoritario adentrado en el tema, fue una excelente oportunidad para profundizar y completar distintos aspectos, así como realizar distintas tomas de contacto personal con el cine como documento histórico y su posible, y a mi parecer totalmente necesaria, utilización como medio didáctico fundamental en la enseñanza de la Historia y en la práctica totalidad del resto de las materias.

A los que desde hace tiempo venimos utilizando este «arte característico de nuestro tiempo» como la base fundamental de distintos trabajos de investigación histórica, el seminario, además de lo dicho anteriormente, nos permitió reflexionar y ahondar sobre aspectos más o menos conocidos y tratados en un quehacer que no tiene aún una difusión y un reconocimiento por parte de los profesionales de la Historia; pues se pudieron comprobar, una vez más, las reticencias de algunos colegas a considerar al Cine como una fuente histórica tan válida, seria y necesaria como el más acreditado documento tradicional que se conserve en nuestros ricos y prestigiosos archivos.

¿Por qué esta reticencia? Desde su nacimiento en 1985, el Cine fue considerado como una curiosidad de «física recreativa» que no tendría más posibilidades; pero otros vieron en él unas posibilidades de espectáculo de masas de gran futuro, y fue de la mano de estos últimos como

el Cine creció y se desarrolló. No resulta extraño que el aspecto industrial-comercial-espectacular sea un factor limitador para muchos historiadores a la hora de su aceptación y utilización como fuente histórica.

Pero la realidad creo que es otra ya que el Cine constituye en nuestra época un elemento básico para la elaboración de esa memoria colectiva que llamamos Historia, particularmente de la Historia Contemporánea; dado lo arraigado que el Cine se encuentra en nuestra sociedad ha creado «memoria» ya que escenas reconstruidas o imaginadas por algunos creadores cinematográficos han sido, con el paso del tiempo, aceptadas como verdaderos documentales; tal es el caso de las secuencias de la masacre de las escaleras de Odessa y del fusilamiento de los marineros en «El Acorazado Potemkin» (1925) de S. M. Eisenstein, así como la secuencia del fusilamiento de frailes en la playa de «Raza» (1941) de J. L. Sáenz de Heredia.

Pero el aspecto documental o de reconstrucción histórica no agota, ni mucho menos, las posibilidades del cine en el terreno histórico; pues toda película, dejando de lado su mayor o menor calidad artística, constituye un reflejo de la sociedad en que se ha realizado y, por lo tanto, un documento testimonial de la misma. Ahora bien, como cualquier otro documento, debe utilizarse con una determinada metodología y someterlo a una crítica rigurosa en todos los aspectos ya que todos los realizadores cinematográficos no piensan como Roberto Rossellini que sostenía: «... para romper con la vieja manía de ofrecer al público un relato —cinematográfico— que intenta convencerle de algo. Lo que hay que hacer es comunicar honradamente los datos que tenemos para que luego cada uno saque libremente sus conclusiones». Es decir, tratar de mostrar más que de demostrar con la imagen fílmica.

Por lo peculiar del medio cinematográfico, en lo que a expresión y narración se refiere, las posibilidades que tiene para representar lo acaecido anteriormente son inmensas ya que lo puramente histórico puede ser el transfondo o el objeto fundamental de tal film, por ejemplo «Espartaco» (1960) de Kubrick o «Cabaret» (1972) de Bob Fosse, aunque siempre se dará el problema de la verosimilitud o credibilidad

de lo que por medio de la imagen y sonido se recrea en la pantalla, por lo que la documentación previa es fundamental para lograr unos resultados satisfactorios; así como lo que el espectador medio conoce previamente sobre el tema.

Pero, ¿qué posibilidades reales hay para utilizar el Cine en el ámbito didáctico? Personalmente creo que muchas y reales. Durante el Seminario reseñado anteriormente, se vio prácticamente lo que el «vídeo» nos ofrece ya que con un equipo relativamente asequible a muchos centros las posibilidades son numerosas, no sólo en el campo de la Historia como venimos hablando, sino en el terreno de la interdisciplinariedad ya que son mayoría las películas que abordan temas relacionados con otras materias: filosofía, literatura, lenguaje, ciencias, etc. Como ejemplo podemos citar cualquiera de las películas que sobre la figura de Galileo Galilei se han realizado en los últimos años.

Es de desear que todo este conjunto de medios se ponga cuanto antes a disposición del profesorado con inquietudes por la innovación educativa ya que, de no ser así, y a pesar de la mejor voluntad que se ponga, estaremos enseñando con métodos y medios totalmente inadecuados para la formación de las generaciones que comenzarán su actividad profesional en los últimos años del siglo xx.

Biblio-Hemerografía sobre Cine e Historia

BACHY, Victor: «Critique historique et Cinéma», en *Les Cahiers de la Cinémathèque*, número 20, Perpignan, verano de 1976, páginas 28-93.

BERTIN-MAGHIR, Jean Pierre / MARTY, Alain: «Cinéma, nouvelle histoire, nouvelle critique» (dossier), en la *Revue du Cinéma / Image et Son / Ecran*, núm. 352, París, julio-agosto 1980, pp. 86-125.

«Cinema / Histoire / Société», en *La Revue du Cinéma / Image et Son / Ecran*, núm. 357, París, enero 1981, pp. 101-116, y núm. 364, septiembre 1981, pp. 118-126.

- DELMAS, Ginette: «Le cinéma peut rémover l'enseignement de l'histoire, en *Le Monde de l'Education*, janvier 1983.
- FERRO, Marc: *Cine e Historia*, Editorial Gustavo Gili, S. A., Barcelona, 1980.
- FLEDELIUS, Karsten / Kaare Rübner VORGENSEN y otros (eds.): *History and the Audiovisual Medios*, Eventus, I/s, Copenhagen, 1979.
- FLORES AUÑON, Juan Carlos: *El cine, otro medio didáctico*. Madrid, Escuela Española, 1982.
- HERION, Régis / Mireille AMIEL: «Cinéma et Histoire», en *Cinéma*, 73, núm. 174, París, marzo 1973, pp. 34-35.
- HUESO MONTON, Angel Luis: «Cine histórico», en *Historia de los géneros cinematográficos*, vol. I, Heraldo Distribuidor, Valladolid, 1976. «Cine bélico», pp. 141-175.
- KANE, Pascal: «Cinéma et Histoire: l'effect d'étrangeté», en *Cahiers du Cinéma*, números 254-255, París, diciembre 1974, pp. 74-83.
- PITHON, Rényy: «Cinéma et recherche historique. Esquisse d'une problématique. Eléments méthodologiques et bibliographiques», en *Revue Suisse l'Histoire*, núm. 24, 1974, pp. 24-65.
- VARIOS AUTORES: «La Historia y el Cine», Editorial Fontamara, Barcelona, 1983.
- VARIOS AUTORES: *Cultures*, vol. II, núm. 1, UNESCO, París, 1974.

JUAN CARLOS FLORES AUÑON
 Seminario de Lengua y Cultura
 de la Sede Central del INBAD



*Instituto Nacional de Bachillerato a Distancia
Ronda de Atocha, 2
28012 Madrid*