

1985
diciembre
nº 4
INBAD



boletín informativo

Indice

BOLETIN INFORMATIVO DEL INBAD Número 4, diciembre 1985

EL INBAD EN ESPAÑA

Carta del Jefe de Estudios de la Sede Central del INBAD	5
Plan de Relaciones de la Sede Central del INBAD con las Extensiones y los Centros Colaboradores	7
Comisión Pedagógica. Curso 1984-85	11
El INBAD en las cárceles	17
Un proyecto de apoyo tutorial por correspondencia	25

EL INBAD EN EL EXTRANJERO

Breve Informe sobre Lengua y Cultura Españolas	29
--	----

EXPERIENCIAS Y COLABORACIONES

La Informática en el Aula. Reflexiones desde dentro	31
De cómo nos fuimos a Cuenca. Una experiencia interdisciplinar	37
Bach y Haendel: El estudio de una época	49

DOCUMENTACION

Informes:

El sistema educativo de los Estados Unidos	57
--	----

Revistas recibidas	77
--------------------	----

INFORMACIONES VARIAS

Ultimo cursillo de Lengua y Cultura Españolas	81
V Convención Internacional de Televisión y Educación	83
NOTA	85

Dep. Legal: M-12.649-1981

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

EL INBAD en España

CARTA DEL JEFE DE ESTUDIOS DE LA SEDE CENTRAL DEL INBAD

Estimados compañeros:

Apenas transcurrido un mes como Jefe de Estudios del INBAD he tenido oportunidad de conversar al menos telefónicamente con todos los Jefes de Estudios de Extensiones de España; no así con los de Extranjero, ni tampoco, aun a pesar de que están más cerca, con los de los Centros Colaboradores, a quienes sin duda tenemos un poco olvidados. Vaya mi más cordial saludo para todos.

En estos contactos he podido constatar el interés, la eficacia y la buena disposición de todos en medio de serias dificultades, generalmente de estructura, y de los particulares problemas que lleva consigo este tipo de enseñanza, agravados por la provisionalidad y escasez de medios y de locales con que en casi todos los sitios se cuenta. Afortunadamente, al menos por lo que a Extensiones se refiere, este año contamos ya con un profesorado que va a mantener una estabilidad suficiente como para planificar a más largo plazo y para situarse con más tranquilidad ante su tarea.

Espero que todos acepten como objetivo prioritario llevar a cabo un serio estudio del tipo de oferta que hacemos a nuestros alumnos y de sus peculiares condiciones, de tal manera que sean ellos quienes se beneficien inmediatamente de las innovaciones que exijamos todos a nuestra dedicación y al propio sistema.

En este sentido, es criterio de la casa intensificar todo lo posible desde esta Jefatura las

relaciones entre los Centros, sobre todo en el plano pedagógico. Esta tarea no siempre es fácil ni puede llevarse a cabo en todos los sitios ni puede hacerse por igual. De ahí que se impongan algunas prioridades como la atención particular a Extensiones de nueva creación o de nuevo profesorado con un plan de seguimiento que acompañe los nada fáciles pasos de un primer año de funcionamiento.

Nos preocupa también establecer relaciones con aquellas Extensiones que se mueven ya o caminan hacia su autonomía administrativa y académica. Es preciso ser imaginativos para crear cauces de colaboración e intercambio en aspectos pedagógicos. Espero que esta necesidad sea compartida por todos y abogo por que los convenios, realizados o en trámite, contemplen y dejen sentado un marco adecuado y flexible para este fin.

Ya están, en principio, señaladas las fechas de reuniones con los Jefes de Estudios de Centros Colaboradores y de Extensiones en España. Si el presupuesto lo permite, convocaremos también en el próximo trimestre a los de Extranjero.

Aunque sin duda todos lo conocéis, me permito adjuntar el «Plan de Relaciones Sede Central-Centros-Extensiones» con la idea de que pueda servir en vuestros contactos informativos con otras instancias.

Los comienzos del curso en la Sede Central han sido bastante titubeantes y se han visto afectados también por el retraso en la cobertura de plazas y puestos. Sin embargo, en es-

te momento, creo que se puede afirmar que el pulso de la casa ha recobrado su normalidad y que los Seminarios y Gabinetes, así como la Extensión Experimental, desempeñan sus habituales tareas. De cara al futuro están produciéndose algunos contactos entre Depar-

tamentos del INBAD y del CENEBAAD que allanen el camino de la integración en el previsto CENED.

A los de dentro y a los de fuera, profesores y alumnos, saludos y mi mayor estima y consideración.

Pedro Montarelo

JEFE DE ESTUDIOS DE LA SEDE CENTRAL DEL INBAD

PLAN DE RELACIONES DE LA SEDE CENTRAL CON EXTENSIONES Y CENTROS COLABORADORES (CURSO 1985-86)

Los escritos y visitas en los que se materializa la relación de la Sede Central del INBAD con Extensiones y Centros Colaboradores a lo largo de un curso y que canaliza la Jefatura de Estudios son fundamentalmente los siguientes:

I. COMUNICACION ESCRITA

1. Circular con **orientaciones** sobre funcionamiento, comienzo de curso, horarios de profesores y alumnos, organización de tutorías, uso de material didáctico, evaluaciones, actividades y orientaciones quincenales, correspondencia, etc.
2. Informe por parte de las Extensiones y los Centros a la Sede Central sobre los temas mencionados en el punto 1, acompañando horarios, número de alumnos por curso, posibles planes de experimentación, etc.
3. Acuse de recibo y comentario, si hubiera lugar, acerca de los contenidos de los informes, sobre todo cuando se observa algún tipo de anomalías que pueden afectar a la atención de los alumnos, al uso adecuado del material didáctico o a la consecución de los objetivos propios de este tipo de enseñanza.
4. Breve informe o acta informada después de cada una de las evaluaciones.

Informe final de cada centro por materias (cada profesor) y en conjunto (Jefe de Estudios) conforme al modelo que la Jefatura de Estudios enviará en su momento.

5. Los Seminarios Didácticos mantienen comunicación escrita con cada profesor de la materia al menos para comunicar la fecha y el plan de trabajo del Seminario Nacional, así como siempre que consideren oportuno hacer llegar alguna información o para contestar a aquellas cuestiones que les sean planteadas desde las Extensiones y Centros Colaboradores y que afecten a la materia de su competencia. En el presente curso se quiere intensificar esta relación y para ello se ha designado en cada Seminario un profesor encargado de mantener relación permanente con los profesores que imparten esa materia en las Extensiones.
Informe-resumen de las Reuniones del Seminario Nacional.
6. Envío de modelos de exámenes de las tres evaluaciones y de septiembre.
7. Envío de programación de radio, cuando hubiese.
8. Notificaciones diversas.

II. DESPLAZAMIENTOS

1. Es práctica habitual que los Jefes de Estudios de las Extensiones visiten espontáneamente la Sede Central una o más veces cada curso, sobre todo al comienzo, para informarse y resolver asuntos generales de distribución y secretaría.
2. Una vez por curso se convoca a todos los Jefes de Estudios de las Extensiones y Centros Colaboradores para celebrar con ellos unas jornadas informativas, de revisión y de intercambio.
3. Cada Seminario organiza un encuentro de todos los profesores de su materia en el que se analizan el funcionamiento de las asignaturas que imparten, el material didáctico y las posibles experimentaciones que están en marcha y se adoptan acuerdos comunes en torno a programación, metodología, etc.
4. El Jefe de Estudios y/o algunos miembros de la Junta Directiva realizan visitas al menos a algunas Extensiones ya que no siempre es posible hacerlo con todas como sería su deseo.
5. Miembros de otros Gabinetes, como los de Orientación, Estudios, Cárcels o Correspondencia, pueden también ocasionalmente desplazarse a algunas Extensiones cuando los estudios que llevan a cabo necesitan tomas de datos «in situ» o son requeridos para asesorar en algún tipo de experiencias similares en los centros.
6. Extensiones nuevas: El grupo de «Formación de Profesorado» que desde hace dos cursos existe en la Sede Central organiza en todas las Extensiones unas «Jornadas Informativas» conforme a un programa que abarca: Tipología del alumno del INBAD.—Material didáctico.—Función del profesor-tutor.—Organigrama del INBAD.

Organigrama del INBAD.

7. Seguimiento de nuevas Extensiones que abarca:
 1. Cursillo inicial (el descrito en punto anterior).
 2. Información del Jefe de Estudios de la Extensión aprovechando la convocatoria de la Sede Central.
 3. Nuevas jornadas en la Extensión de que se trate.
 4. Valoración del proceso en cada uno de los Seminarios Nacionales.
 5. Memoria evaluadora de final de curso.

III. PLAN EXPERIMENTAL DE ACCION TUTORIAL

Afecta sólo a determinadas Extensiones que han manifestado su interés por iniciar una experimentación de este tipo con 1.º de BUP y que reúnen determinadas condiciones. Se enmarca dentro de la necesidad de que esta experiencia sea preparada por un número reducido de Centros y a instancias del Departamento de Orientación Pedagógica y de esta Jefatura de Estudios.

La preparación de este proyecto supone que, durante este curso, algunos profesores de las Extensiones participantes tengan que realizar desplazamientos y a su vez lo hagan también algunos miembros de la Sede Central, particularmente del Departamento de Estudios y Orientación.

Todas estas relaciones se establecen a través del Jefe de Estudios, que es quien tiene en-

comendada la tarea de asegurar, en lo posible, la adecuada circulación de las líneas pedagógicas del INBAD entre la Sede Central y las Extensiones con el convencimiento de que es éste el tipo de relaciones e intercambios que merece la pena asegurar de cara a un futuro en el que irán acentuándose cada vez más las

competencias autonómicas en aspectos académicos, de secretaría y administrativos.

Las fechas concretas e incluso los temas que han de tratarse en los distintos contactos se establecen de común acuerdo, y según las posibilidades de cada parte, entre la Sede Central y las Extensiones.

Pedro Montarelo

JEFE DE ESTUDIOS DE LA SEDE CENTRAL DEL INBAD

COMISION PEDAGOGICA 1984-85

La Comisión Pedagógica es un órgano colegiado, consultivo e interdisciplinar de la Sede Central del INBAD cuya función esencial consiste en presentar, discutir y elaborar proyectos y tareas pedagógicas. La periodicidad de sus reuniones es quincenal.

Forman parte de dicha Comisión un representante de cada Seminario y Departamento de la Sede Central y el Vicedirector Pedagógico, quien, como miembro de la Junta Directiva, además de presidir las reuniones, «está obligado a presentar y defender las conclusiones o propuestas de la Comisión Pedagógica ante la dirección del INBAD y a dar cuenta a la Comisión del seguimiento que la Dirección hace de estas propuestas», según acuerdo adoptado por la propia Comisión en su tercera reunión de 27 de Noviembre de 1984.

Durante este curso, con el fin de agilizar su funcionamiento, ha contado con una Comisión Permanente que ha desempeñado tareas de coordinación de las sesiones, preparación del orden del día, presentación de propuestas de trabajo y de metodología, elaboración de las actas, etc. Los componentes de esta Comisión Permanente han sido: la Vicedirectora Pedagógica, el Jefe de Estudios de la Extensión Experimental, el Jefe del Departamento de Estudios y el Jefe del Departamento de Orientación.

En la primera reunión de la Comisión Pedagógica, el Departamento de Orientación presentó un documento en el que se enume-

aban los temas que podrían servir de pauta para la elección de las tareas que habrían de realizarse a lo largo del curso; también se discutió ampliamente su función consultiva y no decisoria y la conveniencia de que sus acuerdos fueran vinculantes para todos a través de la Junta Directiva, único órgano con capacidad de decisión.

En la reunión siguiente se eligieron como «posibles líneas de trabajo» algunos de los temas indicados en el documento presentado por el Departamento de Orientación, concretamente los siguientes:

- Criterios para la elaboración de material didáctico.
- La coordinación por áreas/interdisciplinaridad.
- La elaboración de un curriculum propio para el INBAD.
- Las recuperaciones de los alumnos.
- Información-seguimiento de los planes experimentales.
- Cursos de formación del profesorado.
- Elaboración de un documento **cero** o plan de recepción al alumno del INBAD atendiendo a sus distintos niveles de entrada.
- El papel de la Extensión Experimental en el INBAD.
- Información-balance de la Tutoría por Correspondencia desde la Sede Central después de su primer año de experiencia.

- Información-balance del estado actual de los Seminarios y Departamentos y elaboración de su proyecto educativo dentro del espíritu del Proyecto Educativo general del INBAD.
- El papel de la radio y de los M.A.V. en el INBAD.
- Presencia y aportación de la enseñanza a distancia a la presencial y viceversa.

Quedó pendiente para la tercera y la cuarta reunión la determinación del **tema o temas concretos** para este curso y del **método de trabajo**. Por la importancia de ambas reuniones resumimos a continuación los acuerdos tomados.

1. LINEAS DE TRABAJO PARA EL CURSO 84-85.

En primer lugar se vio que entre los temas propuestos había algunos de carácter informativo o de asesoramiento que forzosamente tenía que asumir la Comisión Pedagógica por formar parte de sus competencias específicas, por ejemplo:

- La recepción y análisis de la información emanada del Departamento de Estudios, de la Extensión Experimental, del Departamento de Tutoría por Correspondencia, etc.
- La información y el seguimiento de los planes experimentales, de los cursos de formación del profesorado, etc.
- La supervisión del Libro Blanco, de la Agenda, etc.

Del resto de las líneas consideradas, la mayoría de los asistentes opinaba que el objetivo fundamental que había que tener en cuenta de modo casi irrenunciable era el de «la elaboración de un currículum propio para el INBAD en el marco de la próxima Reforma y a la vista del papel que el mismo vaya a desempeñar en el futuro planteamiento de las enseñanzas medias». Sin embargo, parecía arriesgado dedicarse de manera directa a un tema tan general. Se estimó preferible abor-

dar otras líneas más inmediatas que, a la vez, pudieran servirnos de trampolín para reflexionar sobre el futuro currículum e ir preparándonos para la Reforma.

En este sentido, varios de los participantes destacaron como líneas de interés prioritario: estudiar criterios para la elaboración del material didáctico, profundizar en los modelos de acción tutorial y clarificar el papel de la Extensión Experimental y del Departamento de Tutoría por Correspondencia en el INBAD.

Otra intervención señaló la posibilidad de englobar todos los objetivos propuestos en cuatro grandes grupos:

- Los alumnos.
- El profesorado.
- El material didáctico.
- El sistema.

Después de animado debate, en el que se discutieron ambas propuestas, se decidió que las **grandes líneas** de acción de la Comisión Pedagógica durante este curso serían:

A) El material didáctico en todas sus modalidades: su papel en el sistema INBAD, criterios de elaboración, etc. (Por lo que se refiere a los medios audio-visuales, se mantendría contacto con la Comisión correspondiente).

Esta sería la **línea fundamental** de trabajo y, apoyándose en ella, se reflexionaría sobre la futura Reforma y el posible currículum específico para el INBAD.

Muy relacionadas con este línea básica aparecieron otras dos:

B) La tutoría, en sus diversos tipos, que debería adecuarse al material elaborado. En este tema se trabajaría en colaboración con el «Grupo de Trabajo de Apoyo Tutorial», constituido por miembros de la Sede Central y de varias Extensiones, que a lo largo de este curso analizaría y valoraría las distintas experiencias en materia de tutoría realizadas en los diversos centros y, en su caso, propondría modelos alternativos.

C) Los dos **Centros Experimentales** del INBAD, la Extensión Experimental y el Departamento de Tutoría por Correspondencia, que necesariamente habrían de tener un papel destacado en la puesta en práctica de las líneas anteriores, tanto a la hora de recabar información como a la de ensayar los modelos que se propongan.

Por último, para cubrir eficazmente los anteriores objetivos sería indispensable llevar a cabo un proceso de **evaluación del sistema** para examinar y valorar lo que se había hecho hasta el momento. Con ello se seguiría, además, la línea marcada en el Claustro del 11-4-84.

2.—METODO DE TRABAJO.

El profesor representante del Seminario de Latín propuso la división de la Comisión Pedagógica en cuatro subcomisiones, cada una de las cuales abordaría uno de los cuatro grandes apartados que englobaban todos los temas propuestos: alumnos, profesores-tutores, material didáctico y sistema.

Cada subcomisión utilizaría un método de trabajo concreto que podría ser el siguiente:

- Elección de temas.
- Determinación de objetivos.
- Diseño de un proyecto.
- Discusión y conclusiones.
- Experimentación.

La Comisión Permanente, por su parte, presentó otra propuesta de trabajo según la cual un grupo de profesores participantes en la Comisión Pedagógica, junto con la Comisión Permanente, se encargaría de coordinar el proceso de estudio sobre criterios para la elaboración de material didáctico según un calendario de trabajo que tendría que determinarse. De las otras dos líneas prioritarias de acción de la Comisión Pedagógica se ocuparían los grupos de profesores que ya venían trabajando en ello:

- El estudio sobre el apoyo tutorial en la educación a distancia correría a cargo del grupo de trabajo del INBAD (profesores de la Sede Central y de Extensiones).
- El estudio del papel de los Centros Experimentales en el INBAD correría a cargo de los propios equipos de profesores de ambos Centros: Extensión Experimental y Departamento de Tutoría por Correspondencia.

Las conclusiones o proyectos alternativos que pudieran salir de uno u otro equipo de trabajo deberían pasar por la comisión Pedagógica para su discusión y propuesta a la Junta Directiva como pautas de acción futura en el INBAD.

Tras un largo debate entre los partidarios de la creación de subcomisiones de estudio en lugar de un único grupo y quienes se mostraban más de acuerdo con la propuesta de la Comisión Permanente, se llegó a una solución enriquecida por ambas tendencias:

- Habría una subcomisión (la Comisión Permanente Ampliada) que estudiaría los criterios para la elaboración del material didáctico.
- El resto de los temas seguirían tratándose en la totalidad de la comisión Pedagógica, sin dividirse en subcomisiones.

El calendario de actuación sería el siguiente:

1. Aportación por parte de **cada Seminario** de los aspectos que deseara tratar sobre **elaboración del material didáctico**: estructuración, lenguaje, interdisciplinaridad, etc. Fecha de entrega: 20 de Diciembre (Departamento Orientación).
2. La Comisión Permanente, la Comisión de Ediciones, el Departamento de M.A. V. y el Departamento de Orientación organizarían las diversas aportaciones y prepararían un proyecto de trabajo. Primera semana después de las vacaciones de Navidad.

3. En la primera Comisión Pedagógica de enero se discutiría y elegiría la organización sistemática del tema teniendo como base la propuesta de la Comisión Permanente (día 15 de Enero).
4. Mientras fueran cubriéndose los siguientes pasos, iría preparándose una valoración del material didáctico:
 - Cada Seminario, sobre la ficha ya elaborada, haría la propia valoración de su material.
 - La Extensión Experimental y el Departamento de Tutoría por Correspondencia expondrían las opiniones de sus alumnos sobre el material didáctico.
 - El Departamento de Estudios ofrecería las opiniones de los alumnos y de los Profesores Tutores de varios Centros Colaboradores y Extensiones del INBAD.
5. Tendrían lugar cursillos, sesiones de trabajo, etc. en torno a la elaboración del material didáctico.
6. Las siguientes Comisiones Pedagógicas reflexionarían y aplicarían, teniendo como base los Seminarios, lo desarrollado en los cursillos.

A partir de la quinta reunión, el papel de la Comisión Pedagógica fue doble:

- a) Seguimiento del proceso de análisis de las líneas de acción fijadas.
- b) Obtención de conclusiones.

a) Proceso de análisis.

- 5ª C. P.: Estudio del proyecto de trabajo elaborado por la Comisión Permanente ampliado a partir de las aportaciones de Seminarios y Departamentos.

- 6ª C.P.: Información del plan de trabajo sobre «El Apoyo Tutorial en la Educación a Distancia».
- 7ª y 8ª C.P.: Observaciones generales de los alumnos y de los profesores sobre el material didáctico del INBAD:
 - Observaciones de alumnos de la Extensión Experimental presentadas por ellos mismos.
 - Observaciones de alumnos atendidos por correspondencia presentadas por las coordinadoras del Departamento.
 - Observaciones de alumnos y de profesores de Extensiones y de Centros Colaboradores presentadas por el Departamento de Estudios.
- 9ª C.P.: En relación con el estudio sobre «El Apoyo Tutorial en la Educación a Distancia» se hizo una petición a los Seminarios para la determinación de los tipos de tutorías en relación con la metodología propia de cada materia y el estado actual de la documentación didáctica en lo que a sus asignaturas se refiere.
- 10ª C.P.: Se informó sobre el resultado de las encuestas realizadas a alumnos de diversas Extensiones para conocer su opinión sobre cuatro documentos didácticos.
- 11ª C.P.: Se informó acerca del cuestionario pasado a los Seminarios para autoevaluación de sus materiales didácticos.

b) Obtención de conclusiones.

- 12ª C.P.: Los M.A.V. en el INBAD.
- 13ª C.P.: Presentación de las conclusiones elaboradas por el grupo

de profesores del INBAD sobre «El Apoyo Tutorial en la Educación a Distancia».

- 14ª C.P.: Función de los Centros Experimentales del INBAD.
- 15ª C.P.: Información en torno al tema de la elaboración de material didáctico. Se presentaron la documentación acumulada y un esquema para la redacción de un documento sobre «Criterios para la Elaboración de Material Didáctico en el INBAD».
- 16ª C.P.: Exposición de cada Seminario y Departamento sobre su **participación concreta** en las innovaciones que podrían introducirse experimentalmente en el INBAD en relación con las líneas de acción de la Comisión Pedagógica a lo largo del curso.

En esta reunión, última de las Comisiones Pedagógicas del curso 1984-1985, después de la intervención de los distintos representantes de los Seminarios y Departamentos sobre el grado de compromiso de unos y otros, se llegó a un acuerdo fundamental que, por un lado, significaba una conclusión final, pero, por otro, constituía un punto de partida como uno de los objetivos de trabajo para el INBAD en los próximos años: **La necesidad de introducir innovaciones concretas en el INBAD.**

Tal necesidad se constató con mayor detalle en lo que se refiere a:

1. El apoyo tutorial en la educación a distancia.
2. La elaboración de material didáctico.
3. El funcionamiento de los Centros Experimentales.

*DEPARTAMENTO DE ORIENTACION
DE LA SEDE CENTRAL DEL INBAD*

EL INBAD EN LAS CARCELES

Desde los comienzos del INBAD, la atención a los alumnos reclusos constituyó uno de los objetivos prioritarios y fue, en principio, la Sede Central la encargada de prestar este servicio educativo. Poco después comenzó a pensarse que las Extensiones podrían ofrecer una atención mejor y se transfirió a ellas la responsabilidad de organizarla, pero la experiencia no dio buenos resultados y se consideró entonces que quizá centralizar el trabajo en una de ellas podría resolver los problemas. Asumió el compromiso la Extensión de Albacete, pero diversas dificultades hicieron desistir al Profesorado de este Centro y en el curso 1983-84 la Sede Central volvió a encargarse de la atención a estos alumnos.

A partir de este momento una persona del Departamento de Tutoría por Correspondencia se responsabilizó de organizar el trabajo y con este fin inició una larga serie de contactos y entrevistas con maestros y asistentes sociales de algunas cárceles que fueron informándole acerca del medio en que se desenvolvían estos alumnos. Partiendo de esta información, se marcó unas líneas de actuación entre las que consideró prioritarias el conocimiento de la problemática personal del alumno recluso y el análisis de sus condiciones de estudio como punto de partida para diseñar cualquier proyecto de trabajo relacionado con ellos. Para llevar a cabo esta labor visitó alrededor de cuarenta cárceles que iban dándole una visión bastante real de los ambientes, de las condiciones de estudio y de la influencia que ejercían ambos aspectos en la ya peculiar psicología del alumno recluso. La situa-

ción era indignante: en las cárceles en las que había bibliotecas, estas carecían, en general, del material necesario; en las que había lugares de estudio, eran heladores y/o ruidosos y, en ocasiones, servían como salas de recreo donde se jugaba a las cartas o al parchís, se charlaba, etc.; los alumnos no disponían de diccionarios ni de libros de lectura; no podían utilizar compases para realizar los trabajos de la asignatura de Dibujo ni radiocassettes para escuchar las cintas de Idiomas; no tenían lapiceros ni bolígrafos ni cuadernos pues no había presupuesto fijo para que el maestro adquiriera material fungible.

Con la experiencia adquirida en estas visitas se redactó un informe que se envió a los Excmos Sres. Ministros de Justicia y Educación y en la carta de presentación se les sugería la necesidad de la firma de un Convenio entre ambos Ministerios que posibilitara la mejora de las condiciones de estudio de los reclusos desde el nivel inicial de EGB hasta el Bachillerato. La respuesta no se hizo esperar. La Subdirección General de Educación a Distancia solicitó a la responsable de este trabajo que, en virtud de su experiencia en el tema, redactara los puntos que considerara necesario incluir y, en Septiembre del 84, se firmó por fin un Convenio que abarcaba desde el nivel de alfabetización hasta el de INBAD, **lo que ha supuesto un avance importantísimo en la educación en las cárceles.**

Con el Convenio firmado, el trabajo en las prisiones durante el curso 84-85 se presentaba más alentador porque, a partir de entonces, un Profesor de cada Seminario iba a en-

cargarse de impartir Tutorías presenciales en las cárceles de Madrid y porque este Convenio obligaba a cumplir unos principios básicos que habrían de facilitar el estudio de los reclusos:

- Acondicionamiento de las escuelas para que los alumnos pudieran realizar sus estudios.
- Tasas de matrícula gratuitas.
- Material didáctico gratuito.
- Atención directa a los alumnos mediante las Tutorías Didácticas presenciales en las cárceles que se determinaran.
- Garantía para que los alumnos continuaran sus estudios y pudieran llevar consigo el material didáctico aunque fueran trasladados de cárcel.
- Garantías de seriedad en la realización de los exámenes.

La realidad fue, sin embargo, menos grata porque las visitas a las cárceles por una parte y, por otra, la puesta en marcha de las Tutorías Presenciales en Madrid, Santa Cruz de Tenerife y Palma de Mallorca nos hicieron comprobar que dichos principios no se cumplían en la mayoría de las cárceles y, en consecuencia, impedían que el trabajo de los Tutores fuera eficaz. Efectivamente, los lugares de estudio no reunían, generalmente, condiciones para impartir las tutorías; en algunas, no les era fácil a los Tutores acceder al lugar en el que deberían llevarlas a cabo; los alumnos, en muchos casos, no podían asistir a las mismas porque no se les avisaba y además no podían disponer de los libros al ser trasladados de cárcel y, cuando conseguían llevárselos, no se les entregaban inmediatamente, sino que transcurría el tiempo suficiente como para hacerles perder el ritmo de estudio. Este estado de cosas se agravó también porque recibieron muy tarde tanto los Documentos del INBAD como el material complementario aportado por el Ministerio de Justicia.

No obstante, este panorama desolador no fue suficiente para hacernos abandonar nuestro empeño de que la educación llegara a ocu-

par el lugar que le corresponde en las cárceles, aún sabiendo que acercarnos a este objetivo habría de exigirnos una lucha diaria desde nuestra pequeña parcela contra todos aquellos que consideraban que los reclusos tenían ya suficiente.

Así pues, redactamos el informe del curso 84-85, en el que incluíamos todas las deficiencias señaladas, y se lo enviamos al Director General de Promoción Educativa y al Subdirector General de Enseñanza a Distancia para que estas deficiencias fueran expuestas en la reunión de la Comisión del Seguimiento del Convenio con el fin de que cada Ministerio pusiera los medios necesarios para solucionarlas.

Después, gracias a la experiencia adquirida y a los nuevos medios proporcionados, ha podido elaborarse el siguiente

PROYECTO DE FUNCIONAMIENTO DEL EQUIPO DE PROFESORES DE ALUMNOS RECLUSOS. CURSO 85-86

A finales del curso 84-85, se nos comunicó que había diez nuevos Profesores en la Sede Central del INBAD que iban a dedicarse exclusivamente a atender a los alumnos de cárceles.

Así pudo constituirse por vez primera un equipo y ello permitió diseñar un proyecto de trabajo más acorde con las necesidades de los alumnos cuyos objetivos son:

- Prestar apoyo tutorial al alumno recluso.
- Conseguir un conocimiento de él y del ambiente de la cárcel con el fin de lograr una atención eficaz.
- Estudiar su situación en el contexto general de la educación de adultos y a distancia.
- Investigar en el campo educativo de las cárceles.
- Evaluar la experiencia.

El apoyo tutorial se ofrece a través de la Tutoría Didáctica y de la Tutoría de Orientación.

• La **Tutoría Didáctica**, es decir, la impartida por los profesores de cada una de las asignaturas, se hace durante este curso por correspondencia y presencialmente.

La Tutoría Didáctica por Correspondencia consiste básicamente en la corrección orientadora de actividades y exámenes. El Tutor los corregirá minuciosamente, indicará el porqué de los errores, aclarará las dudas, valorará el esfuerzo del alumno y, mediante todo ello, motivará al alumno. Conocerá a través de estos trabajos las deficiencias de cada uno y ha-

brá de estudiar el modo de solucionarlas bien con trabajos de recuperación bien con repases de cursos anteriores u otros métodos. También experimentará el material didáctico, es decir, detectará sus fallos a través de las respuestas que den los alumnos a los trabajos y se los comunicará a los correspondientes Seminarios para que puedan subsanarlos con vistas al curso próximo.

La Tutoría Didáctica presencial se imparte periódicamente sólo en las cárceles que aparecen señaladas en los calendarios siguientes:

Calendario semanal de Tutorías en Cárceles 85/86						
SEMANA	LUNES	MARTES	MIERCOLES	JUEVES	VIERNES	CARCEL
A		Fis. y Quim. Idio. Dib.				YESERIAS
		Lat. y Grie. Cien. Nat. Len. y Lit.	Lat. y Grie. Cien. Nat. Len. y Lit.			CARABANCHEL
		Mat. Filo. Geo. e Hist.				ALCALA-MECO
			Fis. y Quim. Idio. Dib.			CACERES I y II
					Lat. y Grie. Cien. Nat. Len. y Lit.	OCAÑA I y II
				Mat. Filo. Geo. e Hist.		VALLADOLID
SEMANA	LUNES	MARTES	MIERCOLES	JUEVES	VIERNES	CARCEL
B		Mat. Filo. Geo. e Hist.				YESERIAS
		Fis. y Quim. Idio. Dib.	Fis. y Quim. Idio. Dib.			CARABANCHEL
		Lat. y Grie. Cien. Nat. Len. y Lit.				ALCALA-MECO
			Mat. Filo. Geo. e Hist.			CACERES I y II
					Fis. y Quim. Idio. Dib.	OCAÑA I y II
				Lat. y Grie. Cien. Nat. Len. y Lit.		VALLADOLID
SEMANA	LUNES	MARTES	MIERCOLES	JUEVES	VIERNES	CARCEL
C		Lat. y Grie. Cien. Nat. Len. y Lit.				YESERIAS
		Mat. Filo. Geo. e Hist.	Mat. Filo. Geo. e Hist.			CARABANCHEL
		Fis. y Quim. Idio. Dib.				ALCALA-MECO
			Lat. y Grie. Cien. Nat. Len. y Lit.			CACERES I y II
					Mat. Filo. Geo. e Hist.	OCAÑA I y II
				Fis. y Quim. Idio. Dib.		VALLADOLID

Calendario anual de Tutorías en Cárceles 85/86

OCTUBRE						NOVIEMBRE						DICIEMBRE					
Semana	L	M	X	J	V	Semana	L	M	X	J	V	Semana	L	M	X	J	V
		1	2	3	4	* A	4	5	6	7	8	* A	2	3	4	5	6
T. inicial	7	8	9	10	11	B	11	12	13	14	15	* B	9	10	11	12	13
A	14	15	16	17	18	C	18	19	20	21	22	* C	16	17	18	19	20
* B	21	22	23	24	25	T. Orient.	25	26	27	28	29						
* C	28	29	30	31													

ENERO						FEBRERO						MARZO					
	L	M	X	J	V	Semana	L	M	X	J	V	Semana	L	M	X	J	V
Exámenes	6	7	8	9	10	A	3	4	5	6	7	* A	3	4	5	6	7
* A	13	14	15	16	17	B	10	11	12	13	14	* B	10	11	12	13	14
* B	20	21	22	23	24	* C	17	18	19	20	21	C	17	18	19	20	21
* C	27	28	29	30	31	T. Orient.	24	25	26	27	28						

ABRIL						MAYO						JUNIO					
Semana	L	M	X	J	V	Semana	L	M	X	J	V	Semana	L	M	X	J	V
Ex. y T. Orient.		1	2	3	4	B	5	6	7	8	9	* C	2	3	4	5	6
* A	7	8	9	10	11	C	12	13	14	15	16	Exám.	9	10	11	12	13
* B	14	15	16	17	18	* A	19	20	21	22	23						
* C	21	22	23	24	25	* B	26	27	28	29	30						
A	28	29	30	1	2												

Nota.—Las Tutorías en la prisión de Valladolid se impartirán solamente en las fechas señaladas con el asterístico.

Esta modalidad de Tutoría Didáctica responde a las necesidades de unos alumnos que no sólo precisan recibir aclaración de las dudas y corrección de los trabajos, sino también alimentar constantemente la motivación, lo que se consigue, ante todo, con la atención personal y directa.

La Tutoría Didáctica debe estar condicio-

nada por el medio en el que se enseña y por los problemas psicológicos, sociales y culturales de los alumnos, es decir, el Tutor ha de considerar la vida del grupo, las aptitudes, el medio ambiente, los contenidos y las técnicas; ha de dar rienda suelta a su imaginación a la hora de desarrollar su labor y buscar alternativas válidas a la programación (bien por asig-

naturas, bien por áreas); ha de ser consciente de que cualquier planteamiento para nuestros alumnos que intente repetir la programación y la metodología de los alumnos en edad escolar está abocado al fracaso; ha de saber que la instrucción de estos alumnos debe partir de su propio entorno, de sus centros de interés, de la valoración de sus experiencias (lo que están aprendiendo, en muchos casos, ya lo han vivido), de los hechos cercanos a ellos. Con ello se conseguirá una enseñanza más activa y motivaremos su curiosidad de forma que el aprendizaje no se terminará en el curso porque comprenderán que la ciencia no sólo está en los libros, sino también en la vida; ha de enseñar al alumno a buscar en los libros, a manejarlos, a descubrir la relación que guardan los hechos, los contenidos de las asignaturas, etc. Sólo así desarrollaremos su capacidad crítica y le obligaremos a plantearse muchas preguntas y encontrar por sí mismo la respuestas.

No podemos esperar a que nos den hecha la programación adecuada; es preciso echar a andar como ya han comenzado a hacerlo algunos Tutores porque han comprendido que enfocar así nuestra enseñanza impulsará el interés y la motivación de nuestros alumnos.

- **La Tutoría de Orientación** ha de cumplir dos objetivos esenciales: conseguir que el alumno no se sienta solo y ayudarle en la adquisición de los hábitos de estudio.

Para realizar esta Tutoría hemos estructurado nuestra labor en tres partes: Conocimiento del alumno, Programación y Evaluación.

a) **Conocimiento del alumno:**

El Tutor-Orientador ha de recabar todos aquellos datos que puedan incidir en el rendimiento académico de los alumnos. Para ello los Tutores han visitado las cárceles en las que se imparten las Tutorías Didácticas presenciales.

En primer lugar, informaron acerca del IN-BAD y de nuestro sistema de atención a los alumnos que cumplían los requisitos para poder matricularse en nuestro Centro. En visitas posteriores han ido obteniendo datos acerca de los alumnos tutelados que han permitido ir conociéndolos.

Está previsto visitar a lo largo del primer trimestre el mayor número posible de cárceles, lo que tendrá como objetivo no sólo desarrollar su labor como Tutores-Orientadores, sino también informar al maestro, al Director de la cárcel y a los reclusos del funcionamiento de nuestro sistema de atención. Pensando en estas visitas se ha elaborado un cuestionario que nos permitirá conocer datos relativos a los alumnos reclusos, es decir, toda la problemática que conlleva su reclusión y que repercute sobremanera en su rendimiento académico.

b) **Programación:**

Tendremos que esperar a los resultados de la primera evaluación para comenzar a trabajar en esta fase, pues sólo entonces podremos conocer los niveles de nuestros alumnos y sabremos todos los datos posibles acerca de los mismos. La primera evaluación tendrá más valor como información para el equipo de profesores de cárceles que como valoración del trabajo del alumno. A partir de ese momento, se analizarán los datos obtenidos en la fase inicial y, de acuerdo con ellos, se señalarán los objetivos que habrán de conseguirse en posteriores evaluaciones. El equipo deberá encontrar el modo de cubrir las lagunas y de subsanar las deficiencias de los alumnos por curso o individualmente.

Somos conscientes de la importancia de enseñar técnicas de estudio a unos alumnos que hace mucho tiempo que dejaron la enseñanza, pero hasta ahora sólo hemos podido elaborar una hoja con estas sencillas normas que han de tener en cuenta a la hora de estudiar:

Técnicas de estudio

ESTUDIAR NO ES PASARSE HORAS Y HORAS ENCIMA DEL LIBRO.

ESTUDIAR ES:

UTILIZAR LA TÉCNICA PARA APRENDER CON EL MENOR ESFUERZO POSIBLE

¿NO ESTÁ MAL, EH?

AQUÍ TE PRESENTAMOS ALGUNAS TÉCNICAS DE ESTUDIO QUE TE PUEDEN RESULTAR ÚTILES.

1 NO ESTUDIES SOLO CUANDO TENGAS GANAS Y LO QUE MÁS TE GUSTE. HAZ UN HORARIO SEMANAL DE ESTUDIO Y CÍNETE A ÉL.

HORARIO SEMANAL

2 NO ESTUDIES MÁS DE 45 MINUTOS SEGUIDOS. MÁS ALLÁ DE ESE LÍMITE LA ATENCIÓN DECAE Y SE EMBOTA.

¡OJO! 45 MINUTOS

TRES HORAS, TRES, LAS HIJAS DE HELENA! ¡JUA!

¡AHORA CAMBIO!

3 SI DEBES ESTUDIAR MÁS DE 45 MINUTOS, HAZ PEQUEÑAS PAUSAS PARA DESCANSAR. CAMBIA DE ASIGNATURA O DE TAREA DENTRO DE LA MISMA.

4 BUSCA UN LUGAR DONDE TE ENCUENTRES CÓMODO PARA ESTUDIAR, CAMBIAR DE LUGAR HACE QUE TE DISTRAIGAS.

NO QUIERO
NO MOLESTEN
NO ESTOY
NO SALGO
FUERA
NO

5 NO DEJES QUE PASEN MÁS DE DOS DÍAS SIN QUE DEDIQUES UNA SESIÓN DE ESTUDIO A CADA ASIGNATURA, ESPACIARLO MÁS EQUIVALE A PERDER EL HILO.

CREO QUE HACE UNOS AÑOS QUE DEVE DE HACER ALGO.

6 NUNCA LEAS SIN SUBRAYAR NO ESTUDIES SIN HACER ESQUEMAS.

¡ESO ES PASARSE!

SUBRAYA.

7 ANTES DE PONERTE A ESTUDIAR CADA QUINCENA, LEE DESPACIO EL ESQUEMA-RESUMEN QUE APARECE AL PRINCIPIO.

ESTO, TE FACILITARÁ LA COMPRENSIÓN POSTERIOR DE LA MISMA.

8 ANOTA SIEMPRE LAS DUDAS QUE TE PLANTEE EL ESTUDIO DE CADA QUINCENA, EL TUTOR TE LAS ACLARARÁ.

¡MIRE, TENGO ESTAS POCAS!

¡OJO, NO PASARSE!

9 NO PASES A LA QUINCENA SIGUIENTE SIN HABER REALIZADO LAS ACTIVIDADES DE LA ANTERIOR.

ME FALTA ALGO...

$12 + 2 = 0$

TE LO DECIMOS SONRIENDO, PERO ESTO ES MUY SERIO. ¡QUE TE APROVECHE!

c) **Evaluación:**

En las Juntas de evaluación podremos comprobar si hemos cumplido los objetivos y si las soluciones puestas en práctica han sido eficaces.

La Tutoría de Orientación desempeña un papel importantísimo en el campo educativo de las cárceles pues los alumnos reclusos están, por una parte, generalmente solos y, por otra, sufren constantes cambios de ánimo, lo que explica el hecho de que uno que se matricula hoy pueda querer abandonar una hora después; son, además, personas que viven en tensión porque soportan la presencia continua de gente con la que no desean estar; son alumnos que reciben adjetivos peyorativos porque estudian y que no disponen, en la mayoría de los casos, de las condiciones y medios necesarios para llevar a cabo los estudios. En este ambiente, los Tutores-Orientadores han de establecer una comunicación frecuente con los alumnos mediante la correspondencia y las visitas para paliar en lo posible estos condicio-

namientos negativos que tanta influencia ejercen en el momento de estudiar.

CONCLUSIONES

La educación en las cárceles, tan pregonada en la actualidad, es todavía y a pesar de lo conseguido, que ha sido bastante, un asomarse tímidamente a ella. Algunos luchamos en este campo con una ilusión que no han roto aún las circunstancias tan negativas en las que trabajamos porque nos mantiene el creer en lo que estamos haciendo y ello nos impulsa a seguir buscando, indagando, investigando. Seguramente las salas de estudio seguirán siendo frías, alguna cárcel continuará sin maestro, el material didáctico llegará al alumno demasiado tarde... pero, si todos aquellos a los que nos interesa ante y sobre todo el alumno recluso, aunque trabajemos en distintos niveles, somos capaces de unirnos, el panorama de la educación en las cárceles podrá cambiar sustancialmente.

Consolación Merino Vaquerizo
**COORDINADORA DEL EQUIPO DE
ATENCION A LOS ALUMNOS RECLUSOS DEL INBAD**

UN PROYECTO DE APOYO TUTORIAL POR CORRESPONDENCIA

INTRODUCCION

El INBAD se fundó con la finalidad de ofrecer la orientación y los medios adecuados a aquellas personas adultas que desean obtener el título de Bachillerato, pero que no pueden acudir, por múltiples razones, a un centro presencial de este nivel. Como su mismo nombre indica, la distancia se convierte en el factor determinante de este sistema, en el factor que condiciona radicalmente el proceso docente y discente, así como los medios que han de utilizarse. Objetivo prioritario de este tipo de enseñanza será salvar el alejamiento que necesariamente se produce entre profesor y alumno empleando medios eficaces de transmisión del mensaje educativo (material didáctico en general), canales adecuados de comunicación (teléfono, correo, radio, otros medios audiovisuales, etc.) y ofreciendo la ayuda y orientación que el alumno precise en su autoaprendizaje (tutoría).

En este marco general de la enseñanza a distancia se encuadra la Tutoría por Correspondencia, entendida como la ayuda y orientación, personal o grupal, que presta el Tutor a aquellos alumnos que ni siquiera pueden acudir al centro una vez por semana.

Esta atención por correspondencia al alumno tiene unas peculiaridades propias que la diferencian de otras modalidades de enseñanza dentro del mismo INBAD. Los medios y materiales didácticos se convierten aquí en protagonistas instrumentales de primer orden. En

consecuencia, el material didáctico ha de ser adecuado, claro y de fácil comprensión, adaptado a las características específicas de este tipo de alumnos, revisable según las necesidades y carencias que vayan detectándose y lo suficientemente motivador para vencer los múltiples obstáculos que este alumno encuentra en sus estudios, como la soledad, la falta de base, la escasez de recursos, etc. De esta misma forma, los canales de comunicación deben ser ágiles y eficaces. Igualmente, el INBAD debe proporcionar a estos alumnos seguimiento continuo y atención individualizada a través del Tutor para que puedan proseguir eficazmente su aprendizaje.

Así pues, esta modalidad de enseñanza a distancia ha de ser potenciada al máximo por la institución y habrán de prestarse a la misma los recursos materiales y esfuerzos humanos suficientes como para que llegue a ser un eficaz instrumento de educación a distancia.

PLAN DE ATENCION TUTORIAL

El Departamento de Tutoría por Correspondencia, convencido de la importancia de esta modalidad de enseñanza a distancia y partiendo de las reflexiones y experiencias realizadas por los Tutores Orientadores desde su creación, ha elaborado y está llevando a cabo durante el presente curso 1985-86 un plan concreto de Apoyo Tutorial cuyo objetivo general es prestar al alumno atendido por corres-

pondencia una ayuda permanente, continuada y eficaz a lo largo del curso tanto en el estudio de una materia concreta (Tutoría Didáctica) como en el conjunto de su vida académica (Tutoría de Orientación).

A. La Tutoría Didáctica

a) **Importancia.** La atención prestada al alumno por la Tutoría Didáctica pretende:

- Orientarle en el aprendizaje de cada asignatura.
- Conocer sus problemas y dificultades y ayudarle a superarlos.
- Evaluar su rendimiento.
- Elaborar el material didáctico necesario de acuerdo y en colaboración con los respectivos Seminarios.

Si bien estos objetivos son idénticos a los propuestos en cualquier otra modalidad de atención tutorial del INBAD, la diferencia radica en la forma concreta de llevar a cabo esta tutoría.

b) **Funciones.** Para conseguir estos objetivos el Profesor Tutor debe:

- Prestar atención individualizada a cada alumno.
- Corregir de forma orientadora y motivadora sus actividades y exámenes.
- Atender las consultas individuales que solicite, cualquiera que sea el medio utilizado.
- Colaborar con el Tutor Orientador en el seguimiento del aprendizaje del alumno.

c) **Organización.** La Tutoría Didáctica por Correspondencia es realizada por profesores de los distintos Seminarios.

El contacto profesor-alumnos se establece a través de:

- El material didáctico general que proporciona el INBAD al principio de curso y el que cada profesor considere necesario para facilitar al alumno el estudio de cada asignatura. Dentro de este

material desempeñan un papel fundamental las Orientaciones y Actividades Quincenales puesto que a través de las mismas el Profesor Tutor:

- Programa quincenalmente el contenido de la asignatura.
- Orienta al alumno sobre la forma concreta de estudiar dichos contenidos.
- Propone actividades relativas a la materia de la quincena.
- Aclara dudas a través de la corrección orientadora de esas actividades.
- Informa al alumno sobre el tipo de pruebas de evaluación.
- Evalúa de forma continuada el trabajo del mismo.

En definitiva, a través de las Orientaciones y Actividades Quincenales el Profesor Tutor de esta modalidad establece con sus alumnos la misma relación que el Profesor Tutor en la tutoría presencial con los suyos.

- La consulta hecha por los alumnos a los Profesores Tutores (Tutoría Individual) siempre que la necesiten y sea posible. Para facilitar dicha consulta, se ha enviado a los alumnos una lista con los nombres de los profesores y el teléfono de los Seminarios.
- Otros medios de comunicación que el alumno puede utilizar son el correo, el teléfono, etc.

B. La Tutoría de Orientación

Además de los Profesores Tutores, los alumnos por correspondencia tienen un Tutor Orientador, que es la persona encargada más directamente de coordinar y encauzar los contactos entre la institución y los alumnos.

a) **Importancia.** Además de los problemas propios de todos los alumnos del INBAD (falta de tiempo, falta de base o de técnicas y hábitos de estudio, imposibilidad de acudir a un sistema de enseñanza presencial, etc.), los alumnos atendidos por correspondencia pade-

cen situaciones transitorias o permanente peculiares (estar enfermos o cumpliendo el servicio militar, atender a hijos pequeños, estar embarcados, residir en el extranjero, etc.) que afectan más sensiblemente a su proceso de aprendizaje y exigen el contacto y la preocupación de «alguien», de alguna persona del INBAD que les anime, les oriente, les motive, conozca sus problemas, les acerque a la institución y atenúe en lo posible la soledad de su aprendizaje.

Por otra parte, los mismos alumnos, según han manifestado, sienten la necesidad de tener un Tutor Orientador, quizás porque esta figura, que va imponiéndose cada vez más en el ámbito educativo, es cada día más conocida y valorada por todos.

b) **Funciones:** El Tutor Orientador tiene, entre otras, las siguientes:

- Establecer contactos periódicos con el alumno a fin de mantenerlo unido al sistema, conocer sus dificultades y buscar soluciones a las mismas.
- Conocer su situación académica y seguir la evolución de su rendimiento.
- Conocer su situación personal y ambiental y la influencia de la misma en el rendimiento.
- Orientarle en todos aquellos aspectos que no sean específicos de una asignatura.
- Recabar de los Profesores Tutores datos sobre el progreso del alumno y sobre sus deficiencias básicas para buscar cauces de solución a las mismas.
- Recoger las sugerencias, dificultades, problemas, etc. de los alumnos en cuanto al material didáctico y promover la búsqueda de soluciones por parte de los Seminarios correspondientes.
- Coordinar las reuniones con los Profesores Tutores y las sesiones de evaluación.
- Cumplimentar las fichas que el equipo de Tutores Orientadores juzgue útiles para constatar en ellas los datos más sig-

nificativos de cada alumno o grupo de alumnos.

c) **Organización.** La Tutoría de Orientación se ha organizado solicitando entre los Profesores Tutores de las diferentes asignaturas su participación voluntaria. Se ofrecieron seis personas y se asignó a cada curso 1 ó 2 Tutores, según el número de alumnos, de tal forma que cada Tutor Orientador atiende a unos veinticinco. Los seis Tutores Orientadores, la responsable del Departamento de Tutoría por Correspondencia y un miembro del Departamento de Orientación forman el equipo de Tutores Orientadores por correspondencia, que se reúne cada quince días para planificar, comentar y evaluar el desarrollo y eficacia de las diversas actuaciones.

C. Momentos del apoyo tutorial

Durante el presente curso el Plan de Apoyo Tutorial va a desarrollarse en tres etapas o momentos.

• **Momento 1.º: Conocimiento del alumno:**

Este primer período abarca todo el primer trimestre y tiene dos finalidades bien concretas:

- Psicológica: Evitar que el alumno se sienta solo proporcionándole vías de contacto con la institución, animándole, orientándole en sus primeras dificultades, etc.
- Informativa: Obtener datos sobre las circunstancias que afecten a su aprendizaje, tanto personales (familiares, sociales, etc.) como académicas, de adaptación al sistema, de utilización del material, etc.

Se pretende conseguir la primera finalidad mediante:

- Reuniones del Tutor Orientador con los alumnos: Se ha celebrado una al principio de curso para informarles acerca de aspectos generales y conocerse y va a tenerse otra al finalizar la primera evaluación con el fin de mantener este contac-

to y conocer sus dificultades y problemas durante este período de curso.

- Entrevista motivadora con el alumno.
- Conversaciones telefónicas con los alumnos que no acuden a las reuniones o no envían actividades.
- Carta del Tutor a los alumnos, que es otra forma de mantener este contacto, informar y orientar.

Esta finalidad no es exclusiva de este primer momento, si bien se aborda con mayor intensidad en el mismo.

La segunda finalidad se pretende alcanzarla mediante:

- Una entrevista informativa entre el Tutor Orientador y el alumno.
- Un cuestionario que va a pasarse a final del trimestre.
- Conversaciones del Tutor Orientador con los Profesores Tutores.

Con estos datos y el análisis de las calificaciones obtenidas en la primera evaluación, el Tutor elaborará un informe de su grupo en general y de cada alumno en particular. En dicho informe han de quedar reflejados con la mayor precisión los principales condicionantes que han afectado al alumno a lo largo del primer trimestre: adaptación al sistema, utilización del material didáctico y, en general, todos aquellos problemas y dificultades que han influido en su rendimiento e incluso en el abandono.

• **Momento 2.º: Reflexión y búsqueda de soluciones:**

Con los datos obtenidos a lo largo del primer trimestre, el Tutor Orientador mantendrá reuniones con los Profesores Tutores para informarles de la situación e intercambiar información con ellos. En estas reuniones se tratará de concretar al máximo cuáles son los prin-

cipales deficiencias, carencias, dificultades y problemas tanto del sistema educativo como del alumno..

Una vez identificados los aspectos más deficitarios, se buscarán soluciones a los mismos.

• **Momento 3.º: Puesta en práctica de las medidas adoptadas:**

Este momento se inicia a partir del segundo trimestre y no tiene límite preciso pues posiblemente podrá abarcar varios cursos. Ahora se trata de ir poniendo en práctica progresivamente las medidas adoptadas. En la aplicación de las mismas han de tenerse en cuenta tres criterios: la urgencia de la solución, la importancia cuantitativa y cualitativa del cambio que supone y el tiempo de que se dispone para elaborar el material didáctico adecuado o prestar la atención que dicha solución requiere.

FINAL

Resumiendo lo anterior podemos decir que se trata de experimentar un Plan de Apoyo Tutorial en la modalidad de enseñanza a distancia por correspondencia que pueda ponerse en práctica, si consigue los objetivos propuestos, en cualquier centro del INBAD que tenga esta modalidad. El proyecto consiste básicamente en detectar con la mayor precisión posible las deficiencias del sistema educativo y las carencias fundamentales del alumno para mejorar el sistema y adaptarlo a las necesidades de aquél. En este plan han de intervenir activa y conjuntamente Tutores Orientadores y Profesores Tutores asesorados por los Departamentos Técnicos correspondientes y coordinados por el Departamento de Tutoría por Correspondencia.

Este proyecto será evaluado en sus diversos momentos para comprobar y mejorar su eficacia. En sucesivos Boletines Informativos se irá informando sobre la marcha del mismo.

*EQUIPO DE TUTORES ORIENTADORES
DEPARTAMENTO DE TUTORIA POR
CORRESPONDENCIA DE LA SEDE CENTRAL DEL INBAD.*

EL INBAD en el extranjero

BREVE INFORME SOBRE LENGUA Y CULTURA ESPAÑOLAS

Hace varios años que estoy ocupado en el Sede Central del INBAD se constituyera el Seminario de Lengua y Cultura Españolas con el fin de orientar las clases complementarias de esta asignatura en el extranjero. De ese modo se trataba de acoger la iniciativa de atender a los hijos de trabajadores españoles emigrados, resolviendo la convalidación de sus estudios de acuerdo con la línea marcada por la Junta de Promoción Educativa.

Para organizar la enseñanza de la Lengua y la Cultura españolas se tomaron como punto de referencia los programas vigentes de Lengua y Literatura españolas en BUP y COU. No obstante, los cuatro tomos publicados por el INBAD para 1.º y 2.º —acompañados de una cinta de música popular para cada curso— reflejaron ya la actitud de abordar esta disciplina con otro enfoque. Estos libros presentan en diez unidades didácticas la diversidad física, económica y humana de las diferentes regiones de España, junto con una serie de ejercicios lingüísticos.

En el presente curso académico 1985-86 se mantiene una Programación híbrida hasta que no madure total y definitivamente cuanto comporta un Programa: Objetivos, Contenidos y Actividades, Recursos Didácticos, Orientaciones Metodológicas, Criterios de Evaluación y Certificación o Diploma de validez oficial. Para 1.º se recomiendan los tomos 1 y 2 de **Lengua y Cultura Españolas** y la cinta 1.^a; para 2.º, los tomos 3 y 4 de **Lengua y Cultura Españolas** y la cinta 2.^a. En lo que se re-

fiere a los dos cursos finales, se han seleccionado contenidos y ejercicios de Lengua y de Literatura contando con las publicaciones del INBAD: **Lengua** de 1.º de BUP, **Literatura** de 2.º de BUP y las **Nociones Generales de Métrica**, para 3.º; **Lengua** de COU, **Literatura** de COU y el **Glosario de términos lingüísticos**, para 4.º. Con vistas al ingreso de estos alumnos en la Universidad española, se ha considerado la Orden Ministerial de 16 de enero de 1985 (BOE de 21 de enero), por la que se regulan las Pruebas de Acceso para alumnos extranjeros y españoles con estudios extranjeros convalidables.

Actualmente cursan Lengua y Cultura Españolas más de cinco mil estudiantes en las Extensiones que el INBAD tiene en Alemania, Bélgica, Francia, Holanda, Inglaterra, Suiza, Estados Unidos y Australia. A este número hay que añadir algo más de cincuenta alumnos —en su mayor parte de Canadá— que son tutelados por correspondencia desde la Sede Central del INBAD. Casi todos son jóvenes nacidos en el país en que residen y trabajan sus padres; constituyen por tanto lo que se viene denominando «la segunda generación». Sólo algunos de ellos son hijos de diplomáticos o técnicos destinados en otros lugares de Europa, Asia o Africa. Como se sabe, fuera de España hay más alumnos matriculados en Lengua y Cultura que en BUP y COU, y esta diferencia va a aumentar en los próximos años.

En fecha reciente se ha tomado la determinación —en estrecha colaboración con la Sub-

dirección General de Educación en el Exterior— de plasmar en un Programa las necesidades y sugerencias que habían venido surgiendo a lo largo de la experiencia de años anteriores. Se trata de acabar con la indefinición de esta asignatura, a la que quisiéramos augurar un alcance más amplio que el mero trámite de convalidación de estudios extranjeros.

El Proyecto de Programación de Lengua y Cultura españolas presentado en abril de 1985 describía los objetivos que se pretenden conseguir en una secuencia de aprendizaje distribuida a lo largo de 5 niveles:

- CERO o Preparatorio
- UNO o Inicial
- DOS o Básico
- TRES o Superior
- CUATRO o de Perfeccionamiento

Con este Proyecto se ha intentado alcanzar una decidida continuidad entre todos los Niveles y mantener la integridad y la convergencia que posibiliten una enseñanza más organizada, realista y coherente durante los cursos que vienen a coincidir con la EGB, el BUP y el COU. Por otra parte, partía de la flexibilidad que requieren áreas lingüísticas y culturales diversas y de la heterogeneidad que vienen presentando los grupos de alumnos a quienes va dirigida esta asignatura.

Los alumnos de Lengua y Cultura españolas vienen siendo una mezcla de bilingües-plurilingües-semilingües. En casa se expresan en castellano (que a veces alternan con variedades dialectales o con otras lenguas hispánicas, como el gallego), en la calle hablan la lengua o las lenguas del país en donde viven, y

en el centro en que se encuentran escolarizados aprenden al menos otra lengua moderna. Dada esta compleja situación, que presenta distintas variantes, se comprenderá que en su personal adquisición y empleo del código lingüístico español se conjuguen el proceso inconsciente y el proceso guiado.

Por otro lado, estos alumnos ven en las clases de Lengua y Cultura españolas un trabajo adicional tras su horario escolar habitual o en jornadas de descanso para sus compañeros nativos. A menudo asistirá a dichas clases—que vienen teniendo un promedio de tres horas semanales— supone desplazamientos incómodos o largos, para encontrarse luego con un aula que no siempre reúne las mejores condiciones para las metas que de manera muy especial ansían sus padres. Por estos y otros factores, su rendimiento deja bastante que desear, ellos se desaniman o abandonan, y en la familia se decepcionan reflexionando sobre su ilusión de proporcionarles una formación cultural y lingüística en español.

Otras voces más sabias y experimentadas han hecho ya uso de la palabra con la voluntad y la esperanza de ver hecha realidad la auténtica oportunidad de ofrecer a los alumnos de Lengua y Cultura Españolas ocasión de alcanzar y perfeccionar una satisfactoria competencia expresiva e interpretativa en español, junto con el conocimiento y aprecio de la riqueza cultural de España. Así que, en la confianza de continuar camino con la ayuda de los compañeros que en el extranjero trabajan y nos estimulan, vamos a desarrollar la planificación iniciada.

Y dejemos ya la pluma, que el hablar obrando es el más excelente lenguaje.

M^a Teresa Barbadillo de la Fuente
SEMINARIO DE LENGUA Y CULTURA
ESPAÑOLAS DE LA SEDE CENTRAL
DEL INBAD

Experiencias y colaboraciones

LA INFORMÁTICA EN EL AULA: REFLEXIONES DESDE DENTRO

Hace varios años que estoy ocupado en el tema de la tecnología didáctica y su aplicación a las Enseñanzas Medias. Desde ella me he acercado con interés, pero sin intereses, a ese apasionado mundo de la Informática y su vertiginosa penetración en el Aula. Y lo he hecho desde dentro, como profesor y psicopedagogo.

El impacto que las nuevas tecnologías están teniendo en las postimerías del siglo XX es, indudablemente, grande, incluso en los controvertidos ámbitos de la educación y de la enseñanza, tanto convencionales como «a distancia». Por eso, mi reflexión serena, desde dentro y con las reservas y los condicionamientos técnicos que la complejidad de la propia Informática nos impone. Quizá esta vez, como tantas otras, si no tratamos de hacer las cosas bien, también perdamos el tren de la historia por precipitación y falta de planificación.

El fruto de estas reflexiones se plasma en este artículo, con dos partes perfectamente diferenciadas. La primera es un acercamiento a la problemática que plantea la introducción de la Informática en el Aula. La segunda pretende recoger un diseño de lo que debe ser la enseñanza a distancia a través del ordenador.

1. INFORMÁTICA Y EDUCACION

Los hechos están ahí. La Informática se está haciendo presente en todos los ámbitos de nuestras vidas. ¿Cómo ha reaccionado el mun-

do de la educación en general ante este fenómeno que afecta a niños y a jóvenes?

A la enseñanza le han llegado inesperadamente unos avances informáticos de insospechadas consecuencias. Dada la rapidez con que se han producido y se siguen produciendo, el mundo de la enseñanza sólo ha reaccionado desde hace cinco o seis años, como mucho, y únicamente en países como EE.UU. o Gran Bretaña, y últimamente Francia y Japón, donde la Informática ha tenido un desarrollo mayor.

A este respecto, hemos de tener en cuenta que, cuando se comercializaron los ordenadores, no se pensó, ni por asomo, en el mundo de la educación; las grandes empresas informáticas se habían dedicado hasta entonces a la investigación universitaria, la producción de ordenadores de gestión, comercio y banca, la producción de ordenadores personales y, finalmente, a los «home computers».

A medida que los precios han ido abaratándose y debido a la aparición de los microordenadores, el mundo de la enseñanza ha encontrado en la Informática un instrumento pedagógico de posibilidades hasta ahora no calculadas. Y ello, contando con el riesgo que supone haber adaptado a ella ordenadores diseñados para otras funciones sin tener en cuenta ese necesario acoplamiento Informática-Enseñanza.

Hasta el momento, las experiencias realizadas en este campo en relación directa con la enseñanza no pasan de ser, en la mayoría de

los casos, experiencias pilotos. Ha habido Gobiernos que han fijado planes experimentales para la enseñanza, pero se puede decir que en pocos sitios hay unas **claves** fijas sobre este tema. Hay que percatarse de que la rapidísima evolución producida en la Informática dificulta la posibilidad de fijar claramente unos planes educativos de aplicación inmediata, so pena de quedar en pocos meses desfasados. Estos avances espectaculares hacen que muchos de ellos se queden cortos en sus objetivos. Así, el famoso plan ATENEA, diseñado por el MEC para la implantación de la Informática en la enseñanza, en los niveles básicos y medios, ha sufrido ya varias modificaciones en corto espacio de tiempo. Por eso, cualquier experiencia o plan informático que tenga que adoptarse en el campo de la formación deberá tener como característica principal la **versatilidad** para adaptarse a cualquier progreso que se produzca en la técnica informática, progreso que viene haciéndose día tras día.

La filosofía que debe subyacer a todo proyecto informático viable puede sintetizarse así: **La informática ha de ser, por encima de todo, un valioso instrumento para la educación de los alumnos.** Su enseñanza tendrá un carácter puramente instrumental para el mejor manejo de los ordenadores y el conocimiento de sus lenguajes.

El Laboratorio de Biología, por poner casos concretos, sirve sólo para la asignatura de Biología y el de Física y Química, para sus respectivas materias. En cambio, lo que se pretende con la inclusión de la Informática en los Centros es que sus «**aulas de informática**» sean el **laboratorio** de todas y cada una de las asignaturas que en él se impartan. Así lo entendemos los profesores. Además, no lo dudamos, puede ser útil en otro de los aspectos que debe cultivar el Centro: el lúdico y de recreo.

A menudo se ha pretendido relacionar a la Informática sólo con el área de las Matemáticas, encargándose, por tanto, de su enseñanza y promoción los titulares de dicha asignatura, lo que puede ser, a nuestro entender, un error debido en parte al injustificado rechazo

que sufre esta materia entre los alumnos. Se debe pretender que la Informática sea útil no sólo para las Matemáticas, sino también —a veces incluso más— para otras disciplinas como la Lengua, el Latín, la Historia, etc.

Por otra parte, dada la aparición constante de nuevos adelantos en el terreno informático, los Centros deberán estar capacitados para incorporarlos paulatinamente, a medida que se produzcan, en función de sus características y necesidades y siempre que se cuente ya con una configuración mínima y bien diseñada.

De esta manera, el «Aula de Informática» puede llegar a ser un verdadero auxiliar para la enseñanza y no una experiencia frustrada, como a menudo ha sucedido en algunos Centros de nuestro país que han procedido a su instalación fiados únicamente en su buena voluntad y en la buena o mala fe de las casas instaladoras.

En una etapa posterior, y con experiencias ya acumuladas, la propia dinámica de la Informática animará a los Centros a dar un paso más importante: la instalación de terminales y microordenadores en todas las Aulas y dependencias del Centro, donde cumplirán su verdadera función: ser un instrumento directo de ayuda a la educación. Terminales y ordenadores estarán conectados entre sí y con el Banco de Datos del Centro. El siguiente paso será conectarlos a través de las redes nacionales e internacionales con todos aquellos Bancos de Datos que ya existen o puedan formarse y que, directa o indirectamente, guarden relación con la educación. Así mismo, estas redes van a permitir una intercomunicación entre los distintos Centros de dentro y de fuera de España, facilitando intercambios culturales y de otra índole de incalculables posibilidades.

En definitiva, la Informática es algo necesario en la educación: El mundo de los ordenadores parece estar diseñado para las mentes frescas y ágiles de los niños y de los jóvenes. Por esta razón, los profesores y psicopedagogos no dudamos en sostener que, ya desde

los primeros años de escolarización, se les debe familiarizar con ellos y enseñarles su manejo, aunque la orientación que deben tener en esta primera etapa será más bien lúdica y de entretenimiento con el fin de evitar un temprano rechazo. También se desmitificará así el uso del ordenador.

Software educativo:

En un primer estadio, alumnos y profesores pueden servirse del software existente en el mercado educativo, todavía escaso, a veces deficientemente adaptado de otros países y no siempre bien diseñado para la enseñanza. En estadios siguientes, conforme se avance en la asimilación de la informática, han de ser los propios alumnos, conducidos por los profesores, quienes creen los programas, de tal forma que el intento por parte de un alumno de plasmar con un programa informático una determinada lección le servirá no sólo para una mayor profundización en el tema, sino que al mismo tiempo será una ayuda eficaz para sus compañeros, que posiblemente lo asimilen mejor que un programa aséptico proveniente de otro país. Este sistema, tal como se está haciendo en algunos Centros, hará que éstos puedan disponer de una **biblioteca de programas**, bagaje de máxima utilidad para los alumnos que se vayan incorporando al mismo.

Con estos programas, con los Bancos de Datos accesibles y con la iniciativa de educadores y de alumnos puede convertirse la Informática en un instrumento verdaderamente sorprendente. Una imposición informática no puede lograr un ambiente de creación y de interés para el alumno como sus propias iniciativas, siempre —insistimos— conducidas por el profesorado.

Para llegar a estas metas, se necesita una actuación coordinada y coherente por parte de todos los implicados en el tema de la enseñanza, no para buscar en la informática la solución a sus problemas, sino para aportar una nueva visión del fenómeno educativo en toda su extensión. Es un reto y una aventura que

nunca debe precipitarse ni hacer perder de vista la razón de ser de la educación.

De esta manera, asociaciones como ADELE, que quieren elaborar un «logical educativo», deben proporcionar además ayuda técnica y asesoramiento, así como los medios necesarios para permitir a profesores y alumnos que continúen la labor de desarrollo de software.

Profesores:

Los profesores deben tener claro que la Informática, sin ellos, no tiene sentido ni podrá desarrollarse. Se ha dicho reiteradamente que de ningún modo se verán sustituidos por el ordenador. El profesorado deberá realizar un gran esfuerzo, apoyado incondicionalmente por las autoridades académicas, por lograr el conocimiento y práctica de la Informática. En este sentido, me parece de gran interés el intento de FUNDESCO de llevar a cabo un estudio sociológico en varias provincias españolas para determinar las dificultades más frecuentes que encuentran los docentes y educadores en la informática, sus ideas y actitudes al respecto y cuál va a ser la repercusión de esta técnica en el sistema educativo.

A los profesores hay que darles estímulos válidos para adentrarse en el campo de la Informática descargándoles provisionalmente de tareas estrictamente burocráticas, de algunas clases, etc. a fin de que dispongan de suficiente tiempo para su preparación. Así mismo, es fundamental que los técnicos tanto en informática como en ciencias pedagógicas y psicológicas tengan una mayor presencia en los Centros, asesorando, estimulando y apoyando. Hay que hacer notar que un licenciado con conocimientos de informática no puede suplir la labor que haría un técnico en informática, del mismo modo que éste no puede suplir la labor educativa de aquél.

Enseñanza a distancia:

Por último quisiera hacer también en este planteamiento general una referencia obliga-

da a la enseñanza a distancia. La informática, bien planteada, puede llenar alguna de las lagunas que en este momento presentan la educación y la enseñanza a distancia.

A continuación, voy a tratar de ofrecer una detallada exposición dedicada a esta modalidad de enseñanza, como ejemplo ideal de lo que puede ser un proyecto coherente.

Hay que ir mentalizando tanto a los docentes como a los máximos rectores educativos para que en el INBAD se procure incrementar la presencia de las nuevas tecnologías. Si en algún área puede verse de manera más inmediata la aplicación de la Informática es en la educación a distancia.

2. EDUCACION A DISTANCIA: UN PROYECTO DE INFORMATIZACION DEL INBAD

Me propongo ahora no sólo adelantar algunas de las líneas maestras que deben servir de guía para el estudio y diseño de un proyecto informático viable para el INBAD, sino también abordar algunos problemas, a veces bien dispares, que la introducción de la informática en la educación a distancia va a plantear.

El ordenador puede ser un instrumento autodidáctico formidable. Se le puede considerar como un objeto, una herramienta para aprender, pero, al mismo tiempo, puede perfectamente usarse como instrumento para verificar el autoaprendizaje.

El desarrollo de la tecnología de los ordenadores permite afrontar de modo eficaz, con bajos costes, según hemos explicado en esta primera parte, problemas que hasta hace muy poco tiempo constituían una limitación, cuando no un obstáculo, en el **desarrollo**, sobre el plano didáctico y organizativo, de la enseñanza a distancia. Esta particular modalidad de enseñanza no podrá proporcionar aquella continuidad que caracteriza al aprendizaje en la enseñanza presencial y que es indispensable en la actual fase de búsqueda de nuevas tecnologías didácticas.

El uso del ordenador va a permitir racionalizar la organización didáctica de la enseñanza a distancia. En primer lugar, mejorará la funcionalidad del archivo central de alumnos, enriqueciéndolo no sólo con las principales características y tipología que definen la personalidad, sino también con aspectos referidos a los condicionamientos de su aprendizaje, dificultades y limitaciones escolares y sociales. En segundo lugar, permitirá una actualización de ese historial capaz de modelar y remodelar la propuesta de enseñanza de acuerdo con la evolución de sus características. Además, con el ordenador es más fácil seleccionar alternativas distintas para los alumnos según el nivel intelectual y de conocimientos con los que acceden a una determinada forma de enseñanza. En tercer lugar, el uso del ordenador nos va a permitir disponer de un material didáctico muy variado y diversificado, propio para el INBAD o seleccionado de otras ramas del saber, incorporado al fondo del INBAD. Esto facilitará el autoaprendizaje del alumno por su manejabilidad y adaptabilidad.

Soporte informático:

Pretendo ofrecer a continuación una posible configuración informática aplicable a la estructura actual del INBAD o a la que resulte de próximas reestructuraciones. He de matizar, no obstante, que los técnicos informáticos habrán de completar este esquema general con los aspectos que se escapan a las intenciones de este artículo.

Las bases sobre las que debe descansar este diseño informático estarán firmemente apoyadas en las características y necesidades de la enseñanza a distancia, como son:

1. El **autoaprendizaje** del alumno.
2. **La problemática** de los adultos con los condicionantes inherentes a su aprendizaje.
3. **El material didáctico** específico para este tipo de enseñanza y de alumnado.

4. La dispersión geográfica del alumnado.
5. Diferentes niveles culturales con los que acceden los alumnos.
6. Amplio abanico de horarios que cubre esta modalidad de enseñanza.
7. **Extensión** de cursos no universitarios dirigidos a adultos, con la posibilidad de currículos propios.
8. **La futura integración** del INBAD en un Centro de Educación a Distancia de todos los niveles no universitarios.

Por todas estas razones, un sistema informático que pretenda cubrir todos estos aspectos deberá partir de la siguiente configuración:

— Unidad central: Situada en la Sede de la Dirección del INBAD en Madrid, capaz de atender la demanda de miles de alumnos repartidos por todo el mundo. Almacenará todo el material didáctico, llevará la gestión administrativa y se encargará de la distribución de recursos. Contará, lógicamente, con todos los periféricos necesarios para esta labor además de con unas salas informáticas para las distintas áreas. Estará conectada con las redes nacionales e internacionales para acceder a los distintos Bancos de Datos relacionados con la Enseñanza y de utilidad en la preparación y complemento de las asignaturas básicas.

Teniendo en cuenta el funcionamiento y estructura del INBAD, actuales y futuros, con una Sede Central y un conjunto de Extensiones repartidas por todas las Regiones, se hace preciso que dispongan de ordenadores autónomos, conectados a la unidad de la Sede Central, de donde recibirán el material didáctico y los recursos necesarios para desarrollar su labor docente. Existirá el flujo de información académica y administrativa necesario entre dicha Sede Central y las Extensiones.

La organización del INBAD estudiaría la ubicación más idónea de estas Extensiones. Por lo que se refiere a España, sería de desear que se mantuviera una, al menos, por provincia, eliminando la actual contribución que prestan los Centros Colaboradores. Como es natural, la configuración de estos ordenado-

res vendrá determinada por el número de alumnos que puedan matricularse en dichas provincias.

— Cada Extensión dispondrá de suficientes Aulas de Informática donde acudirán los alumnos de forma presencial, con flexibilidad de horario, para consultas, estudio de temas, evaluaciones, etc.

— En un futuro, creemos, no muy lejano, los alumnos que dispongan de ordenadores personales o facilitados a través del INBAD, podrán acceder a los ordenadores de las Extensiones desde su propio domicilio y a cualquier hora. Esta conexión es posible a través del teléfono. Aunque actualmente su coste pueda parecer demasiado elevado, la reducción progresiva de los precios de los microordenadores, así como algunos acuerdos con la Compañía Telefónica harán que esto que parece no muy viable, si ya se proyecta desde el principio, sea una realidad.

— Las Extensiones fuera de España requerirían un estudio especial en cuanto a su enlace a través de redes internacionales y su ubicación más idónea.

— El caso especial de las Aulas Sociales del INBAD tendría un tratamiento distinto por depender éstas de organismos públicos o privados con estructuración y financiamiento propios. No obstante se les puede ofrecer la integración en este proyecto.

Profesorado y personal técnico:

Dejando de lado los aspectos económicos y técnicos que la implantación de la informática en el INBAD plantearía (y no renunciamos a dedicarnos a ellos en posteriores artículos), hemos de atender de una manera muy especial al profesorado y al personal técnico, **claves** para la buena marcha y el funcionamiento del proyecto que hemos diseñado en sus líneas generales.

En primer lugar, es preciso concienciar al profesorado de su viabilidad, necesidad e inmediatez. En segundo lugar, son necesarios su preparación y reciclaje dentro de unos pará-

metros perfectamente establecidos y diseñados, contando con el asesoramiento de personal técnico en los campos informático y didáctico.

Atender a esta preparación sería uno de los objetivos primordiales del INBAD en su programación. En este momento hay cursos e instituciones en número suficiente que podrían servir en un primer estadio para llenar este vacío. Al mismo tiempo, podría organizarse un Seminario Permanente en la Sede Central con la colaboración de expertos que, además de estudiar y analizar los problemas que plantea la informatización del INBAD, fuera el impulsor y canalizador de inquietudes, deseos y proyectos informáticos.

Si el profesor no se convence de su utilidad, no se le dan los medios adecuados y no se pone a su disposición un material válido, todo va a quedar en nada. El voluntarismo de algunos no basta, es precisa la concienciación de todo el profesorado. La introducción del ordenador puede ser un acicate magnífico contra la inercia y la rutina, una herramienta didáctica para dar y aprovechar mejor sus tutorías y no para que le cree complicaciones.

Además, planes experimentales y experimentación de material didáctico pueden realizarse más fácilmente a través de la ayuda que presta el ordenador y con un gran ahorro de tiempo.

Software educativo:

Frente al medio impreso es preciso ir desarrollando paulatinamente otros como se desprende de todo lo que venimos argumentando.

El INBAD debe tener su propio software. Precisamente porque creemos que es una enseñanza distinta, debe disponer de su propia organización para la producción de materiales didácticos e informáticos específicos. En una primera fase, podrá ir incorporando «lo-

gical educativo» ya existente. Pero no es suficiente. Necesita ser adaptado y filtrado para que pueda usarse con las suficientes garantías que exigen la enseñanza a distancia y las características del alumnado. En una fase posterior, deberá producirlo con sus medios. Habrá que arbitrar medidas para que desde el primer momento se tenga capacidad para contratar personal especializado que colabore estrechamente con el profesorado.

A MODO DE CONCLUSION:

Con este artículo no quisiera ni frustrar ni ilusionar, pero sí llamar la atención ante una realidad que está ahí. El ordenador es una herramienta de trabajo de uso general para resolver problemas de aprendizaje. No es un peligro educacional. Será lo que hagamos de él. No va a corregir nuestros fallos ni los de nuestra institución pedagógica, pero, sin duda, nos prestará una valiosa ayuda en aquello que seamos capaces de hacer.

Es preciso llevar a cabo una alfabetización informática entre profesores y alumnos; unos y otros deben conocer la informática para su uso. Los profesores, además, conscientes de su utilidad, conveniencia y eficacia, necesitan preparación, estímulos y medios.

Por lo que respecta a la educación a distancia en general y al INBAD en particular, el ordenador representa una aventura no exenta de riesgo, pero también una esperanza en la que se puede encontrar solución a algunos de los múltiples problemas que ésta arrastra desde siempre.

Por último, quiero dejar bien claro que el diseño que aquí se hace para la informatización del INBAD es un proyecto máximo a largo plazo, pero que ello no debe impedir que se den los pasos intermedios, que se le dote ya de una infraestructura mínima compatible con el proyecto general.

Fidel Sandoval
VICEDIRECTOR PEDAGOGICO DEL
INBAD

DE COMO NOS FUIMOS A CUENCA

(Una experiencia interdisciplinar)

Los Seminarios de Geografía e Historia y de Ciencias Naturales de la Sede Central del INBAD realizaron durante el curso pasado, 84-85, una excursión por la provincia de Cuenca con los alumnos de la Extensión Experimental. Asistieron, fundamentalmente, alumnos de los cursos 1.º y 3.º de BUP y varios profesores de otros Seminarios.

Con esta actividad se pretendió suplir algunas de las deficiencias características de esta modalidad de enseñanza, como son la falta de convivencia, de trabajo en equipo, de intercambio de criterios, de grupos de discusión, etc., y, por otro lado, la excesiva acumulación de contenidos teóricos con pocas posibilidades para la observación directa o la puesta en práctica de lo estudiado.

El carácter interdisciplinar de la excursión presentaba varias ventajas. Por un lado, implicaba el trabajo conjunto de distintos Seminarios y, por otro, permitía al alumno el estudio de un mismo entorno desde distintas perspectivas: histórica, artística, geológica, biológica... evitándose así la excesiva compartimentación de los contenidos.

Elegimos un itinerario que nos pareció muy apropiado para la consecución de los objetivos propuestos y que reunía también las características de cercanía, facilidad de alojamiento y desplazamiento que permitían su realización en dos días. Dadas las dificultades de horarios de nuestros alumnos, se realizó en un fin de semana.

Hemos considerado interesante publicar es-

ta experiencia por si pudiera facilitar la realización de otras similares. No queremos dejar de agradecer la inapreciable colaboración del Departamento de Diseño y Maquetación y, concretamente, de nuestro compañero José Vilas que ha trabajado de firme en el diseño gráfico de este trabajo.

I. ITINERARIO

Duración: Sábado día 18 y Domingo día 19 de Mayo de 1985.

Primer día, sábado 18:

- Salida de la Plaza de Dru-
men (al final de Santa Isa-
bel) a las 9 de la mañana.
- *Ruta:* Madrid-Tarancón-
Uclés-Segóbriga-Carras-
cosa del Campo-Cuenca-
Los Palancares-Cuenca.

1ª parada: — Km. 64: Observación de
las terrazas fluviales del
Tajo.

2ª parada: — Visita al Monasterio de
Uclés.

3ª parada: — Visita de las ruinas roma-
nas de Segóbriga.

4ª parada: — Comida en Cuenca.

Tarde: — Visita de las Torcas de los
Palancares.

- Regreso a Cuenca y visita de la ciudad.
- Cena en Cuenca y alojamiento en la «Posada de San José».

Segundo día, domingo 19.

- Desayuno a las 9 en la Posada de San José.
- Salida a las 9.30.
- *Ruta:* Cuenca-Ciudad Encantada-Uña-Tragacete-Nacimiento del río Cuervo-Madrid.
Se inicia el recorrido por el cañón del Júcar.

- 1ª parada:* — «Ventano del Diablo».
- 2ª parada:* Visita a la Ciudad Encantada.
- 3ª parada:* A 100 m. de la desviación a la Ciudad Encantada para ver las «calizas tableadas».
- 4ª parada:* Posible visita a la piscifactoría de Uña.
- 5ª parada:* Nacimiento del río Cuervo.
Comida.
Salida hacia Madrid a las 17 horas.
Llegada sobre las 21 horas.
Fin del viaje.

II. DESCRIPCIÓN DEL ITINERARIO

Se sale de Madrid por la carretera de Valencia. La ruta atraviesa en primer lugar el valle del Jarama y, más tarde, el del Tajo. Durante varios kilómetros, la carretera transcurre a niveles distintos, permitiendo observar, según la altura, la serie estratigráfica constituida por calizas en el nivel superior y arcillas y yesos en los niveles inferiores. Los yesos adquieren gran espectacularidad a la salida de

Perales de Tajuña, en la parte izquierda de la carretera, donde pueden observarse columnas de yeso masivo que han dado lugar a la formación de cuevas con restos de habitación de la época prehistórica.

En el Km. 64, se realiza la primera parada para observar las terrazas del Tajo. Esta observación se hace desde una cantera próxima en la que aparecen muy claramente marcados los niveles estratigráficos de las terrazas.

Nos adentramos, a continuación, en una de las zonas de mayor tránsito humano a lo largo de la historia de la Península, punto de comunicación entre las zonas del norte y de levante y en la que, en consecuencia, se han localizado algunos de los puntos más importantes de poder económico y político anteriores a la llegada de la era industrial.

Por razones de economía de tiempo la siguiente parada se hace en Uclés, aunque dentro de un orden correcto debería haberse hecho en Segóbriga. Mientras el autocar recorre la zona, se explica a los alumnos el sistema de comunicaciones medievales y de cañadas de la Mesta y el valor estratégico militar de Uclés durante la Edad Media y parte de la Moderna. La visita al Monasterio se realiza siguiendo las explicaciones en grupo y con ayuda del material auxiliar entregado a los alumnos (Ver Anexo).



Uclés

Al observar los materiales de construcción del Monasterio, se resalta la utilización de la piedra caliza de la zona. Esta parada se aprovechó también para medir direcciones y bu-

zamientos y para observar estratos, fallas y diaclasas en afloramientos calizos próximos al Monasterio.

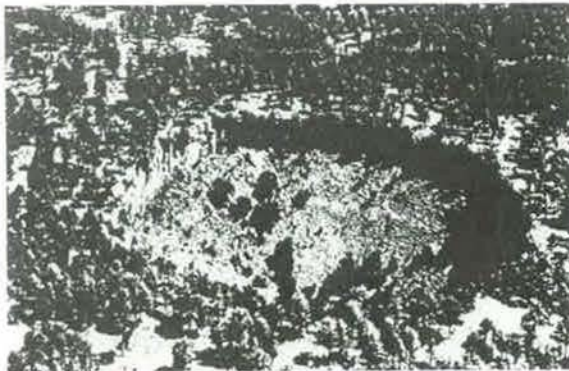
Continuando la ruta, hicimos la siguiente parada en Segóbriga, núcleo de control del territorio en la época romana, equivalente a lo que fue Uclés en la Edad Media.



Ruinas romanas en Segóbriga

Hacia las dos de la tarde llegamos a Cuenca, donde paramos para comer.

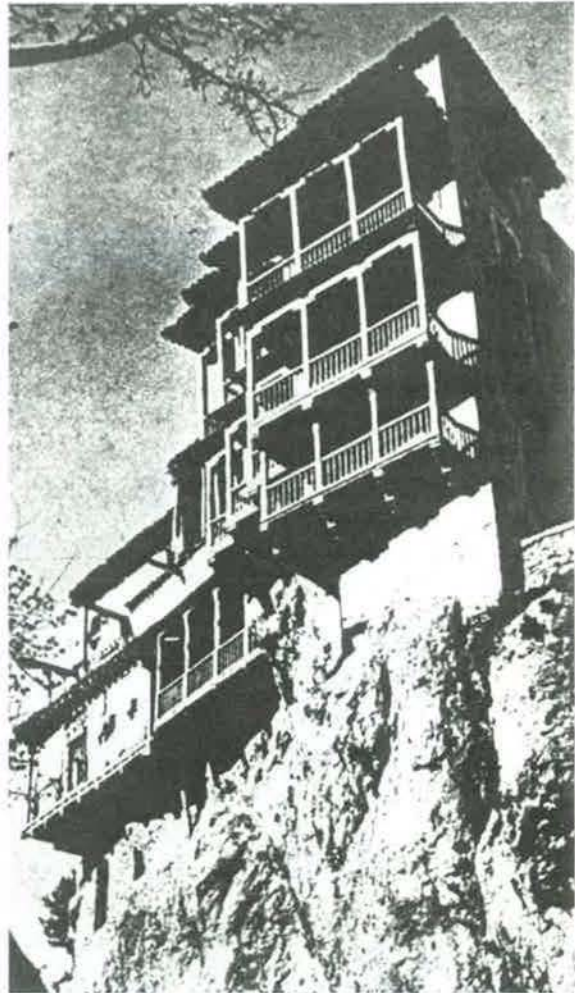
Por la tarde hicimos un rápido recorrido por las torcas de los Palancares en el que se explicó a los alumnos el modelado kárstico, del que verían más ejemplos en las etapas siguientes de la excursión. Nos detuvimos especialmente en la torca del Lobo.



Torcas

Volvimos a Cuenca para efectuar una somera visita a la ciudad y a sus principales monumentos y lugares de interés y para pasar la noche. En grupo se visitaron la Catedral y el

Museo de Arte Abstracto y se dejó el resto del tiempo para visitas libres o paseos.

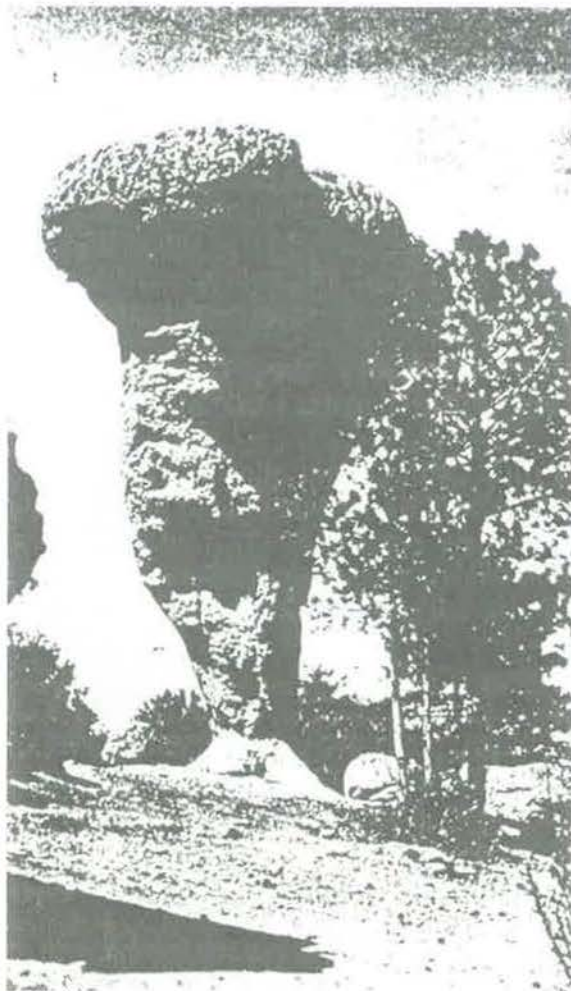


Cuenca

En el segundo día, nos dirigimos hacia la Serranía de Cuenca, comenzando con una primera parada en el Ventano del Diablo para admirar la espléndida panorámica del Cañón del Júcar. El resto de la mañana se invirtió en una detenida visita a la Ciudad Encantada, otro magnífico ejemplo de modelado kárstico, cuyas formas de erosión más llamativas se comentaron ampliamente.

Al retomar la carretera principal, apenas cien metros más allá de la desviación de la ciudad Encantada, paramos nuevamente para ver

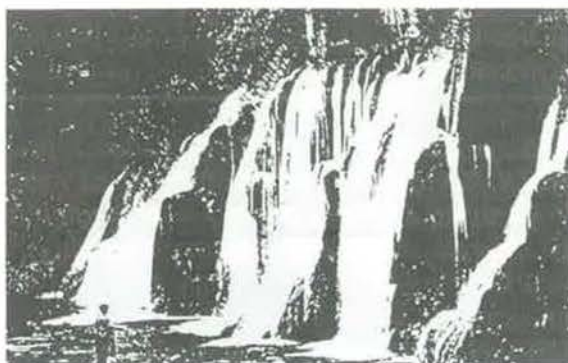
las calizas tableadas en el borde del cañón del Júcar. Se aprovechó también para la observación de un anticlinal y pudimos recoger fósiles de algas marinas (oncolitos). También fueron recogiendo, a lo largo de todo el recorrido, plantas para su posterior clasificación a la vez que se comentaba la vegetación de la zona.



Ciudad Encantada

La última parada fue para observar la fuente vaclasina de la que nace el Río Cuervo y las bellas cascadas a las que da lugar. Allí comimos.

Regresamos a Madrid a última hora de la tarde.



Río Cuervo

III. VALORACION

La experiencia resultó bastante positiva en cuanto al grado de participación de los alumnos y en cuanto a la consecución de los objetivos que se habían previsto. La parte técnica y organizativa —autocar, alojamiento, etc.— resultó también muy agradable, especialmente la elección del alojamiento, que se consiguió en un hotel habilitado en una de las propias **casas colgantes**, antiguo convento adaptado a las comodidades necesarias con el acierto de no haberse alterado apenas la estructura tradicional.

El buen tiempo nos acompañó durante toda la primera jornada y durante la mañana de la segunda. Sin embargo, la recogida de tobas calcáreas en el nacimiento del Río Cuervo que habíamos previsto fue imposible a causa de la lluvia.

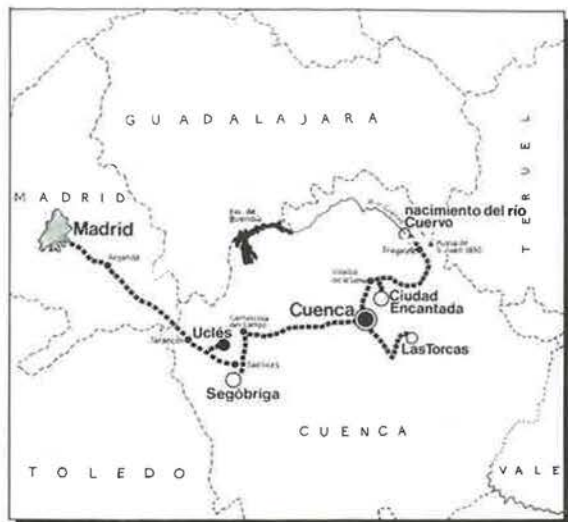
Pensamos que la distribución de tiempos fue acertada, pero podría haberse mejorado si la comida del primer día se hubiese hecho en las propias torcas en lugar de en Cuenca, lo que habría dejado más tiempo para la posterior visita a la ciudad.

Tampoco pudimos hacer la proyectada visita a la piscifactoría de Uña al tener ésta un horario muy restringido de visitas. Nos entrevistamos excesivamente en la Ciudad Encantada y llegamos tarde.

Facilitó mucho la comprensión de las explicaciones por parte de los alumnos el que previamente se les hubiera entregado un material fotocopiado, que acompañamos como anexo.

IV. ANEXO: MATERIAL ENTREGADO PREVIAMENTE A LOS ALUMNOS.

1. ITINERARIO



2. SEGOBRIGA

- Ciudad prerromana, ligada a la órbita económica del Mediterráneo a partir de la época cartaginesa.
- Conquistada por Roma e incorporada al Convento Jurídico de Cartago Nova. Durante los siglos I y II (comienzos de la Época Imperial Romana) alcanzó una notable importancia basada en:
 - Su riqueza ganadera (tradicional actividad económica heredada de la época prerromana).
 - La explotación del «lapis specularis» (yeso cristalino), muy abundante en la zona y que se utilizaba para la fabricación de espejos.
 - La buena situación dentro del entramado de comunicaciones de las vías romanas:
- Bien comunicada con Cesarea Augusta (Zaragoza) y con la vía de comunicación hacia el Sur por Despeñaperros, Segóbriga contaba además con una vía de salida al Mediterráneo a través de Cartago Nova.
- Del alto nivel alcanzado por Segóbriga en

riqueza y en población dan testimonio los edificios excavados. (Piénsese que el Teatro tenía capacidad para 2000 espectadores).



La red viaria romana.

a) El teatro de Segóbriga:

Es una construcción de la Época Imperial y ésta es su estructura:

Cavea:

Graderíos destinados al público. Divididos en tres zonas, según la categoría de las plazas, cortadas radialmente por las escalinatas de acceso. Para su construcción se aprovechó la ladera de la colina. Esta apoyatura natural explica su buen estado de conservación.

Orchestra:

Espacio dedicado al coro. En la adaptación de la primitiva idea griega que dio vida al teatro romano, la orchestra se redujo notablemente porque, en el teatro romano, el coro tenía mucho menor participación en los textos.

Scenae:

Escenario para las representaciones, dividido en varias partes.

b) El anfiteatro de Segóbriga

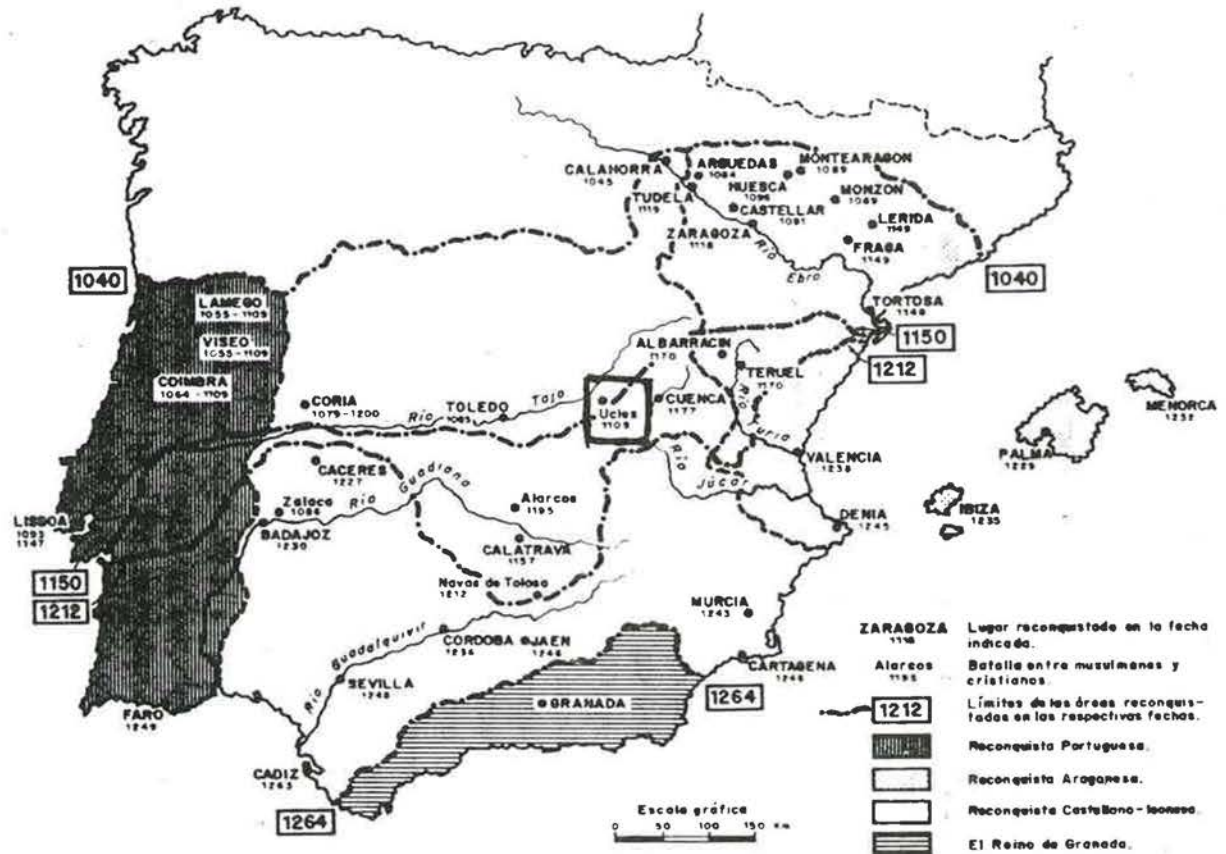
- Construcción de la Epoca Imperial.
- Lugar de juegos y espectáculos (gladiadores, fieras...).
- Constaba de doble **Cavea** y de la **Arena**.

Aparte del **teatro** y del **anfiteatro** pueden verse restos de unas **termas**, de una **palestra** y del

- Para la construcción de la **Cavea Sur**, se utilizó el apoyo natural del terreno (esto explica que esta zona esté muy bien conservada mientras que de la **Cavea Norte** apenas queda nada).

acueducto que abastecía de agua a la ciudad.

3. UCLES, CAPITAL DE UN ESTADO



Plano de situación de Uclés.

- Asentamiento celtibérico, romano y visigodo.
- Dominio musulmán hasta que, en el siglo XI, pasó su posesión a Alfonso VI como parte de la dote de su sexta esposa, la princesa Zaida, hija del rey moro de Sevilla.
- Con la invasión de los Almorávides, la

za se perdió nuevamente en la batalla que lleva el nombre de la villa, conocida también como batalla de los «Siete Condes» porque en ella murieron siete de los más importantes Condes de Castilla. También murió Sancho, hijo de Alfonso VI, de 11 años de edad.

- Reconquistada definitivamente por Sancho III, pasó a ser propiedad de los Caballeros Templarios y de los Hospitalarios hasta que, finalmente, Alfonso VIII donó el castillo y villa de Uclés a la Orden de Santiago. A partir de entonces, será capital de dicha Orden y cabeza de sus posesiones.
- La villa de Uclés jugó un importante papel en las luchas entre la que sería Isabel la Católica y su oponente en las pretensiones al trono de Castilla, Juana la Beltraneja. En estas luchas murió el poeta Jorge Manrique combatiendo a favor de Isabel. Sus restos estuvieron enterrados en la iglesia de Uclés ya que su padre, don Rodrigo Manrique, fue gran Maestre de la Orden de Santiago.
- Terminada la Reconquista, el castillo-fortaleza fue transformado, a partir del siglo XVI, en convento-palacio. En su construcción suelen distinguirse dos grandes etapas:

- **Estilo renacentista. Siglo XVI.** De este período conserva el Palacio-Convento sus elementos más espectaculares dentro de los dos estilos renacentistas que se dan en la arquitectura española, el Plateresco y el Herreriano. De estilo Plateresco son la Sacristía o Capilla Menor, una parte de la fachada y el imponente artesonado del techo del Refectorio, tallado en madera con una minuciosidad heredada del trabajo de los musulmanes. La ornamentación está formada por 36 bustos presididos por el del Emperador Carlos V. Son Maestres y Priors de la Orden de Santiago (entre ellos, en forma de calavera, el de don Alvaro de Luna).

En la segunda mitad del siglo XVI, cuando el renacimiento español recibe el nombre de «Herreriano» en memoria del arquitecto de El Escorial, Juan de Herrera, el Palacio de Uclés se amplía en este estilo al haberse contratado a discípulos de dicho arquitecto para la

ejecución de las nuevas obras. De este estilo es la Iglesia Grande.

- **Estilo barroco. Siglos XVII-XVIII.** Patio central, pozo, fachada principal.
- El conjunto de Uclés fue declarado Bien Nacional en las **desamortizaciones** del siglo XIX, pero, cuando, en 1851, el Gobierno y la Iglesia firmaron un Concordato según el cual la segunda aceptaba lo hecho hasta entonces a cambio de que el Gobierno devolviera los bienes nacionalizados pero no vendidos todavía, Uclés, que se encontraba en ese caso, pasó a ser nuevamente propiedad eclesiástica, pero no de la Orden de Santiago sino de la diócesis de Cuenca. Y así sigue en nuestros días. Hoy es Seminario Menor.

4. CUENCA

a) Evolución urbana de Cuenca.

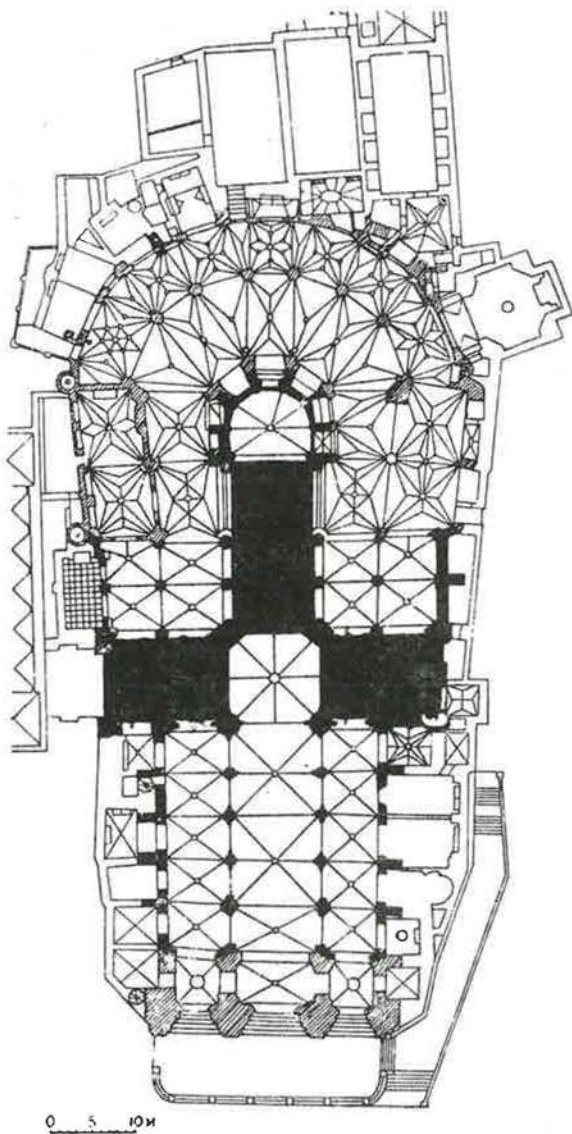


La propia capital, Cuenca, con 27.007 habitantes, es una de las más pequeñas de España. Su emplazamiento entre las hoces del Júcar y su pequeño afluente el Huécar, sobre el que cuelgan sus casas, reúne magníficas condiciones defensivas y es uno de los factores que

con mayor vigor contribuyen a la composición de la original estampa que la ciudad medieval ofrece. Caducada su función militar y decaída la industrial de fabricación de tejidos con la lana de las ovejas trashumantes, hoy su actividad se reduce a la de una capital administrativa, centro comercial y alguna industria derivada de la madera.

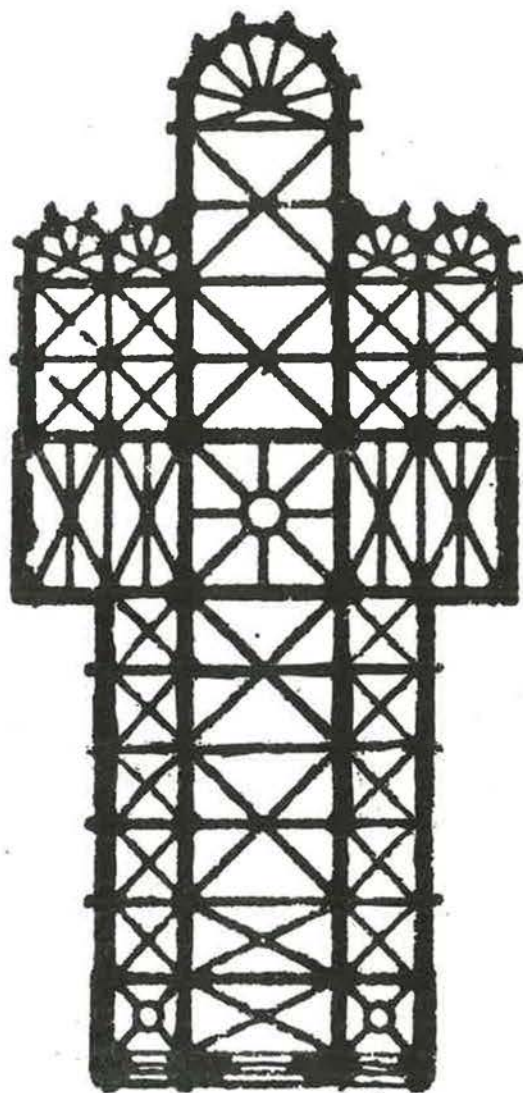
b) La catedral de Cuenca.

— Comienzos de la construcción: siglos XII-XIII.



Catedral de Cuenca. Planta primitiva. (LAMPÉREZ)

- Estilo gótico de inspiración anglo-normanda. (Alfonso VIII, que reconquistó la ciudad, estaba casado con Leonor Plantagenet por lo que, en su Corte, era importante esa influencia).
- En los siglos XV y siguientes, se amplía notablemente, pero la planta primitiva queda englobada en la nueva.
- Ha sufrido bastantes derrumbamientos. El más notable fue en 1902 y en él se destruyó la fachada principal, cuya reconstrucción permanece inacabada.

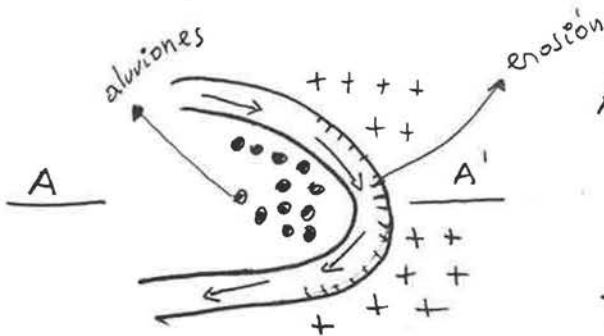


Catedral de Cuenca. Estado actual. (LAMPÉREZ)

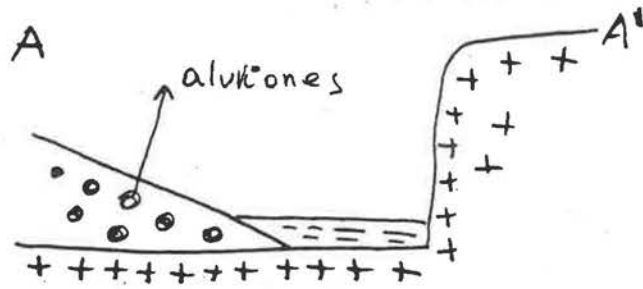
5. TERRAZAS FLUVIALES

En el valle fluvial, el río discurre formando meandros que van modificándose con el tiempo. En las partes cóncavas de dichos

meandros el río deposita gravas y arenas (aluviones), erosionando en la parte convexa.



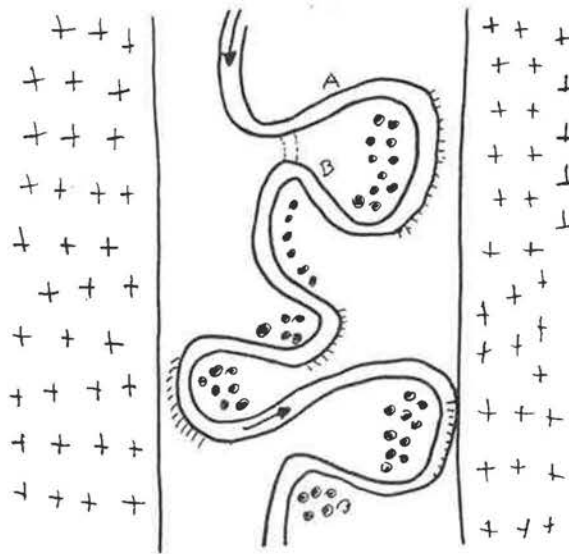
Planta de un meandro.



Corte de un meandro.

El río irá depositando aluviones a lo ancho de todo su valle ya que va dejando meandros abandonados y creando otros nuevos. Así tenemos, por ejemplo, en el dibujo siguiente cómo la parte A del meandro llega a juntarse con la B originando uno de dichos meandros aban-

donados, cuya parte central queda totalmente rellena de aluviones. Si este proceso se repitiera con muchos meandros, el resultado sería que todo el valle aparecería cubierto de sedimentos fluviales, tal como se ve también en la misma figura:



Planta del Valle fluvial

- + : sustrato que puede ser granito, caliza o lo que sea.
- : aluviones que van sedimentándose.
- /// : indica erosión en ese lugar.

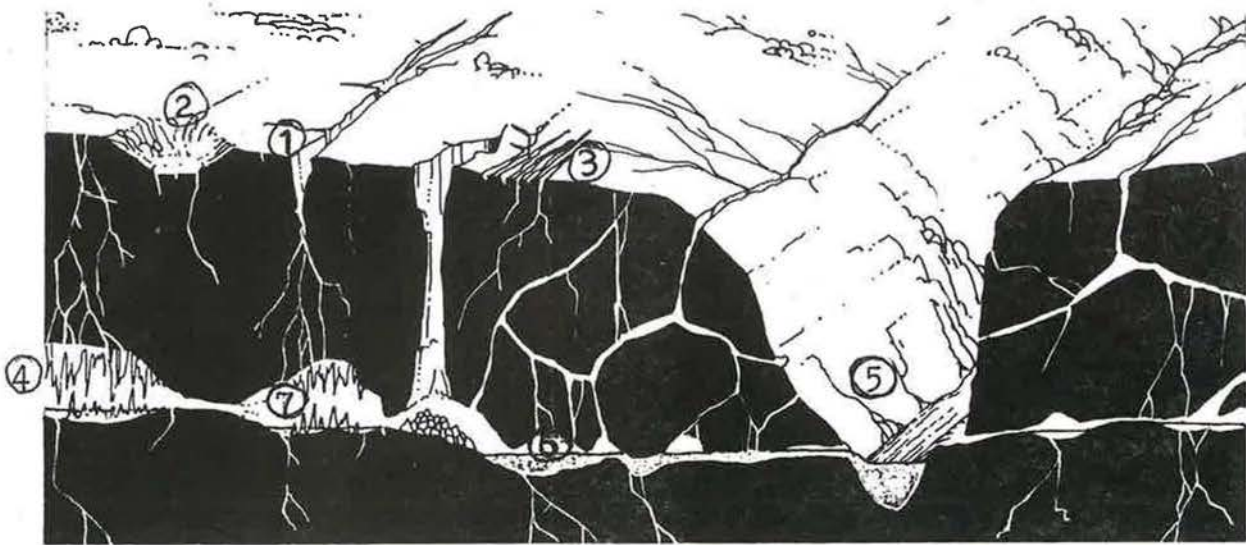
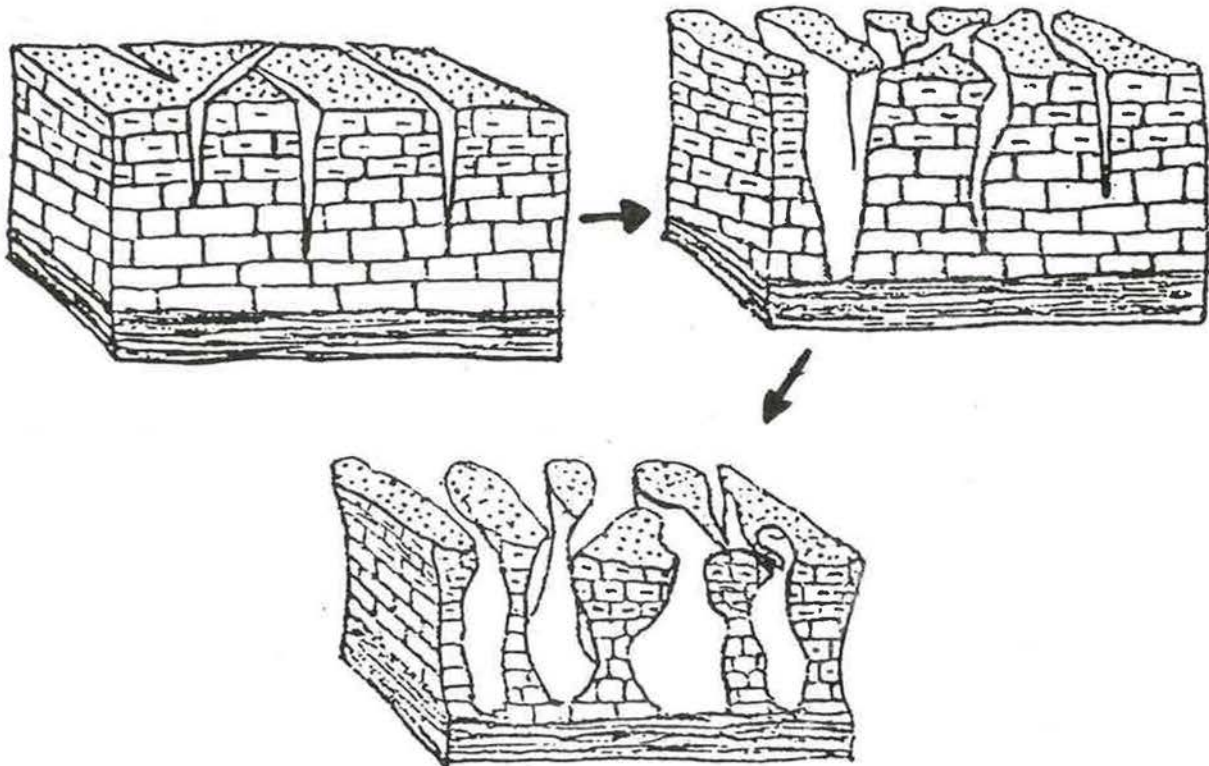


Diagrama de modelado kárstico: 1) sima, 2) dolina, 3) lapiaz, 4) estalactitas y estalagmitas, 5) cañón, 6) río subterráneo, 7) galería.

En España tenemos buenos ejemplos de modelado kárstico en las torcas de los Palancares (Cuenca), grutas de Artá y Drach (Mallorca), Nerja (Málaga), Cuevas del Aguila (Avi-

la). En fases más avanzadas de desarrollo se encuentran los karst de la Ciudad Encantada (Cuenca) y el Torcal de Antequera (Málaga).



Formación de un proceso kárstico tipo «Ciudad Encantada»:

7. ALGUNOS DE LOS EJEMPLARES MAS REPRESENTATIVOS DE LA FLORA DE LA ZONA

Pinus nigra (Pino negral).
Pinus sylvestris (Pino albar).
Juniperus communis (Enebro).
Quercus rotundifolia (Encina).
Ulmus campestris (Olmo).
Populus nigra (Chopo, Alamo).
Olea europaea (Olivo).
Prunus dulcis (Almendro).
Genista scorpius (Aliaga).
Bellis perennis (Margarita).

Thymus vulgaris (Tomillo).
Lavandula angustifolia (Lavanda).
Lavandula latifolia (Espliego).
Rosmarinus officinalis (Romero).
Cistus ladaniferus (Jara).
Salix sp (Sauces).
Urtica dioica (Ortiga)

Además pueden encontrarse numerosas graminéas, algunos helechos, musgos y líquenes.

Carmen Cortés Salinas

SEMINARIO DE GEOGRAFIA E HISTORIA DE LA SEDE CENTRAL DEL INBAD

M.ª José Gullón López-Puigcerver

Rosa Rodríguez Bernabé.

SEMINARIO DE CIENCIAS NATURALES DE LA SEDE CENTRAL DEL INBAD.

BACH Y HAENDEL: EL ESTUDIO DE UNA EPOCA

INTRODUCCION: EL SENTIDO DE ESTE TRABAJO

El trabajo del que aquí damos cuenta fue llevado a cabo por un equipo de alumnos y profesores de la Extensión del INBAD del Barrio del Pilar de Madrid. Con él quisimos continuar con un plan de experiencias didácticas ya iniciado el curso pasado y encaminado a potenciar en el aula y fuera de ella el trabajo interdisciplinar.

Los resultados obtenidos en el curso 1983-84 a este respecto (de los cuales dimos parcialmente cuenta en este mismo Boletín, n.º 3/4 de 1984), a propósito de la primera actividad que en este sentido realizamos en la Extensión, fueron suficientemente satisfactorios como para afianzarnos en la convicción de que buena parte de la reforma de nuestra Enseñanza debe orientarse hacia este tipo de actividades. Si ello nos parece aplicable en cualquier modalidad de enseñanza, mucho más nos lo parece en la Educación a Distancia, donde el «fantasma del abandono» por parte del alumnado es uno de los principales males. El implicar a los alumnos, como lo hicimos en la actividad que aquí presentamos, activamente en la tarea docente y el propiciar que su aprendizaje se consolide viviendo un clima de cooperación e integración en el trabajo de grupo son, sin duda, excelentes instrumentos para evitar el abandono que tan frecuentemente se produce.

EL TEMA ELEGIDO: UN HECHO DE LA ACTUALIDAD

Por todo lo anteriormente expuesto, buscamos una nueva ocasión para continuar el

trabajo interdisciplinar, pero desde un modelo de actividad que exigiera aún más la intervención activa de los alumnos. Así mismo intentamos un acercamiento mayor no sólo a la programación establecida, sino también a la propia actualidad cultural del contexto en el que los alumnos viven. Un excelente tema de estudio nos lo brindó este Año Europeo de la Música, con el Tercer Centenario del Nacimiento de Scarlatti, Bach y Haendel, que ha sido para nosotros el texto y el pretexto básico para ponernos a trabajar. En un deseo de simplificar y así facilitar la tarea, centramos en los dos últimos personajes el protagonismo de nuestra actividad.

Así pues, del Seminario de Música y de sus alumnos de Primero arrancó la idea directriz en función de la índole misma del tema elegido. Se trataba de hacer, mediante un trabajo de grupo, un homenaje a estas dos máximas figuras de la Música Barroca y de unirse así con una modesta aportación a los actos que durante todo el año se celebrarían en honor de tan insignes artistas. Con ello se permitía, además, al grupo de alumnos implicados profundizar en el estudio de una parte muy importante de la asignatura de Música y comunicar directamente al resto de sus compañeros el resultado de sus investigaciones. Para llevarlo a cabo se asignó un «día-homenaje» (20 de febrero) en el que el grupo de alumnos habría de exponer, con audiciones comentadas y diapositivas ilustrativas, lo más relevante de la vida y obra de Bach y Haendel.

Como se da la circunstancia de que en esta Extensión la misma persona tiene a su cargo las asignaturas de Música y Filosofía, fue muy fácil dar el salto a una nueva dimensión temática de la actividad. El programa de los alumnos de COU también llevaba a estudiar la época del Barroco en que Bach y Haendel vivieron, así es que el sentido de la actividad se completó con la visión de la época aportada por los alumnos de Filosofía en cuanto al Pensamiento Filosófico y por los de Biología y Geología en cuanto a Pensamiento Científico. De esta manera surgió una estrecha colaboración entre los Seminarios de Música, Filosofía y Ciencias Naturales.

El tema del trabajo quedó así centrado: se trataba no sólo de conocer a dos grandes músicos, exponentes del Arte de una época, sino también de profundizar en una más amplia comprensión histórica del hecho artístico y cultural mismo que ellos encarnan desde el estudio de las principales coordenadas ideológicas-científicas que tan decisivamente marcan ya el momento en que su vida y su obra fructifican.

De este modo quisimos también que el carácter del tema contribuyera a acercar a nuestros alumnos a una comprensión y una valoración más integrales y unitarias de ese fenómeno humano que es la **Cultura**.

OBJETIVOS DE LA ACTIVIDAD

De lo dicho puede desprenderse que en su realización tuvimos presente la consecución de varios objetivos.

Objetivos generales:

- Propiciar un aprendizaje activo y en equipo que permitiera establecer cauces de comunicación nuevos entre alumnos y profesores así como dentro de ambos grupos.
- Promover un trabajo interdisciplinar que favoreciera una educación más integradora y comprensiva de nuestra Cultura.

- Aproximar la programación oficial a la actualidad cultural en que el alumno vive, dinamizando así el contenido del aprendizaje y haciendo que la vida en el aula conecte con el exterior.
- Iniciar al alumno en la práctica coordinada de técnicas diversas de trabajo intelectual, de investigación (búsqueda y selección de datos, consulta de bibliografía...), de análisis, síntesis y expresión gráfica de los conocimientos adquiridos (incluyendo una exposición a base de paneles), etc.

Objetivos concretos:

En este plan general de propósitos, el tema mismo de la actividad, así como la programación concreta que de ella se realizó, iban encaminados al logro más específico de los siguientes objetivos:

- Hacer un estudio comparativo de la vida y la obra musical (tanto vocal como instrumental) de Bach y Haendel.
- Iniciar a los alumnos en el análisis práctico y en la audición comprensiva de fragmentos musicales de ambos autores.
- Comprender históricamente estas obras artísticas desde el estudio del contexto histórico en que surgieron (Barroco y comienzos de la Ilustración).
- Ver la decisiva importancia que tuvo la Ciencia en la configuración del Pensamiento Moderno.
- Comprender el papel que desempeñan los hombres y su contexto biográfico en la configuración de las grandes obras e ideas que este período abarca.

PROGRAMACION Y DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

1. Fecha de su realización:

La preparación y realización efectiva del trabajo con los alumnos duró mes y medio, desde mediados de Enero a finales de Febrero de 1985.

Se eligió este período del curso perteneciente a la Segunda Evaluación por varias razones. Por una parte, por ser muy cercanas a estas fechas las del nacimiento de los músicos cuyo aniversario se conmemoraba (23 de febrero y 21 de marzo respectivamente); por otra, por coincidir la temática con buena parte de la materia objeto de estudio de esta Evaluación tanto en la asignatura de Música como en la de Historia de la Filosofía y, finalmente, porque el proponer un trabajo de esta índole a los alumnos después de haber realizado ya los exámenes de la Primera Evaluación y de llevar un trimestre de adaptación al estudio y al entorno del Centro facilitaba su disposición para el trabajo en equipo. Creemos que, en conjunto, todos estos factores contribuyeron a hacer más factible y eficaz la tarea propuesta.

2. Contenido:

Como ya hemos indicado anteriormente, el tema central fue el estudio de Bach y Haendel. Ahora bien, creemos que una adecuada comprensión histórica de una obra artística debe tener en cuenta al artista y al entorno en que éste vive y construye su propia obra. Por ello, este trabajo fue planificado en un doble nivel de estudio: por un lado, refiriéndolo al análisis de la biografía y obra musical de ambos personajes y, por otro, relacionándolo con los principales acontecimientos históricos-culturales y con el marco de ideas que configuraron la época en que vivieron, desde los cuales resultan más inteligibles su vida y su producción artística. Es ésta una época de plenitud del Barroco (fines del siglo XVII y primera mitad del XVIII) en la que la Cultura europea alcanza un gran desarrollo no sólo en el campo del Arte, sino también, y de forma singularmente relevante, en el Pensamiento Filosófico y Científico. Se trata de un período determinado por los progresivos éxitos de la Ciencia Físico-Matemática que diera sus primeros pasos de la mano de la Revolución Científica iniciada por Copérnico en el Rena-

cimiento. Pues bien, como detallaremos más adelante, parte del trabajo estuvo orientado a dar testimonio gráfico de este contexto y de este nuevo modo de pensar que los filósofos y científicos modernos configuraron.

De este modo, en el enfoque general dado al trabajo se ha pretendido poner de relieve que el Arte y la Ciencia, lejos de ser excluyentes, constituyen manifestaciones complementarias de una actividad unitaria y genuinamente humana como es la Cultura.

3. Fases de su realización:

El trabajo se distribuyó en tres fases:

- **La primera fase** comprendió una semana y se dedicó a la formación de los grupos de trabajo, a la información a los mismos de las líneas generales de la actividad y de los aspectos específicos en que habían de trabajar y a la distribución del material de trabajo.

Se formaron dos grandes grupos: el primero, integrado por 6 alumnos de 1.º diurno y 5 de de 1.º nocturno, se encargó de la preparación y realización del estudio de Bach y Haendel. Además de la información teórica, sus integrantes tuvieron que buscar, siempre con orientaciones del profesor, información gráfica y discográfica para ilustrar con diapositivas y audiciones la conferencia que luego dieron en una tutoría especial de dos horas dedicada a este fin (tanto en diurno como en nocturno). El otro grupo, dividido a su vez en cuatro subgrupos, se dedicó a investigar sobre el contexto histórico y el pensamiento de la época y a montar una exposición de todos sus trabajos. Dos de estos subgrupos, integrados por 5 y 6 alumnos de COU de diurno y nocturno indistintamente, confeccionaron los paneles correspondientes al Pensamiento Filosófico y Científico; un tercer subgrupo, formado por 2 alumnas de COU, construyó el panel de acontecimientos Históricos-Culturales acaecidos entre 1685 y 1750; y, por último, un cuarto subgrupo, de 2 alumnas de 2.º que el año anterior fueron alumnas de Música y desearon seguir colaborando en este tipo de activida-

des, hizo una panel de la vida y títulos de las obras de los dos compositores, así como el panel general que anunciaba la exposición.

- **La segunda fase** duró tres semanas y se dedicó al trabajo específico de cada grupo en la tarea que le había sido encomendada. Las reuniones con los profesores fueron muy frecuentes, aunque no siempre fáciles de llevar a cabo por la falta de locales que padece la Extensión.

- **La tercera fase** duró dos semanas y consistió en un primer trabajo de intenso intercambio de información y puesta en común de lo realizado en la fase precedente y un trabajo final que culminó con la celebración de la tutoría-homenaje el 20 de febrero y la inauguración de la exposición el mismo día.

A continuación damos una breve información de cuál fue la estructura de ambas. En cualquier caso, como se trata de actividades de diversa índole, las sesiones de trabajo que se dedicaron a su preparación fueron también diferentes en cuanto a su carácter y periodicidad.

4. Estructura de la Tutoría:

Durante una sesión que duró aproximadamente dos horas, los alumnos de 1.º ofrecieron a sus compañeros y tutores de la Extensión una charla sobre Bach y Haendel que se organizó de la siguiente manera:

En primer lugar, dos alumnos informaron paralelamente de las vidas de dichos músicos, destacando los acontecimientos más relevantes para entender su obra y estilo e ilustrando simultáneamente con diapositivas los hechos mencionados.

Seguidamente, otras dos alumnas analizaron comparativamente la obra vocal de los dos autores acompañando cuanto decían con audi-

ciones comentadas y con el texto (en idioma original y en castellano) de lo cantado. Los fragmentos elegidos pertenecían a **La pasión según S. Mateo** (compendio no sólo del estilo de la música vocal de su autor, sino también del lenguaje dramático de la Música Barroca), a la ópera **Jerges** (sencillo y hermoso ejemplo del estilo operístico de Haendel) y a los oratorios **Oratorio de Navidad** y **El Mesías** de Bach y Haendel respectivamente (motivo óptimo para ejemplificar la diferencia de estilos que se venía analizando).

Por último, otros dos alumnos emprendieron el análisis y comentario de la obra instrumental, ilustrando su exposición con ejemplos extraídos de la **Música para los Reales Fuegos Artificiales** y de la **Toccatá para órgano**, la **Fuga en Re menor** y el **Concierto n.º 2 de Brandemburgo**.

Es preciso decir que en los comentarios se simplificó al máximo el uso de tecnicismos con el fin de asegurar que cuanto se decía era entendido por el auditorio.

5. Diseño y estructura de la exposición:

El montaje de la exposición se realizó sobre un bastidor de 10 metros de longitud y 1,50 de ancho en el que se dispusieron paneles que desarrollaban los distintos aspectos tratados, todos ellos ilustrados con fotografías y dibujos.

En la **Figura 1** se representa el esquema general de la exposición y en la **Figura 2**, el panel que dentro del «Pensamiento Científico» establecía comparativamente las concepciones del Universo antes y después de la revolución que para el Pensamiento supuso el siglo XVIII. Creemos que este ejemplo puede ilustrar sobre los criterios seguidos en el tratamiento gráfico de los distintos temas.



Figura 1

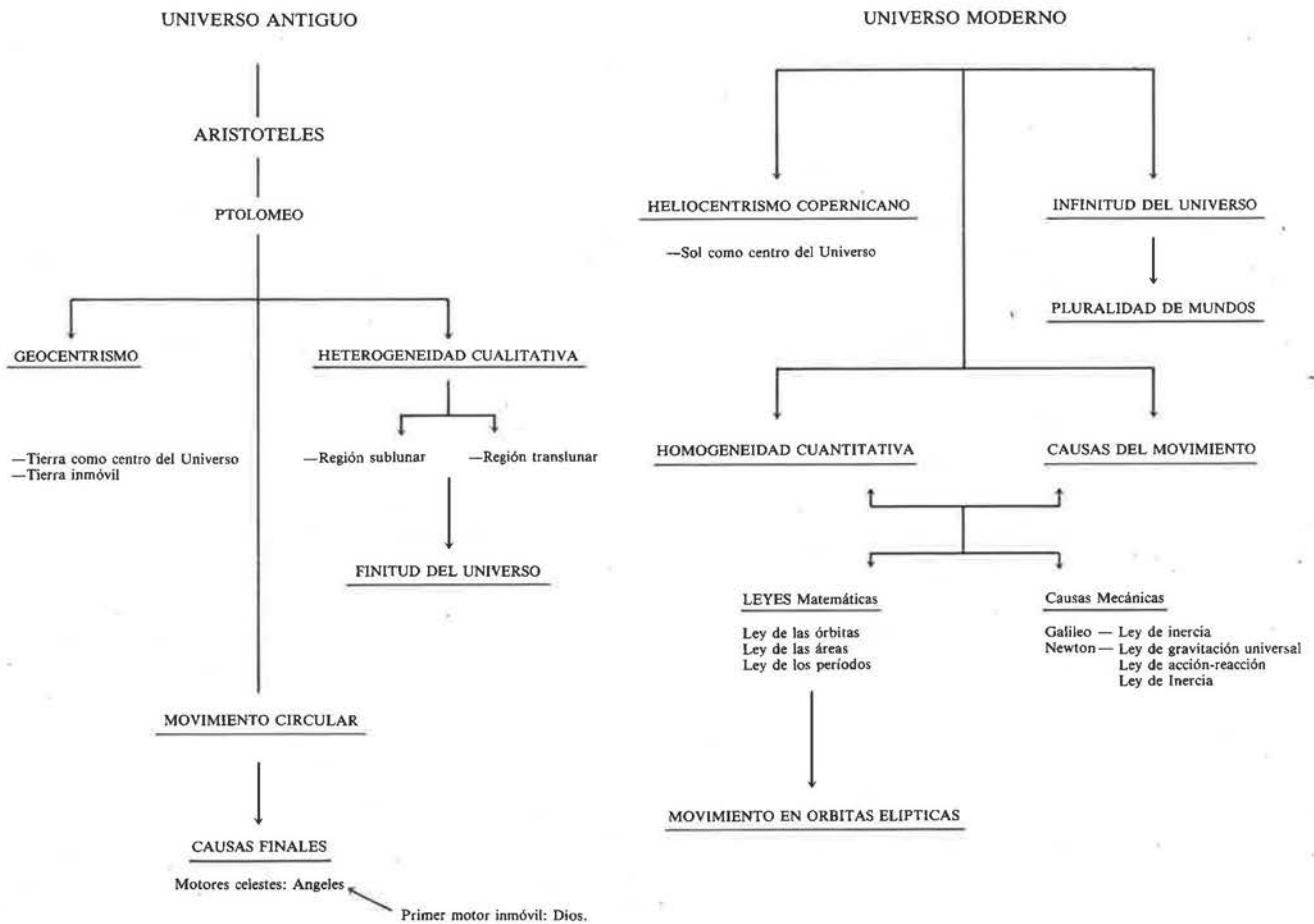


Figura 2

MATERIAL UTILIZADO

1.—Bibliografía

- Asimov, I: *Introducción a la Ciencia*, vols. 1 y 2. Ed. Orbis. Barcelona, 1985
- Candé, R de: *Historia universal de la Música*. Ed. Aguilar. Madrid, 1981
- Coplestón, F: *Historia de la Filosofía*. Ed. Ariel. Barcelona, 1979
- Ferrater Mora, J: *Diccionario de Filosofía*. Alianza Ed. Madrid, 1982
- Hull, L.W.H.: *Historia y Filosofía de la Ciencia*. Ed. Ariel. Barcelona, 1984
- Russell, B: *El impacto de la Ciencia en la Sociedad*. Ed. Aguilar. Madrid, 1953
- Taton, R: *Historia general de las Ciencias*. Ed. Destino. Barcelona, 1973
- Varios: *Documento de Filosofía de COU.IN-BAD*. Ed. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid, 1982
- Varios: *La gran Música, vol 1*. Ed. Prensa Española. Madrid, 1981
- Varios: *La gran Música, vol 2*. Ed. Prensa Española. Madrid, 1982
- Varios: *Los grandes compositores, vol 1*. Salvat Ediciones. Pamplona, 1981

2.—Diapositivas

1. - Casa natal de J.S. Bach en Eisenach.
2. - Dibujo del dormitorio de Bach.
3. - Retrato del padre de Bach.
4. - Dibujo de Bach.
5. - Organo construido por Bach.
6. - Representación de Bach en un concierto de cámara.
7. - Vista de la ciudad de Kothen.
8. - Vista de la ciudad de Leipzig.
9. - Estatua de Bach en Leipzig.
10. - Retrato de Haendel joven.
11. - Representación de Haendel tocando el clavecín.
12. - Iglesia de Santa María de la Luz (Venecia).
13. - Retrato de D. Scarlatti.
14. - Vista de la casa de Haendel en Londres.

15. - Retrato del Rey Jorge.
 16. - Grabado del Covent Garden en el siglo XVIII.
 17. - Partitura manuscrita de Haendel.
 18. - Retrato de Haendel.
 19. - Retrato de Bach.
 20. - Grabado conmemorativo del estreno de **Música para los Reales Fuegos Artificiales** de Haendel.
 21. - Interior de la abadía de Westminster.
 22. - Organo de Santo Tomás (siglo XVIII).
 23. - Retrato de J.Ph.Rameau.
 24. - Clavecín.
 25. - Organo propiedad de Bach.
- (Todas las diapositivas se obtuvieron a partir de la bibliografía indicada)

3.—Audiciones

- + J.S.Bach: La Pasión según San Mateo. Fragmentos : n.º 13, n.º 14, n.º 15, n.º 16, n.º 11, n.º 12.
- + G.F.Haendel: Jerjes. Aria : «Ombra mai fü»
- + G. F. Hangel: El Mesías. Fragmentos: «Allelujah», n.º 13, n.º 14, n.º 15.
- + J.S.Bach: Oratorio de Navidad. Fragmentos : n.º 10, n.º 11, n.º 20, n.º 21.
- + G.F. Handel: Música para los reales fuegos artificiales. Fragmentos: Ouverture, Bourrés, Largo Alla Siciliana, Allegro.
- + J.S.Bach: Toccata en re menor (para órgano)
- + J.S.Bach: Fuga en re menor (para clave)
- + G.F.Haendel: Concierto de Brandemburgo. Fragmento : primer movimiento: allegro.

EVALUACION DE LA ACTIVIDAD

A la luz de los resultados obtenidos tanto durante el período de tiempo que duró la actividad como posteriormente, a lo largo del curso, podemos afirmar que se cumplieron satisfactoriamente, en la casi totalidad de los alumnos, los objetivos propuestos. Y ello en

dos dimensiones: el plano específicamente académico y el humano.

Efectivamente, el hecho de permitir a los alumnos profundizar en una parte del programa, así como familiarizarse con la práctica de técnicas básicas de expresión y estudio requeridas por la actividad, les ayudó eficazmente en sus estudios, incluso en el caso de quienes los habían empezado con un rendimiento insuficiente en la primera Evaluación. En este sentido es muy revelador el hecho de que todos los componentes del equipo menos dos lograron superar las dos Evaluaciones restantes con un nivel claramente aceptable, aun cuando todos (menos cuatro de ellos que eran de notable-sobresaliente) habían dado un nivel medio-bajo o insuficiente.

Por este hecho creemos necesario tener en cuenta el otro plano de valoración de la actividad al que aludíamos al principio. En efecto, el tiempo que duró su realización permitió crear cauces de relación y comunicación personal directa que brindaron un clima de familiaridad, respeto y confianza. Según testimonio de los propios alumnos, esto les motivó y facilitó el estudio de las materias al potenciar su interés, responsabilidad y dedicación. Entre ellos nació un sentimiento de grupo

que fue, a nuestro juicio, lo que determinó el logro más positivo de todos: la asiduidad de todos los alumnos en las materias de Música, Filosofía, Biología y Geología.

Dado que el abandono parece ser uno de los principales males de la Enseñanza a Distancia, creemos que a la hora de valorar una actividad como ésta hay que hacer hincapié en que, gracias a ella, se creó un clima de trabajo en equipo y de comunicación que contribuyó decisivamente a evitar dicho abandono y el fracaso en las mencionadas materias.

He aquí, pues, un campo que puede ser fértil para quienes trabajamos con alumnos que padecen la dificultad de un trabajo en excesiva soledad. No obstante, para su mayor rendimiento sería quizá conveniente que los proyectos de trabajo fueran más amplios y aglutinaran los esfuerzos de todos o de la mayor parte al menos de los profesores del Centro.

Para finalizar, quisiéramos expresar nuestro agradecimiento al maravilloso equipo de alumnos con el que hemos trabajado, así como al Jefe de Estudios de la Extensión y a aquellos compañeros que supieron alentarnos y ayudarnos para superar las frecuentes dificultades que surgieron.

Francisca Hernández Borque
CATEDRÁTICA DE FILOSOFÍA
María el Mar Merino Redondo
AGREGADA DE CIENCIAS NATURALES
EXTENSION DEL INBAD DEL BARRIO
DEL PILAR DE MADRID.

Documentación

INFORMES

EL SISTEMA EDUCATIVO DE LOS ESTADOS UNIDOS

1. BREVE HISTORIA:

Durante todo el siglo XVI, los territorios del Nuevo Mundo que habrían de convertirse con el tiempo en los Estados Unidos de América carecieron por completo de fórmulas educativas organizadas e incluso, en la mayoría de los casos, de verdaderas instituciones de enseñanza. En realidad, cada grupo de colonos tenía su peculiar concepto de la educación e iba organizándola, de forma no demasiado sistemática, en función de sus intereses y posibilidades.

Así, por ejemplo, los pobladores de Nueva Inglaterra consideraban como fin esencial de la educación la formación religiosa de los niños y la impartían en los ámbitos familiar y eclesiástico. Ya a mediados del siglo XVII comenzaron a crear las primeras instituciones educativas, pero eran todavía centros muy dependientes de los contenidos religiosos, dedicados, por lo general, a la formación de pastores e inspirados en la tradición clásica grecolatina. Ejemplos claros son la Latin Grammar School de Boston (1635) y el Harvard College (1636), ambos para hijos de familias ricas.

Mientras, los hijos de los colonos recibían una formación familiar muy rudimentaria pues las Elementary Reading Schools, a las que habrían podido acceder, se desarrollaron muy lentamente y las organizaciones religiosas fueron creando también muy despacio las Common Schools, en las que, por otra parte,

la educación seguía centrada en contenidos doctrinales. No obstante, la situación fue mejorando a lo largo del siglo: en 1642 se implantó en Massachusetts una fórmula de inspección escolar para vigilar la asistencia de los niños a la escuela y, en 1647, se promulgó la conocida «Old Deluder Satan Act» (Ley del Viejo Embustero Satanás), que obligaba a establecer escuelas elementales en todos los lugares donde vivieran más de cincuenta familias y escuelas secundarias donde hubiera más de cien. Todos estos centros deberían ser costeados por las comunidades locales.

En las colonias del Sur el desarrollo de la educación fue mucho más lento. Los sureños eran anglicanos en su mayoría y, aunque la Iglesia inglesa se preocupó por subvencionar escuelas y pagar maestros a través de la Society for the Propagation of the Gospel in Foreign Part, que recaudaba fondos en Inglaterra para estos fines, nunca atendieron demasiado a la enseñanza ni la consideraron como problema comunitario. Sin embargo, aun a pesar de este desinterés general, fueron surgiendo algunos tipos de centros:

- Las Plantation Schools, creadas por los propietarios ricos para instruir a sus hijos varones.
- Las Old Field Schools (Escuelas de Campo Viejo), organizadas por sacerdotes anglicanos en terrenos abandonados por improductivos con el fin de dar enseñanza elemental a los hijos de padres ricos (que eran los que las financiaban) y a algunos

niños pobres con especial capacidad intelectual.

- Las Dame Schools (Escuelas de Dama), dirigidas por señoras que daban enseñanza elemental de carácter privado en su propia casa.

Tampoco dieron demasiada importancia a la formación de sus pastores y por ello no crearon Colleges hasta finales del siglo XVII, 1693 exactamente, en que se hizo el William and Mary College de Virginia, por supuesto para ricos.

Las colonias de la zona central, habitadas en cambio por gentes de muy diversas tendencias religiosas, se caracterizaron en lo educativo por su intento de que las escuelas (especialmente las secundarias) abandonaran su excesivo clasicismo en favor de una mayor practicidad. Precisamente fue en Pensylvania donde, gracias a los cuáqueros, se desarrolló muy pronto una incipiente enseñanza de oficios para niños pobres.

A partir del siglo XVIII comenzaron a surgir ya en todas las colonias (salvo algunas de las del Sur) centros, casi siempre privados, en los que se daba menos importancia a las humanidades y más a materias como Contabilidad, Geografía, Idiomas Modernos... etc. y escuelas secundarias que, junto a las enseñanzas humanísticas, introducían materias de carácter profesional: las Academies.

Un político que luego sería Presidente de los EEUU, Benjamín Franklin, contribuyó enormemente al desarrollo de este nuevo concepto de educación. Franklin se manifestaba partidario de una educación práctica que preparara para la vida y la actividad profesional y así lo manifestó en su obra «Proposals Relating to the Education of Youth in Pensylvania» (1749), donde proponía un tipo de secundaria dirigida de forma especial al estudio de materias como Matemáticas, Lenguas Extranjeras y Ciencias Físicas y Naturales, aunque sin abandonar por completo los estudios clá-

sicos. La Academy que fundó en Filadelfia a mediados de siglo fue decisiva para el florecimiento de estos nuevos tipos de centros y para la desaparición de las Latin Grammar Schools.

Fue también en este siglo cuando comenzaron a crearse los primeros Colleges (salvo los ya mencionados del siglo XVII): Yale (1701) y Darmouth (1769) en Nueva Inglaterra; el presbiteriano de Princeton (1746); el anglicano de Columbia (King's College, 1754); el baptista de Rhode Island (1764); el de la Iglesia Reformada de Holanda en Rutgers (Queen's College, 1766) y el de Filadelfia (1755), que no dependía de ninguna organización religiosa.

Jefferson, por su parte, tras la declaración de la Independencia en 1776, empezó a ocuparse muy seriamente de los problemas educativos. En sus obras «Bill for the More General Diffusion of Knowledge» (1779) y «Bill for Establishing a Sistem of Public Education» (1817) proponía a la Asamblea de Virginia la implantación de un sistema educativo constituido por una escuela elemental universal y gratuita, una secundaria bastante selectiva que reservara plazas gratuitas para alumnos pobres con especial capacidad intelectual y una enseñanza superior muy selectiva. Sólo esta última propuesta se llevó a la práctica, y ya en el siglo XIX: se creó una Universidad Estatal en Virginia (en 1819) que fue la primera de este tipo que funcionó en el país.

También en su obra «Bill for Establishing Religious Freedom» (1779) había defendido la separación Iglesia-Estado en el ámbito educativo, separación que sería exigida años después por la Declaración de Derechos. Fue además un decidido defensor de la autonomía estatal en materia de enseñanza frente a los que propugnaban la intervención del Gobierno Federal.

Al llegar el siglo XIX, la educación era ya considerada como problema comunitario. La Constitución, al dividir los poderes entre el Gobierno Federal y los Gobiernos Estatales,

no especificó en su texto a quien correspondía la responsabilidad en este campo, por lo cual, en aplicación de la Décima Enmienda («Las facultades no delegadas a los Estados Unidos por la Constitución ni prohibidas por ella a los Estados se otorgan a éstos o al pueblo respectivamente»), pasó automáticamente a los Gobiernos Estatales. No obstante, siempre ha sido ésta una cuestión debatida pues muchos americanos han sido y son partidarios de una mayor intervención federal, otros lo son de la total autonomía de los Estados y, finalmente, otros propugnan que sean las autoridades locales las prácticamente únicas responsables de los problemas de la enseñanza.

En cualquier caso, los Estados fueron asumiendo cada vez más competencias en materia educativa como lo muestran los ejemplos siguientes:

- En el Estado de New York se había creado, ya antes de acabar el siglo XVIII, una Universidad Estatal que intentó coordinar toda la actividad escolar del Estado y empezó a propagarse además un sistema de Escuelas Comunes estatales que requirió, en 1812, el nombramiento del primer Superintendente de la historia de Estados Unidos.
- Pensylvania creó en 1834 un sistema escolar estatal totalmente gratuito, financiado y controlado de forma pública.
- En Massachusetts, donde, como hemos visto, se había intentado ya en el siglo XVII crear un sistema educativo estatal obligatorio de escuelas primarias y secundarias mediante la Ley de 1647, no pudo ponerse en práctica la fórmula hasta 1837, año en que la recién establecida Junta Estatal de Educación empezó a encargarse de promocionar las Common Schools, es decir, las escuelas estatales de Primaria y Secundaria a las que todos los ciudadanos tenían acceso. No obstante, todavía se dejaba en manos de organismos privados la Enseñanza Superior.

- Michigan tenía ya en 1837 una Oficina Estatal de Educación y poco después la tuvo también Kentucky.

Sin embargo, a pesar de la preocupación más o menos generalizada por las cuestiones educativas, la asistencia de los niños a la escuela fue voluntaria durante muchos años y sólo en 1852 impuso Massachusetts, por primera vez en el país, la obligatoriedad escolar entre los 8 y los 14 años, iniciando así un camino que habría de convertirse poco después en norma general aunque con diversas variantes.

Desde luego, la intervención de los Estados y la generalización de la escolaridad obligatoria no supusieron ni el abandono de competencias educativas por parte de las autoridades locales ni la desaparición de los centros privados y, de hecho, las Denominational Schools, sobre todo las católicas y en los niveles Secundario y Superior, aumentaron considerablemente en número. El desarrollo de estas escuelas confesionales se debió en gran medida a una polémica que tuvo lugar en New York, en 1842, entre la Public School Society (antes llamada Free School Society) y la Iglesia Católica. La Public School se oponía a que las Denominational Schools católicas fueran consideradas Common Schools y recibieran por ello ayuda oficial y los católicos, por su parte, demostraron que esa sociedad era en realidad protestante y estaba enteramente financiada con fondos públicos. En vista de la situación, las autoridades de la ciudad de New York crearon una Junta de Educación especial para vigilar el trabajo de las entidades educativas no públicas y se decidió que todas seguirían recibiendo ayuda oficial siempre que no enseñaran contenidos doctrinales. A partir de este momento, las Iglesias (la Católica sobre todo, pero también la Presbiteriana, la Luterana y otras) crearon una enorme red de escuelas de todos los niveles que acabaron por convertirse en verdaderos subsistemas educativos con variopintas características y así surgió un nuevo enfrentamiento entre ellas y los

cada vez más numerosos defensores de un sistema único y común para todo el país respaldado por la intervención del Gobierno Federal o al menos por un intercambio sistemático de información en materia educativa entre los distintos Estados.

La intervención Federal se tradujo en ayudas a esa intercomunicación estatal, concesión de terrenos para la construcción de centros públicos y financiación de escuelas de diversos tipos.

El intercambio de información entre los Estados tuvo como consecuencia la creación, después de la Guerra Civil, de una Oficina Nacional de Educación cuyo fin fundamental era informar a los responsables de educación de cada Estado acerca de las experiencias educativas llevadas a cabo en los demás Estados y en los países extranjeros. No faltaron entre los partidarios de la creación de un sistema escolar federal quienes intentaron convertir a esa Oficina en un órgano de dirección de la educación para todo el país, pero siempre se impuso el criterio de autonomía estatal sobre el de unificación federal.

Por lo que se refiere a las instituciones de enseñanza pública, hemos ido viendo cómo en el nivel primario se generalizó la *Common Elementary School*, de ocho años de duración, donde se daban conocimientos de Lectura, Escritura y Matemáticas junto con formación de tipo moral y social. En Secundaria triunfó la *Academy* (había más de seis mil en 1850) durante la primera mitad del siglo, pero, durante la segunda, fue surgiendo un nuevo tipo de centro que habría de convertirse en el XX en la institución de Secundaria típicamente norteamericana: la *High School*.

A principios del siglo XIX, la Enseñanza Superior no estaba todavía muy desarrollada. Había pocos *Colleges*, reservados además para los jóvenes ricos, y pocas Universidades Estatales (Virginia, Carolina del Norte, Vermont) y, aunque muchos Estados quisieron convertir en Universidades a los *Colleges* más afamados, ello no fue legalmente posible, por

lo que siguieron proliferando los *Colleges* privados.

No obstante, a partir de los años 30 se iniciaron diversos procesos de fortalecimiento de este nivel educativo jalonados por detalles tan significativos como la implantación de enseñanza mixta en la Escuela Oberlin de Ohio en 1833 y la creación, en 1837, en Massachusetts, de la primera Escuela Superior para formación de maestros.

La concesión por parte del Gobierno Federal de terrenos públicos para construir *Colleges* especializados en Agricultura y Mecánica, con el fin de preparar a los estudiantes para «las ocupaciones y profesiones ordinarias de la vida» (*Ley Morril* de 1862), tuvo como consecuencias más inmediatas el desarrollo de *Land Grant Colleges* y otros centros similares que supusieron un gran apoyo legal para la Enseñanza Vocacional y un gran empuje para la Enseñanza Superior en general.

A medida que avanzaba la Enseñanza Superior, iba creciendo el interés por la investigación científica y se creaban instituciones destinadas a ella: el *Rensselaer Polytechnic Institute* en 1824; la *Lawrence Scientific School* de Harvard en 1847; la *Sheffield Scientific School* de Yale en 1852 y el *Massachusetts Institute of Technologie*, primera Escuela Superior de Ingeniería, en 1861.

También fue en el siglo XIX cuando empezaron a surgir verdaderas instituciones dedicadas a la formación de los Profesores. En un principio eran centros como el de *Lexington* (Massachusetts), creado en 1839, muy similares a las *Ecoles Normales* francesas; después se impusieron los de tipo verdaderamente universitario, los *Teachers Colleges*, como el de la Universidad de Columbia de 1889.

Al comenzar el siglo XX existía ya un verdadero sistema educativo, pero, a lo largo de los ochenta y cinco años transcurridos, han seguido haciéndose en él numerosas innovaciones y reformas.

Una de las más importantes fue la conocida como «*Consolidation*» que consistió esen-

cialmente en concentrar en centros grandes y bien equipados las numerosas escuelas de una sola aula que hasta entonces habían estado agrupadas en microdistritos. En 1918, el 70% de los centros públicos tenía aún una sola aula mientras que, a mediados de siglo, sólo el 10% estaba ya en esas condiciones. Por otra parte, los 117.000 distritos de los años cuarenta se habían reducido a 30.000 en la década de los sesenta.

Estos nuevos centros grandes no podían seguir siendo financiados exclusivamente por las comunidades locales y, como consecuencia, se incrementaron las ayudas de los Estados y del Gobierno Federal, lo que no supuso, sin embargo, pérdida de autonomía local en la administración de las escuelas.

Durante la primera mitad del siglo, fueron, pues, consolidándose las estructuras administrativas de los Estados en materia educativa. En casi todos ellos se crearon Oficinas de Educación, Juntas Estatales de Educación y diversos organismos con funciones consultivas o ejecutivas y los Parlamentos discutieron numerosas medidas escolares.

La preocupación del Gobierno Federal durante esta época se manifestó sobre todo en la promulgación de Leyes como, por ejemplo, la «Smith Hughes Act» de 1917 que tuvo como objetivo fundamental la promoción de la Enseñanza Profesional.

Por otro lado, numerosos organismos oficiales de diferentes tipos (Civilian Conservation Corps, National Youth Administration, Works Progress Administration, Public Works Administration) promovieron acciones de Formación Profesional, ayudas y becas para estudiantes, sistemas de Educación de Adultos, centros preescolares, bibliotecas, etc., etc. y la Secretaría de Agricultura comenzó, en 1935, a repartir sus excedentes entre las escuelas, lo que desembocó en 1945 en la famosa Ley Nacional de Almuerzo en las Escuelas.

La preocupación del Gobierno Federal por la educación ha continuado durante la segunda mitad del siglo, como lo ponen de manifiesto los hechos siguientes:

- En 1950 se creó la National Science Foundation con el fin de promover la investigación científica.
- En 1958 se promulgó la «National Defense Education Act» que no era, en realidad, más que una Ley de ayuda general para los estudiantes y las escuelas, sobre todo para las Secundarias y Superiores.
- En 1963 aparecieron tres importantes disposiciones:
 - Una extensión de la Ley de 1958 para cinco años más y con gran incremento de las asignaciones financieras.
 - La «Higher Education Facilities Act», que concedía fondos para mejorar los centros de Enseñanza Superior.
 - La «Vocational Education Act», que ampliaba las ayudas a los centros de Formación Profesional.
- En 1964, la «Economic Opportunity Act», más conocida como «War on Poverty» (Guerra contra la pobreza), favoreció a la Enseñanza Preescolar.
- En 1965 se hicieron dos programas de ayuda destinados a los alumnos más necesitados: la «Elementary and Secondary Education Act» y la «Higher Education Act», esta última encargada además del desarrollo del National Teacher Corps.
- En 1972 se creó el National Institute of Education.
- En 1979, el Department of Education.
- Finalmente, en 1980 una Ley de Enmiendas a la «Higher Education Act» de 1965 reestructuró y amplió la ayuda federal a la enseñanza postsecundaria y al National Teacher Corps y contempló la creación de Teacher Centers para la formación permanente del profesorado.

Es preciso señalar que la intervención federal se ha dirigido más a las cuestiones financieras que a las administrativas y académicas y que, sin haber hecho desaparecer (ni siquiera peligrar) las peculiaridades educativas de cada Estado, sí ha provocado una cierta tenden-

cia a la uniformidad en cuestiones fundamentales.

También es importante decir que ni esta mayor participación del Gobierno ni la creación del Departamento Federal de Educación en 1979 (época del Presidente Carter) han supuesto una pérdida de autonomía por parte de los Estados y los distritos y, de hecho, en el texto legal de fundación de este organismo se especifica muy claramente que no se incrementará por su causa la autoridad del Gobierno Federal ni disminuirá la responsabilidad de los Estados y de las autoridades locales.

Los centros escolares han ido unificándose a lo largo del siglo. En el nivel de Primaria se impuso con carácter casi general, durante la primera mitad, la Elementary (o Primary) School de 8 años y, en el de Secundaria, la High School de 4, muy selectiva todavía.

Poco a poco fue creciendo el interés por la Enseñanza Secundaria de tal modo que, a mediados de siglo, iba ya a centros de este nivel el 80% de los jóvenes de edad correspondiente a dichos estudios. Este interés tuvo su origen en unos informes elaborados ya a fines del XIX por el National Council of Education que proponían la reorganización de las Escuelas Primarias y Secundarias y en el Cardinal Principles of Secondary Education, publicado en 1918 por el US Bureau of Education, donde se dictaban fines menos academicistas para la Secundaria y se señalaban como esenciales conseguir que los alumnos dominaran los procesos fundamentales, adquirieran una buena integración social y familiar, se formaran profesionalmente y desarrollaran su sentido ético.

Ya en los primeros años del XX había empezado a funcionar en algunos estados como Ohio y California un nuevo tipo de Escuela Secundaria de carácter más profesional, que empezaba a partir del 6.º año de Primaria: la Junior High School. Su éxito fue tal que, a mediados de siglo, había ya más escuelas de este tipo que Elementary Schools seguidas por Secundarias de 4 años y así comenzó a imponerse un nuevo sistema educativo que cons-

taba de una Enseñanza Primaria de 6 años más una Secundaria también de 6, dividida esta última muy frecuentemente en dos ciclos de 3 cursos cada uno: el de la Junior High School y el de la Senior High School. Quedaron de este modo estructurados los esquemas 8 + 4, 6 + 6 y 6 + 3 + 3 que han funcionado prácticamente desde principios de siglo y siguen funcionando en la actualidad. Interesa subrayar que la High School ha ido abandonando cada vez más su primitivo carácter academicista y de preparación de los alumnos para el acceso a la Enseñanza Superior en favor de una mayor tendencia hacia formaciones de tipo general y profesional, es decir, se ha convertido en una Comprehensive High School.

La Enseñanza Superior se ha desarrollado también muy considerablemente a lo largo del siglo como consecuencia, sobre todo, de la generalización de la Secundaria. En 1918 había cerca de medio millón de alumnos en los Colleges que, en los años cincuenta, se habían convertido ya en casi tres millones. Fue necesario, pues, multiplicar el número de centros públicos y privados, crear en la Universidades Colleges profesionales y, en vista de la gran cantidad de solicitudes, establecer además en ellas centros que dieran formación superior más corta, de dos años de duración exactamente: los Junior Colleges.

2. EL SISTEMA EDUCATIVO

La administración escolar se ejerce en los Estados Unidos desde tres niveles: el federal, el estatal y el local.

- El Gobierno Federal no tiene control directo sobre la educación y su papel se limita casi exclusivamente a crear y a dar apoyo financiero a determinados programas de interés general conocidos como Categorical Programs.

Para coordinar el trabajo de la Federación en este campo se creó en 1979, como ya he-

mos señalado, el US Department of Education, cuyo fin, según se decía en el Informe Anual de 1982, es «reforzar la enseñanza, devolviendo a las comunidades estatales y municipales los recursos y la responsabilidad de la adopción de decisiones en materia educativa y eliminando la administración prescriptiva de programas federales». Al frente de este Departamento hay una especie de Ministro, el Secretary of Education, ayudado por un Undersecretary y seis Assistant Secretaries, uno para cada una de las siguientes áreas: Educación Primaria y Secundaria, Educación Postsecundaria, Educación Profesional y de Adultos, Educación Especial, Investigación y Perfeccionamiento y Derechos Civiles.

En relación con él, existen otros dos organismos importantes: el Intergovernmental Advisory Council on Education (Consejo Asesor Intergubernamental de Educación) y el Federal Interagency Committee on Education (Comité Federal de Interrelación sobre Educación).

- Son los Estados quienes tienen la verdadera autoridad en materia educativa y quienes asumen en último término la responsabilidad de organizarla y administrarla. Dejando al margen algunas pequeñas diferencias entre ellos, existen en cada Estado tres organismos encargados de estas tareas: el Parlamento, la Junta Estatal de Educación (State Board of Education) y el Departamento (o Ministerio) Estatal de Educación (State Education Department). Al Parlamento le corresponden las funciones puramente legislativas; a la Junta, las de establecimiento de la política educativa y al Departamento, las de ejecución de esa política educativa.

La Junta Estatal de Educación está constituida por un número determinado de miembros (no igual en todos los Estados) elegidos por el pueblo o designados por el Gobernador del Estado y sus períodos de servicio tienen una duración que oscila entre dos y seis años.

El Departamento Estatal de Educación es-

tá dirigido por un Commissioner for Education o Superintendent of Public Instruction cuya elección la hacen la Junta en unos casos y el pueblo o el Gobernador en otros y cuya permanencia en el cargo oscila entre uno y seis años. Es precisamente este Departamento el que realiza la mayor parte de los trabajos prácticos tales como la distribución de los fondos estatales entre las comunidades locales; la aplicación de la legislación educativa; la organización de actividades de perfeccionamiento docente; la creación de servicios de orientación para autoridades y juntas locales de enseñanza; la adopción de los libros de texto; la inspección de los programas y actividades; la financiación de transportes, comedores y bibliotecas y otros muchos.

- Las autoridades locales tienen, como sabemos, gran autonomía y gran responsabilidad en materia educativa porque los Departamentos Estatales de Educación suelen transferirles muchas competencias: recaudación de impuestos (generalmente sobre la propiedad) para fines educativos, construcción de edificios escolares, contratación de profesores y de personal no docente para los centros, supervisión del funcionamiento de las escuelas, etc., etc.

Generalmente la administración local se ejerce por distritos, unos 16.000 hoy, cada uno de los cuales tiene una Junta de Educación (Board of Education) constituida por un número de miembros, variable según los Estados, elegidos por los ciudadanos o por funcionarios estatales. Al frente de ella hay también un Superintendent.

Curiosamente, los propios centros tienen, sin embargo, escasa autonomía.

En Estados Unidos la educación está al servicio del individuo y su organización pretende ser, por tanto, tan variada como variadas sean las necesidades de los ciudadanos, pues se considera que ha de servirles como prepa-

ración para la vida y que debe proporcionar los medios necesarios para el desarrollo de los hombres en una sociedad competitiva y cambiante partiendo siempre del principio de igualdad de oportunidades.

El inspirador ideológico del actual sistema educativo ha sido John Dewey (1859-1952), quien concebía la educación como medio fundamental para cambiar la vida, conseguir el progreso social e instaurar un funcionamiento verdaderamente democrático. Su «Pedagogía del Interés» y su activismo (el «Learning by doing»), es decir, su creencia en que la escuela debe atraer al alumno y ofrecerle actividades prácticas y deportivas a la vez que conocimientos científicos teóricos, han sido y son principios educativos básicos. Su obra «Democracia y Educación», publicada en 1916, resume en gran medida sus ideas respecto a estos temas.

Cualquier ciudadano norteamericano puede elegir entre enseñanza pública, siempre gratuita y aconfesional, y enseñanza privada, no gratuita, pero sí subvencionada (en un 45 por cien como norma general). Un alto porcentaje niños y jóvenes de Primaria y Secundaria (entre el 85 y el 90 por cien) estudia en centros públicos y la mayoría de los que optan por los privados va a escuelas católicas. En el nivel de Enseñanza Superior, aproximadamente el 75 por cien de los alumnos va a centros públicos y el 25 por cien restante, a escuelas privadas.

Aunque existen aún algunas excepciones, la educación es por lo general mixta tanto en los niveles inferiores como en los superiores y la enseñanza de la religión en las escuelas públicas no sólo no es obligatoria, sino que está expresamente prohibida por la Ley.

El curso escolar dura teóricamente nueve meses, desde principios de septiembre hasta mediados de junio, y suele dividirse en tres trimestres, en dos semestres o en cuatro bimestres.

El período de obligatoriedad escolar no es igual en todos los Estados, pero es práctica-

mente general el de diez años, entre los siete y los diecisiete de edad, a pesar de lo cual casi todos los jóvenes estudian durante doce porque empiezan a ir a los cinco a centros preescolares. Dos datos más: cerca del 75 por cien de los alumnos de Secundaria obtiene el Diploma de ese nivel y más del 40 por cien de los mayores de 18 años sigue algún tipo de educación postsecundaria.

Los niveles que constituyen el sistema educativo son los siguientes:

- Educación Preescolar
- Enseñanza Primaria
- Enseñanza Secundaria
- Formación Profesional
- Enseñanza Superior

Existen además una amplia gama de fórmulas de Educación de Adultos y algunos sistema de Educación Especial.

Educación Preescolar:

Los programas de Educación Preescolar tratan de preparar a los niños para la enseñanza elemental y ayudarles en su aprendizaje de la convivencia y en la adquisición de hábitos correctos de trabajo. Se imparte en dos tipos de centros, establecidos en función de la edad de los alumnos: Escuelas-Guarderías (Nursery Schools), para los de tres y cuatro años, y Jardines de Infancia (Kindergartens), para los de cuatro y cinco.

Se trata de un nivel educativo no obligatorio, pero casi todas las comunidades locales tienen Jardines de Infancia públicos y gratuitos.

Curiosamente, los norteamericanos no han sido nunca tan aficionados a escolarizar a los niños antes de los cinco años como habitualmente se cree ni tanto como la mayoría de los europeos.

Enseñanza Primaria:

La Escuela Elemental pretende conseguir el desarrollo armónico del niño desde los seis

hasta los doce o quince años de edad y, naturalmente, esta etapa se incluye dentro del período de obligatoriedad escolar.

El tipo más corriente de escuela para este nivel es la denominada Elementary (o Primary) School de seis años de duración, pero hay todavía bastantes de ocho.

Aunque no existe, como sabemos, un programa de Enseñanza Elemental común para todo el país, el más general consta de un conjunto de asignaturas básicas (Basic Skills) constituido esencialmente por Lectura, Escritura y Aritmética. Junto a ellas, suelen darse nociones de Historia y Geografía (locales), Música y Artes Plásticas y, siguiendo las pautas pedagógicas de Dewey, se concede enorme importancia a las actividades deportivas y recreativas. Analizaremos más adelante los resultados de estos principios cuando se lleven a los extremos.

Normalmente, hay, durante este período, un solo profesor para todas las asignaturas. Los centros suelen estar bien equipados y se utilizan en ellos los más modernos métodos y materiales didácticos: televisión, vídeos, ordenadores, proyectores, audiocassettes, etc., etc.

Es importante señalar también que algunas Elementary Schools de ocho años han ido creando dentro de su propia estructura una especie de sección nueva, conocida como Middle School, que se inicia a partir de 5.º ó 6.º y cuyos objetivos son muy similares a los de la Junior High School. Estas Elementary Schools se dividen, por tanto, en dos ciclos de cuatro años de duración cada uno o de cinco y tres respectivamente.

Enseñanza Secundaria:

La Enseñanza Secundaria comienza a los doce-trece años de edad para los jóvenes que han estudiado la Primaria en una Elementary School de seis cursos y a los catorce-quince para los que lo han hecho en una de ocho. En ambos casos, este nivel educativo se imparte en las High Schools, cuya duración es, en el pri-

mer caso, de seis cursos y, en el segundo, de cuatro. A su vez, las de seis cursos suelen estar divididas, como ya hemos señalado, en dos ciclos de tres cada uno: los correspondientes a la Junior High School y a la Senior High School.

Es importante recordar que, aunque en principio estas escuelas estaban destinadas a preparar exclusivamente a los alumnos para la Enseñanza Superior, han ido asumiendo también cada vez con más frecuencia contenidos de tipo profesional, es decir, han ido convirtiéndose en Comprehensive High Schools.

En los dos ciclos los profesores son ya especialistas en las materias que imparten y hay, por tanto, uno por asignatura.

a) La Junior High School:

La Junior High School intenta proporcionar a sus alumnos una formación de tipo general combinada con un buen desarrollo físico y con una especial atención a su incipiente interés profesional.

Aunque tampoco en este nivel hay un programa común para todo el país, estos centros suelen tener un grupo de asignaturas obligatorias constituido por Inglés, Matemáticas, Ciencias, Ciencias Sociales y Educación Física y ofrecen además la posibilidad de elegir materias optativas de carácter científico de más alto nivel o relativas a áreas que interesan especialmente a los estudiantes como las de Lenguas Extranjeras y Bellas Artes.

Precisamente porque se inicia en esta etapa la preparación vocacional de los jóvenes tiene enorme importancia en ella, sobre todo en los dos primeros cursos, la orientación escolar, ayuda que seguirán teniendo ya siempre durante todos sus años de Secundaria Superior y de Educación Postsecundaria.

En estas escuelas se concede también gran atención al deporte, a las actividades recreativas y a la organización de actividades extraescolares.

b) La Senior High School:

Las Senior High Schools imparten el nivel de Secundaria Superior y uno de sus fines más importantes es preparar a los alumnos para la obtención del Diploma de Secundaria que les permitirá acceder a la Enseñanza Superior. Este es el conocido como Programa Académico, que consta de una serie de asignaturas básicas esencialmente iguales que las del primer ciclo y un grupo de optativas que cubre aproximadamente la mitad del curriculum y suelen ser de carácter científico más elevado.

Pero hemos señalado ya en varias ocasiones que las Escuelas Secundarias no se limitan a preparar exclusivamente este Programa Académico, sino que casi todas ofrecen también otros dos tipos de programas que permiten igualmente obtener el High School Diploma: el Vocacional y el General.

El Vocacional o Profesional permitirá al alumno, una vez acabado, ponerse a trabajar en su especialidad o seguir estudios postsecundarios de ella. Frecuentemente pueden también, después de finalizado el período de escolaridad obligatoria, trabajar y estudiar a la vez gracias a un programa federal de estudio-trabajo o bien ponerse a trabajar y seguir los cursos que les faltan en una High School nocturna. Esta formación suele impartirse en cuatro campos: agrícola, de comercio, de economía y organización domésticas y de comercio e industria.

El tercer programa, el General, combina un poco los dos anteriores y está pensado para los alumnos que no saben muy bien lo que quieren hacer, para aquellos que no desean acceder a la Enseñanza Superior ni ponerse a trabajar, pero sí tener un Diploma de Secundaria o para aquellos que tienen mal expediente académico (y encontrarán, por tanto, dificultades para ingresar en casi todos los Colleges o centro superiores). Se trata de un programa muy amplio, con cursos introductorios que dan una valoración general de los diversos tipos de trabajo con el fin de orientar al alum-

no, pero en realidad no preparan profesionalmente en ningún campo concreto.

Estas Senior High Schools conceden, igual que las Junior High Schools, enorme importancia a las actividades recreativas, deportivas y extraescolares.

Tanto en el nivel de Secundaria como en el de Primaria, las escuelas suelen funcionar con horario continuado entre las ocho (o las ocho y media) de la mañana y las dos (o dos y media) de la tarde durante cinco días a la semana, es decir, de lunes a viernes.

En ambos niveles se emplea cada vez menos la distribución de los alumnos por cursos y grados, de modo que el paso de un curso a otro se hace habitualmente mediante procedimientos de evaluación personalizada y no existen prácticamente las repeticiones de curso a pesar de que sí se utilizan con bastante frecuencia tests y pruebas objetivas como medios de valoración del rendimiento. Las calificaciones de cada materia se miden con las letras comprendidas entre la A (Excelente) y la F (Suspense) y son el resultado conjunto de las pruebas escritas y orales que se les hacen, su participación en las discusiones de clase y los ejercicios que entregan. En muchas escuelas hay exámenes de fin de curso municipales o estatales.

En Secundaria el curso escolar suele dividirse en dos semestres o en cuatro bimestres (quarters) por lo que las asignaturas no duran necesariamente un curso, sino que se programan para un quarter, dos quarters, un semestre, dos semestres... etc. Los conocimientos se reconocen oficialmente mediante un sistema de créditos (un cuarto de crédito, medio crédito, un crédito, dos...) que el alumno va sumando durante sus años de Secundaria hasta obtener el número que le exige su centro para conseguir el Diploma.

A pesar de que las escuelas estadounidenses han sido alabadas e imitadas en todo el mundo por su atención a las actividades prácticas y deportivas, por su concepción de la docencia como algo atractivo, por su avanzada

metodología, por su inclinación hacia el trabajo cooperativo y no competitivo y por las enormes posibilidades de elección que proporcionan a los estudiantes, ha surgido a partir de los años sesenta una fuerte corriente de crítica hacia ellas al ponerse en evidencia la escasa preparación de los jóvenes norteamericanos y su total carencia de rigor científico.

En el Informe «A Nation at Risk: the Imperative for Educational Reform («Una nación en peligro: la necesidad de la reforma educativa»), un estudio encargado por el Departamento Federal de Educación a la Comisión Nacional sobre la Excelencia en la Educación en agosto de 1981 y elaborado por diecisiete especialistas dirigidos por Mr. David Gardner, Presidente de la Universidad de Utah, aparecen datos tan negativos como que el nivel de los alumnos es muy inferior al de hace veinticinco años o que veintitrés millones de adultos son prácticamente analfabetos. También se señalan algunas causas tales como que la polibilidad de elegir tantas optativas impide que se estudien materias fundamentales y que los profesores no son tan profesionales como deberían ser (están mal pagados y necesitan trabajar por tanto fuera de la escuela, además de haber sido reclutados generalmente entre los alumnos de peor expediente y de que saben Pedagogía, pero no los contenidos de las materias que enseñan) y se proponen algunos remedios como los siguientes:

- Implantar en Secundaria un plan de estudios que incluya como obligatorios cuatro años de Inglés, tres de Matemáticas, tres de Ciencias, tres de Ciencias Sociales y un semestre de Informática. (Se recomiendan también dos años de estudio de una lengua extranjera para los que vayan a matricularse después en una escuela superior).
- Ampliar el horario escolar a siete clases diarias en vez de seis y a doscientos veinte días al año en vez de ciento ochenta.
- Imponer la costumbre de que los alumnos se lleven deberes a casa.

- Revisar el nivel de los textos escolares, que es extremadamente bajo.
- Exigir condiciones de admisión más estrictas en la Enseñanza Superior.
- Pagar mejor a los profesores y descargarles de tareas disciplinarias y administrativas.

Casi a la vez, se han publicado algunos otros informes también alarmantes como, por ejemplo, uno elaborado por cuarenta especialistas bajo la dirección del Gobernador de Carolina del Norte y otro del Twentieth Century Fund y, aunque todos ellos han sido calificados como demasiado negativos, nadie duda hoy de la existencia de serios problemas educativos ni de la necesidad de introducir reformas en los programas.

Formación Profesional:

La formación profesional estuvo inspirada desde sus comienzos en la enseñanza de aprendices de Gran Bretaña que consistía en poner a trabajar a los jóvenes junto a un profesional del oficio que se deseaba aprender. Sin embargo, al ir apareciendo profesiones nuevas, esa fórmula dejaba incompleta la formación y fue necesario acudir al sistema escolar en busca de ayuda. Como hemos ido viendo, las Academies primero y las High Schools después concedieron ya verdadera importancia a las enseñanzas de tipo práctico e incluso algunas de estas últimas acabaron por convertirse en centros de formación profesional exclusivamente. Por otro lado, ya a finales del siglo XIX, la Ley Morrill de 1862 contribuyó decisivamente, como sabemos, al desarrollo de los primeros Colleges profesionales.

Durante todo el siglo XX la atención prestada a este tema por el Gobierno Federal ha ido creciendo constantemente y se ha traducido de forma especial en la promulgación de numerosas leyes y la creación de diversos programas especiales.

La primera Ley importante fue la «Smith-Hughes Act», de 1917, mediante la cual el Go-

bierno Federal se comprometía a pagar los salarios de los profesores de Formación Profesional y concedía fondos a los Estados para la promoción de estas enseñanzas siempre que ellos cooperaran también económicamente. Para poner en práctica estos proyectos se creó una Junta Federal de Formación Profesional que luego habría de asumir además competencias relativas a la educación de los minusválidos.

Otras dos, la «George-Reed Act» de 1929 y la «George-Dean Act» de 1936, fueron perfeccionando las fórmulas iniciales.

Después de la Segunda Guerra Mundial, una Ley, la «George-Barden Act» de 1946, y dos programas especiales, el «National Defense Training Program» y el «Rural War Production Training Program», trataron de paliar en lo posible los terribles efectos de la contienda ofreciendo diversos procedimientos de preparación para la reinserción laboral.

Ya en 1963 se promulgó la «Vocational Education Act», sin duda la más importante de todas las relativas a este tema. Mediante ella comenzaron a concederse fondos federales para la formación vocacional de estos grupos:

- Alumnos de Secundaria que estén preparándose para empezar a trabajar.
- Jóvenes con deficiencias académicas, socioeconómicas o de otro tipo que no hayan podido salir adelante en los programas regulares por estas causas.
- Jóvenes y adultos que hayan completado o abandonado la Escuela Secundaria y estén preparándose para empezar a trabajar.
- Jóvenes sin empleo o que deseen aumentar su capacidad profesional.

En 1968 el Congreso aprobó algunas enmiendas a esta Ley con el fin de ampliar la ayuda federal a otros programas e instituciones (de Educación Especial sobre todo) oficiales e incluso a determinados organismos privados. Y, finalmente, en 1976 se aprobaron nuevas enmiendas que significaron la exten-

sión del apoyo federal a campos tales como el de la formación de mujeres en cuestiones de tipo doméstico, la formación de indígenas y minorías raciales en general, la atención a alumnos retrasados, etc., etc.

Actualmente existen tres tipos de centros de nivel secundario destinados específicamente a la Formación Profesional: Vocational High Schools, Technical High Schools y Area Vocational Centers. Los dos primeros dedican más de media jornada a los contenidos profesionales, pero dan también formación de tipo general; los Area Vocational Centers, sin embargo, están dedicados exclusivamente a la Formación Profesional y trabajan en conexión con Escuelas Secundarias dentro de una misma región o área de tal manera que los alumnos dividen su tiempo entre ambas instituciones.

Es importante señalar que el hecho de que las High Schools impartan también contenidos profesionales ha frenado considerablemente el desarrollo de estos centros.

Para la Formación Profesional en el nivel Postsecundario existen también dos clases de centros específicos: los Technical Institutes y los Technical Colleges. Ambos ofrecen dos años de estudios para la formación de Técnicos de Grado Medio y otorgan un Associate's Degree que casi siempre es convalidable por los dos primeros cursos de un College de cuatro años.

Por último, se da también Formación Profesional de nivel Superior en las Graduate Schools y en las Escuelas Profesionales Superiores de las Universidades.

De estas cuatro instituciones hablaremos más ampliamente en el apartado correspondiente a la Educación Superior.

Enseñanza Superior:

Los estudios generalmente conocidos como Higher Education, Educación Superior, se im-

parten en tres tipos de centros: Community (o Junior) Colleges, Colleges de cuatro años y Universities. Todos ellos exigen a los alumnos para su ingreso el Certificado de Secundaria y muy frecuentemente les hacen además pruebas especiales de entrada como, por ejemplo, el Scholastic Aptitude Test, una de las más corrientes. Existen hoy 3284 instituciones dedicadas a estas enseñanzas.

La descentralización, característica típica del sistema educativo norteamericano, es en este nivel mucho más intensa. A diferencia de las Escuelas Primarias y Secundarias, los centros superiores gozan de total autonomía y la variedad en cuestiones tales como requisitos de admisión, programas, nivel académico y concesiones de títulos es tan grande que ha sido preciso crear organismos con la misión específica de establecer principios básicos de homologación con el fin de evitar una total anarquía.

Esta diversidad es la razón por la que ciertos Colleges y Universities gozan de enorme prestigio mientras otros mantienen un nivel académico tremendamente bajo. Así podemos citar, entre los centros privados más prestigiosos, a las Universidades de Yale, Harvard, Princeton, Columbia y la Sewanee (de Tennessee), además del Amherst College, y, entre los públicos, a la Universidad de California (dividida en sectores tan renombrados como el de Berkeley y el de Los Angeles), la de Stanford (también en California), la de Michigan, la de Winsconsin, la de North Carolina, la de Virginia, etc., etc.

Prácticamente la mitad de los centros son públicos y la otra mitad, privados; los públicos acogen, sin embargo, a casi el 80% de los estudiantes. Unos y otros están subvencionados por el Gobierno Federal y los públicos lo están además por su Estado (hasta en el 45% del total de los gastos), a pesar de lo cual es muy corriente que los alumnos tengan que pagar algo (aunque nunca tanto como en los privados). Como en ambos tipos de centros, incluso en los públicos, los estudios resultan ca-

ros, los jóvenes se ven obligados con frecuencia a solicitar becas o préstamos estatales o federales (éstos, al organismo federal «Guaranteed Student Loan») o bien a trabajar mientras estudian y es habitual que la propia Universidad contrate a sus alumnos para los diversos servicios.

• **Community o Junior Colleges:**

Los Community o Junior Colleges ofrecen dos años de estudios postsecundarios de carácter general y permiten obtener el Associate's Degree que, según la orientación elegida, será Associate of Arts o Associate of Science y puede convalidarse siempre por los dos primeros cursos de un College de cuatro años.

Además de estos programas, suelen ofrecer cursos nocturnos, cursos para adultos y actividades diversas destinadas a los habitantes de las zonas donde están enclavados.

Hay también numerosos Colleges de carácter profesional (los Technical Institutes y Technical Colleges) para la preparación de Técnicos de Grado Medio. Estos Técnicos, una vez obtenido su Associate's Degree, pueden elegir entre continuar estudios en un College (entrarían en 3.º) o integrarse en el mundo laboral.

• **Los colleges (Colegios Universitarios o Escuelas Superiores):**

Los Colleges son instituciones de Enseñanza Superior, independientes o adscritas a una Universidad, que imparten cuatro años de estudios conducentes a la obtención de un Bachelor's Degree.

Durante los dos primeros años dan enseñanzas de carácter general constituidas por Humanidades, Ciencias Naturales, Ciencias Físicas, Ciencias Sociales, Matemáticas y Bellas Artes y, en los dos últimos, el estudiante empieza a especializarse en las materias de la orientación que ha elegido.

El Bachelor's Degree que obtienen tras los cuatro años de estudios será Bachelor of Arts o Bachelor of Science según hayan elegido un programa más humanístico o más científico.

Algunos Colleges orientan su enseñanza hacia contenidos más profesionales y dan entonces Bachelor's Degrees especiales como, por ejemplo, el Bachelor of Education, el Bachelor of Business Administration, el Bachelor of Fine Arts, el Bachelor of Music, etc. También proporcionan formación preprofesional a quienes luego pasarán a escuelas profesionales más avanzadas tales como las de Derecho y las de Medicina.

Se les conoce habitualmente como Colleges de cuatro años porque ése es el tiempo medio que tardan los alumnos en obtener su Licenciatura, pero realmente los títulos no se ganan por años, sino que se miden en forma de créditos. Cada curso vale un número de créditos determinado por las horas de trabajo que requiere. Los más habituales son los cursos semestrales de tres horas de trabajo por semana que valen tres créditos y la Licenciatura exige 120 créditos, es decir, 40 de estos cursos. Como los estudiantes suelen hacer cinco cursos de este tipo cada semestre o, lo que es lo mismo, diez cada año, necesitan cuatro años para terminar los 40.

Los créditos obtenidos en un College son siempre válidos en todos los demás del país.

• Las Universities:

Las Universidades son instituciones que, además de impartir los estudios de los Colleges integrados en ellas, ofrecen también las titulaciones más avanzadas, es decir, los Grados de Master y de Doctor. Estas enseñanzas se dan en Graduate Schools (Escuelas de Postgraduados) y en Escuelas Profesionales Superiores (como las Schools of Law, Medical Schools y otras) adscritas siempre a una Universidad determinada.

El Master's Degree se hace en uno o dos años y termina con una Tesis o un examen fi-

nal escrito. Durante este tiempo, los alumnos, además de ampliar estudios de su especialidad, se inician en la investigación. Hay también, como en las Licenciaturas, dos tipos clásicos de Master: el Master of Arts y el Master of Science, pero existen igualmente algunos de tipo profesional como el Master of Education, el Master of Social Work, el Master of Nursing, etc.

El Doctor's Degree dura dos años como mínimo, pero con frecuencia llega a durar cuatro e incluso seis en algunos casos. Es un ciclo dedicado fundamentalmente a la investigación y acaba siempre con una Tesis Doctoral. Suele exigir además conocimientos profundos de una lengua extranjera y de técnicas metodológicas determinadas. El título general que se obtiene es el de Doctor of Philosophy, sea cual sea la especialidad elegida, pero hay también Doctorados específicos (Professional Doctors) como, por ejemplo, los de Medicina, Cirugía, Odontología, Farmacia, Veterinaria, etc.

Una de las más importantes misiones de las Universidades norteamericanas es la investigación y, dentro de ella, la investigación educativa. Esta fue precisamente una de las primeras competencias asumidas por el Gobierno Federal a través, primero, de la Oficina de Educación y, después, del Departamento Federal de Educación. Dentro de este último, se ha creado una Oficina de Investigación y Perfeccionamiento Educativo, conocida como OERI, que desarrolla su actividad a través del NIE (National Institute of Education), fundado en 1972. El NIE es el encargado de distribuir fondos para investigación educativa entre las Universidades, las instituciones y las personas dedicadas a ella. Entre estas instituciones se encuentran nueve Centros de Investigación y Desarrollo (cada uno encuadrado en una Universidad) y el National Assessment of Education Progress. También es el NIE el que financia un organismo encargado de la información sobre temas educativos, el ERIC

(Educational Resources Information Center), y los ocho Laboratorios Regionales de Educación. Finalmente, son misiones suyas la elaboración de programas de radio y televisión, la edición de libros y folletos y la organización de congresos y conferencias sobre el tema.

Educación para casos especiales

Tres son los más importantes sectores de población cuyas características requieren una atención educativa especial: las minorías raciales, los hijos de familias económicamente débiles y los minusválidos.

- Entre las numerosas minorías raciales de los Estados Unidos de América, la de raza negra ha sido siempre la más populosa.

Desde los primeros tiempos de su instalación en este país, los blancos de los Estados del Sur pusieron en práctica una política abiertamente discriminatoria contra los negros que se manifestó de forma evidente en el terreno educativo, sector, como tantos otros, del que estuvieron ausentes por completo durante siglos.

Después de la Guerra Civil, los Estados que la habían perdido se sintieron obligados a aparentar una cierta inquietud por su integración, pero, en vez de admitirles en las escuelas ordinarias, crearon centros especiales sólo para negros.

Cuando, a partir de 1954, año en que la Corte Suprema falló a favor de un negro en el famoso «Caso Brown versus la Junta de Educación», se proscribió la segregación racial en las escuelas, pudieron empezar a ir a las hasta entonces reservadas a los blancos, pero comenzó a practicarse en ellas un nuevo tipo de discriminación peor incluso que la anterior: la psicológica. Naturalmente, los niños de color pedían volver de nuevo a sus escuelas y los racistas encontraron así un buen motivo para justificar su actitud: eran los propios negros quienes se apartaban a sí mismos. La Federación tuvo que intervenir para poner freno a los desmanes segregacionistas, pero no

consiguió resolver los problemas de forma inmediata ni satisfactoria.

En los Estados del Norte y del Oeste, a los que, tratando de huir de sus precarias condiciones de vida en el Sur, habían ido emigrando muchos negros, las cosas no fueron más fáciles. Casi todos estos «inmigrantes» se concentraban en barrios periféricos habitados sólo por ellos y las escuelas a las que asistían sus hijos estaban pobladas exclusivamente por niños negros, con lo que, aunque de forma atenuada, se reproducía la situación anterior.

También la Federación intervino. En 1964, la Oficina Federal de Educación encargó un estudio acerca de la situación escolar de los niños de color y de los de otras minorías para tratar de entender la diferencia de rendimiento entre ellos y los niños blancos pertenecientes a familias de condición social normal y buena. En este estudio, publicado en 1966 y conocido como «Informe Coleman», se llegó a la conclusión de que eran sus inferiores condiciones de vida y no el hecho de que sus escuelas fueran peores, como se suponía, las causantes de su menor rendimiento.

El Gobierno Federal decidió entonces trabajar para cambiar esas condiciones de vida y consideró que se eliminaría en gran medida su aislamiento enviando a los niños negros y desfavorecidos a escuelas situadas en barrios distintos a los suyos habituales. Sin embargo, esta solución no satisfizo a nadie y, en primer lugar, no satisfizo a los blancos con condiciones de vida aceptables porque consideraban que sus hijos no tenían necesidad de someterse a la molestia diaria del famoso transporte escolar y mucho menos de ir a escuelas frecuentemente peores que las que tenían junto a su casa con el fin de dejar sitio en éstas para los niños de otros barrios; por otro lado, tampoco los negros, sobre todo los extremistas del «Black Power», estuvieron de acuerdo con esta medida. Así, como consecuencia de estas y muchas otras protestas provenientes de los más diversos sectores, el Compulsory Busing (o Bussing) dejó ser práctica habitual.

Poco a poco, tanto en los Estados del Sur como en los del resto del país, han ido suavizándose los problemas de racismo, pero sigue habiendo reductos segregacionistas en ciertos sectores de blancos y negros.

Las demás minorías raciales existentes en los Estados Unidos (mexicanos e hispanoamericanos en general, chinos, filipinos, árabes, etc.), aunque no provocan conflictos generalizados, continúan teniendo escasa aceptación social. Para ellos y para los negros se han establecido sistemas de ayuda como, por ejemplo, la del Fund for the Improvement of Post-secondary Education, que trata de favorecer su acceso a la Educación Superior, pero, desde luego, lo que se ha hecho no es suficiente y el problema de base está latente aún en la sociedad norteamericana.

- También para ayudar a los alumnos con problemas económicos se han llevado a cabo acciones diversas.

Una de las más importantes ha sido la promulgación de leyes destinadas a paliar las dificultades de los más pobres como, por ejemplo, las ya mencionadas Elementary and Secondary Education Act y Higher Education Act, ambas de 1965.

Otro intento de solución ha sido la puesta en marcha, también en 1965, del programa «Buen Comienzo» por parte de la Secretaría de Salubridad y Servicios Humanos con el fin de ayudar a los niños de edad preescolar con nivel económico bajo a satisfacer sus necesidades educativas, sociales, sanitarias y psicológicas. Este programa distribuye fondos entre diversas dependencias públicas, organizaciones privadas con fines no lucrativos y sistemas escolares para que, cada uno en su nivel, resuelvan entre todos los problemas de este sector social. Desde que comenzó a funcionar han recibido su ayuda casi nueve millones de niños, de los que al menos el 11% está constituido por minusválidos de diversos tipos: deficientes mentales, enfermos físicos, impedidos, sordos, ciegos, niños con dificultades de

lenguaje, etc., etc. Se calcula que hoy uno de cada cinco niños que lo necesitan se beneficia del trabajo de este programa.

- También los disminuidos físicos y psíquicos y los inadaptados sociales han sido en los últimos tiempos, y sobre todo a partir de la Segunda Guerra Mundial, objeto de especial atención por parte de los Estados y del Gobierno Federal; pero el empuje mayor se ha producido a raíz de la promulgación, en 1975, de la llamada «The Education for All Handicapped Act» (Ley de Educación para todos los Minusválidos) que ha reglamentado de forma definitiva el trabajo educativo dirigido a estos niños y jóvenes, ha proporcionado ayuda económica a las comunidades locales para la creación y mantenimiento de centros especiales para ellos y ha fomentado la investigación y la renovación metodológicas.

De acuerdo con esta Ley, las asignaciones del Congreso para la educación de deficientes han ido aumentando considerablemente: el millón de dólares que se destinaba a ella en 1958 se había convertido en 1982 en más de mil doscientos y en este mismo año casi cuatro millones y medio de impedidos disfrutaron de los beneficios de tres programas de donaciones federales: el «Donativos Estatales para Impedidos», el «Donativos de Incentivo Preescolar» y el «Programas de Administración Estatal del Título I». Recientemente se ha ampliado el campo con la inclusión de fórmulas educativas para niños con perturbaciones mentales y de sistemas de formación profesional para estudiantes levemente minusválidos.

La tendencia en la escolarización de los deficientes es la de su integración, siempre que ello sea posible, en las escuelas ordinarias, que están dotadas por lo general de personal docente especializado y de aulas adaptadas a sus diversas necesidades específicas.

Educación de Adultos:

Existe hoy en Estados Unidos una amplia gama de cursos para adultos, promovidos por

numerosos sectores de la vida cultural, social y laboral del país, que ofrecen posibilidades de estudio para satisfacer todos los deseos y necesidades.

Las razones que llevan a los adultos a estudiar de nuevo, tras años de dedicarse a otras actividades, son muy variadas, pero podríamos resumirlas así: interés por conseguir nuevas aptitudes profesionales, necesidad de perfeccionarse en la especialidad laboral que ejercen y deseos de adquirir una cultura general o específica más amplia.

Para buscar el origen de este interés por la cultura, habría que remontarse a las diversas actividades culturales organizadas desde tiempos lejanos por parroquias y comunidades religiosas; poco a poco, fueron asumiendo también tareas de este tipo numerosas instituciones públicas y privadas y hoy son tantos sus organizadores y tan variadas las posibilidades ofrecidas que podemos decir sin temor a exagerar que la Educación de Adultos impregna por completo la vida de los norteamericanos.

Como no es posible hablar en unas pocas líneas de todos los cursos que existen, dejaremos para otra ocasión la elaboración de un informe detallado y daremos ahora una visión general del tema.

Por lo que se refiere a los organismos y sectores que ofrecen cursos para adultos o actividades culturales de tipo general, señalaremos, por ejemplo, que numerosas empresas crean programas, tanto de contenido profesional como de contenido no profesional, para sus trabajadores; que las Asociaciones de Padres de Alumnos, agrupadas desde 1981 en la National Coalition for Parent Involvement in Education (NCPPIE), promueven actividades diversas; que las Universidades y Centros de Enseñanza Superior suelen tener Extensiones Culturales para la promoción de actividades de esta clase y que la Prensa, la Radio y la Televisión contribuyen también enormemente a divulgar contenidos educativos y de formación.

En cuanto a las fórmulas y métodos utili-

zados, hemos de señalarlos todos: enseñanza directa, enseñanza por correspondencia, uso de radio, televisión y medios audiovisuales, etc., etc.

Para comprender la importancia que ha ido adquiriendo la Educación de Adultos basta con analizar, aunque sea sólo superficialmente, los datos de 1981. En este año se matricularon casi treinta y siete millones y medio de norteamericanos en los diversos cursos para adultos y en los de continuación de estudios y su distribución entre los diferentes centros fue como sigue: el 19,2%, en Colleges y Universidades; el 18,8%, en Community Colleges; el 13,7%, en cursos organizados por empresas industriales y de comercio; el 9,1%, en escuelas vocacionales de comercio y administración; el 8,5%, en organismos de las comunidades; el 7,9%, en instituciones gubernamentales y el resto, en Escuelas Primarias y Secundarias, en centros laborales y profesionales y en clases particulares.

El Gobierno Federal ha creado sistemas de Enseñanza Básica para Adultos con el fin de que las personas mayores puedan adquirir la cultura elemental a la que no pudieron acceder en su momento: Lectura, Escritura, Aritmética, Historia y Geografía. Más del 50% de los participantes en estos cursos pertenecen a minorías raciales.

Formación de Profesores:

La formación del profesorado ha sido ya desde la segunda mitad del siglo XIX, y continúa siendo hoy, un tema sumamente debatido y estudiado en los Estados Unidos.

La primera escuela para este fin se creó en 1839 en Lexington (Massachusetts) y su concepción estaba claramente influida por las Ecoles Normales francesas. En ella y en otras similares creadas en los años siguientes se ingresaba al acabar la Enseñanza Primaria y su finalidad esencial era formar a los profesores de ese nivel; los de Secundaria, en cambio, se formaban en Universidades y Colleges Supe-

riores. El resultado era que los primeros tenían formación pedagógica, pero pocos conocimientos de las materias y los segundos conocían bien las asignaturas que iban a enseñar, pero carecían de formación didáctica.

A fines del XIX, dos Colleges impulsaron fuertemente la preparación profesional de los docentes: el George Peabody College for Teachers, de Nashville (Tennessee), y el Teachers College de la Universidad de Columbia (New York). Después de ellos, muchos otros fueron asumiendo esta tarea y, poco a poco, las Escuelas Normales desaparecieron o se convirtieron en Colleges. Hacia 1930 el proceso estaba ya prácticamente consolidado.

La reconversión tuvo consecuencias muy importantes: comenzó a existir gracias a ella la posibilidad de dar a los alumnos una atención mejor en aspectos científicos y pedagógicos, concedió a la Formación de Profesores, y también por tanto al colectivo profesional, un prestigio que no habían tenido antes y provocó una gran reducción de las diferencias de preparación entre los de Primaria y los de Secundaria.

A pesar de ello los Profesores constituyen hoy un colectivo que sigue teniendo que afrontar considerables problemas de todo tipo: violencia en la escuela, sueldos bajos, escasa consideración profesional y social, etc., etc.

Actualmente todos los Estados exigen a los Maestros el grado de Licenciatura, como mínimo, para poder impartir Enseñanza Primaria y Secundaria y tres Estados y el Distrito de Columbia, no sólo la Licenciatura, sino cinco años de estudios o el Master's Degree. Por otra parte, muchos de los que no piden inicialmente este Master's Degree les obligan a adquirirlo en los diez años siguientes a su contratación y son numerosos los que les obligan además a obtener créditos adicionales cada cierto número de años o a participar en cursos de reciclaje.

Su formación inicial (Preservice Education) la adquieren, pues, siempre en centros superiores que pueden:

- Formar parte de una Universidad, como los Teacher's Colleges, los Colleges, las Schools of Education y los Departments of Education.
- Funcionar de forma independiente, como los States Colleges o Colleges of Education, que han venido a sustituir a las antiguas Normal Schools, tienen nivel universitario y suelen ser estatales.
- Ser centros públicos o privados destinados a la formación de profesores especialistas en determinadas materias como Música o Educación Especial.

A pesar de que tanto a los profesores de Primaria como a los de Secundaria se les pide la misma titulación, lo corriente es que los de Primaria hayan orientado sus dos primeros cursos hacia una formación de tipo general y el 3.º y el 4.º hacia la especialidad de Pedagogía y los de Secundaria, en cambio, los hayan orientado todos hacia la especialización en las materias que vayan a impartir. No obstante, a estos últimos se les exige siempre que hayan estudiado contenidos didácticos durante un semestre al menos.

Todos deben hacer un período de prácticas de unos 4-6 meses de duración en una Escuela Laboratorio de Enseñanza Superior o en un centro público.

Una vez iniciada su actividad laboral, los profesores pueden, y deben en muchos casos, seguir participando a lo largo de toda su vida profesional en programas de reciclaje organizados por numerosas instituciones tales como Universidades y centros de Enseñanza Superior, organismos estatales y Asociaciones de Profesores. Es lo que se conoce como Inservice Education y suele consistir en cursillos de poca duración, seminarios, conferencias y otras actividades que se realizan durante las vacaciones o en los períodos del curso escolar considerados como más oportunos. Según el tipo elegido podrán conseguir becas, permisos por estudios con o sin sueldo o años sabáticos.

Entre las Asociaciones de Profesores son especialmente importantes la National Education Association (NEA), la American Association of School Administrators (AASA), la National School Boards Association (NSBA) y la American Educational Research Association (AERA).

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

- Boletín del Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias de Madrid: «USA: la austeridad presupuestaria alcanza a la educación». N.º de diciembre de 1981.
- Bouchard, Lois: «La enseñanza de la redacción en los Estados Unidos». En *Perspectivas*. UNESCO, vol. XIII, n.º 1, 1983.
- García Garrido, José Luis: «Educación comparada. Fundamentos y problemas». Dykinson, Madrid, 1982.
- García Garrido, José Luis: «Sistemas educativos de hoy». Dykinson, Madrid, 1984.
- Lunar Soldevilla, M^a Dolores: «Informe COLEMAN y libertad de enseñanza». En *Boletín del Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias de Madrid*, n.º de diciembre de 1981.
- Moss, Jacqueline y José Martín Campuzano: «Introducción a los sistemas educativos (Estudio Comparado)». En *EDUCA*, n.º 1, enero, 1985.
- Orden Hoz, Arturo de la: «Estados Unidos: la selectividad universitaria, problema pedagógico. Un intento de solución». En *Revista de Educación*, n.º 230-231, enero-abril, 1974.
- Roark, Anne: «Etats Unis: les étudiants résignés à la conscription». En *Le Monde de l'Education*, n.º 74, julio-agosto, 1981.
- Roark, Anne; «Etats Unis: un budget d'austérité». En *Le Monde de l'Education*, n.º 76, octubre, 1981.
- Rotberg, Iris C.: «La política de la enseñanza bilingüe en los Estados Unidos». En *Perspectivas*. UNESCO, vol. XIV, n.º 1, 1984.
- Santiuste Bermejo, Víctor: «Una visión crítica de la enseñanza en Estados Unidos». En *Revista de Bachillerato*, n.º 23, julio-septiembre, 1982.
- Servicio Informativo y Cultural de los Estados Unidos de América: «El sistema educativo de los Estados Unidos». s/1, noviembre, 1984.
- Shattuck, Roger: «BAC made in USA». En *Le Monde de L'Education*, n.º 102, febrero, 1984.
- Solé, Robert: «Etats Unis: le désastre scolaire». En *Le Monde de l'Education*, n.º 95, junio, 1983.
- Informaciones breves y notas de prensa recopiladas por diversas revistas en algunos de sus números (*Boletín del Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias de Madrid*, *Le Monde de l'Education*, *Perspectivas UNESCO*, *Revista de Bachillerato*, *Revista de Educación*, etc.).

DEPARTAMENTO DE DOCUMENTACION DE LA SEDE CENTRAL DEL INBAD

REVISTAS RECIBIDAS DESDE EL 2 DE SEPTIEMBRE HASTA EL 30 DE NOVIEMBRE DE 1985

ANTRHOPOS

Núm. 45-46-47, enero-febrero-marzo, 1985; núm. 48, abril, 1985; núm. 49, mayo, 1985; núm. 50, junio, 1985; núm. 51, julio, 1985; núm. 52, agosto, 1985; núm. 53-54, septiembre-octubre, 1985.

APUNTES DE EDUCACION

Núm. 18, julio, 1985 (4 cuadernillos).

L'AUTRE JOURNAL

Núm. 8, octubre, 1985.

BACHILLERATO

Núm. 5, octubre, 1985.

BCME

(Ministerio Educación Venezuela)

Núm. 26, junio, 1984; núm. 29, julio, 1985.

BEIJING INFORMA

Núms. 26 a 33 y 35 a 41, 1985.

BILDUNG UND WISSENSCHAFT

Núm. 5-6, 1985.

BOLETIN BIBLIOGRAFICO MENSUAL DE NOVEDADES. MEC

Núm. 142, julio-agosto-septiembre, 1985; núm. 143, octubre, 1985.

BOLETIN BIBLIOGRAFICO

(Ministerio de Educación Venezuela)

Núm. 25, marzo, 1984.

BOLETIN DEL ILUSTRE COLEGIO OFICIAL DE DOCTORES Y LICENCIADOS EN FILOSOFIA Y LETRAS Y EN CIENCIAS DEL D.U. DE MADRID

Núm. septiembre-octubre, 1985.

BOLETIN INFORMATIVO

(Fundación Juan March)

Núm. 151, septiembre, 1985; núm. 152, octubre, 1985; núm. 153, noviembre, 1985.

BOLETIN DE RESUMENES ANALITICOS

(Ministerio de Educación Venezuela)

Núm. 19, marzo, 1985; número 20, agosto, 1985.

BOLETIN DE REVISTAS. CEMIP

Núm. 2, abril-junio, 1985; núm. 3, julio-agosto, 1985.

BOLETIN DE SUMARIOS. ANAYA

Núm. 4, julio, 1985.

BOLETIN DE SUMARIOS. ITE

Núm. 6, junio, 1985.

BOLETIN DE SUMARIOS. MEC

Núm. 35, junio, 1985; núm. 36, julio, 1985.

BORDON

Núm. 255, noviembre-diciembre, 1985; núm. 257, marzo-abril, 1985.

BULLETIN DE L'ASSOCIATION DES PROFESSEURS DE MATHEMATIQUES DE L'ENSEIGNEMENT PUBLIC

Núm. 350, septiembre, 1985.

CAHIERS PEDAGOGIQUES

Núm. 236, septiembre, 1985; núm. 237, octubre, 1985.

CARTA DE ESPAÑA

Núm. 298, octubre, 1984; núm. 301, enero, 1985.

CINQ SUR CINQ

Núm. 6, septiembre-octubre, 1985.

CLIK

Núm. 1, 1985.

COMMUNIO

Núm. III, mayo-junio, 1985; núm. IV, julio-agosto, 1985.

COMUNIDAD ESCOLAR

Núms. 67 a 78, 1985.

COMUNIDAD DE MADRID.

Núm. 17, 20 septiembre, 1985; núm. 18, 5 octubre, 1985; núm. 19, 21 octubre, 1985.

CONCILIUM

Núm. 201, septiembre, 1985.

CROWN

Núm. 1, septiembre, 1985; Crownbook.

CUADERNOS DE EDUCACION Y NUEVAS TECNOLOGIAS DE LA INFORMACION

Núm. 2, 1985; núm. 3, 1985.

CUADERNOS HISPANOAMERICANOS

Núm. 424, octubre, 1985; núm. 425, noviembre, 1985; núm. 426, diciembre, 1985.

CUADERNOS DEL NORTE, LOS

Núm. 32, julio-agosto, 1985.

CUADERNOS DE PEDAGOGIA

Núm. 129, septiembre, 1985; núm. 130, octubre, 1985.

CHINA RECONSTRUYE

Núm. 7, julio, 1985; núm. 8, agosto, 1985; núm. 9, septiembre, 1985; núm. 10, octubre, 1985.

DAS RAD

Núm. 1, septiembre, 1985.

DER ROLLER

Núm 1, septiembre, 1985.

DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE

Núm. 4, 1985; núm. 5, 1985.

DIAGROUP ACTUALIDAD

Núm. 19, 1985; núm. 20, 1985.

DICENDA

Núm. 2, 1985.

DISTANCIA, A

Núm. 7, diciembre, 1984.

EDUCACION

Núm. 4, septiembre-octubre, 1985.

EDUCACION

(Ministerio de Educación. Cuba).

Núm. 50, julio-septiembre 1983; núm. 51, octubre-diciembre 1983.

EDUCACION A DISTANCIA. CENAPEC

Núm. 14, abril-junio, 1985.

EDUCATION IN CHEMISTRY

Núm. 5, septiembre, 1985.

EDUCATION & INFORMATIQUE

Núm. 27, julio-agosto, 1985.

EDUCATION PHYSIQUE ET SPORT (EPS)

Núm. 195, septiembre-octubre, 1985.

ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS

Núm. extra, septiembre, 1985.

ESCUELA ASTURIANA

Núm. 10, junio, 1985; núm. 11, agosto, 1985; núm. 13, noviembre, 1985.

ESCUELA HOY

Núm. 55, 1985; núm. 56, 1985; núm. 57, 1985.

EUDISED R & D BULLETIN

Núm. 24, 1984.

FRANCAIS DANS LE MONDE, LE

Núm. 194, julio-agosto, 1985; núm. 195, septiembre, 1985; núm. 196, octubre, 1985.

FREMDSPRACHENUNTERRICHT

Núm. 75, agosto, 1985.

GACETA DEL LIBRO, LA

Núm. 27, septiembre, 1985; núm. 28, octubre, 1985; núm. 29, noviembre, 1985.

GRAPHIS

Núm. 239, septiembre-octubre, 1985.

GUIA

(Revista de información juvenil del Ministerio de Cultura)

Núm. III, 15 julio, 1985.

HUMBOLDT

Núm. 85, 1985.

INFORMACION COMERCIAL ESPAÑOLA

Núm. 624-625, agosto-septiembre, 1985.

INFORMACION CULTURAL

Núm. 25, junio, 1985; núm. 26, julio, 1985; núm. 28, septiembre, 1985; núm. 29, octubre, 1985; núm. 30, noviembre, 1985.

INSULA

Núm. 464-465, julio-agosto, 1985; núm. 466, septiembre, 1985.

INVESTIGACION Y CIENCIA

Núm. 108, septiembre, 1985; núm. 109, octubre, 1985; núm. 110, noviembre, 1985.

KULTUR CHRONIK

Núm. 5, 1985.

LIBRO ESPAÑOL, EL

Núm. 327, septiembre, 1985; núm. 328, octubre, 1985.

MEDIOS AUDIOVISUALES

Núm. 144, julio-octubre, 1985.

**MONDE DIPLOMATIQUE, LE
(en español)**

Núm. 80, agosto, 1985; núm. 81, septiembre, 1985.

MONDE DE L'EDUCATION, LE

Núm. 121, noviembre, 1985; núm. 122, diciembre, 1985.

MUNDO OBRERO (EMIGRACION)

Núm. 358, 1985; núm. 359, 1985; núm. 360, 1985; núm. 361, 1985.

NOUVEL OBSERVATEUR, LE

Núms. 1.087 a 1.907, 1985.

NOUVELLES DE FRANCE

Núm. 135, III, 1985.

PATIO ABIERTO

Núm. 15, octubre-noviembre, 1985.

PERSPECTIVAS

Núm. 55, 1985.

PHYSICS EDUCATION

Núm. 5, septiembre, 1985.

PRACTICAL ENGLISH TEACHING

Núm. 1, septiembre, 1985.

REVISTA DE CIENCIAS DE LA EDUCACION

Núm. 123, julio-septiembre, 1985.

REVISTA DE EDUCACION

Núm. 276, enero-febrero, 1985.

REVISTA ESPAÑOLA DE EDUCACION FISICA Y DEPORTES

Núm. 2, marzo-abril, 1985; núm. 3-4, mayo-agosto, 1985.

REVISTA DE INFORMACION. UNESCO

Núm. 41, enero-marzo, 1985.

REVISTA DE INVESTIGACION EDUCATIVA

Núm. 5, 1^{er} semestre, 1985.

SAL TERRAE

Núm. 9, septiembre, 1985; núm. 10, octubre, 1985.

SCALA

Núm. 9, 1985; núm. 10, 1985; núm. 11, 1985.

SCALA JUGEND MAGAZIN

Núm. 5, septiembre-octubre, 1985; núm. 6, noviembre-diciembre, 1985.

SCHUSS

Núm. 1, septiembre, 1985.

SINAL

(Inst. Portugues de Ensino a Distancia)

Núm. 0, 1985; núm. 1, julio-agosto-septiembre, 1985.

STADIUM

Núm. III, junio, 1985.

TIME

Núms. 37 a 48, 1985.

TRIBUNA ALEMANA

Núm. 914, 18 septiembre, 1985; núm. 915, 2 octubre, 1985; núm. 916, 16 octubre, 1985.

UNIVERSITAS

Núm. 1, septiembre, 1985.

VIAJAR

Núm. 3, octubre, 1985; núm. 4, noviembre, 1985.

VIDA ESCOLAR

Núm. 228, 1984.

VIDEO ACTUALIDAD

Núm. 48, septiembre, 1985.

VILLA DE MADRID

Núm. 85, 1985.

VITA ITALIANA

Núm. 1-2, enero-febrero, 1985.

ZIELSPRACHE DEUTSCH

Núm. 3, julio-agosto-septiembre, 1985.

DEPARTAMENTO DE DOCUMENTACION DE LA SEDE CENTRAL DEL INBAD

Informaciones varias

ULTIMO CURSILLO DE LENGUA Y CULTURA ESPAÑOLAS

Durante los días comprendidos entre el 21 y el 25 del pasado mes de octubre, se ha celebrado el 2.º Curso de Lengua y Cultura Españolas en los locales del Servicio de Publicaciones del MEC (Ciudad Universitaria, Madrid).

El curso ha sido organizado por la Subdirección General de Perfeccionamiento del Profesorado en colaboración con la Subdirección General de Cooperación Internacional y el Consejo de Europa.

Han participado en el mismo profesores extranjeros de español de los distintos países miembros del citado Consejo (Alemania, Austria, Dinamarca, Francia, Inglaterra, Italia, Malta, Noruega y Suiza) y profesores españoles entre los que se contaba la totalidad de los componentes del Seminario de Lengua y Cultura del INBAD, una vez superadas algunas dificultades de carácter técnico por parte de la organización.

Del conjunto de las ponencias destacamos por su interés la del profesor Muñoz Cortés, de la Universidad de Murcia, sobre «Presen-

cia del español en el mundo. Perspectivas de futuro»; «Los problemas de la enseñanza del español a extranjeros», por Sánchez Lobato, y «Panorámica última de las letras españolas (1975-1985)», por Sanz Villanueva, ambos profesores de la Universidad Complutense de Madrid.

De gran interés resultó, también, la visita a la ciudad de Toledo, guiada magistralmente por el profesor Raúl Llorente Pérez, catedrático de Geografía e Historia del IB Ciudad de los Poetas de Madrid, que procuró salir de los tópicos para descubrir otros rincones de la imperial ciudad.

Además de las actividades citadas, el curso ha servido para constatar el interés y la fuerte demanda que la lengua y la cultura españolas tienen actualmente en Europa, así como la carencia de métodos e instituciones que organicen y regulen estas enseñanzas por parte del Estado Español. En este sentido, ante su demanda, se facilitó a los profesores extranjeros participantes el material de Lengua y Cultura elaborado por el INBAD.

*SEMINARIO DE LENGUA Y CULTURA
ESPAÑOLAS DE LA SEDE CENTRAL
DEL INBAD*

V CONVENCION INTERNACIONAL DE TELEVISION Y EDUCACION

Se ha celebrado en Barcelona del 23 al 25 de septiembre, dentro de la feria Sonimag (Sonido e Imagen), la V Convención Internacional de Televisión y Educación. La organización corrió a cargo de la «Sociedad de Educación, Tecnología y Comunicación», presidida por el Dr. Alejandro Sanvisens, catedrático de Pedagogía General de la Universidad de Barcelona.

Sonimag, como casi todas las ferias del mundo, es, ante todo, un lugar de contactos, de propaganda, de transacciones..., en definitiva, toda su organización y desarrollo están claramente marcados por el sello de lo comercial. Este fue el ambiente que se respiró a lo largo de este encuentro de docentes, donde la enseñanza fue, en muchos casos, el pretexto para difundir un mensaje: la imperiosa necesidad de hacerse, cuando antes, con algún «aparato», so pena de perder el tren de los tiempos que corren. Así pueden interpretarse las reiteradas menciones del ponente de EE.UU. acerca de las características de los ordenadores de la IBM o de la APPLE, los mensajes sublimares sobre la empresa BULL contenidos en la sugestiva exposición realizada por el director del Servicio Informático del Ministerio de Cultura de Francia o, por citar algo más cercano a nosotros, la airada reacción de un «emprendedor» comerciante catalán, presente de rondón en el coloquio, interpelando a un profesor que manifestaba fundados celos hacia esa premura en adquirir «lo que sea» y después pensar en qué utilidad se le puede dar.

La convención estuvo dedicada preferentemente a **la integración de los medios**, a la que, según el profesor Sanvisens, «hay que entenderla como una conjunción y no como una simple suma». El tema de la integración de los medios implica la consideración de su relación con los lenguajes, siendo aquella en última instancia una integración de lenguajes. Ante el avance del lenguaje de la imagen, cabe preguntar sobre el destino de la lengua impresa. La cultura es integrativa y acumulativa. «El mundo de la información es un mundo de pensamiento, pero debe ser también un mundo de afectividad y de expresión; mundos, en definitiva, que han de ser creativos y liberadores».

Como ejemplo de integración de medios — sector para el que ya se ha acuñado la denominación de **telemática**— se presentó el vídeo interactivo. Dicho medio, empleado con profusión en las escuelas de EE.UU., ofrece ventajas como poder individualizar el ritmo de aprendizaje, que lo visual y auditivo confieren una nueva dimensión a la simple información escrita, que todos los alumnos reciben la misma instrucción, que el alumno está involucrado en el proceso de aprendizaje, etc. Frente a esto, no pueden tampoco olvidarse ciertos inconvenientes como la limitación que imponen sus características a la hora de elegir posibles temas, la desaparición de la relación humana en la enseñanza y los elevados costos que se requieren para la producción de material.

Sin embargo, todavía es prematuro emitir

un juicio definitivo sobre la aportación de toda esta tecnología a la enseñanza. La evaluación realizada hasta el momento parece indicar que no se producen cambios significativos en el aprendizaje, si bien no hay aún certeza de que se hayan controlado todas las variables que influyen en el proceso. Lo que sí se constata es un notable cambio de actitudes. El medio ejerce, en general, una gran fascinación entre los discentes.

Para el profesor Sarramona, uno de los principales animadores de la mesa redonda, la pregunta sobre si esta nueva tecnología favorece la capacidad cognoscitiva del estudiante no tiene ningún interés. Es como si se pregun-

tase si poseer carnet de conducir eleva la capacidad cognoscitiva; es una necesidad constatada; huelga, por tanto, otro tipo de cuestionamiento.

El tema del **teletexto**, que próximamente se introducirá en nuestro país, así como el de la **televisión por cable** combinada con el satélite, suscitaron vivo interés entre los asistentes. En el caso de la **televisión por cable** el interés se unió a la preocupación por lo que podría denominarse «imperialismo cultural», fenómeno del que hay ya tristes pruebas como la presencia de EE.UU. en varios países sudamericanos al haber colocado este país algunos satélites en diversos puntos.

Eduardo García
DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS
DE LA SEDE CENTRAL DEL INBAD

NOTA ENVIADA POR JOSE A. ALVAREZ CALVO Y ELENA RUIZ VICO, FIRMANTES DEL ARTICULO «TRABAJO INTERDISCIPLINAR INGLES-CIENCIAS NATURALES EN LA EXTENSION DEL INBAD DE GRANADA» QUE APARECIO EN EL BOLETIN INFORMATIVO DEL INBAD, N.º 3, SEPTIEMBRE, 1985.

Por error no intencionado, a la hora de remitiros la experiencia interdisciplinar de Inglés y Ciencias Naturales, que apareció publicada en el Boletín Informativo de Septiembre, olvidamos adjuntaros la bibliografía utilizada, así como mencionar que está basada en la experiencia interdisciplinar que presentara Bernardo Marín en el «Seminario Permanente de Inglés, Granada-70», curso 84-85, que se recoge en la memoria final del citado Seminario Permanente y fue realizada en el I.B.

«Juan Gris» de Móstoles durante el curso 82-83.

BIBLIOGRAFIA:

- Experiencia arriba mencionada.
- *Biology for Life*, M.B.V. Roberts, Nelson, 1980.
- *Teaching English Through Other Subjects*, British Council School, Madrid 1981.

BOLETIN INFORMATIVO-INBAD