



1985
septiembre
nº 3
INBAD

boletín **informativo**

Indice

BOLETIN INFORMATIVO DEL INBAD
Número 3, septiembre, 1985

EL INBAD EN ESPAÑA

El apoyo tutorial en la educación a distancia 5

Seminario de actualización conjunta UNED-INBAD-CENEBAAD 15

EL INBAD EN EL EXTRANJERO

Algunas consideraciones sobre la enseñanza de la lengua y la cultura españolas. Especial referencia al caso de Inglaterra 17

EXPERIENCIAS Y COLABORACIONES

Trabajo interdisciplinar Inglés-Ciencias Naturales en la Extensión del INBAD de Granada 25

La enseñanza de la Constitución Española de 1978 en la Extensión Experimental del INBAD 29

La Literatura Española (3º de BUP) en la Extensión Experimental del INBAD. Curso 1984-85 41

DOCUMENTACION

Informes:

El sistema educativo cubano 45

Revistas recibidas 63

INFORMACIONES VARIAS

VI Academia Literaria Renacentista: «El Renacimiento y los géneros literarios» 67

La enseñanza de las Ciencias Sociales en EGB y EEMM 71

Dep. Legal: M-12.649-1981

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

EL INBAD en España

EL APOYO TUTORIAL EN LA EDUCACION A DISTANCIA

Durante el curso 1983-84 el INBAD, la UNED y el CENEBAD llevaron a cabo tres Seminarios de Actualización Conjunta del Profesorado sobre los tres temas siguientes:

1. Psicología del aprendizaje del adulto en la enseñanza a distancia.
2. El apoyo tutorial en la educación a distancia.
3. Metodología de la evaluación de los sistemas de enseñanza a distancia.

De la programación de los Seminarios entre las tres instituciones, de las reuniones preparatorias habidas entre los profesores de las Extensiones y los Seminarios y los profesionales de los Departamentos de la Sede Central del INBAD, de su celebración y de las conclusiones se ha dado amplia información en los distintos Boletines Informativos del INBAD (núms. 1, 2 y 3-4 del año 1984 y núm. 1 de 1985).

Por lo que se refiere **al apoyo tutorial en la educación a distancia**, se creyó conveniente seguir profundizando en años sucesivos hasta completar el plan de trabajo que habíamos diseñado desde el principio y que se resume en los cuatro objetivos fijados en el programa inicial:

1. Analizar los estudios existentes sobre la tutoría en la educación a distancia.
2. Valorar las experiencias tutoriales en el INBAD.
3. Elaborar un proyecto de acción tutorial para la educación a distancia.

4. Planificar la experimentación de dicho proyecto en el INBAD.

La primera etapa (objetivos 1 y 2), fijada para el curso 83-84, se llevó a cabo tal y como estaba programada (si bien no quiere decir que sea una etapa acabada, pues siempre habrá que seguir reflexionando sobre nuestra práctica tutorial). La segunda (objetivos 3 y 4) ha continuado durante el curso 84-85 y deberá continuar en los siguientes.

Por ello, una vez iniciado el curso 1984-85, y en la primera ocasión que tuvimos de reunirnos quienes ya el año anterior habíamos participado en el Seminario sobre el Apoyo Tutorial (profesores de las Extensiones de Barcelona, Zaragoza, Albacete, Jaén, Barrio del Pilar y Vallecas de Madrid, Extensión Experimental y profesores de los Seminarios de Latín y de Religión y de los Departamentos de Tutoría por Correspondencia y de Orientación) con ocasión del Curso sobre Técnicas de Estudio, decidimos el siguiente plan de trabajo para este año:

1. Cada Extensión debería mandar al Departamento de Orientación, antes del día 15 de diciembre, un informe de cómo hacen las tutorías, destacando sobre todo las **características peculiares** introducidas en la propia Extensión sobre el modelo de la agenda. Dicho informe incluiría una **valoración** del funcionamiento de la tutoría en la Extensión.
2. El Departamento de Orientación, in-

mediatamente después de Navidad, remitiría a cada Extensión un dossier con todos los informes de las Extensiones y las conclusiones de un estudio que estaba realizando en esos momentos el Departamento de Estudios sobre opiniones de profesores y alumnos acerca de la tutoría en el INBAD.

3. Hacia el mes de febrero (en cualquier caso un mes después de haber recibido el dossier) cada Extensión debería traer a una reunión convocada al efecto un proyecto de tutoría con las novedades que considerara oportuno introducir.

Cada proyecto habría de ser presentado y discutido en dicha reunión y se trataría de elaborar entre todos un proyecto de tutoría lo más **flexible** posible para ser experimentado al año siguiente en alguna Extensión.

Se consideraba fundamental que el proyecto de tutoría presentado contemplara las exigencias mínimas requeridas para poder llevarlo a cabo, tales como horario, modo de agrupación de alumnos, material didáctico, etc.

Tal y como estaba previsto, todas las Extensiones mandaron el informe sobre la tutoría, si bien con algún retraso sobre la fecha programada.

A finales de enero el Departamento de Orientación remitió a cada Extensión el dossier acordado, que incluía la siguiente documentación:

1. Informes sobre la tutoría de las Extensiones de Barcelona, Zaragoza, Albacete, Jaén, Vallecas (Madrid), Extensión Experimental y del Departamento de Tutoría por Correspondencia.
2. Secuencias de diálogos entresacados de las discusiones de los profesores de dos Extensiones y de un Centro Colaborador sobre el funcionamiento de la tutoría en el INBAD (opiniones recogidas por el Departamento de Estudios

mediante la técnica del grupo de discusión).

3. Opiniones de los alumnos sobre la tutoría en el INBAD (**El INBAD visto por sus alumnos**, II, 1985, publicación del Departamento de Estudios).

Se sugería además la lectura de otros documentos ya utilizados el curso pasado:

1. **El INBAD visto por sus alumnos**, I, 1984, en especial las páginas 89-93 y 105-120.
2. Documentos de la UNED sobre el Apoyo Tutorial enviados el año pasado como material de trabajo preparatorio del Seminario.
3. Ponencias y conclusiones del Seminario (resumen del **BOLETIN INFORMATIVO DEL INBAD**, núm. 2, 1984).

Junto con esta documentación enviamos también un guión que sugeríamos como marco de referencia que podría facilitar el trabajo en cada Extensión a la hora de ponerse a elaborar un posible Proyecto de Apoyo Tutorial (en ningún caso pretendía ser un esquema rígido al cual tuviéramos que someternos) y proponíamos un plan de trabajo y un calendario de fechas de los pasos siguientes. El guión «sugerido» y el plan de trabajo son los que referimos a continuación.

GUIÓN «SUGERIDO» PARA LA REUNION DEL GRUPO DE TRABAJO DEL INBAD

1. El sentido del apoyo tutorial en la educación a distancia:
 - a) Relación del apoyo tutorial - material didáctico:
 - Material didáctico básico (material autosuficiente o no autosuficiente).
 - Otros medios didácticos de apoyo y/o complementarios.
 - b) Relación del apoyo tutorial - ca-

- racterísticas del alumno del INBAD.
 - c) Relación del apoyo tutorial - estructura y funcionamiento de los centros educativos del INBAD.
 - d) Relación del apoyo tutorial - diversidad de asignaturas.
 - e) ...
2. Tipos de apoyo tutorial:
- a) Didáctico.
 - b) Orientación.
 - c) ...

I. El Apoyo Tutorial Didáctico

1. Flexibilidad del apoyo tutorial frente a:
- Curso escolar.
 - Curso - grupo.
 - Periodicidad - horario:
 - Fijo para cada grupo.
 - Programación fija de libre elección por el alumno.
 - A concertar por el alumno con su tutor.
 - Modos de realización de la tutoría:
 - Fijo, dado por el centro para todos.
 - A elegir por el alumno y concertar con su tutor.
 - Currícula: programación por unidades, temas, quincenas, módulos, créditos, etc.
 - Asignaturas: no todas necesitan el mismo apoyo.
 - Tipos de documentos: autosuficientes o no.
 - Diferente alumnado: base inicial, técnicas, tiempo, distancia del centro, experiencias previas, etc.
 - Características personales del alumno (psicología del adulto).
 - Diferente momento del proceso educativo: primer trimestre del primer año en el INBAD, primer año, etc.
 - Obligatoriedad de asistencia.

- Interdisciplinariedad.
 - Etc., etc..
2. Modos de realización del apoyo tutorial:
- a) Clasificación:
 - presencial:
 - individual.
 - grupal:
 - básica
 - apoyo
 - por correspondencia
 - b) Potenciación: grupales \longleftrightarrow individuales.
 - c) Etc.
3. Función del apoyo tutorial: determinación de las posibles funciones en relación con los modos de realización, las distintas asignaturas, distintas unidades, etc., etc.
- A título orientativo:
- información - explicación
 - orientación
 - motivación
 - resolución de problemas
 - técnicas de estudio
 - selección de fuentes de información
 - ...
4. La comunicación educativa en el apoyo tutorial:
- 4.1. Papel del profesor y del alumno en el apoyo tutorial.
 - 4.2. Papel del grupo de alumnos en el apoyo tutorial.
- N.B.:** A la hora de determinar el papel del profesor y de los alumnos en el apoyo tutorial habrá de tenerse en cuenta que:
- a) Se debería partir siempre de:
 - Un conocimiento del alumno (psicología del adulto: sus motivaciones, intereses, tiempo, dificultades, etc..).
 - Una metodología múltiple (sistema abierto) y activa-participativa basada en procedimientos

tos didácticos que persigan el autoaprendizaje y la no dependencia del alumno respecto del profesor (técnicas de grupo, seminarios, trabajos en grupo, actividades extraescolares de apoyo, laboratorios y montajes para autodidactismo, etc.).

- b) En este punto habría que hacer hincapié especial en clarificar la relación educativa característica del apoyo tutorial presencial y por correspondencia, es decir, el papel del profesor y del alumno en uno y otro modos de apoyo tutorial.
5. Necesidades más acuciantes en la dotación del Centro para la realización de la tutoría: material didáctico de apoyo, biblioteca, sala de estudio, etc.

II. El papel de la Tutoría de Orientación

El papel de la Tutoría de Orientación en el diseño del apoyo tutorial en la educación a distancia del INBAD.

PLAN DE TRABAJO Y CALENDARIO

1. Estudio de la documentación incluida en el dossier.
2. Elaboración y envío al Departamento de Orientación de la Sede Central de un Proyecto «Posible» de Apoyo Tutorial en el INBAD.
— Tener en cuenta el guión «sugerido».
— Enviarlo antes del día 22 de marzo.
3. El Departamento de Orientación remitiría a cada Extensión los proyectos de todas las Extensiones antes de las vacaciones de Semana Santa.
4. Reunión en Madrid de las Extensiones participantes para:
— Elaborar un Proyecto «Posible» de

(1) Ambos proyectos se encuentran en el archivo del Departamento de Orientación.

Apoyo Tutorial (un proyecto flexible o de medios múltiples).

- Elaborar un plan de experimentación de dicho Proyecto en alguna Extensión.

Se presentaron dos Proyectos «Posibles» de Apoyo Tutorial: uno elaborado por la Extensión de Zaragoza y otro, por el grupo de profesores de la Sede Central. Estos dos Proyectos se remitieron inmediatamente a todas las Extensiones.

Tanto el Proyecto de Zaragoza como el elaborado por el grupo de profesores de la Sede Central respondían básicamente al guión «sugerido» y, salvo en algunos planteamientos distintos y puntos de vista diferentes, coincidían en lo fundamental (1).

Los días 29 y 30 de abril se celebró en Madrid la reunión del grupo de trabajo de los profesores del INBAD que habían venido participando en todos los trabajos a lo largo de este curso. Seguidamente damos cuenta del programa de trabajo de dicha reunión y de las conclusiones sacadas tras los dos días de discusión.

REUNION DEL GRUPO DE TRABAJO DEL INBAD

Objetivos

1. Elaborar un Proyecto de Acción Tutorial para la educación a distancia en el INBAD.
2. Planificar la experimentación de dicho Proyecto en el INBAD.

Programa de trabajo

Día 29:

El Apoyo Tutorial en el INBAD: análisis a partir de los documentos elaborados por la Extensión de Zaragoza y por el grupo de profesores de la Sede Central.

— Primera sesión (9.30-11.30):

- a) Introducción.

- b) Presentación de los documentos.
- c) El sentido del apoyo tutorial en la educación a distancia en el INBAD:
 - en su contexto educativo (educación permanente, de adultos, etc.)
 - en su relación con otros elementos que intervienen en el proceso de aprendizaje (material didáctico, etc.).

— **Segunda sesión (12.00-14.00):**

La flexibilidad del apoyo tutorial.

— **Tercera sesión (16.00-18.00):**

- a) Tipos de apoyo tutorial.
- b) Funciones del apoyo tutorial.
- c) Papel del profesor-tutor y del alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje a distancia.

Día 30:

Elaboración de un Plan Experimental sobre el Apoyo Tutorial.

— **Cuarta sesión (9.30-11.30):**

- a) Aspectos del Apoyo Tutorial que puedan llevarse a cabo de un modo experimental en alguna Extensión del INBAD.

— **Quinta sesión (12.00-14.00):**

- a) Condiciones previas mínimas que se requieren para poder llevar a cabo dicho Plan Experimental (administrativas, formación y apoyo a los profesores-tutores, etc.).
- b) Extensiones en las que se puede llevar a cabo el Plan Experimental.
- c) Conclusiones.

Conclusiones

Primera, segunda y tercera sesiones

1. Los contenidos de los documentos de trabajo presentados por la Extensión de Zaragoza y por los profesores de la Sede Central pueden constituir el mar-

co general en el que se reflejen las líneas de actuación que se sigan a corto, medio o largo plazo y de donde se extraigan progresivamente los aspectos que se hayan de experimentar en los cursos venideros en cuanto se refiere al tema del apoyo tutorial en la educación a distancia.

2. El INBAD ha de proporcionar una educación permanente, abierta, para adultos, a distancia, pero mediante apoyo tutorial y utilizando una metodología especializada.

— Aunque las características de **permanente** y de **abierto** no son aplicables sólo a la educación que se desarrolla en el INBAD, sí deben sin embargo serle las más propias como el más claro reflejo de la flexibilidad que debe presidir su actuación.

— Una educación de **adultos** ha de tener en cuenta no sólo la edad cronológica de los alumnos, sino también la mentalidad, la experiencia vital y los hábitos de éstos.

— Una educación a distancia no implica una renuncia al contacto, incluso al presencial, con los alumnos. Antes bien, toda educación exige una relación entre profesor y alumno y se ha de tratar de que ésta sea lo más eficaz posible.

— Por esta razón, se considera necesario que la educación que se proporcione se base en el apoyo tutorial, bien para la orientación de los alumnos, bien para el propio aprendizaje. Este apoyo tutorial ha de ser presencial siempre que sea posible y ha de utilizar todos los medios de comunicación que estén al alcance.

— Dadas las variadas características de los alumnos y los condicionamientos a que éstos están sometidos

dos, se requiere una metodología específica. Para la práctica de ésta, es necesaria la existencia de unos medios humanos suficientes y especializados (formación y perfeccionamiento del profesorado) y unos medios materiales adecuados (locales, infraestructura de distribución, etc.) e igualmente especializados (material didáctico).

3. De entre los diversos aspectos que se recogen en los documentos de trabajo mencionados, se considera sobresaliente el de la **flexibilidad** referida a la matriculación de alumnos, duración del curso y de los períodos evaluativos, horario de las sesiones de tutoría, programaciones, proceso educativo y aprendizaje del alumno, tipo de actividades, etc.
4. Distinguimos dos **tipos** y dos **modos** de apoyo tutorial:

Tipos:

- Apoyo Tutorial Didáctico.
- Apoyo Tutorial de Orientación.

Modos:

- Presencial, que incluye contactos periódicos cara a cara:
 - individual
 - pequeños grupos
 - gran grupo.
- Por correspondencia, que no «excluye» contactos cara a cara, pero donde el modo habitual de apoyo tutorial es por medios a distancia: correo, teléfono, etc.
Por lo que se refiere a este apartado, dos son, quizá, los aspectos que conviene destacar de la discusión en grupo:
 - La necesidad de potenciar la Tutoría de Orientación. De momento hay que comenzar por in-

crementarla en los distintos centros del INBAD, pero, poco a poco, debe ir adquiriendo mayor protagonismo hasta llegar a lo que debería ser el ideal del apoyo tutorial en la educación a distancia del INBAD: el tutor-orientador y el grupo de alumnos constituyen el grupo de aprendizaje, el papel del profesor-tutor será el de asesor de la asignatura respectiva.

- La no distinción, en el caso del Apoyo Tutorial Didáctico, entre tutoría básica y tutoría de apoyo. Lo que se propone es que se elimine esa distinción demasiado formalista y poco eficaz, según experiencia generalizada, entre una y otra, aunque en ningún caso se rechazan las funciones que hasta ahora se han venido desarrollando en ellas. Creemos que es al profesor-tutor a quien corresponde determinar la función que ha de desempeñar en cada tutoría, tal y como se recoge en la conclusión siguiente.

5. La función fundamental del apoyo tutorial es **facilitar** el trabajo personal del alumno, el **autoaprendizaje**.

Se pueden enumerar múltiples funciones que puede desempeñar el apoyo tutorial, pero siempre de modo general y orientativo. En cada momento concreto del proceso de atención tutorial será al profesor-tutor al que le corresponderá determinar cuál es el cometido específico de esa acción tutorial, su papel y el del alumno; ello le vendrá sugerido por:

- Las necesidades del alumno.
- Las peculiaridades de su asignatura en general y del momento concreto de la programación en particular.

Cuarta sesión

Con relación al tema de la cuarta sesión: «Aspectos del Apoyo Tutorial que pueden llevarse a cabo de un modo experimental en alguna Extensión del INBAD», se establecieron algunas conclusiones generales y se marcaron también puntos concretos para ser experimentados.

Estas son las más importantes **conclusiones generales**:

1. El Plan Experimental debe llevarse a cabo de forma inicial con el primer curso de BUP.

Si en la Extensión en la que se va a realizar la experiencia hay dos o más grupos de primero, será la propia Extensión quien determinará si lo realiza en los dos grupos o sólo en uno, dejando el otro como grupo de contraste.

2. El Plan Experimental debe programarse y, en consecuencia, realizarse como algo integrado, formando un «continuum», y no como una mera experimentación de aspectos sueltos. Por ello exige un dilatado período de preparación en el que se establezcan los aspectos que van a experimentarse, su interrelación y los recursos necesarios, sean de nueva creación o modificación de otros ya existentes.

Ello no impide el que poco a poco se puedan ir introduciendo, de modo experimental también, modificaciones parciales que supongan mayor flexibilidad para el apoyo tutorial del alumno siempre y cuando no impliquen cambios en la programación o exigencias de nuevos recursos.

3. Para la realización del Plan Experimental debe existir una estrecha relación entre la Tutoría Didáctica y la Tutoría de Orientación. En consecuencia, es necesario el tutor-orientador en su doble función de orientador de los alumnos y de coordinador del equipo de profesores.

4. La experimentación puede realizarse tanto con los alumnos que acuden a las Tutorías Presenciales como con los alumnos de Tutoría por Correspondencia, bien en las mismas Extensiones o en otras diferentes.

En cualquier caso, los planteamientos hechos sobre el apoyo tutorial en la educación a distancia del INBAD son válidos para todo tipo de apoyo tutorial, sea presencial o por correspondencia.

5. Necesidad de elaborar un «informe técnico» sobre lo que tiene que ser una Extensión del INBAD y su funcionamiento.

Estos son los **puntos concretos** que pueden ser experimentados:

1. Romper el ritmo del primer año intensificando el apoyo tutorial desde el período de prematrícula hasta la primera evaluación.

Ello obligaría a un nuevo planteamiento de la programación del curso en lo que se refiere tanto a los objetivos como a los contenidos, evaluación, etc.

2. Flexibilizar los períodos de atención tutorial al alumno así como el horario. «Conviene ofertar un sistema que abarque la mayoría de las situaciones del alumno, teniendo en cuenta las condiciones del centro y las posibilidades de los profesores tutores, y hacerlo de manera que sea el alumno, con el consejo del orientador, quien opte por un sistema propio de atención tutorial.»

En cualquier caso, el centro siempre debe ofrecer un calendario de apoyo tutorial **estable** y **abarcable** por el propio centro en el que tenga cabida todo tipo de alumnos de un modo coordinado.

3. Potenciar la atención tutorial indivi-

dual, si bien nunca a costa de la colectiva. Es necesario encontrar un equilibrio con el fin de aprovechar las ventajas de la una y de la otra.

4. Potenciar las actividades como medio de aprendizaje individual y de evaluación.
5. Incrementar la interdisciplinaridad: técnicas de estudio con aplicación a cada asignatura, actividades interdisciplinarias, actividades extraescolares, etc.
6. Flexibilizar la evaluación.

Quinta sesión

Se señalaron las siguientes condiciones mínimas:

1. Posibilidad de seguimiento, evaluación continua y evaluación final de la experiencia.
2. Estabilidad del profesorado. Si el Plan Experimental tiene como **mínimo** una duración de tres años (preparación, realización y evaluación-generalización), ha de garantizarse también la permanencia del profesorado de la Extensión que lo va a llevar a cabo como mínimo durante tres años.

La Extensión de Zaragoza pide dos profesores tutores más, uno de Ciencias y otro de Letras.

3. Crear o potenciar, en su caso, la figura del Tutor Orientador. La propia Extensión determinará tanto el número como sus funciones.

En el horario de atención al alumno deberá contemplarse una hora semanal para la Tutoría de Orientación.

Los profesores tutores deben ser también los Tutores Orientadores. El apoyo técnico corresponderá al Departamento de Orientación de la Sede Central.

La formación de tutores y el apoyo

permanente a ellos serán absolutamente necesarios tanto en la preparación como en la realización del Plan Experimental.

4. Necesidades de infraestructura en los centros:
 - Aulas y despachos para tutorías individuales.
 - Estabilidad en el edificio.
 - Espacios para reuniones de profesores y de alumnos.
 - Reprografía.
 - Personal administrativo.
5. Intervención de los Seminarios y los Departamentos para la creación de recursos y para la adecuación de la programación al nuevo ritmo del curso: objetivos, contenidos, actividades, evaluaciones, materiales de apoyo, etc.

Tanto en el diseño de programación como en la creación de recursos sería muy conveniente la participación de la Extensión que va a llevar a cabo la experiencia.
6. La experiencia debe programarse para que sea lo más generalizable posible, por ello es necesario que se elijan grupos de alumnos que puedan ser representativos.
7. Es necesario que se controle la experiencia y se contraste. Ello exige, por un lado, un coordinador o grupo que coordine las diversas experiencias de las distintas extensiones y, por otro, grupos de experimentación y grupos de control.
8. Convencimiento claro por parte de quienes lo realicen, de forma que lo consideren como algo propio, lo asimilen y lo asuman como grupo.
9. Así mismo es necesario que lo asuman la Dirección del INBAD, los Seminarios, los Departamentos, etc.
10. Los alumnos que van a experimentar lo deben conocer el Plan Experimental.

Calendario de trabajo del Plan Experimental

El Plan Experimental comprende tres fases:

- a) Programación, que tendrá lugar durante el curso 1985-86.
- b) Realización, durante el curso siguiente (1986-87).
- c) Evaluación-generalización, durante el curso 1987-88.

Etapas:

1. Realización de un informe acerca de las conclusiones de las sesiones de trabajo y envío a las Extensiones participantes (semana del 6 al 10 de mayo de 1985).
2. Reuniones en las Extensiones para que

el asistente a las sesiones de trabajo informara a los profesores (segunda quincena de mayo de 1985).

3. Las Extensiones deciden y comunican a la Sede Central su disposición a asumir o no un Plan Experimental según el calendario previsto (20 de junio de 1985).
4. Las Extensiones elaboran y mandan a la Sede Central el Proyecto de Experimentación sobre el Apoyo tutorial que piensan llevar a cabo en su Extensión (final de septiembre de 1985).
5. Comienza un plan de trabajo con los profesores de las Extensiones (se diseñará con ellos) de formación, creación de recursos, etc. y de coordinación de las Extensiones con los Seminarios y Departamentos de la Sede Central. (Durante todo el curso 1985-86.)

*DEPARTAMENTO DE ORIENTACION
DE LA SEDE CENTRAL DEL INBAD*

SEMINARIO DE ACTUALIZACION CONJUNTA UNED, INBAD, CENEBAD (Curso 1984-1985)

Como continuación de los contactos habidos durante el curso 1983-84 entre el INBAD, la UNED y el CENEBAD, en el presente curso 1984-85 y ya muy avanzado el segundo trimestre, la UNED se puso en contacto con el INBAD para invitarnos a participar en los cursos que el ICE estaba programando para la formación de su profesorado.

Tuvimos un primer contacto en el que se nos explicó la nueva situación del ICE de la UNED de acuerdo con la reestructuración a que se han visto sometidos los ICEs. Su papel, en lo que se refiere a la formación del profesorado, queda limitado exclusivamente al profesorado de la propia UNED, sin ningún tipo de competencias para la formación del profesorado de los niveles no universitarios. A pesar de ello, dadas las peculiaridades de la educación a distancia en la que unos y otros estamos empleados, la UNED quería hacer extensiva al INBAD y al CENEBAD la participación en alguna de las actividades que estaba programando para la actualización de su profesorado.

De un modo concreto se nos planteó la posibilidad de realizar tres Seminarios que podrían tener lugar a lo largo del año 1985 (de enero a diciembre). Se concretaron tres sobre los siguientes temas:

1. Evaluación.
2. Material didáctico.
3. Medios audio-visuales.

El primero de ellos, el de Evaluación, debería celebrarse a finales de abril o primeros

de mayo; para la realización de los otros dos habría que buscar la fecha más conveniente para todos.

SEMINARIO SOBRE EVALUACIÓN

Durante los días 22-26 de abril se celebró en los locales del Salón de Actos de la UNED de Madrid el Seminario sobre Evaluación con el programa siguiente:

Lunes, 22 de abril

10.00 h. Presentación del Seminario por el Director del ICE, Profesor Don Alejandro Tiana Ferrer.

0.15 h. Ponencia sobre: «La evaluación desde el punto de vista cualitativo» por el Profesor Doctor Don Juan Manuel Alvarez Méndez, Profesor Titular de Didáctica de la Universidad Complutense.

Martes, 23 de abril

10.00 h. Ponencia sobre: «Construcción, validación y mejora de instrumentos de medida» por el Profesor Doctor Don Ramón Pérez Juste, Catedrático de Pedagogía Experimental de la UNED.

Miércoles, 24 de abril

10.00 h. Ponencia sobre: «Análisis de items en las pruebas de evaluación del rendi-

miento» por el Profesor Doctor Don Francisco Javier Tejedor Tejedor, Decano de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de Santiago de Compostela.

Jueves, 25 de abril

10.00 h. Ponencia sobre: «El curriculum oculto» por el Profesor Doctor don Surjo Torres Santomé, Profesor Titular de Didáctica del Colegio Universitario de la Coruña.

Viernes, 26 de abril

10.00 h. Mesa redonda con la intervención de todos los ponentes.

12.00 h. Conclusiones y clausura.

Metodología

Cada sesión tuvo dos partes:

- Exposición por parte del ponente.
- Aplicación en trabajo grupal.

La participación por parte del INBAD fue de diez personas de la Sede Central y de las Extensiones de Madrid. En un principio se había cursado invitación a cinco Extensiones de fuera de Madrid, como fue habitual en los cursos organizados el año pasado, pero la programación del Seminario durante una semana y la proximidad de las evaluaciones de COU hizo que dichas Extensiones no pudieran participar como había sido previsto.

La valoración realizada por los profesores del INBAD participantes en el Seminario destaca una línea de opinión muy determinada: poca utilidad, muy teórico y difícil de llevar a la práctica, falta de atención a las necesidades reales de los participantes, etc. El único interés, para algunos, es que ha suge-

rido cosas o suscitado interrogantes aunque no haya aportado soluciones.

A modo de conclusión hubo dos acuerdos generales:

1. Que los Seminarios son necesarios, pero, si no se quiere que se conviertan en elementos disuasorios que provoquen en los asistentes una actitud negativa frente a otros posibles, requieren un trabajo más serio de programación, de modo que los participantes en él hayan tenido la posibilidad de conocer de antemano los aspectos más importantes de cada sesión. En este sentido se planteó un método similar al utilizado el curso anterior.
2. Que es necesario seguir estudiando el tema de la evaluación como grupo de trabajo del INBAD de manera similar a como el año pasado se hizo con el apoyo tutorial. En este sentido, se acordó:
 - Que se trata de un aspecto muy importante del proceso de aprendizaje del alumno sobre el que todos nos hacemos muchas preguntas y no tenemos solución de momento.
 - Que se puede formar un grupo de trabajo de profesores del INBAD para seguir estudiando este tema.
 - Que se podía comenzar por plantear todos los interrogantes que nos venimos haciendo tanto los profesores de los Seminarios que elaboran las pruebas como los de los Centros que las aplican con los alumnos y en muchos casos también las elaboran.
 - Que, una vez recogidas todas esas preguntas, se entraría en el análisis, discusión y planteamiento de alternativas.

*DEPARTAMENTO DE ORIENTACION
DE LA SEDE CENTRAL DEL INBAD*

EL INBAD en el extranjero

ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA Y LA CULTURA ESPAÑOLAS. ESPECIAL REFERENCIA AL CASO DE INGLATERRA

NOTA DEL DIRECTOR

Este trabajo que aquí presentamos es una reflexión sobre distintos aspectos de la labor llevada a cabo por el INBAD con los alumnos de Lengua y Cultura, preferentemente hijos de emigrantes.

Las opiniones que en él se exponen tienen relación tanto con el INBAD en cuanto a tal como con otras instancias de la Administración educativa que determinan en parte nuestras posibilidades de actuación.

A partir de él se puede abrir un cauce útil de intercambio de opiniones sobre la estructura, perspectivas, orientación y finalidad del INBAD en el exterior.

1. DESCRIPCIÓN DE ESTOS ESTUDIOS

Desde que en 1979 empezaron a convocarse las plazas para profesores del INBAD en el extranjero, se distinguieron dos tipos de enseñanza: la que correspondía al Bachillerato español y la que se englobaba bajo el rótulo de Lengua y Cultura españolas.

Desconozco cuántos de los 167 profesores

del INBAD que en el curso 1983/84 estábamos en el extranjero nos dedicábamos a la Lengua y Cultura españolas, aunque supongo que no seríamos menos de 50. Datos más exactos (y significativos) tengo del número de alumnos que seguían los estudios de BUP/COU y de los que optaban por Lengua y Cultura. He aquí un cuadro-resumen elaborado sobre datos del Departamento de Extranjero del INBAD:

Curso	Alumnos BUP/COU	Alumnos L. y C.	Total
1979/80	1.634	2.591	4.225
1980/81	1.696	3.485	5.181
1981/82	1.908	3.938	5.846
1982/83	1.923	4.180	6.103
1983/84	1.786	5.032	6.818

Es decir que, en cinco años, la cifra de alumnos de BUP/COU se ha mantenido prácticamente estable, mientras que la de los alumnos de Lengua y Cultura se ha duplicado; o también que el 61,32 por 100 de alumnos de Lengua y Cultura sobre el total de 1979/80 ha pasado al 73,80 por 100 en 1983/84. Las cifras de este curso 1984/85 y las previsiones para el siguiente refuerzan la línea ascendente de la opción Lengua y Cultura frente a la de BUP/COU completos. Tenemos, pues, que la asignatura de Lengua y Cultura Españolas es el objeto de atención fundamental del INBAD en el extranjero.

¿Quiénes son los destinatarios de estos estudios? Aunque las normas del INBAD no establecen reservas para los extranjeros que quieran seguir esta materia, el hecho es que más del 95 por 100 de los alumnos son hijos de emigrantes españoles, es decir, la llamada «segunda generación» de emigrantes, nacidos o educados mayoritariamente en los países de acogida. Estos alumnos viven una situación multicultural y bilingüe muchas veces deficiente y, por eso, el objetivo último de estas enseñanzas es de doble naturaleza (1):

- «Ayudar a los españoles emigrantes de la segunda generación a instalarse sin traumas en la sociedad que con toda probabilidad será la suya en adelante.»
- «Suministrarles “señas de identidad”, dotándoles del sentimiento de sentirse españoles.»

De ahí que se piense que el «objetivo propuesto se habrá cumplido cuando el emigrante adquiera la capacidad de sentirse a gusto en dos países, de los que previamente comprende la lengua» (2).

Estos alumnos están regularmente escolarizados en el país de residencia. Unos, dos o tres días a la semana, tras la jornada escolar general, asisten una o dos horas a estas **clases complementarias**, impartidas por profesores numerarios españoles de EGB y de BUP (3).

Estas clases, además de mantener los vínculos culturales y lingüísticos con España, sirven para que los alumnos puedan convalidar sus estudios de los respectivos países por los de EGB y BUP/COU españoles y así puedan integrarse con facilidad en nuestro sistema en el caso, cada vez más hipotético, de su regreso a España.

En el nivel concreto de Bachillerato, el Seminario Didáctico de la Sede Central del INBAD diseñó un Programa para los cuatro cursos (BUP/COU) y cuenta con cuatro documentos didácticos de interés para los dos primeros años.

Este breve descripción puede dar la impresión de un proyecto bien estructurado y acabado y, en consecuencia, cabría esperar unos resultados finales satisfactorios. Sin embargo, cuando se habla con los profesores destinados en el extranjero, con las Asociaciones de Padres y con los propios alumnos, las conclusiones a las que, casi siempre, se llega no pueden ser más descorazonadoras: frustración profesional, inutilidad, fracaso son las palabras que se escuchan por todas partes.

Las causas de este fracaso son múltiples y complejas y derivan, en primer lugar, del propio hecho migratorio y sus consecuencias: aguda crisis de identidad de los emigrantes de la segunda generación, actitud de rechazo por parte de amplios sectores de los países re-

NOTAS

(1) «Propuesta de bases para la programación de la Lengua y Cultura españolas», Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, Subdirección General de Educación en el Exterior, 1984. Pág. 2.

(2) Idem, pág. 3.

(3) Junto a este sistema, el más generalizado, existe el de las **clases integradas**, mucho menos desarrollado, pero recomendado por los organismos internacionales.

ceptores, situación de gueto en que vive gran parte de las familias emigrantes, etc. (4) Estos factores y otros muchos inciden directamente en la actitud de los alumnos a la hora de asistir a las clases complementarias de Lengua y Cultura; y esa actitud es, con frecuencia, negativa o, cuando menos, pasiva. Ahora bien, si a las dificultades globales que rodean a los emigrantes se unen graves deficiencias en la ejecución de las enseñanzas de Lengua y Cultura, la conclusión no puede ser sino la apuntada más arriba.

En este contexto, las líneas que siguen son una reflexión sobre aquellos aspectos de la práctica educativa en el exterior que pueden —y deben— reformarse con el fin de que ese desfase entre el proyecto teórico y la realidad diaria vaya estrechándose y, en definitiva, se mejore la calidad de la enseñanza que reciben nuestros emigrantes.

2. HACIA UN PROGRAMA DE LENGUA Y CULTURA

En abril de 1985 la Subdirección General de Educación en el Exterior hizo público un «Proyecto de Programación de Lengua y Cultura Españolas», coordinado por M.^a Asunción Barroso —durante años jefe del Seminario de Lengua y Literatura del INBAD— y en el que han participado los miembros del Seminario de Lengua y Cultura de la Sede Central. Culmina así una larga etapa de casi dos años en la que diversos grupos de profesores han estado embarcados en la tarea de elaborar un programa coherente y globalizado para la enseñanza de la Lengua y la Cultura Españolas a nuestros emigrantes. Pues, si bien ya se ha dicho que para el nivel de Bachillerato existía un programa, no ocurría lo mismo en el nivel de EGB, donde cada profesor se las arreglaba un poco como podía.

Aunque no especifica los años de duración, la nueva programación señala tres niveles

(posiblemente de los seis a los dieciséis años) precedidos por uno «preparatorio» y culminados en un cuarto nivel, avanzado, de estudios preuniversitarios. En líneas generales, los distintos niveles se articulan en torno a los ejes fundamentales de expresión y comprensión (escrita y oral), Ortografía, Léxico, Morfosintaxis (en excesiva proporción a mi juicio), Geografía e Historia de España y aspectos de la realidad actual de nuestro país.

Los apartados de Lengua pretenden mejorar la competencia comunicativa y se procurará desterrar la reflexión gramatical teórica y abstracta. En el campo de la cultura se insiste en la necesidad de completar la formación en el aula con la que se deriva de estancias en España, audiciones de música y canciones, programación de ciclos cinematográficos, etc.

Un temor tengo acerca del éxito final de la programación: su asunción por parte del profesorado que haya de impartirlo. Aquí el INBAD tiene que esforzarse por abrir un debate participativo con todos los profesores que estamos en el extranjero. Por los datos, inconexos, que poseo, aún son pocos los profesores que conocen la nueva programación, menos quienes la han leído y apenas unos pocos la habrán discutido, desmenuzado, puesto a prueba. Para vencer la inercia e inmovilismo de unos y el escepticismo de otros, se impone que desde el INBAD se articule la forma de que la nueva programación no se quede en letra muerta.

Hay una razón complementaria para demandar esta participación: a diferencia de otras programaciones, ésta (afortunadamente) difícilmente podrá encerrarse en un libro de texto idéntico para todos los países: deja un margen de independencia para adecuarse a las necesidades de cada situación, exige materiales sueltos de diverso tipo, necesita el complemento de música, libros de lectura y

(4) Son muchos los estudios sobre los problemas de los emigrantes de la segunda generación. Recomiendo el volumen colectivo editado en 1984 por el Instituto Español de Emigración titulado «Interculturalismo y Educación». En él se encontrarán, además, una descripción y varios análisis sobre la educación de los emigrantes españoles.

comentarios, diapositivas, películas, etc. Gran parte de todo ello podrá proporcionarlo la Sede Central, pero otra tendrá que salir de cada país. Habrá que intercambiar materiales, presentar experiencias concretas, etc.

Ahora bien, todo esto sólo podrá llevarse a cabo si, previamente, hay un mínimo acuerdo sobre la nueva programación, si se ha conocido y estudiado a fondo.

Supongo que para que este plan pueda llevarse a cabo habrá que contar con algún dinero. Desconozco los proyectos del INBAD al respecto, pero, al menos, unas jornadas de trabajo *bien preparadas* de algunos miembros de la Sede Central con todos los profesores de Lengua y Cultura de cada país parecen imprescindibles. Todavía se está a tiempo de sentar unas bases sólidas, sobre todo si, como parece, la nueva programación para los primeros cursos no va a comenzar hasta el curso 1986/87.

3. PROFESORADO

La mayoría de los profesores que impartimos las clases de Lengua y Cultura somos profesores numerarios de Lengua y Literatura Españolas, algunos lo son de Geografía e Historia y unos pocos de otras especialidades de letras. Con unos hábitos ya adquiridos de enseñanza de Lengua Española en Institutos de España, frecuentemente tendemos a repetir en el extranjero idénticos esquemas, con resultados catastróficos en la mayoría de los casos. He sufrido la experiencia de ver cómo los alumnos de primero de Lengua y Cultura seguían, paso a paso, el texto de la editorial Anaya de 1.º de BUP de Lengua española o cómo los alumnos de 3.º de Lengua y Cultura comenzaban a leer el «Poema de Mío Cid» para seguir con el «Libro de Buen Amor» o la «Celestina» y se les «animaba» con la perspectiva de que, al final del curso, iban a leer las «Cartas Marruecas». Y más de una dis-

cusión he tenido acerca de la conveniencia o no de proporcionarles las obras medievales en versiones modernizadas. Unos alumnos que tenían serios problemas de expresión y comprensión tenían forzosamente que sentirse «zombis» oyendo hablar de lexemas y mone-mas y, por supuesto, eran incapaces de entender siquiera lo que leían. Pero al profesor le era más cómodo insistir en lo mal preparados que venían los estudiantes de las clases complementarias de EGB que revisar su propia forma de impartir la clase.

Mucho hemos discutido (y seguiremos haciéndolo) sobre si debemos servirnos de una metodología que se acerque a la enseñanza del español como segundo idioma. No hay acuerdo al respecto, pero sí parece que ya va habiéndolo sobre que deben ser enseñanzas diferentes a las del Bachillerato español. Lo que ocurre es que, hoy por hoy, no abunda en España ese profesor que sea numerario y que, además, tenga experiencia en la enseñanza del español como segundo idioma y que, finalmente, no sólo sepa el idioma del país donde va a ir a trabajar, sino también cómo se organiza allí la enseñanza del español. Pero, cada vez con más rigor, habrá que seleccionar al profesorado de Lengua y Cultura de acuerdo con los siguientes criterios:

- Experiencia en la enseñanza de lenguas.
- Conocimiento del idioma de país donde vaya a trabajar.
- Experiencia en enseñanza del español como segundo idioma.
- Conocimiento del sistema educativo del país y de la organización de la enseñanza del español en el mismo.

Como ya he señalado en otro lugar (5), creo que los recién creados Centros de Profesores tienen aquí un concreto e interesante campo de actuación y que podrían colaborar

(5) «La educación en el exterior», en «Trabajadores de la Enseñanza», revista de la Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras, n.º 15, 16 y 18, 1985. En la segunda parte del artículo me refiero más estrictamente a los problemas del profesorado en el extranjero, pero desde una perspectiva sindical.

de forma muy activa en la preparación de los futuros profesores de la emigración. Pero la especificidad de la materia, los enfoques metodológicos peculiares que se precisan, la complejidad del mundo emigratorio en el que se enmarca esta enseñanza, todo ello exige del profesor que se integra en este sistema algo más que una preparación previa, que tampoco garantiza el cursillo que se celebra en Madrid antes de la incorporación del profesor. Algunos países establecen que el primer año el profesor imparta menos horas de clase y, con un tutor asignado entre los destinados en ese país, vaya completando a lo largo del curso su formación «in situ». Algo de esto debería ensayarse, con la ventaja suplementaria de que los profesores más experimentados tendrían que revisar y someter a crítica su propio trabajo.

Otro aspecto más —el último— referido al profesorado: el docente que salga al extranjero a enseñar Lengua y Cultura debe ser consciente de que va a algo más que a impartir clases: la labor de tutoría y orientación es fundamental; la capacidad organizativa y de animación cultural, imprescindible; deberá entenderse con las Asociaciones de Padres, llevar a España a los alumnos en viajes culturales, organizar certámenes literarios y representaciones teatrales, etc. Y es posible que esto no se incluya entre sus obligaciones de horario, pero, si quiere que el alumno se interese por la Lengua y la realidad españolas, no podrá dejar de hacerlo. No todos los profesores están de acuerdo en este punto: hay quienes se «agarran» a su condición funcional y se escudan en ordenanzas de horas contadas; personalmente creo que, aunque a ellos les interese estar en el extranjero, a la emigración no le favorecen tales profesores.

4. ACCESO A ESTOS ESTUDIOS

Uno de los aspectos positivos de la nueva programación es que se presenta como una

unidad desde el comienzo de la EGB hasta la entrada en la Universidad. Espero que, complementariamente a la programación, se dicten pronto normas de tipo administrativo sobre el paso de un nivel a otro. En Inglaterra pensamos (6) que al final del segundo nivel deberían establecerse unas pruebas terminales que permitirían la obtención del Título de Graduado Escolar y el acceso al nivel tercero o de Bachillerato. Ello evitaría situaciones tan contradictorias como las ocurridas en Londres, donde alumnos que suspendían las clases complementarias de 7.º u 8.º de EGB podían matricularse de 1.º de BUP si sus estudios ingleses era convalidables por ese curso.

Por eso la situación actual en primero de Lengua y Cultura es bastante caótica en lo que respecta al nivel de dominio del español de los alumnos, lo que obliga al profesor a un difícil trabajo para conseguir que los más atrasados se integren en el conjunto de la clase sin que los más avanzados sientan que están perdiendo el tiempo. Por lo demás, es frecuente que aquellos alumnos con muy serias deficiencias de español (que no son menos del 10 por 100 de los matriculados en primero) abandonen, desanimados, a lo largo o al final del primer curso. En Londres hace tiempo que estamos estudiando la posibilidad de establecer, de acuerdo con los profesores de EGB, un curso previo de «nivelación» para aquellos alumnos que, por su edad, debieran estar ya con nosotros, pero aún no son capaces de conseguir el Graduado Escolar por sus deficiencias de español.

A los alumnos españoles que no hubieran seguido clases complementarias de EGB y a los extranjeros que quisieran asistir a las clases de Lengua y Cultura del nivel de Bachillerato se les podría aceptar, con la acreditación de conocimientos de español hecha mediante certificaciones del respectivo país, un examen de entrada semejante a las pruebas

(6) «Nuestra contribución para una programación de la Lengua y Cultura españolas en el extranjero». Documento elaborado por el Seminario de Lengua y Cultura españolas en el Reino Unido (EGB/BUP), noviembre, 1984.

terminales del 2.º nivel o la asistencia al curso de «nivelación» antes descrito.

5. CONVALIDACIONES

La cambiante situación de la emigración europea condiciona de alguna manera la orientación de los estudios de Lengua y Cultura: a finales de la década de los sesenta y comienzos de la de los setenta las perspectivas de regreso a España eran muy grandes; se explica por ello que el aspecto de las convalidaciones fuera muy importante: había que garantizar la fácil integración en el sistema escolar español al estudiante que regresaba. Hoy, con la recesión económica, pocos arriesgan su trabajo estable en Europa por un casi seguro desempleo en España. En un futuro a medio y largo plazo, los emigrantes de la tercera generación ya no regresarán a España porque «su» país será Alemania o Francia o Inglaterra. Por todo ello, el tema de las convalidaciones será menos importante.

Pero, aunque en el futuro este aspecto de las convalidaciones sea poco significativo, en el presente no deja de ser relevante tanto para quienes regresan a España (algo menos del 5 por 100 de nuestros alumnos en los tres últimos años) como para quienes desean obtener el Título de Bachiller.

Parece ser que las modificaciones de la tabla de convalidaciones de los estudios ingleses, aparecidas en los BOE de 11 y 15 de junio de 1983, se introdujeron para evitar cierta picaresca de alumnos españoles que con un par de años de estancia internos en un colegio inglés conseguían fácilmente convalidar hasta el COU, pero esos cambios resultaron en extremo perjudiciales para los emigrantes como vamos a ver:

Hasta primero de Bachillerato, inclusive, la convalidación es prácticamente automática; ya en segundo de BUP hay algunas dificultades por las calificaciones inglesas que se precisan, aunque las exigencias parecen razonables. Donde se produce una grave situación es en 3.º y en COU: para convalidar 3.º

se exige estar en el primer curso de lo que se llama «six form», que es un período ya no obligatorio, preparando unos grados «A» de los que se examinarán al cabo de los dos años. Para convalidar el COU se precisa haber superado dos de esos grados «A», pero de una lista de la que se excluyen, entre otras materias, el inglés, el español y el francés.

Acabo de terminar una pequeña encuesta entre nuestros actuales alumnos de 3.º de Lengua y Cultura y los resultados, de cara a la convalidación, no pueden ser peores:

- Un 25 por 100 no podrá convalidar 3.º porque no está en «six form».
- Del total de los que pueden convalidar 3.º, sólo el 36,6 por 100 está preparando dos de los grados «A» que sirven para convalidar el COU, mientras que el 43,4 por 100 prepara el grado «A» de español, inglés o francés (y, por lo tanto, no podrá convalidar el COU aunque tenga dos grados «A») y un 20 por 100 prepara otros estudios de «six form» diferentes a los grados «A» y tampoco podrá convalidar.
- Es decir que sólo el 27,5 por 100 de los actuales alumnos de 3.º podrá convalidar sus estudios de COU en el caso de que superen satisfactoriamente sus estudios ingleses y españoles.

¿Qué hacer ante esto? Al menos garantizar, mediante la oportuna modificación de las tablas de convalidación vigentes, que les sirva cualquiera de los grados «A» de inglés, francés o español, que son los exigidos generalmente en Inglaterra para iniciar una carrera universitaria de idiomas modernos. Así se lograría, por ejemplo, que el 60 por 100 de los actuales alumnos de 3.º pudiera convalidar el COU, frente al 27,5 por 100 antes indicado.

6. TITULO ACADEMICO

A los alumnos que siguen estos estudios se les abre el Libro de Calificación Escolar de

EGB y, año a año, se les califica según sus estudios extranjeros y los de las clases complementarias de EGB. Al finalizar 8.º se les acredita el Título de Graduado Escolar.

Cuando se incorporan al INBAD no se les abre Libro Escolar sino que, anualmente, se les entrega una hoja con su calificación.

Se ha pensado que sería conveniente que, al finalizar los estudios de Lengua y Cultura, se les pudiera extender una Certificación Oficial o Título de los estudios realizados, de tal manera que les pudiera servir de acreditación suficiente a la hora de entrar en el mundo laboral o universitario. Habría, además, un cierto reto profesional si se consiguiera un reconocimiento «de facto» de ese Título pues, aunque no debe dejar de intentarse, un reconocimiento de validez académica, convalidable, no parece fácil, como tampoco lo será, por otra parte (y por un cúmulo de factores externos), conseguir para estos estudios el prestigio de los que, por ejemplo, imparten el Consejo Británico o la Alianza Francesa por todo el mundo.

7. EXAMENES DE SELECTIVIDAD

El objetivo último de quienes impartimos estas clases es que el alumno que en su país de residencia haya superado los cursos necesarios para ingresar en la Universidad y, además, haya cursado el COU de Lengua y Cultura pueda ingresar en la Universidad española sin más requisitos. Esto no parece posible hoy por hoy, pero sí es exigible una clarificación de todos los extremos de las Pruebas de Selectividad que se les aplican. En concreto en Inglaterra, nos interesa especialmente el que se mantengan las convocatorias ordinarias de junio y septiembre (y que se rectifique o complemente, por tanto, la reciente Orden Ministerial de enero de 1985 que establece las convocatorias en febrero y junio) y que, además, se acepte condicionalmente a los alumnos que, habiéndose examinado ya de sus grados «A», deben esperar

hasta julio-agosto para conocer sus resultados.

Si esto no se consigue, el 27,5 por 100 que ha logrado superar las barreras de la convalidación tendrán que esperar un año entero «en blanco» para ingresar en la Universidad española. En estas condiciones, ¿se puede esperar que haya quien siga hasta el final estos estudios? Lo más fácil es que, a partir de 2.º o 3.º, se produzca un descenso «en picado» del alumnado: ¿Para qué va a estudiar un chico si no le damos un título, difícilmente va a poder convalidar y, aun en este caso, le retrasamos un año el ingreso universitario?

8. UNA ALTERNATIVA A LOS CURSOS FINALES DE LENGUA Y CULTURA

Hemos visto que la nueva programación establece un tercer nivel correspondiente a los dos primeros años del Bachillerato (lo que pronto será el período escolar obligatorio en España). También se ha señalado que, hasta ese momento, nuestros alumnos emigrantes en Inglaterra no tienen mayores problemas de convalidación. A partir de aquí, sólo algunos —los mejores académicamente— siguen estudios regulares ingleses que les permiten ingresar en la Universidad (tanto en Inglaterra como en España, con las limitaciones ya indicadas). Pero hay un porcentaje significativo de quienes ingresan en el mundo del trabajo o siguen estudios de tipo profesional no convalidables por 3.º o COU. A estos estudiantes seguir con nosotros no les ofrece demasiado interés al no ofrecerles tampoco el aliciente de un título académico.

Para ellos especialmente hemos iniciado este curso una experiencia consistente en preparar, simultáneamente, los cursos de 3.º y COU más el grado «A» de Español (también de dos años de duración) que, con los recortes presupuestarios del Gobierno conservador, organizan cada vez menos Colegios ingleses. De esta manera un número no despreciable de alumnos sigue con nosotros un par de años más y puede conseguir un título oficial del sistema inglés.

9. LOS EXAMENES DE COMPROBACION

El artículo 5.º del Real Decreto 481/1978, de 2 de marzo, sobre reconocimiento y convalidación por los correspondientes españoles de estudios académicos de EGB y BUP realizados en el extranjero por los emigrantes españoles señala que, además del sistema general de clases de Lengua y Cultura, se puede obtener el mismo efecto convalidador mediante un examen anual de comprobación de los conocimientos de español. La Orden Ministerial de 19 de febrero de 1979 y la Resolución de la Secretaría General Técnica del MEC de 20 de junio del mismo año establecen la estructura, contenidos y calificaciones de estos exámenes.

Desde el curso pasado (septiembre del 84) en Inglaterra hemos implantado tales pruebas de comprobación, destinadas a tres tipos de alumnos:

- Quienes tienen ya terminados sus estudios ingleses convalidables por el COU y nunca asistieron a nuestras clases de Lengua y Cultura. Tras el examen pueden presentarse a las Pruebas de Selectividad.
- Quienes por sus estudios ingleses podrían seguir con nosotros estudios de Lengua y Cultura más avanzados que 1.º o 2.º. Tras el examen se incorporan a 2.º, 3.º o COU.
- Quienes desde 1.º de BUP quieren tener la posibilidad de convalidar, pero viven lejos de Londres y no les es fácil asistir ni a nuestras clases presenciales ni a las tutorías de Lengua y Cultura.

En concreto, en la pasada convocatoria se presentaron más de 30 alumnos y no menor será la cifra en los próximos exámenes de junio.

Esta posibilidad de obtener la convalidación mediante un examen es muy beneficiosa

para bastantes alumnos y aún lo sería más si se modificase la Resolución del 20 de junio en las siguiente línea: dicha Resolución señala, para los niveles de BUP/COU, unos contenidos idénticos a los de las asignaturas de Lengua y Literatura Españolas de BUP y de COU. Pero ahora, puesto que ya hay un programa específico para Lengua y Cultura, ¿no sería más lógico que el contenido de las pruebas de comprobación se adaptase a ese programa y no al de BUP/COU de España? Entre otras cosas, permitiría un trasvase más fluido entre un sistema y otro puesto que somos los mismos profesores quienes impartimos las clases de Lengua y Cultura y preparamos y corregimos las pruebas de comprobación y es el mismo el grupo social destinatario de ambas modalidades: los emigrantes.

10. FINAL

Esquemáticamente resumo lo escrito:

1. Las enseñanzas de Lengua y Cultura para los emigrantes han de ser un hecho cambiante, adaptado a las exigencias y necesidades de la emigración en cada época.
2. Estos estudios persiguen tanto el mantenimiento de unas «señas de identidad» españolas como la mejor integración del alumno en la vida del país de residencia.
3. Las deficiencias fundamentales que se pueden observar en la educación de los emigrantes se originan en los aspectos negativos del propio hecho emigratorio.
4. No obstante lo anterior, una mayor racionalización de las enseñanzas de Lengua y Cultura, en la línea que se ha expuesto en este trabajo, produciría efectos beneficiosos y disminuiría la actual generalizada sensación de frustración de tantos profesores.

José Manuel Pérez Carrera
PROFESOR DEL INBAD EN LA
EXTENSION DE LONDRES

Experiencias y colaboraciones

TRABAJO INTERDISCIPLINAR INGLES - CIENCIAS NATURALES EN LA EXTENSION DEL INBAD DE GRANADA

OBJETIVOS

- a) Utilizar la lengua extranjera como medio de expresión de la experiencia vivida por el alumno y de sus intereses.
- b) Conectar la clase de inglés con la realidad académica del alumno.
- c) Integrar dos materias no afines aparentemente.
- d) Conseguir competencia comunicativa a nivel científico.
- e) Estimular el placer de la comunicación mediante el inglés, a la vez que en la comunicación el alumno hace intervenir un mayor número de sentidos puesto que habla de una realidad palpable.
- f) Que el alumno tome conciencia de la lengua como instrumento de unión entre los diferentes campos de un proceso único: el aprendizaje.

DESARROLLO TEMPORAL DEL TRABAJO

Durante la octava quincena, los alumnos del primer curso han estudiado los animales vertebrados, incluida la rana. Esto ha sentado las bases para que en la siguiente quincena conocieran ya la materia con que iban a trabajar en inglés. Durante la tutoría básica,

después de las explicaciones gramaticales correspondientes a esa quincena, hemos trabajado con el texto en inglés que describe la estructura externa y las funciones de la rana con un vocabulario muy asequible a este tipo de alumnado y todo ello ilustrado con varios dibujos. Inmediatamente después se ha realizado la comprensión oral.

En la tutoría de apoyo posterior se han realizado los «oral pair works», incluyendo en estos «pair works» los aspectos gramaticales básicos correspondientes a la octava quincena como el Presente Simple en sus formas afirmativas, interrogativas y negativas, así como las «question tags», abarcando los verbos y estructuras estudiados hasta la octava quincena: verbos to be, can, to have...

METODOLOGIA

- Búsqueda en las programaciones de las posibles conexiones Ciencias Naturales- inglés y del material necesario.
- Acuerdo previo sobre:
 - a) Contenidos.
 - b) Documentos que se iban a utilizar.
 - c) Actividades que se debían exigir a los alumnos.
 - d) Puesta en común.

— Explicación y presentación a los alumnos de la actividad y sus objetivos así

como también de la conexión establecida entre los seminarios.

TEXTO

FROGS

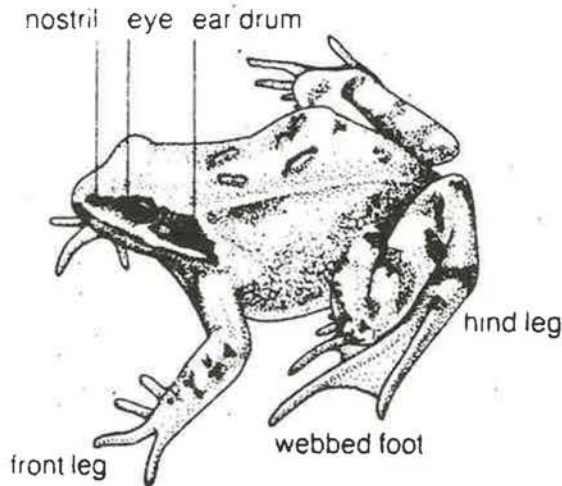
External structure

They are amphibians ('leading a double life'). They live both in water and on land. Their skin is moist and has green and black colour that helps to camouflage and protects the frog from predators.

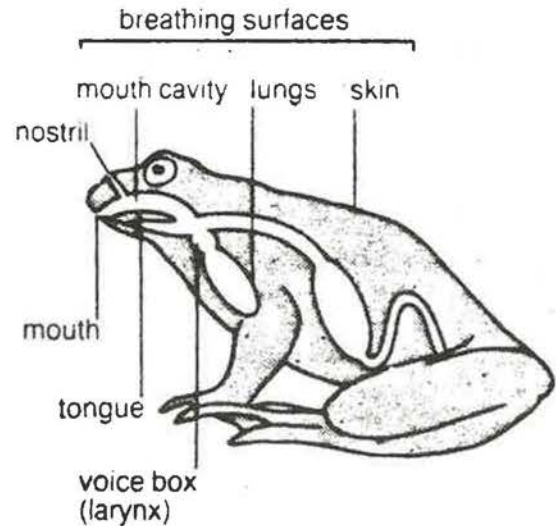
The front legs are short. The hind legs are much longer and there is skin between their toes.

Their mouth is wide and there is a pair of nostrils above the mouth. The eyes are high up on the head. The ear drum is on the surface of the head.

Frogs have a small bag inside the body that is called cloaca. Urine, faeces and sex cells (eggs and sperms) all pass out of the body via this bag.



This diagram shows the external structure of the common frog.

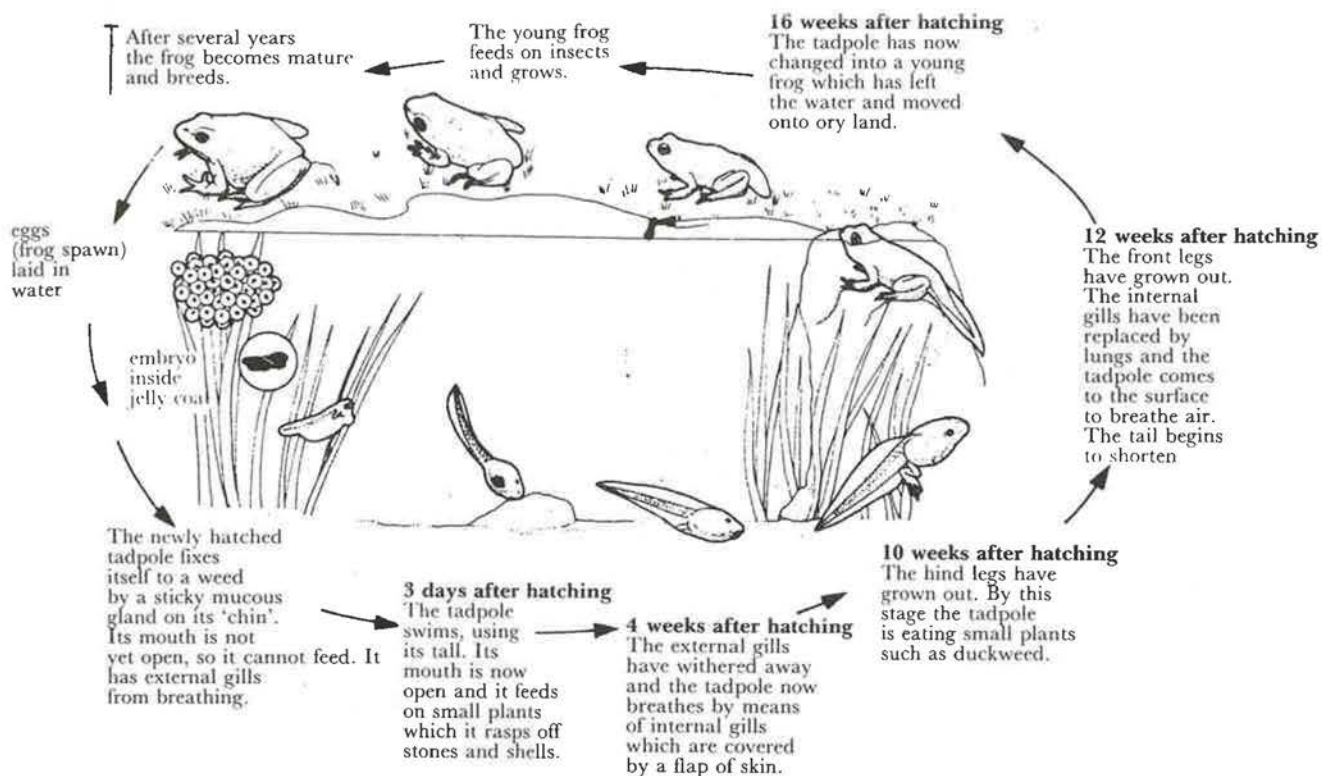


This diagram of the inside of a frog shows its three breathing surfaces.

Functions

Frogs can jump and swim. They breathe through their skin and lungs. They feed on insects and reproduce by eggs. After about a week the egg hatches into a tadpole that la-

ter changes into a miniature frog. The change from tadpole to frog is an example of metamorphosis.



Reproductive cycle of the frog.

Comprehension

- Where do frogs live?
- How are their legs?
- What is the cloaca?
- How does a frog reproduce?
- What do frogs eat?

ORAL PAIR WORK

1. Present simple/Question tags

- A: A frog can jump, can't it?
 B: Yes, it can.
 A: The ear drum isn't on its legs, is it?
 B: No, it isn't.

the front legs are long,?
 its mouth is small,?
 its skin isn't dry,?
 frogs haven't cloacas,?
 they breathe through their skin,?
 they feed on vegetables,?
 a tadpole changes into a frog,?

2. Present simple affirm./Interr. + TOO

A: A frog breathes through its lungs and skin.
B: Does a tadpole breathe through them too?

A frog leads a double life.
A frog camouflages.
A frog reproduces by eggs.
A frog feeds on insects.
Frogs have cloacas.
Frogs can jump.
Frogs live in water.
Frogs live on land.

José Antonio Alvarez Calvo
SEMINARIO DE CIENCIAS NATURALES

Elena Ruiz Vico
SEMINARIO DE INGLES

EXTENSION DEL INBAD. GRANADA

LA ENSEÑANZA DE LA CONSTITUCION ESPAÑOLA DE 1978 EN LA EXTENSION EXPERIMENTAL DEL INBAD

EXPERIENCIA QUINCENAL

Ha sido realizada durante el curso 84-85 en la Extensión Experimental de la Sede Central del INBAD para alumnos de 3.º de BUP.

Se basa en el trabajo de una unidad quincenal elaborada con el propósito de valorar los principios esenciales contenidos en el ordenamiento jurídico de la Constitución Española de 1978 por medio de una síntesis analítica del texto que permita al alumno deducir los objetivos y comprender los logros democráticos de esa Constitución.

Para estudiar esta unidad los alumnos disponen de:

- La unidad del curso 83-84 «Análisis de una Constitución y aplicación de ese análisis al texto constitucional español de 1978».
- El texto de la Constitución Española de 1978.
- La unidad pensada como experiencia en el presente curso se desarrolla sobre un eje central de extremado interés político: el de las garantías que el texto constitucional ofrece al ciudadano español, sobre las cuales insistimos en la actividad que nos ocupa.
- El material expuesto de la Constitución de 1978 (17 tablas).
- Ejercicios y pruebas de control de conocimientos.
- Anexo de actividades confrontadas en anteriores tutorías sobre temas político-

constitucionales españoles: «Los Regionalismos y Autonomías en España», cuadro de «Ciclos políticos españoles 1808-1978», «Proceso del Constitucionalismo español».

OBJETIVOS

Tomando como punto de partida la revisión del proceso histórico constitucional español, que el alumno ya conoce por su trabajo en anteriores tutorías, señalamos como objetivos fundamentales de este aprendizaje quincenal de la Constitución Española de 1978:

- a) Que los alumnos se aproximen no sólo al texto de la Constitución sino también al espíritu que la anima para la práctica de la convivencia pacífica y el conocimiento de sus derechos individuales y ciudadanos.
- b) La explicación continuada y reiterada de qué es un Régimen Democrático y cuáles son sus soportes.

METODO DE TRABAJO

- Seguimiento del texto constitucional por su lectura e interpretación de sus «Normas», así como de algún otro texto constitucional contemporáneo.
- Ejercitación del alumno en la elaboración de material, análisis y obtención de conclusiones.

DESCRIPCIÓN DE TUTORIAS: MATERIAL Y ACTIVIDADES

Al hacer la selección de material se han considerado dos características:

- a) El tiempo y duración —12.ª quincena— que en la programación de la asignatura «Geografía e Historia de España» se asigna a la enseñanza de la Constitución de 1978.
- b) Las funciones específicas de las tutorías.

A. TUTORIA BASICA

Entrega de material y revisión global del mismo con los alumnos para despejar posibles dudas de fondo y de método de trabajo. El material y las actividades para esta tutoría se centran en el estudio de textos históricos y constan de:

1. Material de la 12.ª quincena.
2. El texto de la Constitución de 1978.
3. Orientaciones sobre el texto que permitan al alumnado iniciarse en la interpretación de la Constitución vigente y polaricen su atención sobre las

ideas-principios reguladores de la acción del Estado y los órganos de poder. Se ha huido de teorías jurídicas y de la filosofía del Derecho para reforzar la síntesis de fundamentos y procedimientos organizativos del Estado de Derecho Español.

4. Actividades de aprendizaje que desarrollan la localización cronológica de hechos, la seguridad en el conocimiento de conceptos y la capacidad de análisis.

B. TUTORIA DE APOYO

Se ha orientado a la organización de una actividad de afianzamiento y al desarrollo de ejercicios prácticos de comprobación:

1. Exposición de cuadros referentes a la Constitución de 1978 en los locales de la Extensión Experimental acerca de: Período pre-democrático, proceso constituyente, regímenes pre-autonómicos, anteproyecto, proyecto, reconocimiento del texto de la Constitución...
2. Ejercicio sobre el material expuesto.

ORIENTACIÓN QUINCENAL:

LA CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA DE 1978

EL ESTADO DE DERECHO ESPAÑOL

1. LA TRANSICIÓN

La transición del sistema político del general Franco al sistema de Democracia Política se realizó del siguiente modo:

Ley aprobada por las Cortes franquistas para constituir el nuevo Parlamento.

Se aprueba la Ley de Reforma por la Nación.

De dichas elecciones resultan las nuevas Cortes.

Ley de Reforma Política

15 de diciembre 1976

Referéndum

Elecciones generales

15 de junio de 1977

Se forma una Comisión para elaborar el texto constitucional.

Nuevo Parlamento

Debates y enmiendas en las Comisiones y Plenos de las Cámaras.

Anteproyecto Constitución

Texto aprobado por el pleno de las Cortes.

Se aprueba la Constitución

31 de octubre de 1978

Aprobada por la Nación.

Referéndum nacional

6 de diciembre de 1978

Sancionada por el Rey el 27 de diciembre de 1978 y publicada en el Boletín Oficial del Estado Español.

Entra en vigor

29 de diciembre de 1978

Reflexiones

La Constitución de 1978 reinstaura en España el Régimen Democrático y es continuadora del proceso liberal español iniciado en 1812.

2. APROXIMACIÓN AL TEXTO DE LA CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA DE 1978

Ley fundamental

Como toda constitución, la Constitución Española de 1978 es la Ley Fundamental que rige la organización y el funcionamiento del Estado y regula la acción político-social sobre la base de unos principios e ideas, a la que debemos someternos todos los ciudadanos y todos los órganos del Estado.

Estructura del texto

Consta de 10 Títulos ordenados por capítulos temáticos, precedidos por el Preámbulo y el Título Preliminar. En total son 169 artículos más otras disposiciones legales. Estas son sus partes fundamentales:

Parte dogmática del texto.

Señala las bases ideológicas.

Define los principios que rigen al Estado Español.

Los derechos y deberes de los ciudadanos.

Texto que expone principios.

Preámbulo.

Título preliminar.

Título I

- **Parte orgánica del texto. Desarrolla la organización y funciones de los órganos del Estado y la relación entre ellos.**

De la Corona.

De las Cortes Generales.

Del Gobierno y de la Administración.

De las relaciones entre el Gobierno y las Cortes Generales.

Del Poder Judicial.

Economía y Hacienda.

De la organización territorial del Estado.

Del Tribunal Constitucional.

- **Se cierra la Constitución con los procedimientos oportunos para reformar el texto constitucional.**

Texto sobre los órganos esenciales del Estado.

Título II

Título III

Título IV

Título V

Título VI

Título VII

Título VIII

Título IX

Texto final

Título X y artículos finales

Análisis de sus contenidos

Preámbulo

La Nación española, deseando establecer la justicia, la libertad y la seguridad y promover el bien de cuantos la integran, en uso de su soberanía, proclama su voluntad de:

Garantizar la convivencia democrática dentro de la Constitución y de las leyes conforme a un orden económico y social justo.

Consolidar un Estado de Derecho que asegure el imperio de la ley como expresión de la voluntad popular.

Proteger a todos los españoles y pueblos de España

en el ejercicio de los derechos humanos, sus culturas y tradiciones, lenguas e instituciones.

Promover el progreso de la cultura y de la economía para asegurar a todos una digna calidad de vida.

Establecer una sociedad democrática avanzada, y

Colaborar en el fortalecimiento de unas relaciones pacíficas y de eficaz cooperación entre todos los pueblos de la Tierra.

En consecuencia, las Cortes aprueban y el pueblo español ratifica la siguiente Constitución.

Siguiendo el texto comprueba que:

- La Constitución de 1978 consolida en España un Estado de Derecho. Reinstaura y garantiza la democracia política como forma de convivencia de la Nación española.

- Protege a todos los españoles y pueblos de España en el ejercicio de los Derechos Humanos.

Título preliminar

Definición del Estado Español.

Artículo 1. 1. *España se constituye en un Estado social y democrático de Derecho, que propugna como valores superiores de su ordenamiento jurídico la libertad, la justicia, la igualdad y el pluralismo político.*

Defensa de la Soberanía Nacional.

2. *La soberanía nacional reside en el pueblo español, del que emanan los poderes del Estado.*

Se reconoce la Monarquía Parlamentaria.

3. *La forma política del Estado español es la Monarquía parlamentaria.*

El Estado español se basa en dos principios: el de «unidad» y el de pluralidad regional («Autonomías»).

Artículo 2. *La Constitución se fundamenta en la indisoluble unidad de la nación española, patria común e indivisible de todos los españoles, y reconoce y garantiza el derecho a la autonomía de las nacionalidades y regiones que la integran y la solidaridad entre todas ellas.*

Reconocimiento del español como lengua oficial y de las lenguas de las Comunidades Autónomas.

Artículo 3. 1. *El castellano es la lengua española oficial del Estado. Todos los españoles tienen el deber de conocerla y el derecho a usarla.*

2. *Las demás lenguas españolas serán también oficiales en las respectivas comunidades autónomas de acuerdo con sus Estatutos.*

3. *La riqueza de las distintas modalidades lingüísticas de España es un patrimonio cultural que será objeto de especial respeto y protección.*

Se fija la forma de la bandera española.

Artículo 4. 1. *La bandera de España está formada por tres franjas horizontales, roja, amarilla y roja, siendo la amarilla de doble anchura que cada una de las rojas.*

Se aceptan símbolos propios de las Comunidades Autónomas.

2. *Los Estatutos podrán reconocer banderas y enseñas propias de las Comunidades Autónomas. Estas se utilizarán junto a la bandera de España en sus edificios públicos y en sus actos oficiales.*

La capital del Estado.

Artículo 5. *La capital del Estado es la villa de Madrid.*

El Estado español, social y democrático, se fundamenta en los principios de libertad, igualdad, justicia y «pluralismo político».

Artículo 6. *Los partidos políticos expresan el pluralismo político, concurren a la formación y manifestación de la voluntad popular y son instrumento fundamental para la participación política. Su creación y el ejercicio de su actividad son libres dentro del respeto a la Constitución y a la ley. Su estructura interna y funcionamiento deberán ser democráticos.*

Título I

De los derechos y deberes fundamentales

Artículo 10. 1. *La dignidad de la persona, los derechos inviolables que le son inherentes, el libre desarrollo de la personalidad, el respeto a la ley y a los derechos de los demás son fundamento del orden político y de la paz social.*

2. *Las normas relativas a los derechos fundamentales y a las libertades que la Constitución reconoce se interpretarán de conformidad con la Declaración Universal de Derechos Humanos y los tratados y acuerdos internacionales sobre las mismas materias ratificados por España.*

La Constitución defiende los derechos de los españoles que se ciñen a la libertad, propiedad, respeto a la persona e igualdad ante la ley.

Reflexiones

El carácter prioritario de los principios esenciales en el Ordenamiento Jurídico de la Constitución.

La Constitución es el fin y fundamento del Estado de Derecho Español, que permite la acción de la justicia y la estabilidad de la organización del Estado.

La Constitución no se limita a proclamar los Derechos Humanos; también los garantiza por el control del poder.

Quedan perfectamente delimitadas las funciones de los Organos Esenciales del Estado español y las relaciones entre sí:

Título II

De la Corona

Artículo 56. 1. *El Rey es el Jefe del Estado, símbolo de su unidad y permanencia; arbitra y modera el funcionamiento regular de las instituciones, asume la más alta representación del Estado español en las relaciones internacionales, especialmente con las naciones de su comunidad histórica, y ejerce las funciones que le atribuyen expresamente la Constitución y las leyes.*

2. *Su título es el de Rey de España y podrá utilizar los demás que correspondan a la Corona.*

Jefatura del Estado

Título III

De las Cortes Generales

Capítulo primero

De las Cámaras

Artículo 66. 1. *Las Cortes Generales representan al pueblo español y están formadas por el Congreso de los Diputados y el Senado.*

2. *Las Cortes Generales ejercen la potestad legislativa del Estado, aprueban sus Presupuestos, controlan la acción del Gobierno y tienen las demás competencias que les atribuya la Constitución.*

3. *Las Cortes Generales son inviolables.*

Poder Legislativo

Título IV

Del Gobierno y de la Administración

Artículo 97. *El Gobierno dirige la política interior y exterior, la Administración civil y militar y la defensa del Estado. Ejerce la función ejecutiva y la potestad reglamentaria de acuerdo con la Constitución y las leyes.*

Función Ejecutiva

Título V

De las relaciones entre el Gobierno y las Cortes Generales

Artículo 108. *El Gobierno responde solidariamente en su gestión política ante el Congreso de los Diputados.*

Artículo 113. 1. *El Congreso de los Diputados puede exigir la responsabilidad política del Gobierno mediante la adopción por mayoría absoluta de la moción de censura.*

Control del Gobierno por el Congreso.
La Moción de Censura

Título VI

Del Poder Judicial

Artículo 117. 1. *La justicia emana del pueblo y se administra en nombre del Rey por Jueces y Magistrados integrantes del poder judicial, independientes, inamovibles, responsables y sometidos únicamente al imperio de la ley.*

2. *Los Jueces y Magistrados no podrán ser separados, suspendidos, trasladados ni jubilados, sino por alguna de las causas y con las garantías previstas en la ley.*

Administración de Justicia

Reflexiones

El Gobierno y las Cortes Generales (que ostentan respectivamente el poder ejecutivo y el poder legislativo) van coordinados entre sí en el ejercicio de sus funciones.

El Congreso de los Diputados controla la gestión del Gobierno por medio de la «Moción de Censura», reforzándose de este modo el freno del poder.

El Poder Judicial es independiente de los poderes anteriores.

El Estado Español Contemporáneo, unitario, distribuye su poder por el territorio por medio de la institución «Comunidad Autónoma», aspecto más novedoso de nuestra Constitución.

El Estado garantiza la realización efectiva del principio de «solidaridad».

El propio texto de la Constitución vela por mantener su «supremacía» legal, por el Tribunal Constitucional cuya jurisdicción resuelve recursos de inconstitucionalidad, recursos de amparo por violación de libertades y derechos, conflictos entre el Estado y las Comunidades Autónomas.

Título VIII

De la Organización Territorial del Estado

Capítulo primero

Principios generales

Artículo 137. *El Estado se organiza territorialmente en municipios, en provincias y en las Comunidades Autónomas que se constituyen. Todas estas entidades gozan de autonomía para la gestión de sus respectivos intereses.*

Artículo 138. 1. *El Estado garantiza la realización efectiva del principio de solidaridad consagrado en el artículo 2 de la Constitución, velando por el establecimiento de un equilibrio económico adecuado y justo entre las diversas partes del territorio español, y atendiendo en particular las circunstancias del hecho insular.*

Título IX

Del Tribunal Constitucional

Artículo 161. 2. *El Gobierno podrá impugnar ante el Tribunal Constitucional las disposiciones y resoluciones adoptadas por los órganos de las Comunidades Autónomas. La impugnación producirá la suspensión de la disposición o resolución recurrida, pero el Tribunal, en su caso, deberá ratificarla o levantarla en un plazo no superior a cinco meses.*

Artículo 163. *Cuando un órgano judicial considere, en algún proceso, que una norma con rango de ley, aplicable al caso, de cuya validez dependa el fallo, pueda ser contraria a la Constitución, planteará la cuestión ante el Tribunal Constitucional en los supuestos, en la forma y con los efectos que establezca la ley, que en ningún caso serán suspensivos.*

Reflexiones

El Gobierno, ante un posible conflicto con las Comunidades Autónomas y en protección de sus competencias, no dispone de otro procedimiento que el de acudir al Tribunal Constitucional.

Los «Estatutos» o «Leyes Orgánicas» de las Comunidades Autónomas son normas de autoorganización dentro del marco de la Constitución.

El texto contempla la posibilidad de revisión o «Reforma Constitucional». Arts. 166 a 169.

TUTORÍA BÁSICA

ACTIVIDADES

1. EJERCICIOS CONSULTANDO EL TEXTO DE LA CONSTITUCIÓN DE 1978

- Indica las funciones específicas del Congreso y del Senado.
- ¿Quiénes son electores y quiénes son elegibles?
- ¿En qué artículo se hace referencia al Defensor del Pueblo y cuál es su función?
- Los mecanismos de posible revisión del texto constitucional te parecen ¿complejos o sencillos? Lee el Título X.
- ¿Podrías citar las funciones específicas del Gobierno? ¿todas? ¿alguna?

Constituciones; por ejemplo, sus matices progresistas o moderados, poder compartido, etc...

- Consulta el material que posees al respecto sobre: constitucionalismo español, cuadros cronológicos y de los ciclos políticos constitucionales de España desde 1808 hasta 1978 y orientaciones acerca del tema «Regionalismos y Autonomías de España». (De las quinceñas 6.^a, 7.^a, 8.^a, 9.^a).

2. ELABORACIÓN DE UNA GRÁFICA HISTÓRICA DEL PROCESO CONSTITUCIONAL ESPAÑOL

- Se trata de expresar el lugar que ocupa la Constitución de 1978 en el panorama constitucional remontándose al año 1812.
- Una vez hecha la gráfica, comenta las notas más significativas de las distintas

3. AFIANZA EL CONOCIMIENTO DE UN VOCABULARIO ESENCIAL DE TÉRMINOS JURÍDICOS

- Explica el significado de los siguientes conceptos:
Soberanía Nacional, Sufragio Universal, Ley Orgánica, Ley Fundamental, Constitución, Sistema Federal, Sistema Autonómico, Estado de Derecho.

TUTORÍA DE APOYO

ACTIVIDADES

REVISA EL MATERIAL DE LA EXPOSICION SOBRE LA CONSTITUCION ESPAÑOLA DE 1978

- Compara las Constituciones de 1978 y 1931 en sus diversos aspectos (ver las dos tablas de estudio de ambas constituciones).

- Escribe en pocas líneas qué novedades, qué semejanzas y qué diferencias existen entre ellas.

EJERCICIO DE COMPROBACION

TEST. CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA DE 1978

- La Constitución Española ¿es garantía de limitación de poder?..... SI NO
- Las leyes orgánicas ¿son homólogas a la Ley Constitucional?..... SI NO
- Para cambiar un Estatuto de Autonomía, ¿hace falta una Ley Orgánica que se discuta en las Cámaras? SI NO
- La «Soberanía» de la Nación ¿tiene otro sujeto de poder por encima de ella? SI NO
- La capacidad de la Comunidad Autónoma de producir ordenamiento ¿deriva de otro ordenamiento? SI NO
- ¿Es el Estado español un Estado «Federal»?..... SI NO
- Respecto a la nueva configuración territorial, ¿crees que el principio de máxima «descentralización» es incompatible con el principio de «unidad» nacional?..... SI NO
- ¿Están coordinados entre sí el poder legislativo y el ejecutivo? SI NO
- ¿Es posible un Estado social y democrático sin sufragio?..... SI NO
- Las normas legislativas de las Comunidades Autónomas ¿son controladas por las Cortes Generales?..... SI NO
- ¿Son funciones de las Cortes el ejercer la potestad legislativa y controlar la acción del Gobierno?..... SI NO
- ¿Tiene el Senado la potestad legislativa?..... SI NO
- Los partidos políticos ¿controlan en la Cámara Baja la obra del Gobierno? .. SI NO
- ¿Se ocupa el Senado de la representación territorial y de la revisión de proyectos de ley elaborados por el Congreso? SI NO
- ¿Hay Senadores de designación real en la actualidad?..... SI NO
- ¿Te parece que el Tribunal Constitucional es instrumento que sirve para la defensa jurídica de la Constitución?..... SI NO
- Como ya sabes el Rey es el Jefe del Estado español; ¿crees que interviene en la dirección de la política interior y exterior, la administración civil, militar y la defensa del Estado?..... SI NO
- La regulación de las condiciones básicas que garanticen a todos los españoles los derechos y deberes constitucionales ¿es competencia exclusiva del Estado? SI NO
- ¿La Constitución reconoce a las Fuerzas Armadas la misión de defender el ordenamiento constitucional? SI NO

(Marca con una cruz los casilleros adecuados)

EVALUACION

Esta prueba ha servido para evaluar los niveles de conocimientos acerca de:

- a) El significado de la Constitución de 1978.
- b) La organización territorial del Estado español y su función primordial.

Con más de 15 respuestas correctas.....	19 alumnos
Sólo 15.....	3 alumnos
Sólo 14.....	5 alumnos
Sólo 12.....	1 alumno

En cuanto a las contestaciones erróneas que han podido controlarse, se refieren en su mayoría a:

- La función del Senado.

- c) Los órganos de poder y sus relaciones entre sí.

De un total de 28 alumnos evaluados y sobre 19 preguntas enunciadas, los resultados estimados han sido los siguientes:

- El control del Gobierno por el Congreso.
- La coordinación de poderes Legislativo-Ejecutivo.

María Jesús Losada Gómez
SEMINARIO DE GEOGRAFIA E HISTORIA
DE LA SEDE CENTRAL DEL INBAD

LA LITERATURA ESPAÑOLA (3.º DE BUP) EN LA EXTENSION EXPERIMENTAL DEL INBAD CURSO 1984-85

0. INTRODUCCION

El estudio de la literatura ha experimentado en los últimos años un gran desarrollo. Diversas corrientes críticas de forma paulatina y, a veces, apresurada intentan diferentes acercamientos a la comprensión e interpretación del fenómeno literario.

La estilística, por ejemplo, propone la autonomía del texto literario recurriendo en determinados momentos a factores extraliterarios para alcanzar así una mayor comprensión del mismo. De este modo **la estilística** desemboca en una tendencia ecléctica.

Junto a la estilística nos encontramos con una nueva metodología que explica que los valores artísticos no son eternos, sino que son el reflejo de unas determinadas condiciones económicas. Así la literatura formaría parte de la superestructura, es decir, la producción de un texto literario estaría determinada por el sistema económico de un período específico. Así pues, el artista estaría en contradicción con el sistema o bien acomodado al mismo.

La literatura, en definitiva, sería comunicación y conocimiento.

Como apunta el profesor J. Rodríguez Puértolas, «La literatura, enmarcada correctamente en sus condicionamientos históricos, es conocimiento no por el valor que ésta pueda tener en sí misma, sino porque de él se de-

riva algo básico: la acción. Y así, la literatura adquiere nuevos valores positivos: literatura como crítica y comentario de la vida humana; literatura como parte integrante del proceso histórico-didáctico del desarrollo de la humanidad (1).

Frente a este planteamiento sociológico, **el estructuralismo** deja a un lado los condicionamientos socioeconómicos y el proceso de producción de la obra literaria para estudiar exclusivamente los aspectos expresivos y formales y las relaciones que se producen entre ellos. Por consiguiente, la crítica estructuralista deriva hacia un idealismo práctico desatendiendo la historicidad del texto.

Desde estas premisas y no dejando al margen el aspecto estético intrínseco de toda obra literaria, hemos intentado llevar a cabo una experiencia en el 3.º de BUP de la Extensión Experimental del INBAD teniendo en cuenta las directrices fundamentales de la programación oficial que «pretende que los alumnos lleguen a alcanzar una visión directa de los diversos aspectos que se estudian en la obra literaria. Por ello, deben analizarse de una manera sistemática obras completas y no simplemente fragmentos».

Partiendo de la selección de lecturas propuestas en el **Libro Blanco**, intentamos, a través de las doce quincenas que comprende el curso, realizar un plan de trabajo que se

(1) Rodríguez Puértolas, Julio: «Historia, Literatura, Alienación», Barcelona, Editorial Labor, p. 16.

ajustara a las directrices del programa oficial y a las del INBAD.

Teniendo en cuenta que el alumno, como cuestión previa, tiene que tener un conocimiento claro de los distintos métodos o corrientes de análisis de una obra literaria, el camino emprendido no fue estrictamente teórico.

De acuerdo con los objetivos fundamentales, la planificación sistemática de las lecturas de las obras literarias exigía utilizar los distintos enfoques críticos más representativos de la historia de la literatura. De este modo, el alumno tenía varias alternativas de interpretación que, lejos de llevarle a un eclecticismo crítico, le brindaban la posibilidad de seleccionar aquellas críticas que estuvieran más de acuerdo con su personalidad para más tarde tener una visión personal más científica.

1. OBJETIVOS GENERALES

- 1.1. Comprender en su contexto histórico una obra literaria.
- 1.2. Diferenciar las diversas actitudes críticas que se pueden adoptar a la hora de hacer un análisis de un texto literario.
- 1.3. Comprender la interacción dialéctica entre los elementos estructurales y semánticos de la obra literaria.
- 1.4. Introducir al alumno en técnicas de interpretación de textos narrativos.
- 1.5. Utilizar diversas técnicas de trabajo intelectual: la recensión y la monografía.

2. PRESENTACION DE LA OBRA

Como hemos señalado anteriormente, el estudio monográfico de una obra literaria es parte fundamental de la programación de 3.º de BUP. Teniendo en cuenta el aprendizaje realizado en el curso anterior, que comprende una visión panorámica de la literatura española y análisis fundamentales de los autores

más representativos de la misma, la diferencia cualitativa con relación al tercer curso es evidente. En 3.º de BUP, el alumno tiene que enfrentarse con una obra literaria completa. En la selección de una edición cuidada y anotada, es decir una edición lo más cercana posible a una edición crítica, encontramos el primer escollo, dadas las numerosas ediciones que de una misma obra se encuentran en el mercado y las dificultades intrínsecas de las mismas.

En la primera quincena se le explicó al alumno lo que era una edición crítica, subrayando sus dos partes fundamentales:

- a) Introducción teórica y
- b) El texto anotado y fijado de acuerdo con las ediciones **princeps** o manuscritos.

En cada quincena se proponían y presentaban varias ediciones de la obra objeto de estudio señalándole las características generales de cada una de ellas y, al mismo tiempo, recomendándole la más asequible de acuerdo con las características específicas del alumno a distancia.

Por ejemplo, para la lectura y estudio del **Lazarillo** se recomendó la edición de Joseph V. Ricapito en editorial Cátedra y partiendo de ella se programaron los contenidos.

3. CONTENIDOS

- 3.1. El Renacimiento: Características generales (Se les recomendó el «Anexo al Documento» de 2.º de BUP dedicado a esta época).
- 3.2. La novela picaresca: aparición y desarrollo.
- 3.3. La forma autobiográfica del **Lazarillo**.
- 3.4. Las ediciones.
- 3.5. Fecha de composición y problemas de autoría.
- 3.6. Estructura narrativa del **Lazarillo**.
- 3.7. El contenido ideológico-social.

A su vez, cada epígrafe se presenta desarrollado esquemáticamente con el fin de que el alumno trabaje sobre ese material utilizando los datos que le aporta la edición recomendada.

Además de la edición y su estudio introductorio se le ofrecía una sucinta bibliografía seleccionando los aspectos más importantes de acuerdo con los intereses y propuestas del programa.

4. ANTOLOGIA DE TEXTOS CRITICOS

Parte fundamental del material que se le suministraba al alumno era una pequeña antología de textos críticos referidos al autor, a la obra y a la época objetos de estudio. Aparte de introducir al alumno en la crítica literaria, los distintos enfoques de los textos posibilitan una auténtica formación crítica alejada de dogmatismos.

5. ACTIVIDADES

Las actividades que el alumno tenía que realizar estaban programadas teniendo como

referencia los objetivos generales propuestos, es decir, se pretendía desarrollar la capacidad analítica, comprensiva e interpretativa del alumno.

En la primera quincena, y teniendo en cuenta que el alumno por primera vez iba a manejar textos de características ensayísticas, se programaron varias técnicas de introducción al trabajo intelectual. Así, la recensión nos pareció un instrumento útil para que el alumno estructurara y comprendiera esencialmente un texto. Con esta técnica el alumno adquiriría una gran capacidad de análisis y de síntesis posibilitándole poder emitir un juicio crítico y pasar de la descripción a la valoración personal.

Otra de las técnicas aplicadas fue la introducción al trabajo monográfico. El alumno, partiendo de una tesis referida a una obra literaria, tenía que defenderla o demostrarla. Inversamente, se les proponía que analizaran los elementos estructurales y semánticos de una obra (generalmente se ha aplicado a la narrativa) de acuerdo con unas pautas metodológicas señaladas.

De esta manera, pretendíamos que el alumno alcanzase la comprensión de una obra literaria y sus conexiones con la historia y con los demás aspectos literarios.

Antonio-José Domínguez
SEMINARIO DE LENGUA Y LITERATURA
DE LA SEDE CENTRAL DEL INBAD

Documentación

INFORMES

EL SISTEMA EDUCATIVO CUBANO

Desde el triunfo de la Revolución Cubana de 1959, la educación ha sido preocupación fundamental del nuevo Gobierno que declaró inmediatamente su carácter gratuito, la convirtió en derecho y deber de todos los ciudadanos y señaló como sus fines esenciales el de formarles en la concepción científica del mundo y el de desarrollar todas sus capacidades.

Un principio rige el concepto de educación desde los niveles más bajos hasta los más avanzados: la combinación de estudio y trabajo, teoría y práctica, escuela y vida.

La política educativa del Estado y del Gobierno es ejecutada y controlada por el Ministerio de Educación y el Ministerio de Educación Superior, cada uno en su nivel correspondiente; las Direcciones Municipales y Provinciales de Educación, subordinadas en lo administrativo al órgano local del Poder Popular y en lo metodológico al Ministerio de Educación, administran y atienden también los servicios educativos que de ellas dependen.

La financiación corre enteramente a cargo del Estado y los gastos son aprobados, como todos los demás del Presupuesto Estatal, por la Asamblea Nacional del Poder Popular. En líneas generales, se destina a la enseñanza el 8 por 100 del PNB.

Los programas de estudio son elaborados por los equipos de especialistas del Ministerio de Educación de cada una de las Direcciones de Enseñanza. Estos equipos preparan en realidad anteproyectos que son después analizados por las subcomisiones de cada ma-

teria, grupo o rama incluidos en la Comisión Nacional Permanente para la Revisión de Planes, Programas y Textos de Estudio del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. Los aprobados por esta Comisión son implantados por el Ministerio en todo el país.

En general, los programas se orientan a conseguir un desarrollo completo del individuo mediante la aplicación de los principios de la pedagogía socialista, establecer presupuestos científicos y lógicos y responder a las necesidades sociales y técnicas impuestas por el progreso.

En 1971 se inició un plan general de trabajo para el estudio científico del desarrollo de la educación desde 1959, fecha de instauración del nuevo Gobierno, hasta el curso escolar 1972-73. El estudio hizo ver la necesidad de una Ley Orgánica que regulara el sistema de enseñanza porque, desde la promulgación de la Ley Revolucionaria n.º 680 en diciembre de 1959, no se había legislado nada al respecto. Esta Ley n.º 680 determinaba los fines y objetivos del sistema educativo, lo organizaba por niveles y fijaba la escolaridad obligatoria entre el 1.º y el 6.º grados, es decir, entre los 6 y los 12 años de edad. Creaba además la Escuela Secundaria Básica como puente entre la Primaria y el Preuniversitario e implantaba este nivel como Educación General Media Superior previa a los estudios universitarios.

Sin embargo, entre 1959 y 1971 se habían producido numerosos cambios en el proceso revolucionario que incidían muy directamen-

te en el terreno de la educación y que, aunque habían ido recogiendo en resoluciones, disposiciones y reglamentos, no habían sido agrupados en una nueva ley básica de educación que definiera claramente el sistema educativo. Por todo ello, el Primer Congreso Nacional de Educación y Cultura y la Resolución Ministerial n.º 100/71 comenzaron en 1971 a perfilar sus líneas generales mediante la puesta en marcha de un Plan de Perfeccionamiento que consideró como tareas esenciales ampliar el período de escolarización obligatoria hasta los 17-18 años y establecer un sistema de educación general de 9 grados.

Siguiendo este Plan, se fijaron los siguientes niveles educativos:

- Educación Preescolar
- Educación General Politécnica y Laboral
- Educación Especial
- Educación Técnica y Profesional
- Educación Superior
- Formación y Perfeccionamiento del Personal Docente
- Educación de Adultos
- Educación Extraescolar

Existen actualmente tres regímenes de estudio: interno, mediopensionista y externo:

- Las Escuelas de Primaria suelen tener régimen de tipo externo o mediopensionista y sólo en contadas ocasiones adoptan el de internado. Tanto en las ciudades como en las zonas rurales son, por lo general, graduadas, pero en algunos sectores rurales hay además otros tipos de escuelas:
 - Semigraduadas: para los cursos 1.º al 4.º
 - Concentradas: para 5.º y 6.º
 - Unitarias: para grupos reducidos de alumnos de diferentes cursos que se encuentran en circunstancias especiales.
- Las Escuelas Secundarias Básicas y Preuniversitarias de las ciudades funcio-

nan con régimen externo; en las zonas rurales, en cambio, suelen tener internado con el fin de permitir la combinación de estudio y trabajo y se conocen como Escuelas en el Campo.

- Las llamadas Escuelas Vocacionales son centros ubicados en la periferia de las capitales de provincia que dan enseñanza media general con fuerte carácter vocacional. Funcionan en régimen de internado y están destinadas a los estudiantes de la provincia comprendidos entre los grados 7 y 12 que hayan dado un rendimiento superior al de la media del alumnado.
- Las Escuelas o Institutos Politécnicos pueden tener régimen de internado o alumnos externos. Los del primer tipo están situados tanto en zonas rurales como en zonas urbanas y admiten también estudiantes mediopensionistas; los del segundo sólo existen en zonas urbanas. En todos ellos se organizan cursos nocturnos para trabajadores.
- Para la Educación de Adultos funcionan diversas clases de centros, la mayoría de los cuales son escuelas para alumnos externos (nocturnas, vespertinas o diurnas) creadas en las mismas instalaciones de las Escuelas de Educación General Media.

Existen además, dentro de los centros de trabajo, locales para fines educativos que se conocen como «Aulas de Adultos».

Por último, para los trabajadores que no pueden asistir a los cursos regulares de adultos se han creado escuelas con planes especiales donde estudian durante cierto tiempo como alumnos internos.

La combinación de estudio y trabajo, principio rector del sistema educativo, tiene por objetivos fundamentales desarrollar la conciencia de los cubanos como productores de bienes sociales y eliminar el intelectualismo de la enseñanza:

- En Primaria se aplica a través de los jardines o huertos escolares situados cerca de las escuelas, donde los niños trabajan durante todo el curso escolar en horas no lectivas.
- Los alumnos externos de Secundaria Media General trabajan también, durante 30 días al año, en labores agrícolas dentro del plan «La Escuela al Campo».
- Los internos de las escuelas rurales de Enseñanza General Media, por su parte, lo hacen diariamente 3 horas a lo largo de todo el curso escolar en las tareas de los planes agroindustriales.
- De igual modo, en los centros de Enseñanza Técnica y Profesional, en los de formación de maestros y en los de educación superior se combina sistemáticamente el estudio con el trabajo social del tipo correspondiente a las diversas especialidades.

EDUCACION PREESCOLAR

La Educación Preescolar está considerada en Cuba como un nivel educativo más, dirigido a niños de cero a cinco años de edad y, desde 1980, depende, igual que los demás, del Ministerio de Educación. Se lleva a cabo en los llamados Círculos Infantiles que comenzaron a funcionar en 1961 con la doble finalidad de atender a la educación y al desarrollo de los niños y permitir a la vez a las madres incorporarse al trabajo.

En 1980 había 817 instituciones, 95.373 alumnos, 13.666 educadoras y más de 85.000 madres que podían trabajar gracias a la existencia de este servicio educativo.

EDUCACION GENERAL POLITECNICA Y LABORAL

Consta de tres niveles:

- Preescolar
- Educación Primaria
- Educación General Media

- La etapa Preescolar, denominada igual que la anterior, pero incluida ya dentro del sistema propiamente escolar, tiene un año de duración y sirve de preparación para la Primaria. Su objetivo fundamental es iniciar el desarrollo intelectual, físico, moral y estético del niño de cinco a seis años de edad.

- La Educación Primaria comprende seis cursos de estudio para niños de seis a doce años de edad y se divide en dos ciclos:

- Uno para los grados 1 a 4.
- Otro para los grados 5 y 6.

El primer ciclo prepara básicamente en lengua materna y matemáticas y sigue despertando las capacidades del niño. Hay un solo profesor para todas las asignaturas que suele ser el mismo durante los cuatro cursos.

El segundo ciclo refuerza los objetivos del primero y comienza a desarrollar de forma sistemática los contenidos de las materias de los programas.

En ambos el curso escolar consta de cuarenta semanas distribuidas en cuatro períodos de diez. En 1.º y 2.º tienen veintidós períodos semanales de clase de cuarenta y cinco minutos cada uno, con un descanso de cinco entre uno y otro y un recreo diario de veinte; en 3.º son ya veinticuatro las horas de clase y en 4.º, 5.º y 6.º, veinticinco. La semana escolar va de lunes a viernes.

- La Educación General Media consta también de dos ciclos:

- Secundaria Básica: cursos 7, 8 y 9 para niños de doce a quince años de edad.
- Preuniversitario: cursos 10, 11 y 12 para jóvenes de quince a dieciocho años.

El primero de estos ciclos forma parte todavía de la enseñanza obligatoria y, al acabarlo, los alumnos poseen la cultura básica necesaria para pasar al segundo, estudiar en los centros Técnicos Profesionales o acceder a la formación docente en las Escuelas Pedagógicas o en las de Educadoras de Círculos

Infantiles. En este ciclo continúa la enseñanza sistemática de las materias.

En Preuniversitario se amplían los conocimientos y se proporciona una Educación General Media Politécnica completa. Al terminar, los alumnos pueden continuar estudios superiores en centros politécnicos y universitarios o incorporarse a la vida laboral como Técnicos Medios después de hacer un curso de especialización de un año.

En las Escuelas Secundarias Básicas e Institutos Preuniversitarios en el Campo y en las Escuelas Vocacionales de Educación General Media, el curso dura también cuarenta semanas, distribuidas en dos semestres de veinte entre los que se intercala una semana de descanso. Hay veintiocho períodos semanales de clase de cuarenta y cinco minutos cada uno (cinco diarios de lunes a viernes y tres los sábados) con cinco de descanso entre uno y otro y un recreo diario de veinte. Las Escuelas Secundarias Básicas rurales funcionan esencialmente igual que las anteriores, pero imparten además las materias correspondientes al ciclo agrícola.

El calendario de las Escuelas Secundarias Básicas e Institutos Preuniversitarios urbanos es un poco diferente. El curso se desarrolla en treinta y cuatro semanas distribuidas en dos semestres de dieciocho y dieciséis y siete semanas de «Escuela al Campo» que estarán en el primero o segundo semestre, según la variante aprobada. Hay de treinta y cuatro a treinta y cinco períodos semanales de clase de cuarenta y cinco minutos cada uno con un descanso de cinco entre uno y otro y un recreo diario de veinte.

En resumen, existe un calendario único para todos los tipos de Escuelas Primarias y dos para las de Educación General Media.

El curso escolar comienza el 1 de septiembre y termina el 31 de agosto.

La estructura del sistema educativo, articulado de forma racional, permite a los alumnos seguir estudiando desde la Educación Primaria hasta la Superior según sus aptitu-

des personales y las necesidades de la sociedad.

Así, en el nivel de Educación General Politécnica y Laboral se realizan, al acabar cada uno de los tres ciclos (es decir, en los cursos 6, 9 y 12), unas pruebas finales de carácter nacional, organizadas por el Ministerio de Educación, cuyos resultados se unen a las notas obtenidas por el alumno en los controles parciales que se le han hecho en la escuela y el aprobar o no el grado correspondiente depende de los dos tipos de calificaciones.

El alumno que aprueba 6.º pasa automáticamente a 7.º y el que aprueba 9.º puede ingresar en cualquiera de los niveles de enseñanza media si hay plaza para él en el elegido, pues se sigue el orden de prioridad establecido por un escalafón que se elabora teniendo en cuenta la evaluación académica y la evaluación general registrada en el Expediente Acumulativo Escolar de cada uno.

EDUCACION ESPECIAL

El Subsistema de Educación Especial se creó también a partir de 1959 para dar a los jóvenes y niños con deficiencias físicas y mentales la oportunidad de adquirir alguna formación que les permita incorporarse a la vida laboral.

Existen distintos tipos de escuelas para los diferentes defectos, por ejemplo para ciegos, débiles de visión, sordos, retrasados mentales, niños y jóvenes con trastornos permanentes de conducta... La adscripción de los alumnos a estas escuelas se decide en los Centros de Diagnóstico y Orientación existentes en cada provincia.

Los planes de estudio en ellas son los mismos que en las escuelas ordinarias, pero debidamente adaptados a las necesidades especiales.

EDUCACION TECNICA Y PROFESIONAL

Las Resoluciones 656 y 657, dictadas por el Ministerio de Educación el 21 de octubre de 1976, han sido las encargadas de organi-

zar este nivel educativo. La primera establece la existencia de un Subsistema de Educación Técnica y Profesional y aprueba sus especialidades, la denominación y características de los centros docentes y el régimen de estudio; la segunda crea una comisión responsable de la coordinación y el análisis del Plan de Perfeccionamiento del Subsistema, señala las tareas que respecto a él deben realizar los distintos órganos del Ministerio de Educación y marca como prioridad la elaboración de libros de texto.

Se ingresa en esta enseñanza al acabar 9.º y existen dentro de ella dos grados de formación: el de Obrero Cualificado y el de Técnico Medio. La diferencia entre ellos viene marcada por las características de sus funciones y tareas.

- Los Obreros Cualificados participan directamente en las diferentes etapas de los procesos productivos o en los servicios. Su formación se realiza en las Escuelas Politécnicas, en cursos de uno o dos años de duración, durante los cuales adquieren conocimientos culturales, técnicos y de organización de la producción y habilidades propias de su especialidad.

Excepcionalmente, los alumnos rezagados pueden asistir a cursos de tres años, en los que se ingresa a partir de 6.º, para formarse como Obreros Cualificados. Suelen tener entre trece y dieciséis años y cursan estos estudios en las Escuelas Talleres del Movimiento Juvenil, donde adquieren un nivel equivalente al de 9.º grado y preparación en un oficio. Después, igual que los alumnos de régimen normal, pueden pasar a trabajar o continuar estudios en los Institutos Politécnicos.

Las Escuelas Politécnicas pueden ser de tres tipos:

- **Universales**, para especialidades comunes de industria y agricultura.
- **Mixtas**, para especialidades propias de una o varias ramas junto con especialidades comunes.

- **Específicas**, para especialidades propias de la rama de Economía.

- Los Técnicos Medios tienen una preparación que les permite participar en trabajos de producción o servicios, en la dirección y organización de los procesos tecnológicos y en la supervisión de los planes técnicos económicos y ejercer en todos ellos funciones de análisis, proyección, explotación, reparación, mantenimiento, control y coordinación de las tareas ejecutadas por los obreros de su misma especialidad.

Se forman en los Institutos Politécnicos durante uno, dos, tres o cuatro años, según su nivel de ingreso. Por lo general, los alumnos se matriculan en ellos al acabar el 9.º y la duración de sus estudios es de tres a cuatro años; si entran al terminar el grado 12, están sólo uno o dos años. Puesto que todos tienen al acabar sus cursos un nivel equivalente al de Preuniversitario completo, pueden seguir estudiando en centros superiores o bien incorporarse a la vida activa.

En todos los centros de Educación Técnica Profesional, tanto Escuelas como Institutos, hay clases nocturnas y vespertinas para trabajadores en activo, cuya finalidad es elevar su nivel de cualificación técnica de acuerdo con las necesidades sociales. Estos cursos incluyen siempre dos semanas de trabajo productivo.

Los estudios de este nivel pueden hacerse en centros con régimen de internado o de tipo externo. Los primeros están previstos para jóvenes que viven en zonas alejadas de los lugares de ubicación de las correspondientes instituciones o para los que desean estudiar una especialidad que exista en un centro único para todo el país; los segundos son para aquellos alumnos que residen cerca y pueden, por tanto, asistir normalmente a las clases en uno de los turnos del día.

En todos ellos el curso tiene cuarenta y una semanas distribuidas en dos semestres de veinte y veintiuno respectivamente, incluidas en ellos las prácticas preprofesionales con que

se completa su formación y los días de trabajo productivo obligatorios. Al final de cada semestre se hacen exámenes finales y, al terminar los estudios, deberán realizar una especie de tesis (Trabajo de Diploma los Obreros Cualificados y Proyecto de Grado los Técnicos Medios) para la que disponen de ocho semanas como máximo.

Pertenecen también a este nivel de Educación Técnica Profesional los cursos organizados por diversas instituciones estatales y los de formación y complemento creados por el Ministerio de Educación.

Existen 235 especialidades de las que 110 son para Técnicos y 125, para Obreros Cualificados.

EDUCACION SUPERIOR

Los estudios superiores se cursan en Cuba en 39 centros que ofrecen 162 especialidades y 150 especializaciones.

Para ingresar en ellos es preciso cumplir uno de estos requisitos: haber aprobado el grado 12 de la Educación General Media dentro del Sistema Nacional de Educación o del de Educación de Adultos, haber acabado los estudios en una Escuela Pedagógica o haber terminado los cursos de Técnico Medio en un Instituto Politécnico. Por lo general, los alumnos que han cursado Preuniversitario en el Sistema Nacional se incorporan a los cursos diurnos de los centros superiores y se dedican exclusivamente al estudio; los demás, por el contrario, suelen ingresar en los cursos para trabajadores, vespertinos-nocturnos o dirigidos, que les permiten estudiar sin abandonar la actividad laboral.

Existe además un tipo de «Enseñanza Libre» para las especialidades de Contabilidad, Historia y Derecho, basada en el autodidactismo, que proporciona estudios de nivel superior a trabajadores, amas de casa, jubilados, etc. con una gran economía de medios.

Dentro de este Subsistema de Educación Superior hay también estudios de postgradación para Licenciados y una fórmula que per-

mite obtener grados científicos a los estudiantes de más alto nivel de su especialidad.

FORMACION Y PERFECCIONAMIENTO DEL PERSONAL PEDAGOGICO

Antes de la Revolución de 1959, los profesores de Primaria se formaban en Escuelas Normales y los de Secundaria eran Doctores universitarios en Letras o Ciencias, pero no existía la carrera profesoral para este nivel. Por su parte, los enseñantes de las Escuelas Normales y los Inspectores Escolares tenían que ser Doctores en Pedagogía y, para las demás escuelas de nivel medio, se exigía normalmente ser graduado en una de ellas.

En diciembre de 1959 se dispuso la extinción de las Escuelas Normales, las de Profesoras de Jardines de Infancia y las de Profesoras de Escuelas de Hogar y se fundió el alumnado de estos tres tipos de centros en las llamadas Escuelas de Maestros Primarios, que, más tarde, se convirtieron en Escuelas de Superación Pedagógica.

En 1964 se fundaron los Institutos Pedagógicos para la formación de los enseñantes de secundaria y con ellos surgió el actual sistema de formación de profesores.

Existen, pues, actualmente, dos niveles de formación: medio y superior.

- El nivel medio permite obtener una cultura general equivalente a la de Preuniversitario y una titulación profesional de Técnico Medio. Puede accederse a él con Secundaria Básica completa o una titulación similar tras la correspondiente selección. Los estudios duran cuatro años.

Los centros donde se imparte son, como hemos dicho, las Escuelas Pedagógicas, en las que se preparan los Profesores de Primaria, los Bibliotecarios Escolares, los Profesores de Escuelas Especiales de nivel medio y las Educadoras de Círculos Infantiles.

- La formación pedagógica superior se adquiere en Institutos Pedagógicos, a los

que se accede, también previa selección, con Preuniversitario completo aprobado o un nivel equivalente.

Los estudios de licenciatura en Educación duran cuatro años y se dan, mediante cursos regulares diurnos o nocturnos y mediante cursos dirigidos, en tres tipos de centros:

- Institutos Superiores Pedagógicos especializados en las asignaturas que se imparten en el Subsistema de Educación General.
- Institutos Superiores Pedagógicos para Profesores de Educación Técnica Profesional, es decir, Institutos Politécnicos.
- Institutos Superiores Pedagógicos de Lenguas Extranjeras cuyo fin es formar a profesores y traductores de diversos idiomas.

El perfeccionamiento del personal pedagógico en ejercicio se hace a través del Instituto de Perfeccionamiento Educacional, antiguo Instituto de Superación Educacional, que, con su red de institutos provinciales y municipales, se encarga, entre otras cosas, de organizar cursos y seminarios de superación, cursillos para la titulación de maestros en ejercicio que no poseen título idóneo, jornadas pedagógicas entre maestros y estudios de postgraduación para profesores.

INVESTIGACION PEDAGOGICA

El Instituto Central de Ciencias Pedagógicas es el órgano superior del Ministerio de Educación encargado de ella.

Este Instituto trabaja además en la revisión permanente de los planes y programas de estudio, la confección de orientaciones metodológicas y el análisis sistemático de los medios didácticos y los libros de texto.

Su labor se enmarca en el Plan Único de Investigaciones del MINED, que está a cargo de este Instituto Central de Ciencias Pe-

dagógicas, de los Institutos Superiores Pedagógicos y de los Departamentos Provinciales Metodológicos y de Investigación, Documentación e Información Pedagógicas.

El ICCP ha suscrito un Plan de Colaboración Científica con la Academia de Ciencias Pedagógicas de la URSS.

EDUCACION EXTRAESCOLAR

Está destinada a reforzar, completar y enriquecer la labor educativa de la escuela. Consiste en un conjunto de actividades extraescolares, que comienzan en la Escuela Primaria y continúan en la Media y la Superior, cuyo fin es ayudar a los jóvenes a utilizar adecuadamente el tiempo libre. Su organización corre a cargo de diversos profesionales e instituciones:

Círculos de Interés Científicos-Técnicos

Se crearon para formar vocacionalmente y orientar en lo profesional a los alumnos desde la Escuela Primaria. Las actividades se realizan semanal o quincenalmente y los chicos permanecen en ellos durante un curso escolar como mínimo y más si muestran interés.

En el curso 1979-80, por ejemplo, hubo 20.295 Círculos que impartieron 12.260 conferencias a 300.602 estudiantes.

Hasta 9.º grado, los escolares son miembros de la Organización de Pioneros «José Martí» y acuden a los Círculos de Interés constituidos en los Palacios de Pioneros, centros extraescolares extendidos por todo el país.

Concursos de conocimientos y Movimientos de Monitores

Están destinados a fomentar el interés de los alumnos por aquellas asignaturas para las que tienen especiales aptitudes.

Los Monitores son los estudiantes más aventajados en una materia determinada que

ayudan a sus compañeros de curso en el proceso educativo.

Actividades deportivas y recreativas

El ejercicio físico se ha convertido en parte fundamental del proceso de formación de los jóvenes cubanos. Todos los años, al final del curso escolar, se convocan unos Juegos Deportivos Escolares y unos Juegos Juveniles en los que participan los más destacados deportistas.

Círculos de Recreación Turística y Excursionismo y Campamentos de Verano

Estos Círculos se crearon con el fin de fomentar el conocimiento del país y el contacto con la naturaleza. En el curso escolar 1979-80, por ejemplo, hubo 493 Círculos en los que participaron 14.854 muchachos.

Los Campamentos de Verano se organizan durante las vacaciones de verano para los alumnos de Enseñanza Media y funcionan sobre todo en las playas, lugares donde desarrollan actividades deportivas, culturales y recreativas.

Campamentos de Pioneros Docentes-Recreativos

Son centros donde los alumnos viven durante quince días al año para continuar en ellos sus clases y realizar a la vez actividades extraescolares.

En el curso 1979-80 funcionaban ya 12 campamentos de este tipo que acogieron un total de 14.170 alumnos.

Seminarios Juveniles de Estudios Martianos

Su objetivo fundamental es estudiar la vida y la obra de José Martí, héroe nacional cubano. Se realizan todos los años y los estudiosos se reúnen en pequeños grupos. Por ejemplo, en enero de 1979 se celebró el IX Se-

minario Juvenil y, para llevarlo a cabo, se constituyeron 12.165 grupos integrados por un total de 78.305 estudiantes y trabajadores y se elaboraron 8.649 ponencias.

Movimientos de Aficionados al Arte

Las organizaciones juveniles y estudiantiles, en coordinación con el Ministerio de Cultura, forman grupos de aficionados a la música, el teatro, la danza, las artes plásticas, etc. que acaban cada año su temporada de trabajo con festivales municipales, provinciales y nacionales. Igualmente, se elaboran planes anuales de visitas a museos, monumentos históricos, salas y galerías de arte y centros culturales del país.

Actividades de carácter patriótico militar

Se llevan a cabo de forma sistemática en todos los centros docentes y sus objetivos esenciales son fomentar el amor a la Patria y divulgar el estudio de su historia. Consisten, por ejemplo, en rendir homenaje a los símbolos patrios (himno nacional, bandera, escudo...) y a sus héroes y mártires y conmemorar las efemérides nacionales.

Escuelas de Padres

Intentan preparar a la familia para su participación en la educación de los hijos. Esta labor se refuerza con programas de radio y televisión y con la edición de publicaciones periódicas (diarios y revistas).

EDUCACION DE ADULTOS

La historia de la Educación de Adultos en Cuba comienza realmente el 1 de enero de 1959, fecha del triunfo de la Revolución, en la que el nuevo Gobierno empezó a afrontar el problema de un índice alarmante de analfabetismo: 1.032.849 personas, el 23 por 100 de la población, no sabían leer ni escribir.

Hasta ese año la Educación de Adultos se había limitado a la existencia de 304 escue-

las nocturnas atendidas por 1.369 maestros, que no se ocupaban realmente de su trabajo, y con una matrícula de 27.965 alumnos, que no siempre eran adultos, sino jóvenes estudiantes de Escuelas Superiores que deseaban aprender materias como taquigrafía, mecanografía, contabilidad, etc.

Los años siguientes a la Revolución se caracterizaron por la lucha contra el analfabetismo. La Dirección de Cultura del Ejército Rebelde inició enseguida una campaña cultural básica entre los niños y los campesinos de las zonas liberadas y, a la vez (marzo de 1959), el Ministerio de Educación creó una Comisión de Alfabetización con el fin de empezar las actividades en todas las zonas del país.

Poco después, Fidel Castro pidió ayuda a los estudiantes de Secundaria para que trabajaran como maestros voluntarios y pudieran combatir así con cierta rapidez la incultura en las zonas rurales.

Pero la verdadera campaña contra el analfabetismo se inició en 1961, después de constituida una Comisión Nacional de Alfabetización que estructuró su trabajo en cuatro secciones (Organización Técnica, Propaganda, Publicaciones y Finanzas) y estableció una coordinación nacional de enlace con los organismos intermedios y los de base, llamados estos últimos Consejos Municipales de Educación, que eran los encargados de distribuir los recursos humanos y materiales de sus respectivas zonas.

En principio se estudiaron las características del analfabeto cubano con el fin de planificar más adecuadamente la campaña y se editaron una cartilla («Venceremos»), un manual («Aalfabeticemos») y el libro «Ahorrar, Producir y Organizar» destinados a orientar al alfabetizador en la enseñanza de la lectura, la escritura y el cálculo respectivamente.

Los técnicos y maestros se encargaron de la preparación de los brigadistas y alfabetizadores en el Campamento Nacional de la Playa del Varadero y en Seminarios organizados en todo el territorio nacional. Cada Bri-

gada o Unidad de Alfabetización tuvo permanentemente sus propios asesores técnicos.

Muy pronto se inició el trabajo en los campos a través de las Brigadas «Conrado Benítez» (integradas por 100.000 estudiantes) y «Patria o Muerte» (más de 13.000 obreros alfabetizadores movilizados por la Central de Trabajadores de Cuba y los Sindicatos), los más de 120.000 alfabetizadores populares y los casi 35.000 profesores que trabajaban como asesores técnicos, además de los maestros de numerosos países latinoamericanos que vinieron a ayudar.

Un Congreso Nacional celebrado en septiembre de 1961, «Año de la Educación», evaluó la labor realizada y el 22 de diciembre de ese mismo año apareció el correspondiente informe que registraba la cifra de 707.212 adultos alfabetizados, con lo que el índice de analfabetismo quedaba reducido a menos del 4 por 100 de la población.

A partir de este momento comenzó la post-alfabetización. A mediados de los años sesenta, Fidel Castro declaraba que en Cuba era analfabeto quien no hubiera cursado la Enseñanza Elemental, es decir, el Sexto Grado. Eso significaba que los esfuerzos culturales no se habían detenido una vez logrado el fin básico de enseñar al pueblo entero a leer y escribir.

Efectivamente, se habían iniciado en 1962 una Campaña de Seguimiento de los recién alfabetizados y una de Superación Obrera para los subescolarizados, muy numerosos según demostró luego una Prueba de Escolarización que se hizo en 1963 a los trabajadores. De los más de 1.100.000 afiliados a los Sindicatos a los que se aplicó la prueba, el 53 por 100 tenía conocimientos equivalentes a los dos primeros grados; el 28,1 por 100, similares a los comprendidos entre Tercero y Sexto; el 5,5 por 100, correspondientes a Primero de Secundaria y sólo un 13,4 por 100, superiores a estos niveles. No eran analfabetos puros, pero se vio clara la necesidad de elevar el nivel cultural de la clase obrera. Así comenzó la tarea conocida como Batalla del

Sexto Grado, es decir, la verdadera Educación de Adultos, y, de las investigaciones realizadas en 1975 por la Secretaría de Educación de la CTC con 1.730.000 trabajadores, se desprende que sólo el 40 por 100 no tenía aún el nivel equivalente al Sexto Grado, lo que, comparado con el 81 por 100 que no lo tenía en 1963, hizo evidente el enorme trabajo que se había hecho en pocos años.

A partir de aquí el Gobierno acordó crear una Comisión Nacional, integrada por todos los sectores interesados, con el fin de elaborar una serie de medidas encaminadas a lograr el avance cultural exigido por los planes de capacitación técnica previstos para el quinquenio 1976-80.

Así fue ampliándose la postalfabetización inicial de la Batalla del Sexto Grado, y el Plan de Perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación (en vigor a partir del curso 1976-77) estableció la estructura definitiva de la Educación de Adultos:

1. Educación Obrera y Campesina.
2. Secundaria Obrera y Campesina.
3. Facultad Obrera y Campesina.
4. Escuelas de Idiomas para Trabajadores.
5. Cursos Especiales.

Para llevar a cabo estas acciones fue preciso crear un auténtico clima educativo y fomentar el interés por la cultura. Este interés se generalizó enseguida gracias a la contribución de diversos factores como, por ejemplo, la comprobación por parte de los trabajadores de que era personal y socialmente necesario adquirir una cualificación profesional y la garantía de recompensa del grado de formación alcanzado con una cierta consideración social y un empleo adecuado.

En la creación de oportunidades para el estudio han intervenido numerosas organizaciones con el PCC (Partido Comunista de Cuba) a la cabeza: UJC (Unión de Jóvenes Comunistas), CTC (Central de Trabajadores de Cuba), FMC (Federación de Mujeres de Cuba), ANAP (Asociación Nacional de Agri-

cultores Pequeños) y CDR (Comités de Defensa de la Revolución). Todas ellas, junto con el Ministerio de Educación y los organismos encargados de las actividades de producción y servicios, constituyen los Consejos Populares de Educación, que se estructuran orgánicamente desde el nivel municipal hasta el nacional, incluyendo los llamados Consejos de Escuela. En el caso concreto de la CTC, una de sus tareas esenciales ha sido precisamente la de concluir la Batalla del Sexto Grado durante el quinquenio 1976-1980, año este último en el que todos los trabajadores del país habían adquirido el nivel cultural correspondiente a este grado de escolarización.

La nacionalización de los medios de comunicación (TV, radio, cine, libros y prensa) y su utilización con fines culturales han sido también factores importantes en el fomento del clima educativo. Así, por ejemplo, se ha hecho programas complementarios de radio y televisión para los niveles de Primaria, Secundaria y Terciaria y numerosos espacios divulgativos sobre leyes, higiene local y de vivienda, salud, cuestiones científicas, difusión cultural, adaptaciones de obras literarias, etc. Además el ICR (Instituto Cubano de Radiodifusión) ha jugado un papel esencial en la promoción de los cursos regulares de la educación de adultos; el ICAIC (Instituto Cubano de Arte e Industria Cinematográficos) ha filmado numerosos documentales educativos; el ICL (Instituto Cubano del Libro) ha editado textos gratuitos y ha abaratado considerablemente los de venta directa al público; el CNC (Consejo Nacional de Cultura) ha organizado grupos de música, danza, ballet, teatro y literatura y ha creado museos, bibliotecas, exposiciones de pintura, conciertos y conferencias y el INDER (Instituto Nacional de Deportes, Educación Física y Recreación) ha fomentado la actividad deportiva y la asistencia gratuita a las competiciones.

Hasta conseguir su estructura actual, el Subsistema de Educación de Adultos ha sufrido una larga serie de ajustes y reajustes con

el fin de adaptar la enseñanza a las necesidades y posibilidades de millones de cubanos subescolarizados y, para los que no tenían cabida en los programas generales, se crearon los llamados Planes Especiales: escuelas con internado para los cuadros de las organizaciones políticas y de masas; centros para los jefes de lotes del INRA (Instituto Nacional de la Reforma Agraria); instituciones para ayudantes de veterinarios, trabajadores de la Marina Mercante y pescadores; sistemas de reeducación para los reclusos en centros penitenciarios en colaboración con el MININT (Ministerio del Interior); etc.

La estructura inicial, basada en la experiencia de trabajo de la Campaña de Alfabetización, estaba especialmente adaptada al Seguimiento y la superación Obrera, únicos niveles existentes en 1962. A medida que avanzaba el desarrollo, fue sufriendo variaciones para adecuarse a los cambios que el Ministerio de Educación iba aplicando al sistema educativo general en su conjunto.

La dirección y ejecución se han mantenido en cuatro niveles: nación, provincia, región y municipio, correspondientes a la estructura vertical en la que se aplican la política educativa y la general del país.

Por lo que se refiere a la estructura horizontal, ha ido perfeccionándose sobre la base de la división científica del trabajo. Las distintas ofertas de formación surgidas fueron generando la necesidad de organizar direcciones de trabajo para los diferentes frentes y una política de interrelación entre unos y otros con el fin de asegurar la uniformidad en la aplicación de la política educativa.

En el avance de la educación de adultos, el país hubo de vencer serias dificultades para la adquisición, conservación y promoción de los recursos materiales y humanos. Gracias a la Campaña de Alfabetización fue relativamente fácil conseguir locales, muebles, materiales de estudio y otros instrumentos, pero dos de los más importantes elementos ofrecieron siempre problemas: los maestros (pocos y no muy bien preparados) y el tiempo

disponible para el estudio (escasísimo). Estas dos carencias complicaban considerablemente el cumplimiento de los planes de estudio, de los programas generales y de los programas concretos de cada materia.

Libros de texto y otras ayudas para la Educación de Adultos

Otra cuestión importante ha sido la relativa a los libros de texto, que envejecían muy rápidamente porque todo cambiaba. En 1962 se creó el Departamento de Educación Obrera y Campesina e inmediatamente se procedió a la edición de dos folletos de información general: «El Seguimiento: Organización y Programas» y «La Superación Obrera: Organización y Contenido». Les siguieron otros seis con el título genérico de «Arma Nueva Seguimiento», especialmente destinados a los recién alfabetizados y subescolarizados, y la cartilla «Venceremos» (para los adultos que no leían demasiado bien). A la vez se reeditó el cuadernillo de matemáticas «Producir, Ahorrar y Organizar» y siguió usándose el libro «Alfabeticemos», editados ambos en los primeros tiempos posteriores a la Revolución.

Al Plan de Seguimiento le siguió muy pronto el de Superación Obrera que editó 17 folletos titulados «Curso de Superación Obrera» y, sólo después de experimentarlos, se hicieron libros de texto, previa revisión de aquellos.

En el primer curso (1962-63) se editaron casi cuatro millones y medio de folletos y libros y al año siguiente quedaron definidos los dos niveles para cada curso de la educación elemental y establecida una nomenclatura para ellos. También en 1963 nació, al producirse la primera graduación de Sexto Grado, el Curso Secundario de Superación Obrera, para el que se editó el folleto «Orientación y Programa» e, inmediatamente después, cuatro libros de Español y Matemáticas. Para el desarrollo de los programas de Ciencias (Física, Química y Biología) se utilizaron textos de la Secundaria Básica General, pero con

una orientación más adaptada a la capacidad y las necesidades de los trabajadores.

El año 1964, con todos los niveles y cursos en marcha, se caracterizó por una intensa lucha por elevar la calidad y con esta intención se confeccionaron los tomos I y II de Cuadernos de Prácticas para Español y Matemáticas y se editó el folleto de cálculo mental «Eso lo sabe cualquiera». A finales del año, el contenido del primer curso de Educación Obrera y Campesina se dividió en dos niveles y el programa de lectura del primer nivel, en tres fases. Para la primera, que no necesitaba texto, se confeccionó el cuaderno de práctica «Monosílabos Significativos»; para la segunda, «Ya sé leer» y para la tercera, «Páginas Nuevas». Como durante la Campaña de Alfabetización había surgido el importante fenómeno del analfabetismo residual (analfabetos que no participaban en ella, alfabetizados de forma incompleta y analfabetos funcionales) fue preciso editar para combatirlo ese cuaderno de la primera fase.

En 1965 se establecieron dos calendarios, urbano y rural, para coordinar mejor el estudio con la producción. El mosaico de planes y programas existentes obligó a la edición de guías metodológicas para orientar el trabajo.

En 1966 se estudiaron fórmulas nuevas que habrían de servir de base para la redacción de nuevos textos y comenzó a publicarse la revista trimestral «El Placer de Leer», que siguió saliendo hasta 1975.

En 1967 comenzó la renovación de los textos de Matemáticas y Español y nació el libro «Lectura Campesina», pequeña enciclopedia de temas breves sobre Agricultura, Geografía, Economía, Historia y Literatura cubana.

Como ayuda a los maestros que se formaban en los Seminarios Sabatinos salió al aire un programa de radio de una hora, que constituyó la primera experiencia del uso de este medio de comunicación en la enseñanza y dio origen a la publicación del boletín mensual «Seminario Sabatino», que recogía los temas más importantes de la emisión.

Poco después surgieron otros programas de radio: «Radio Pedagogía», destinado a los maestros, y «Páginas Nuevas», para los alumnos adultos de Educación Obrera y Campesina. Este último se completó con un espacio de TV titulado «La EOC orienta la Batalla del Sexto Grado».

Fue también en 1967 cuando se introdujo la Geografía de Cuba como asignatura nueva en el segundo curso de nivel elemental y en el Curso Secundario y se publicó para ella el libro «Ocho lecciones de Geografía».

Siguiendo con la renovación de textos, se editaron en 1968 un nuevo libro de Matemáticas y un Cuaderno de Prácticas de Español. La cifra total de libros hechos ese año se aproximó al millón y medio de ejemplares.

Desde entonces hasta hoy han seguido ininterrumpidamente los procesos de edición y revisión constantes de los textos destinados a la educación de adultos.

Metodología:

Por lo que se refiere a la metodología hemos de señalar que tiene su origen en la concepción filosófica del marxismo-leninismo, es decir, del materialismo histórico y dialéctico, y en el aprovechamiento de la experiencia acumulada por numerosos países.

En principio se partió de fórmulas poco adecuadas para los adultos, pero pronto se inició un proceso de evolución metodológica que ha conducido a la actual situación de flexibilidad.

De acuerdo con los principios establecidos, se ha creado una serie de «leyes pedagógicas» rectoras entre las que son esenciales las siguientes:

- La educación de masas es un derecho y un deber y su gran motor es la construcción del socialismo.
- No es posible la educación sin la ayuda de las organizaciones políticas.
- La sociedad entera es enseñante; la educación de adultos es sólo uno de sus mecanismos de apoyo.

Estas son algunas de las consideraciones pedagógicas fundamentales:

- La educación permanente ha de ser masiva, gratuita, continua y voluntaria.
- Se tiende a la enseñanza activa por parte del alumno y a la interdisciplinariedad.
- Se tienen muy en cuenta los recursos humanos y materiales disponibles y las edades de los alumnos.
- Se considera la clase como factor decisivo en la educación y ello supone conceder prioridad al dominio de los principios del método científico. Por el camino de la experimentación y la investigación sistemáticas y de la indagación teórica avalada por el ejercicio práctico, la clase va mejorando su calidad pedagógica y didáctica.
- Se estimula al alumno hacia el autoaprendizaje y la autoevaluación que se proyectan desde las formas de la técnica de trabajo en grupo al trabajo autónomo individual.
- Se ensamblan la teoría y la práctica.
- Se concede especial atención a la formación de los maestros. Ha dado muy buenos resultados la existencia del obrero-maestro que, al tener en el trabajo las mismas vivencias que sus alumnos, está más capacitado para su comunicación docente.

En el documento «Experiencias Novadoras de Educación de Adultos», elaborado para la UNESCO en 1970, se explicaban diversas innovaciones como:

- Ciclos de programas (de ocho a diecisiete sesiones) sobre temas variados, para trabajadores en general, hechos en los Círculos Populares de Cultura.
- Seminarios Literarios y Científicos que fomentan el hábito de la lectura y el autoaprendizaje mediante la discusión y el análisis de obras literarias, libros históricos, obras de divulgación científica, etc.

Profesores:

Al masificarse la Educación de Adultos se hizo preciso contar con un número de profesores muy superior al de los existentes. Para conseguir algunos de los necesarios se recurrió a los alfabetizadores, que fueron apoyados en las zonas rurales por los maestros de Primaria y, en las urbanas, por los profesores de las escuelas nocturnas tradicionales y por los maestros voluntarios de Primaria y Secundaria.

Poco después comenzaron a reclutarse candidatos a «maestros aficionados», jóvenes campesinos de catorce a dieciocho años en su mayoría, para los que se organizaron, generalmente en las zonas rurales, cursos internos de formación inicial de tres o cuatro meses de duración denominados Seminarios Internos.

Casi a la vez empezaron a crearse equipos de estudio para el perfeccionamiento de estos maestros con el fin de prepararles en temas como organización escolar, metodología de cada una de las materias, clases prácticas, elaboración de medios educativos, manejo de programas y textos y desarrollo de temas pedagógicos.

Sin embargo, cuando el número de maestros creció tanto que se aproximaba ya a los 20.000, la estructura no podía seguir funcionando igual y fue preciso crear otro tipo de fórmula. Así surgieron los Seminarios Sabatinos, que trabajaban como una pequeña Escuela Normal donde los maestros se perfeccionaban en cuestiones relativas a los contenidos de las asignaturas y tenían clases prácticas. Se hacían y siguen haciéndose una vez por semana a lo largo de todo el curso escolar y tienen una duración de cinco horas y media. El trabajo de una sesión se desarrolla de acuerdo con este esquema: análisis de la temática de cada materia; aclaración de dudas acerca de los contenidos de cada clase y del plan general; determinación de los objetivos de cada clase; determinación de los medios educativos que van a utilizarse; realización de una demostración práctica de los

puntos más difíciles de las clases que se darán durante la semana y discusión y análisis de la clase observada.

El control y la organización de la actividad docente son responsabilidad de los Inspectores de Zona. Ellos son los que, en sus sesiones, analizan la situación de las aulas en lo relativo a matrícula, asistencia, cumplimiento de horarios, cambios de maestros, bajas de alumnos, etc. Al final de cada curso se lleva a cabo una evaluación cualitativa y cuantitativa para conocer el rendimiento de las actividades programadas.

La creación de numerosas aulas de Educación Obrera y Campesina en los centros de trabajo originó, por otra parte, la necesidad de un nuevo tipo de maestros denominados Obreros-Maestros. Se trataba de trabajadores seleccionados por los Sindicatos entre los más capacitados que, voluntariamente y sin remuneración, enseñaban a sus compañeros. Para su capacitación se hicieron cursillos de formación inicial y se les obligaba además a asistir a los Seminarios Sabatinos.

Los primeros maestros del Curso Secundario de Educación Obrera y Campesina fueron seleccionados en 1963 mediante un concurso realizado entre los maestros de escuelas nocturnas. Para ello se organizaron 27 centros de Seminarios, que funcionaron durante cinco semanas, en los que se daban orientaciones sobre la Educación de Adultos, sus materiales de estudio, sus programas y su metodología.

El horario impuesto en las escuelas nocturnas donde había cursos secundarios permitió que cada día de la semana pudiera hacerse una reunión colectiva de trabajo acerca de una materia no incluida en la programación de ese mismo día y ello aseguró definitivamente la preparación metodológica y la formación permanente del profesorado con clases teóricas y prácticas.

En 1970 se establecieron ya Planes de Titulación para estos profesores del Curso Secundario divididos en dos ramas: Ciencias y Humanidades.

Evaluaciones

Una vez sedimentada en lo esencial la nueva estructura impuesta por la Revolución, fue viéndose la necesidad de proporcionar a todo el mundo una formación de más alta calidad, que aumentara la productividad en el trabajo. Para conseguirlo fueron implántandose, cada vez con más rigor, sistemas de exámenes para los distintos grados dentro de los planes de estudios de Primaria, Media Básica, Media Superior y Educación de Adultos. Precisamente en este último nivel se hacen al acabar cada semestre unas pruebas finales que, junto con las parciales realizadas durante el curso y las notas acumuladas en el expediente del alumno, permiten obtener los certificados y diplomas correspondientes a los estudios cursados. Naturalmente, los programas, textos y pruebas de evaluación están en consonancia con los del sistema general de educación.

Este problema de la medición de los conocimientos de los alumnos ha sido uno de los más estudiados por los técnicos, que han intentado, sobre todo, evitar los exámenes tradicionales y formalistas y llevar a cabo una evaluación lo más objetiva posible. En este largo camino han tenido que variar con frecuencia los objetivos, programas y contenidos de los textos, los materiales, tiempos y modos de aplicación de las pruebas, las condiciones ambientales del acto del examen y las normas de calificación. También han adoptado algunas medidas especiales como:

- Intercalar, dos o tres semanas antes del examen final, una semana de ejercicios acerca del contenido de cada materia con el fin de diagnosticar las deficiencias de los alumnos y ponerlas remedio previamente.
- Realizar reuniones con los alumnos después de esta semana para comentar los resultados y orientarles acerca de la estructura de la prueba final.
- Organizar competiciones de conoci-

mientos, olimpiadas del saber y concursos con fines de emulación.

Se hacen además evaluaciones globales de los resultados educativos de cada aula, cada escuela, cada municipio, cada provincia, cada región y cada distrito, con lo que se evalúa a la vez el trabajo del personal docente y directivo.

Una especial forma abierta de evaluación es el Examen Libre de Sexto Grado. Se trata de una prueba que se convoca cada año con el fin de permitir a quienes están capacitados para ello obtener un Diploma de Sexto Grado sin cursar poco a poco las enseñanzas regulares que conducen a él. El Viceministro de Educación de Adultos no se limita sólo a convocarla, sino que edita, con varios meses de antelación, los programas y materiales destinados a prepararla. Desde 1977 el más importante de estos materiales es el «Libro de Sexto Grado», especie de enciclopedia con un programa integral cuyo objetivo es facilitar el estudio autodidáctico de los adultos que no pueden asistir a los cursos regulares que ofrecen las escuelas.

Tipos especiales de educación de adultos

A pesar de que el Subsistema de Educación de Adultos atiende una gran cantidad de necesidades educativas, existen todavía ciertas situaciones que reclaman una atención distinta a la proporcionada por él. Para estas excepciones se han creado algunos sistemas especiales de educación:

• Cursos dirigidos

Se han organizado para los trabajadores que, por su gran responsabilidad laboral, no pueden asistir a los centros. Tal es el caso, por ejemplo, de los altos cargos de carácter político, administrativo o de dirección de empresa.

El programa de estos cursos se corresponde con el del sistema ordinario y su estructura se basa en encuentros quincenales o semanales en los que algunos profesores dedicados a este tipo de enseñanza imparten clases especiales de orientación, resolución de dudas, consultas bibliográficas, etc., mediante las cuales se mantiene la relación profesores-alumnos. Estos disponen además de textos y programas editados especialmente para ellos que les ayudan en su autodidactismo. Precisamente por tener su base en el autoestudio, no pueden implantarse en los niveles primarios y se desarrollan sólo en los de Media Básica y Media superior. En 1976 había ya 128 Sedes de Encuentro repartidas por todo el país.

Estos cursos a distancia deberían tener el apoyo de los medios de comunicación de masas, pero en ese mismo año 1976 no se había abordado el problema.

Las Universidades cubanas dan también algunos cursos de este tipo.

• Curso dirigido de ruso por radio

Tuvo su origen en los Seminarios Sabatinos Radiales organizados por el Ministerio de Educación para el perfeccionamiento del personal docente de los niveles primarios de la Educación de Adultos. En su creación participaron una especialista soviética y un equipo cubano constituido por representantes del Ministerio de Educación y del ICR (Instituto Cubano de Radiodifusión).

El curso tuvo como base una combinación de radio y correspondencia y su estructura constaba de los siguientes elementos:

- Preparación de un libro y emisión por radio de las lecciones que contenía.
- Edición y distribución por correo de un cuadernillo que permitía estudiar siguiendo la emisión de radio.
- Apoyo de una clase semanal breve de caligrafía por televisión que seguía tam-

bién un cuadernillo especial editado para este fin.

- Organización de clases, repasos y consultas municipales.
- Repetición de los programas de radio en varias emisoras y a distintas horas, de forma que todos los trabajadores pudieran seguirlos al menos una vez en un horario adaptado a sus disponibilidades y sirvieran además de repaso para los que podían oírlos dos o más veces.
- Creación de un servicio de atención al alumno que consistía en contestar a través de la radio a las cartas que éstos enviaban.

Comenzó a emitirse en agosto de 1974 a través de Radio Rebelde y terminó en octubre de 1975. En 1976 se estudiaba la posibilidad de crear un segundo curso, continuación de este primero, y algunos otros similares de diversas materias y de perfeccionamiento del profesorado.

La educación de la mujer adulta

Uno de los organismos que más han contribuido a reforzar la educación de las mujeres adultas ha sido la FMC (Federación de Mujeres Cubanas). En 1960, Fidel Castro asignó a este organismo tres tareas esenciales:

- La promoción de las mujeres que trabajaban en el servicio doméstico.
- La promoción de las mujeres campesinas.
- La creación de unos Círculos Infantiles que facilitarían la incorporación de la mujer al trabajo.

Para las del primer apartado el Gobierno Revolucionario creó, en abril de 1961, escuelas nocturnas que les ofrecían la posibilidad de adquirir un nivel de cultura suficiente para acceder a otro tipo de puestos de trabajo.

Las campesinas jóvenes, por su parte, comenzaron a ser formadas en la escuela «Ana Betancourt», especialmente creada para

ellas, donde aprendían higiene, puericultura y principios básicos de nutrición. Así, al volver a sus lugares de origen contribuían a organizar a las masas campesinas de su localidad.

Como para estos programas hacían falta maestras especializadas, se fundó la Escuela de Instructoras Conrado Benítez con el fin de formar a un nuevo tipo de mujeres enseñantes que educaran a la vez en el espíritu revolucionario.

Estructura definitiva del Subsistema de Educación de Adultos

Según hemos señalado anteriormente, el Plan de Perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación estableció a partir del curso 1976-77 la siguiente estructura definitiva para el Subsistema de Educación de Adultos:

1. Educación Obrera y Campesina (EOC)

Equivale a los dos primeros ciclos de Primaria. Consta de cuatro cursos, cada uno de los cuales corresponde a un semestre del año escolar, y tiene veinte semanas de clases. La semana se organiza en 16 clases de cuarenta y cinco minutos distribuidas en cuatro días. Se articula con la SOC (Secundaria Obrera y Campesina), con las Escuelas Tecnológicas y con otros cursos superiores que requieren este nivel de ingreso.

Este tipo de enseñanza se imparte en los siguientes centros:

- Escuelas nocturnas, vespertinas o diurnas.
- Escuelas organizadas en los centros de trabajo.
- Aulas creadas en centros de trabajo, aulas independientes de mujeres organizadas en coordinación con la FMC para las amas de casa y aulas independientes

de bases campesinas organizadas en coordinación con la ANAP (Asociación Nacional de Agricultores).

2. Secundaria Obrera y Campesina (SOC)

Es Educación Media Básica y proporciona un nivel equivalente al de la Secundaria Básica, es decir, al de 9.º. Su organización es igual que la de la EOC.

Permite ingresar en Centros Tecnológicos, en Cursos de Capacitación para la formación de Obreros Cualificados y Técnicos Medios y en la FOC (Facultad Obrera y Campesina).

Se da en escuelas nocturnas, vespertinas o diurnas y en escuelas creadas en los centros de trabajo.

3. Facultad Obrera y Campesina (FOC)

Es Educación General Media Completa para adultos y su nivel es equivalente al del ciclo Preuniversitario.

Consta de tres cursos, cada uno de los cuales corresponde a un año escolar, y tiene cuarenta semanas de clases distribuidas en dos semestres de estudio. Una semana requiere 16 clases de cuarenta minutos repartidas en cuatro días. Con el título que otorga se puede acceder a la educación universitaria.

Este nivel educativo se imparte en escuelas nocturnas, vespertinas o diurnas y sólo excepcionalmente podrán crearse algunas en determinados centros de trabajo.

4. Escuelas de idiomas para trabajadores

Proporcionan enseñanza de diversos idiomas considerados como instrumentos de trabajo y de autopreparación. Las clases se organizan en cuatro semestres a razón de dos horas diarias durante cuatro días a la semana. Para ingresar en ellas se requiere un nivel equivalente al de 9.º grado de educación general o 4.º de SOC.

Las clases se dan en escuelas nocturnas, vespertinas o diurnas y en grupos anexos.

5. Cursos especiales

Están destinados a dirigentes de organizaciones políticas, personal de las unidades de la Marina Mercante y del Ministerio de Industria Pesquera, reclusos en centros penitenciarios y otros ciudadanos con condiciones especiales de vida y de trabajo.

En general, se rigen por los programas establecidos para los distintos niveles ordinarios del Subsistema de Educación de Adultos.

*DEPARTAMENTO DE DOCUMENTACION
DE LA SEDE CENTRAL DEL INBAD*

REVISTAS RECIBIDAS DESDE EL 25 DE JUNIO HASTA EL 31 DE AGOSTO DE 1985

ACADEMIA NEWS:

Núm. 6-7, septiembre-diciembre 1984.

ALFOZ:

Núm. 17, junio 1985; núm. 18-19, julio-agosto 1985.

APUNTES DE EDUCACION (Boletín Informativo ANAYA):

Núm. 105, mayo 1985; núm. 109, junio 1985.

AREÓPAGO:

Núm. 4-5, junio-julio 1985.

AUCA:

Núm. 45, 1985

AULA ABIERTA:

Núm. 43, mayo 1985.

L'AUTRE JOURNAL:

Núm. 4, abril 1985; núm. 5, mayo 1985; núm. 6, junio 1985; núm. 7, julio-agosto 1985.

BEIJING INFORMA:

Núms. 15 a 25, 1985.

BILDSCHIRM:

Núm. III, febrero 1985.

BILDUNG UND WISSENSCHAFT:

Núm. 3-4, 1985.

BOLETIN BIBLIOGRAFICO MENSUAL DE NOVEDADES. MEC.:

Núm. 129, mayo 1984; núm. 141, septiembre, 1985.

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

Número de julio-agosto de 1985.

BOLETIN INFORMATIVO BORDON:

Núm. 0, marzo 1985.

BOLETIN INFORMATIVO (Colegio Oficial de Profesores de Educ. Física)

Núm. 2, marzo-abril 1985.

BOLETIN INFORMATIVO. Fundación Juan March:

Núm 149, junio 1985; núm. 150, julio-agosto 1985.

BOLETIN DE SUMARIOS ANAYA:

Núm. 3, abril 1984.

BOLETIN DE SUMARIOS. MEC.

Núm. 33, abril, 1985; núm. 34, mayo 1985.

BULLETIN APMEP:

Núm. 349, junio 1985.

CAHIERS PEDAGOGIQUES:

Núm. 235, junio 1985.

CENEBAB:

Núm. 1, mayo 1985.

CINQ SUR CINQ:

Núm. 5, mayo-junio 1985.

COMENTARIO SOCIOLOGICO:

Núm. 49-50, enero-junio 1985.

COMMUNIO:

Núm. 7, marzo-abril, 1985.

COMUNIDAD ESCOLAR:

Núms. 58 a 66, 1985.

COMUNIDAD DE MADRID:

Núm. 11, 20 de mayo 1985; núm. 12, 5 de junio 1985; núm. 15-16, 24 de julio de 1985.

CONCILIUM:

Núm. 200, julio 1985.

CORONICA, LA:

Núm. 2, primavera de 1985.

**CUADERNOS DE EDUCACION Y NUEVAS
TECNOLOGIAS DE LA INFORMACION.
MEC—FUNDESCO:**

Núm. 0, 1985; núm. 1, 1985.

CUADERNOS HISPANOAMERICANOS:

Núm. 420, junio 1985; Núms. 421-423,
julio-septiembre 1985

CUADERNOS DEL NORTE, LOS:

Núm. 30, marzo-abril 1985; núm. 31, mayo-junio
1985.

CUADERNOS DE PEDAGOGIA:

Núm. 125, mayo 1985; núm. 126, junio 1985; núm.
127-128, julio-agosto 1985.

CHINA RECONSTRUYE:

Núm. 4, abril 1985; núm. 5, mayo 1985; núm. 6,
junio 1985.

DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE:

Núm. 3, 1985.

DIAGROUP:

Núm. 18, 1985.

A DISTANCIA. UNED:

Núm. 8, mayo 1985.

A DISTANZA:

Núm. 1, septiembre-octubre, 1979; núm. 1,
enero-febrero 1980; núm. 6, abril, 1983; núm. 7, enero
1984; núm. 8, julio 1984.

EDUCA:

Núm. 3, mayo 1985.

EDUCACION:

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

**EDUCACION A DISTANCIA IDEI.
República Dominicana**

Núm. 13, enero-marzo, 1985.

EDUCATION IN CHEMISTRY:

Núm. 1, enero 1985; núm. 2, marzo 1985; núm. 4,
julio 1985.

EDUCATION & INFORMATIQUE:

Núm. 25-26, marzo-junio 1985.

EDUCATION PHYSIQUE ET SPORT (EPS):

Núm. 193, mayo-junio 1985; núm. 194, julio-agosto
1985.

EMERITA:

Núm. 2, 2.º semestre 1984.

ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS:

Núm. 2, mayo, 1985.

EUDISED R. & D BULLETIN:

Núm. 22, 1984; núm. 23, 1984.

**EUROPEAN JOURNAL OF SCIENCE
EDUCATION:**

Núm. 2, abril-junio 1985.

FRANÇAIS DANS LE MONDE, LE:

Núm. 193, mayo-junio 1985.

FREMDSPRACHENUNTERRICHT:

Núm. 73, febrero 1985.

GACETA DEL LIBRO, LA:

Núm. 24, 1-15 de junio 1985; núm. 25, 15-30 de junio
1985; núm. 26, 1-15 julio 1985.

GEOGRAPHIE:

Núm. 32, agosto 1985.

GRAPHIS:

Núm. 237, mayo-junio 1985; núm. 238, julio-agosto
1985.

HUMBOLDT:

Núm. 84, 1985.

INDICE ESPAÑOL DE HUMANIDADES:

Núm. 3, 1978.

INFOREH:

Núm. 3, marzo 1984; núm. 5, mayo 1984; núm. 7,
julio 1984; núm. 8-9, agosto-septiembre 1984; núm.
10, octubre 1984; núm. 11, noviembre 1984; núm. 12,
diciembre 1984; núm. 1, enero 1985; núm. 2, febrero
1985.

INFORMACION COMERCIAL ESPAÑOLA:

Núm. 617-618, enero-febrero 1985; núm. 619, marzo, 1985; núm. 620, abril 1985; núm. 621, mayo 1985; núm. 622, junio 1985; núm. 623, julio 1985.

INSULA:

Núm. 458-459, enero-febrero 1985; núm. 460, marzo 1985; núm. 461, abril 1985; núm. 462, mayo 1985; núm. 463, junio 1985.

INVESTIGACION Y CIENCIA:

Núm. 105, junio 1985; núm. 106, julio 1985; núm. 107, agosto 1985.

JOURNAL OF ADULT EDUCATION-Tanzania:

Núm. 4, 1983.

KULTUR CHRONIK:

Núm. 3, 1985.

LIBRO ESPAÑOL, EL:

Núm. 322-323, abril-mayo 1985; núm. 324, junio 1985; núm. 325-326, julio-agosto 1985.

MAÑANA:

Núm. 9, marzo-abril 1985.

MEDIOS AUDIOVISUALES:

Núm. 143, abril-junio 1985.

MONDE DIPLOMATIQUE, LE:

Núm. 77, mayo 1985; núm. 78, junio 1985; núm. 79, julio 1985.

MONDE DE L'EDUCATION, LE:

Núm. 117, junio 1985; núm. 118, julio-agosto 1985; núm. 119, septiembre 1985.

NOUVEAU PASSE PARTOUT, LE:

Núm. 5, mayo-junio 1985.

NOUVEL OBSERVATEUR, LE:

Núms. 1.072 a 1.086, 1985.

NOUVELLES DE FRANCE:

Núm. 131-132, VI-VII, 1984; núm. 133, I, 1985; núm. 134, II, 1985.

ORIENTATION SCOLAIRE ET PROFESSIONELLE:

Núm. 2, segundo trimestre de 1985; núm. 3, tercer trimestre de 1985.

PATIO ABIERTO. ICE de la Univ. de Cádiz:

Núm. 14, mayo-junio 1985.

PERSPECTIVAS. UNESCO:

Núm. 53, 1985; núm. 54, 1985.

PHYSICS EDUCATION:

Núm. 1, enero 1985; núm. 2, marzo 1985; núm. 3, mayo 1985; núm. 4, julio 1985.

REVISTA DE CIENCIAS DE LA EDUCACION:

Núm. 122, abril-junio 1985.

REVISTA DE OCCIDENTE:

Núm. 50, junio 1985; núm. 51, julio-agosto 1985; núm. 52, septiembre 1985.

REVISTA DE PSICOLOGIA Y PEDAGOGIA APLICADAS (Ayuntamiento de Valencia):

Vol. XVI, núm. 31, 1985.

REVUE DES ETUDES GRECQUES:

Núm. 462-464, julio-diciembre 1984.

REVUE DE MATHEMATIQUES SPECIALES:

Núm. 10, junio 1985.

RICERCA EDUCATIVA:

Núm. 1, enero-marzo 1985.

SAL TERRAE:

Núm. 5, mayo 1985; núm. 6, junio 1985; núm. 7-8, julio-agosto 1985.

SCALA:

Núm. 6, 1985; núm. 7-8, 1985.

SCALA JUGEND MAGAZIN:

Núm. 4, junio-agosto 1985.

STADIUM:

Núm. 109, febrero, 1985; núm. 110, abril 1985.

TECNOLOGIE DE L'EDUCATION. BULLETIN ANALYTIQUE:

Núm. 1-2, junio 1985.

TEOREMA:

Cuaderno 65:

THALES:

Núm. 1, 1985; núm. 2, junio 1985.

TIME:

Núms. 22 a 31 de 1985; núms. 33 a 36 de 1985.

TRIBUNA ALEMANA:

Núm. 910, 24 de julio de 1985; núm. 912, 21 de agosto de 1985.

UNIVERSITAS:

Núm. 4, junio 1985.

VIAJAR:

Núm. 74, junio 1985; núm. 1, agosto 1985; núm. 2, septiembre 1985.

VIDEO ACTUALIDAD:

Núm. 45, mayo 1985; núm. 46, junio 1985; núm. 47, julio-agosto 1985.

VITA ITALIANA:

Núm. 9, septiembre 1984; núm. 10, octubre 1984; núm. 11, noviembre 1984; núm. 12, diciembre 1984.

ZIELSPRACHE DEUTSCH:

Núm. 2, abril-mayo-junio 1985.

*DEPARTAMENTO DE DOCUMENTACION
DE LA SEDE CENTRAL DEL INBAD*

Informaciones varias

EL RENACIMIENTO Y LOS GENEROS LITERARIOS

Informe del Seminario de Lengua y Literatura Españolas de la Sede Central del INBAD sobre la VI Academia Literaria Renacentista de la Universidad de Salamanca

Un período tan rico y sugerente como el del Renacimiento español sigue siendo objeto de controversia, incluso en aspectos fundamentales que ya deberían estar plenamente aceptados. Interasantísimos trabajos (Bataillon, A. Castro, E. Asensio, Maravall, Abeilán, etc.) no han establecido aún unas bases sólidas, equivalentes, por ejemplo, a las marcadas por el trabajo de Burckhardt para el Renacimiento italiano.

Así las cosas, que el Renacimiento español sea objeto de una reunión anual de especialistas, tal como se viene haciendo en la *Academia Literaria Renacentista* de la Universidad de Salamanca, es una iniciativa merecedora de apoyo sin reservas.

Durante los días 14, 15 y 16 de marzo de 1985 se reunió la VI Academia, dedicada, en esta ocasión, al estudio de «Los nuevos géneros literarios del Renacimiento». El Seminario de Literatura de la Sede Central del INBAD participó en las reuniones, dado el interés que el tema nos ofrece. Daremos aquí una breve referencia de los puntos tratados.

La renovación literaria del Renacimiento afectó no sólo al estilo, sino también a lo que el profesor Eugenio de Bustos llamó en su ponencia («Nuevos géneros, ¿nueva lengua?») «arquitectura de la lengua» (morfología, léxico, etc.), nueva sensibilidad lingüística que se

manifiesta también en el tratamiento que se dio a la traducción como culminación de un proceso de reflexión en torno a su finalidad que se había iniciado en la *General Estoria* (Carmen Codoñer: «Génesis y cambios en las traducciones renacentistas»). La reflexión crítica en torno al hecho literario, por su parte, hace necesario delimitar los conceptos «crítica», «preceptiva», «teoría» e «historia» literarias en el contexto de su época, como planteó la profesora Lore Terracini («Crítica literaria, ¿historia literaria?»).

Una panorámica general sobre los nuevos géneros narrativos del Renacimiento fue presentada por E. Riley («Género y contragénero novelescos en el Siglo de Oro»), para quien los géneros narrativos de ficción (caballeresco, pastoril, sentimental, morisco, bizantino...) posibilitaron la aparición del «contragénero» picaresco. Su caracterización y desarrollo en el tiempo fueron analizados hasta su confluencia en *El Quijote*.

La función social de la picaresca fue planteada por el profesor Maravall («Sociedad y público destinatario de la novela picaresca») como la de género dirigido a un público instalado al que sirve de refuerzo ideológico y en el que despierta una solidaridad conservadora. Circunstancias sociales explican también, según López Estrada («Los libros de pastores»), las audacias del género pastoril frente a los dictados de la poética.

Un nuevo concepto de la individualidad se manifiesta en los diversos escritos de corte biográfico (V. García de la Concha: «Los géneros biográficos en la conquista del yo»), escritos en los que se continúa, por una parte, la línea medieval del retrato como presentación de paradigmas humanos, pero apareciendo lentamente otros en los que la verticalidad medieval se desplaza hacia la búsqueda del hombre «por lo que se hace ser». El interés por la individualidad está también en la base de las frecuentísimas, aunque poco estudiadas, cartas poéticas. En este sentido, Claudio Guillén («Las cartas poéticas») propuso una primera clasificación y unas líneas generales como marco de investigación. En la misma línea incidió la ponencia de D. Ynduráin («El diálogo»), aunque señalando la mayor conflictividad que se da en la búsqueda de sus antecedentes formales y en sus componentes ideológicos.

El debatido origen del ensayo hay que situarlo, según F. Rico («Orígenes del ensayo»), como producto de las nuevas actitudes renacentistas y no por influencias foráneas. Las raíces del ensayo habría que buscarlas en los ejercicios retóricos que los escolares realizaban en torno a un «argumentis nudis», fuera ya de los dictados de la enseñanza escolástica, y que produjo, cuando se aplicaron fuera de las aulas, unos discursos «que no son diálogos» como los de Ambrosio de Morales.

En el ámbito teatral, el profesor S. Reckert («Gil Vicente y la configuración de la “comedia”») puso de manifiesto el papel de Gil Vicente como renovador del teatro. Vicente parte de la cortesanía, a la que con frecuencia parodia; pero en sus comedias y farsas, aun partiendo de los metros tradicionales, se da ya una nueva actitud vital, destinada a tener fecunda descendencia teatral. No ocurrió así con la tragedia (Jean Canavaggio: «La formación de la tragedia»), género teatral que se frustró a pesar de las importantes figuras literarias que se ocuparon de él. Dentro todavía de lo teatral, señalaremos la aportación de K. Whinnon («El género celestinesco»),

quien, partiendo de los estudios de M. Rosa Lida y tras analizar la descendencia literaria de *La Celestina*, afirma el carácter de «comedia humanística» de la misma. La influencia de Virgilio en Enzina y sus diversos niveles de imitación fue objeto del estudio de M. Morreale («Enzina y la égloga»).

El profesor A. Vilanova, por su parte («*La lozana andaluza*, confluencia de géneros»), analizó el valor de la *Lozana* como confluencia de géneros —teatrales y novelescos— y de influencias —clásicas y modernas—. Este sentido tuvo también la intervención del profesor Lázaro Carreter al referirse al género literario de *El Criticón*.

Las inquietudes culturales de este período histórico y el protagonismo de España en varias empresas hicieron brotar numerosas «laudes Hispaniae» (A. Navarro: «Las “laudes Hispaniae” en el Renacimiento español») con carácter de panegíricos o de defensas apologéticas; todavía, pues, sin el tono reflexivo que adoptará posteriormente el «tema de España». Este género fue especialmente desarrollado por andaluces y portugueses y tendrá su culminación en *Os Lusíadas*.

Las abundantes novedades que produjo el Renacimiento en el campo de la lírica fueron analizadas por el profesor R. Lapesa en la sesión que clausuró las jornadas.

A pesar de esta larga relación y de la gran cantidad de aspectos que se plantearon, echamos de menos algunas referencias (las misceláneas, el género caballeresco, la historiografía —especialmente la americana—, la épica culta...) pero es que, en el campo de los géneros literarios, el Renacimiento produjo tal cantidad de novedades y sus repercusiones fueron tan fecundas que el tema general era desmesurado para ser tratado en el estrecho margen de tres jornadas. Esperemos que la próxima reunión de la Academia en torno a un tema más definido («Concepto de Renacimiento: límites y etapas») permita unas conclusiones más ajustadas. Si, además, se

corrigieran algunos pequeños defectos de infraestructura (lugar más adecuado y entrega de resúmenes de las ponencias a los asisten-

tes, como más perentorios) el ya más que notable interés de estas jornadas quedaría plenamente asegurado.

Manuel Morillo Caballero
SEMINARIO DE LENGUA Y LITERATURA
DE LA SEDE CENTRAL DEL INBAD

LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN EGB Y EE MM

Informe del Seminario de Geografía e Historia de la Sede Central del INBAD sobre el Simposio «La Enseñanza de las ciencias sociales en EGB y EE MM».

Organizado por el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid se ha desarrollado, durante los días 3, 4 y 5 de junio de 1985, un simposio sobre «La enseñanza de las ciencias sociales en EGB y EE MM».

En las instalaciones de la misma Universidad, más de 200 profesores procedentes de toda España han podido así reunirse durante esos días para intercambiar opiniones y experiencias sobre Didáctica y Metodología de las Ciencias Sociales. Todos los niveles de la docencia estuvieron allí representados: Universidad, EGB, Formación Profesional, Bachillerato, Escuelas de Formación del Profesorado.

En apretadas jornadas de mañana y tarde se alternaron las comunicaciones de los ponentes y las mesas redondas de trabajo. En los diálogos que siguieron a las ponencias pudo apreciarse, por el número y variedad de las intervenciones, tanto el interés suscitado por aquéllas como la multiplicidad de puntos de vista que las Ciencias Sociales admiten en la práctica docente. Las mesas redondas, estructuradas en áreas de marcado carácter metodológico, permitieron, a su vez, un intercambio de experiencias de métodos y técnicas que sirvieron de complemento fáctico al discurso conceptual de las comunicaciones.

Teoría y práctica en la enseñanza de las Ciencias Sociales quedaron así abiertas a de-

bate para todos los que participamos en el desarrollo de este simposio.

Comunicaciones:

El contenido conceptual de las comunicaciones se estructuró en torno a los siguientes núcleos:

1. Bases psicológicas y sociales del alumno en la enseñanza de las Ciencias Sociales (5 ponencias).
2. Los «currícula» de las CC SS en la EGB y EE MM con referencias concretas al plan de reforma de las EE MM. (4 ponencias).
3. Epistemología, métodos y técnicas en diferentes CC SS: Filosofía, Historia del Arte, Geografía e Historia (4 ponencias).

Mesas Redondas:

Estuvieron integradas por grupos de profesores que centraron la discusión en torno a trabajos prácticos y experiencias puntuales sobre la enseñanza de :

- La Historia (3 mesas).
- La Geografía (2 mesas).
- La Filosofía (2 mesas).
- Las Ciencias Sociales en general (1 mesa).

La propia configuración de los programas de las Ciencias Sociales en EGB y EE MM determinó un predominio discursivo sobre la Historia y en menor medida la Geografía en relación con el resto de las disciplinas «sociales»: Filosofía, Historia del Arte, etc. y por niveles puede decirse lo mismo respecto a las EE MM y en concreto al Bachillerato sobre la EGB y la Formación Profesional de Primer Grado.

Aportaciones y temas de discusión:

No es la finalidad de esta reseña hacer una síntesis de ponencias y mesas redondas de este simposio (ello será objeto de una publicación por parte del ICE de la Universidad Autónoma), sino más bien destacar aspectos epistemológicos, de método y curriculares, de carácter general y más significados por su novedad y contestación. Tales fueron los relativos a las disciplinas de Historia, Geografía e Historia del Arte.

Historia

- Del concepto de la Historia como relato de los acontecimientos del pasado y que se traducía en los niveles de la enseñanza en las «famosas» listas de reyes y batallas, se ha pasado en las últimas décadas a una interpretación «presentista» que pretende explicar la actualidad a través de una selección de hechos del pasado al gusto y criterio subjetivo del historiador-intérprete. Esta segunda acepción se ha reflejado con frecuencia en la enseñanza en un repertorio, a menudo farragoso, de instituciones, clases y luchas sociales tan mecanicista o más que la supuestamente superada. Actualmente se pone en duda que la historia permita con ventaja la comprensión del presente, objeto prioritario, por otra parte, de ciencias como la Sociología, Economía, Geografía, etc. Se insiste por ello en la ya conocida opinión de

Bertrand Russell que consideraba el objetivo específico de la Historia dar a conocer al hombre de hoy la estructura y organización de las sociedades del pasado. En este sentido de revisión conceptual de los objetivos terminales de la Historia se manifestaron diversos ponentes entre los que destacó, por el énfasis de sus afirmaciones, el profesor de la Autónoma de Madrid Pérez Ledesma.

- En concordancia con estos supuestos hay que inscribir el concepto de «empatía» histórica («disposición y capacidad para juzgar las acciones de otro desde su propio punto de vista»). Un ejemplo del uso de la empatía como método de enseñanza es propuesto por el Profesor Domínguez Castillo tomando como base experiencias prácticas sobre temas de Historia Contemporánea.
- Una de las críticas más certeras sobre el uso deficiente de los textos históricos en la enseñanza de la Historia fue la expresada por Gonzalo Zaragoza. En su opinión, la renovación en la Didáctica de la Historia se ha llevado a cabo, en muchísimos casos, al margen de la psicología evolutiva del alumno, que ha tenido y tiene que sufrir el uso indiscriminado del método deductivo traducido en la práctica en un modelo discursivo («lección magistral») apoyado, «para convencer al alumno», en un lote de ejemplos seleccionados (¿manipulados?) ad hoc: los textos históricos.

Frente a ello se propone el método hipotético-deductivo, más adecuado a la mentalidad del alumno. Este método presenta los siguientes pasos: conocimiento del estado actual de la cuestión; planteamiento de una nueva cuestión; formulación de una hipótesis; análisis de fuentes disponibles, crítica y selección; formulación de una metodología de trabajo; aplicación de la misma y resultados.

- En relación con el uso de los textos históricos como técnica de enseñanza cabe destacar la experiencia ofrecida por Carretero, Pozo y Asensio («La enseñanza de la Historia: un enfoque cognitivo») sobre textos históricos «prefabricados» (como tales presentados a los alumnos) y muy útiles para facilitar la capacidad de comprensión.

Este tipo de técnicas puede incluirse en los denominados «juegos de simulación para la Historia», a los que se aludió en algunas intervenciones y cuyo uso suscitó cierta reserva en muchos de los interpelantes.

- En cuestiones curriculares, sobre todo en lo referente al Bachillerato, se expresaron distintas opiniones, entre las que cabe destacar la del Grupo Germanías que, tomando como base su experiencia 13/16, propuso como alternativa a los planes ministeriales unos currícula abiertos, que deberán confeccionar equipos didácticos y ser sometidos a discusión y control. La presencia del Director General de EE MM (Ponencia: «La enseñanza de la filosofía») no permitió, pese a lo esperado, una mayor concreción en este sentido. (Se habló de dos años o cursos para el Segundo Ciclo del Bachillerato, de una Historia de España como materia común, etc.). El carácter experimental del segundo ciclo que ahora va a iniciarse permitirá, en opinión de J. Segovia, acumular experiencias para el currículo definitivo.

GEOGRAFIA

- La crisis conceptual que ha sufrido la Geografía en las últimas décadas ha servido entre otras cosas para enriquecer su contenido y método de investigación. Ha habido un gran desconcierto, sin embargo, a la hora de incorporar esas innovaciones (Geografía Cuantitativa, de la

Percepción, etc.) al campo de la enseñanza y en particular al de la Enseñanza Media.

Urteaga y Capel («La Geografía en un currículo integrado de Ciencias Sociales») pusieron de relieve, a través de ejemplos concretos, el mimetismo pernicioso de ciertas experiencias que han pretendido trasladar a la Enseñanza Media e incluso Primaria los métodos de investigación de la Geografía, olvidando tanto la psicología del alumno como los principios más elementales de la Didáctica, en un conglomerado difuso que no distingue objetivos, métodos y técnicas.

Se criticaron así los excesos de la moda ambientalista, incapaz de alcanzar el grado de generalización suficiente que rompa las fronteras del mero localismo, el pretencioso «método de investigación», reducido a veces al ridículo inventario de las papeleras de barrio, etc.

En un intento de clarificación, Urteaga y Capel propusieron una serie de núcleos conceptuales, hasta 18, cuya asimilación se propone como objetivo terminal al concluir las EE MM.

Estos núcleos conceptuales, verdadero programa de Geografía, desarrollan, desde diferentes puntos de vista, un acercamiento a la comprensión del espacio por parte del alumno. Desde un espacio natural, humanizado, percibido en los primeros núcleos, hasta el espacio disputado en los terminales (16, 17 y 18).

- Entre las técnicas de representación espacial se aludió en concreto a la de los mapas cognitivos, objeto de la ponencia de E. Martín («El desarrollo de los mapas cognitivos y la enseñanza de la Geografía»).

Un mapa cognitivo es «un plano mental de algún área y es reflejo en la mente del hombre de la situación espacial de los objetos en relación unos con otros y

consigo mismo». El mapa cognitivo o mapa mental es un fiel reflejo de la percepción ambiental y, en suma, un traspunto del propio comportamiento. Transcendiendo de su valor psicológico al campo de la Didáctica, el mapa mental puede utilizarse como muestra de diagnóstico y de habilidad gráfica, como guía informativa y como técnica de instrucción para el mejor análisis de la cartografía.

El proceso secuencial de un mapa cognitivo («mojones», «rutas», «configuraciones») le hace apto para todo nivel de enseñanza.

- Otras técnicas metodológicas aplicadas a la Geografía se debatieron en las mesas redondas de trabajo. Cabría destacar, por lo depurado de las experiencias, los juegos de simulación y los centros de interés. Técnicas éstas ya conocidas, pero no siempre bien aplicadas.

HISTORIA DEL ARTE

- La enseñanza de la Historia del Arte fue objeto de una sola de las ponencias (J. A. Ramírez).

Destacó el profesor Ramírez la necesidad de contemplar esta disciplina como independiente y no subordinada a la Historia. Expresó su deseo de que así se refleje en los nuevos «currícula» de las EE MM.

Hizo hincapié en los vicios didácticos que, en su opinión, presenta la enseñanza del Arte en el Bachillerato: «obsesión taxonómica», «sociologismo vulgar», «estética sin historia», «ultracontenidismo iconológico».

Abogó por dos programas paralelos en las EE MM: uno de carácter general y contenidos básicos y otro de carácter local o/y regional, elaborado por cada centro o comunidad autónoma. Estos programas se insertarían en el segundo ciclo con dos horas semanales cada uno.

Alfredo N. Gonzalo Moreno

*SEMINARIO DE GEOGRAFIA E HISTORIA
DE LA SEDE CENTRAL DEL INBAD*

BOLETIN INFORMATIVO-INBAD