



1986
diciembre
n.º 4
INBAD

boletín **informativo**



Indice

BOLETÍN INFORMATIVO DEL INBAD

Número 4, diciembre, 1986

INFORMACIÓN	Pág.
El INBAD en las cárceles extranjeras	5
EL INBAD EN EL EXTRANJERO	
El aula del INBAD de Lyon se abre culturalmente al entorno socio-cultural de la ciudad del Ródano	7
EL INBAD EN ESPAÑA	
La experimentación e investigación en un proceso de innovación educativa. Reflexiones desde el Departamento de Estudios del INBAD	11
Primeras Jornadas de Formación para Tutores de Alumnos Reclusos. INBAD, 30 de septiembre - 6 de octubre de 1986	17
Análisis descriptivo comparativo sobre rendimiento académico en los cursos 1.º y COU en el Bachillerato a Distancia	19
Programa de cooperación con Nicaragua en enseñanza a distancia no universitaria	27
EXPERIENCIAS Y COLABORACIONES	
La corrida (Guión de radio)	31
Experiencias extraescolares: Visita al Ampurdán	41
A propósito del Cometa Halley	63
Una revista escolar en el INBAD	71
DOCUMENTACIÓN	
Informes	
El sistema educativo griego	75
Revistas recibidas	89

Dep. Legal: M-12649-1981
Ind. Gráficas CARO, S. L. Pol. Ind. Hormigueras - Vallecas (Madrid)

Información

EL INBAD EN LAS CÁRCELES EXTRANJERAS

El 30 de enero de 1986 se firmó un plan de actuación conjunta entre los Ministerios de Asuntos Exteriores y de Educación y Ciencia para atender a los españoles internos en cárceles extranjeras.

Mediante esta firma, los españoles reclusos en cárceles extranjeras podrán, a través de acuerdos anuales, seguir los estudios de EGB, BUP y COU gratuitamente puesto que el Ministerio de Asuntos Exteriores se hará cargo del pago de las tasas de matrícula y el Ministerio de Educación y Ciencia aportará los Documentos Didácticos que produce el INBAD.

La tutoría de los alumnos matriculados en Bachillerato la impartirán los Profesores del IN-

BAD, bien por correspondencia, bien desde determinadas Extensiones, de acuerdo con lo establecido entre el Ministerio de Educación y Ciencia y el Ministerio de Asuntos Exteriores. Este, a su vez, adoptará las medidas necesarias para que dicha tutoría pueda llevarse a cabo.

La firma de este plan de actuación conjunta es un paso importante en el avance que va experimentando la educación en las cárceles. Ahora, la labor del Equipo de Profesores de Cárceles consistirá en tratar de conseguir que se mejoren las condiciones de estudio de estos alumnos y en aplicar una pedagogía acorde con la realidad del alumno recluso.

DEPARTAMENTO DE CÁRCELES

EL INBAD en el extranjero

EL AULA DEL INBAD DE LYON SE ABRE CULTURALMENTE AL ENTORNO SOCIO-CULTURAL DE LA CIUDAD DEL RÓDANO

En la dinámica metrópoli del Ródano y del Saona ha tenido lugar últimamente, como colofón de actividades franco-españolas que vienen realizándose en los últimos tiempos, un viaje cultural y artístico, con sentido espiritual, a través del Camino de Santiago, de Puy - en - Velay a Compostela.

Hace un año se realizaron las I Jornadas Hispano-Francesas que tuvieron gran repercusión social y cultural en Lyon. Este año, por cuarta vez, ha recaído en el INBAD de esta demarcación consular española el Premio del Ministerio de Cultura y del IEE. Los profesores animadores del Proyecto Jacobeo han querido dar entrada en el mismo a una representación simbólica de la juventud lyonesa, es decir, han querido realizar una apertura al entorno socio-cultural francés, que ha respondido con mucho interés. La experiencia, que muestra el grado de madurez e inserción de los jóvenes españoles de la colonia emigrante, ha sido estimulada por el Sr. D. Emilio Motta, Cónsul General de España, y ha recibido igualmente los auspicios del Secretario General del Consejo de Europa y de los Ministerios correspondientes de la administración española, así como de organismos franceses.

Por parte francesa han participado alumnos de prestigiosos Institutos de la localidad (Lycée Du Parc, Saint-Exupery, Universidad Católica, etc.) con sus profesores Mme Passera, Mme Barnezet, Mme. Guglielminotti y acompañados por el Inspector de la Academia, Prof. Chevillard.

Por parte española ha contribuido a esta interesante actividad el profesorado del INBAD de

Lyon y han asistido al viaje los profesores D.^a Dolores Gómez Pugnaire, D. A. Martínez y D. Antonio González, premios del Ministerio de Cultura y del I.E.E. Dicha actividad ha estado coordinada y dirigida por el Catedrático de Francés D. Antonio Martínez, a la sazón Jefe de Estudios de la Extensión del INBAD, con la colaboración de los profesores D. José Méndez, Profesor del Aula premiada de Saint Chamond, y D. Rafael Cabello, ex-Director del Colegio Hispano-Francés. Han actuado como «guías» algunos peregrinos jacobeos como el Sr. Baleón y el Prof. Duteil, pedagogo prestigioso este último, que años atrás realizaron a pie y en bicicleta la ruta de Santiago desde Francia.

Tras varios meses de intenso trabajo, se realizó por fin el viaje, que recibió el apoyo de los «Amis de Saint-Jacques» de París y de organismos oficiales franceses y españoles, con lo que se abrió una etapa de más frecuente y fructífera cooperación franco-española en Lyon.

La experiencia ha sido enormemente positiva y los participantes guardan un magnífico recuerdo de la calurosa acogida española recibida en las sucesivas visitas, que se realizaron, por este orden, a la Alcaldía de León, a la Presidencia de la Junta de Galicia en Santiago, a la Capitanía General de la Zona Marítima del Cantábrico y, en Madrid, al Ministerio de Cultura, donde se les ofreció una recepción, al Instituto Español de Emigración, al INBAD, a la Dirección General de Promoción Educativa, donde les recibió el Director General, D. José María Bas, acompañado por el Subdirector General de Educación en el Exterior, Sr. Pérez Iriarte, y al

Ministerio de Educación y Ciencia. Finalmente, recuerdan también la grata recepción ofrecida por el alcalde de Madrid, D. Juan Barranco, y los Ediles de la Corporación Municipal.

Como detalle inolvidable hay que destacar el extraordinario recibimiento del Capitán General de Ferrol, quien invitó a los participantes a una comida en la base naval y a una travesía marítima a bordo de un navío de la Armada, donde tuvo lugar una ofrenda floral a los marinos y trabajadores del mar coincidiendo con el día de los difuntos.

Conviene valorar este tipo de realizaciones, por lo que tienen de estimulantes y educativas y porque significan un incentivo para las actividades extraescolares, tan necesarias en la vida escolar. Por otra parte, constituyen una acción bicultural y europeísta justo en el momento en que «Europa busca con urgencia manifiesta tomar conciencia de la comunidad de destinos de los países que la componen».

Como muestra del interés que ha despertado esta actividad tanto en Francia como en España, reproducimos a continuación dos reseñas periodísticas de dos diarios, uno francés y otro español:

Recepción en el Ayuntamiento a la expedición escolar francesa

Ayer tuvo lugar a las ocho de la tarde en el Ayuntamiento una recepción de la Corporación Municipal a un grupo de profesores y alumnos del Instituto Nacional de Bachillerato a Distancia (INBAD) de Lyon. La expedición está compuesta por un total de 11 profesoras y 35 alumnos, está llevando a cabo un estudio sobre el Camino de Santiago y el viaje forma parte de un programa de cooperación entre el Consejo de Europa y el Ministerio de Cultura. Durante el día de hoy la expedición realizará una visita cultural por la ciudad en la que sus miembros acudirán, entre otros lugares, a San Isidoro.

Diario de León, Martes, 28 de octubre de 1986

Nous avons, nous aussi, prié à Compostelle

Nous? C'est une équipe de cinquante-quatre élèves et professeurs gagnants d'un grand concours organisé par le Gouvernement espagnol entre divers regroupements de classes pratiquant la langue de Cervantès. «Nous»? des élèves de St-Exupéry, du Parc, de la Faculté Catholique, de l'I.N.B.A.D. et des amis d'Annecy et de St-Chamond.

Voyage d'étude ou pèlerinage? On sait bien que si beaucoup partent en touristes, la plupart reviennent en pèlerins. Tout le Chemin de Compostelle est une sorte de cheminement de retrouvailles avec soi-même. Nombre de monuments en témoignent. Ils jalonnent les quatre itinéraires français (départs de Paris, Vézelay, Le Puy et Arles) et le «Camino français» qui, en Espagne, conduit jusqu'à St-Jacques. Nos anciens ont inscrit dans la pierre leur foi en Jésus Christ. De merveilleuses églises embellissent ce chemin qu'ont suivi des milliers et des milliers de femmes et d'hommes venus de toute l'Europe.

Ce fut une manière très agréable de vivre l'Europe que d'avoir suivi comme nous l'avons fait en car, le Chemin de Compostelle. Notre ministre de la Culture a encouragé ses correspondants régionaux à faciliter aux pèlerins cette route de la rencontre. Nos cinquante-quatre pèlerins étaient également porteurs des encouragements écrits du Conseil de l'Europe. Pour le côté espagnol, en plus d'une prise en charge financière importante de l'Etat, les recommandations des ministères de la Culture, de l'Education et aussi de l'Immigration. Ceci a valu aux élèves et à leurs professeurs le chaleureux accueil de diverses municipalités et aussi du gouverneur de la Galice en personne. La marine nationale de son côté, offrait à tous un tour en mer sur l'Azor. Quelle émotion d'être les premiers à profiter de l'hospitalité d'un bâtiment réservé jusqu'alors aux seuls chefs du gouvernement!

Quelle émotion plus grande encore que de chanter dans la cathédrale de Santiago les chants appris au cours de la route et de voir s'é-

lever comme à l'assaut des voûtes le «Botafumeiro», énorme encensoir balancé en notre honneur par huit solides sacristains vêtus de pourpre.

Les élèves, immergés dans un bain de langue espagnole, n'ont pas perdu ce temps de vacances. Plus de mystère pour eux quand on parle de roman, de gothique, de baroque, ils ont vu ce que cela veut dire. Ils savent pourquoi leurs anciens écrivaient en fresques, en sculptures et en vitraux leur espoir de vie, éternelle, heureuse, celle que nous a méritée celui qui trône en vedette au tympan des cathédrales, encadré souvent

de ses quatre témoins tandis que les vingt-quatre vieillards de l'Apocalypse regardent d'un immense espoir. Comment ne pas faire le bon choix entre les horreurs de l'Enfer et les délices du Paradis?

La prière du groupe fut, à Compostelle, toute de remerciements pour tant de soleil et de cadeaux reçus et la joie d'avoir vécu pleinement l'amitié franco-espagnole. Celle-ci ne s'est jamais démentie au cours des siècles où, malgré les dangers de la route, des pèlerins allaient comme nous prier à Compostelle avec leurs frères d'Europe.

Le Guide

(des Amis de Saint.-Jacques)

L'Essor du Rhône, XLI.° année, n.° 2090.

Vendredi, 14 novembre, 1986

EL INBAD en España

LA EXPERIMENTACIÓN Y LA INVESTIGACIÓN EN UN PROCESO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA (Reflexiones desde el Departamento de Estudios del INBAD)

El INBAD y el CENEBA son una respuesta oficial a las expectativas e ideologías educativas tan extendidas en las décadas de los años 60 y 70, creados con la pretensión, al menos fundacional, de facilitar el acceso a unos centros de enseñanza oficial, primaria y secundaria, a quienes no pudieron en su día o les es imposible en la actualidad estudiar en un centro convencional.

I. EL MARCO INTERPRETATIVO

La discriminación educativa «permanente» que han sufrido y sufren muchos ciudadanos ha sido y es un tema común y tópico en las literaturas educativas y sociológicas de las últimas décadas. También es de sobra conocido el flagrante desajuste existente en las sociedades desarrolladas entre su capacidad de teorización y de búsqueda de soluciones sobre la mesa y la aplicación sistemática y adecuada de los recursos necesarios para luchar contra las carencias que el mismo desarrollo económico incentiva a veces y que llega incluso a presentar como residuales y fatalmente existentes.

Por una parte, la teoría está clara:

- «La expresión «educación de adultos» designa la **totalidad de los procesos** organizados de educación, sea cual sea el contenido, el nivel o el método, sean formales o no...; las actividades de la educación de adultos que se sitúan en la perspectiva de la educación permanente no tienen fronteras...; (teniendo) por objeto todos los aspectos de la vida y todos los campos de conocimiento...» (Conferencia General de la Unesco en Nairobi, 1976).
- «Una de las características esenciales del concepto de «educación permanente» es la de definir la educación como **un proceso continuo**, tanto en el plano espacial como en su extensión cultural. Hablar de educación permanente es formular la necesidad de una integración vertical, pero también horizontal, de los contenidos de la educación extendida a las dimensiones de la vida e impartida por un amplio abanico de agentes educativos..El concepto de «educación permanente»... impone un afán de coherencia de los contenidos que apenas se experimentaba antes: muy a menudo, cada grado o cada ciclo, concebido como una entidad cerrada en sí misma, se esforzaba por alcanzar el enciclopedismo, reanudando con una pedagogía o con objetivos diferentes lo que el anterior había ya iniciado» (UNESCO, París, 1975. Documento base).
- Tal coherencia de contenidos exige un **marco unificador** una estructura dotada de comunicación entre las diversas instituciones que se dedican a la educación de adultos en diversos niveles.
- Coherencia e integración necesitan estrategias respecto a finalidades comunes, estructuras favorecedoras de la comunicación entre distintos ciclos y la creación desde abajo de un marco unificador de redes y niveles.
- El concepto «permanente» aplicado a la educación implica tanto una **perspectiva de temporalidad** («a lo largo de toda la vida») como la integración y **concatenación de nive-**

les distintos y de formas (educación formal y no formal).

- Un sistema educativo de adultos, entendido desde la perspectiva de la educación permanente («a lo largo de toda la vida»), rompe el dilema «educar para la Universidad»/ «educación al servicio de la sociedad global» y hace saltar el anquilosamiento de currículos que encaminan necesariamente a un nivel terciario....
- Finalmente, el momento actual impone la **dedicación más intensiva** a un «proletariado educativo» procedente de medios desfavorecidos y que suele aparecer como marginal en la educación formal.

En otro orden de cosas:

- El INBAD y el CENEBAD son una respuesta institucional, según hemos indicado, cuya pretensión inicial es penetrar en un sector de la población excluido de los cauces usuales de la educación formal.
- En definitiva, tales centros nacen con la impronta de ser instrumentos eficaces para sortear, concretamente, dos tipos de fronteras creadoras de discriminación: unas fronteras sociales que marcan límites a la movilidad ascendente de ciertos grupos de ciudadanos herederos de posiciones sociales desfavorables, y otras fronteras inherentes a la misma institución educativa, fiel reflejo de la sociedad en que existe, y que funcionan a modo de zancadilla para quienes se encuentran con dificultades iniciales por la desigual oportunidad en la línea de partida.
- Una enseñanza a distancia dotada de los recursos adecuados a su especificidad, es de sobra conocido, puede ser un instrumento muy eficaz de promoción educativa.

La teoría, sin embargo, entra en conflicto con el desarrollo de la práctica:

- Los rígidos filtros selectivos existentes en los primeros años de la enseñanza convencional juegan un papel similar con los usuarios adultos de estos centros, muchas veces dispuestos a quemar el último cartucho en este intento.

- Concretamente, las fronteras económica, espacial, institucional, etc. hacen acto de presencia con tal dureza que ponen en peligro la viabilidad de la especificidad de estos centros.
- La pretensión de ser centros «abiertos», en línea con una educación concebida como «permanente» para clientes tan específicos, queda sustancialmente afectada por la rigidez e inadaptación aún existentes en sus ofertas educativas.
- Finalmente, y refiriéndonos en concreto al INBAD, los aciertos conseguidos a lo largo de estos años se habrían multiplicado si se le hubiera dotado de estructura e infraestructuras típicas de un centro a distancia.

No queda más remedio, pues, que, tras el funcionamiento de tales centros a lo largo de unos años, y en el umbral del momento institucional que se avecina, iniciar un **período de reflexión** sobre la especificidad y funciones de tales centros, así como sobre la eficacia y conveniencia de sus estrategias y tecnologías.

Específicamente el INBAD, a lo largo de sus once años de funcionamiento, ha adquirido un importante acervo de experiencias y conocimientos, contrastados con la práctica en los diversos sectores que aprenden y enseñan en su recinto. Este movimiento de abajo hacia arriba ha permitido consolidar ciertas convicciones que, lógicamente, se dan envueltas en las propias contradicciones de una institución de tales dimensiones. Concretamente, su Sede Central, además de tener otras funciones que no entran en nuestro tema, aparece, cada vez más, como centro creador y experimentador de unos recursos concebidos como apoyo para quienes ejercen la práctica educativa entre adultos. El Plan Experimental de Apoyo Tutorial, que ya está llevándose a cabo, es un claro ejemplo de cómo una innovación en pequeña escala ha surgido a partir de la necesidad de innovaciones concretas solicitadas por profesores y alumnos.

Puesto el marco interpretativo, sólo nos queda centrarnos en el papel que pueden jugar la experimentación y la investigación, desde la perspectiva de la innovación educativa, en una

futura red de centros dedicados a la educación de adultos a distancia.

II. EXPERIMENTAR EN PEQUEÑA ESCALA E INVESTIGAR

A partir de lo expuesto, parece claro que el prisma desde el que deben ser interpretadas las variables experimentación, investigación, innovación es el del usuario, prioritariamente adulto y con unas características peculiares, que utiliza un sistema abierto de educación concebido desde una perspectiva «permanente».

Es, precisamente, este prisma el que nos hará optar desde el principio por un tipo de «investigación» e «innovación» educativas con sentido concreto. No pueden utilizarse tales conceptos con asepsia ni neutralismo.

El papel que juega la investigación en un proyecto experimental encaminado a implantar innovaciones educativas es capital. Entendemos dicha investigación como **un proceso social** –y no como una mera actividad que ejercen desde sus mesas de trabajo unos profesionales llamados «investigadores»– que implica a diversos grupos humanos en la transformación de la realidad y del conocimiento que tales grupos tienen de ésta.

No es necesario insistir en la necesidad de que tal esfuerzo investigador se haga con el rigor y la disciplina científica necesarios.

Respecto al papel de la investigación en este contexto, queremos dejar claros los siguientes puntos:

- La investigación educativa debe ser más **una dimensión** presente en todos los agentes educativos que una función ejercida sólo por un grupo de profesionales expertos en tales materias.
- En este mismo sentido, debe contribuir eficazmente a la mejora de la práctica educativa superando la tradicional división entre quienes ejercen la práctica y quienes la iluminan desde fuera con sus aportaciones teóricas o teóricas y prácticas.

Desde esta perspectiva, deberán conseguirse en el nuevo CENED una sincronía y una empa-

tía mucho mayores que la actuales entre quienes se encuentran en contacto con los alumnos y quienes elaboran los diversos recursos o desempeñan su trabajo dentro de las unidades más típicamente «staff».

- Optamos por la **experimentación-innovación en pequeña escala**, efectuada en diversos lugares oportunamente localizados y coordinados a lo largo de todo el proceso, con vistas a su generalización posterior, y nos alejamos del modelo tradicional de innovación que va del centro a la periferia con un fuerte control centralizado.
- De lo dicho se desprende que los proyectos experimentales son un cauce fundamental de innovación, junto con otras medidas que puedan tomarse en consonancia con la experiencia acumulada en esta modalidad de enseñanza.
- Un centro de recursos así planteado **involucrará a los diversos agentes educativos**, desde el mismo diseño y desarrollo de los proyectos experimentales, así como en la estrategia de su difusión e implantación.
- Es fundamental que las innovaciones hechas en pequeña escala no se queden en un mero espontaneísmo improvisado, carentes de planificación estratégica y de un punto de confluencia, ya que, al fin y al cabo, de lo que se trata es de que los diversos proyectos sean repetibles, generalizables, flexibles y mejorables.
- En otro orden de cosas, la investigación debe jugar un papel importante en el amplio abanico de la realidad educativa y sobrepasar la tradicional tendencia utilitarista que sólo se preocupa de indagar en la eficacia del instrumental educativo.
- Deberá ocuparse, por ejemplo, de la **adecuación social de la institución** tanto en el panorama educativo específico de su oferta como, y en general, en el contexto social del país. Situamos, pues, el papel de la investigación educativa en un ámbito claramente institucional.
- De lo dicho en el párrafo anterior se desprende la importancia de la investigación educati-

va para la evaluación de la eficacia de un medio tan complejo como el utilizado en un sistema «a distancia». La ausencia de estudios en nuestro país respecto a ello hacen de este campo un objeto prioritario de atención.

- Además de indagar sobre la «pertinencia institucional», sobre si su oferta, cuantitativa y cualitativamente, se ajusta a la demanda social, debe evaluarse si consigue lo que pretende y si los medios que utiliza están en consonancia con ello y con las características de sus usuarios.
- En este sentido, deben entrar en el análisis los objetivos, estrategias y medios existentes, además de aspectos más concretos que afecten a las tecnologías utilizadas.
- Finalmente, la investigación educativa deberá estar presente en tres campos fundamentales de innovación:
 - * Para **mostrar la necesidad** del cambio educativo mediante diagnósticos.
 - * Para **acompañar** a todo proceso innovador con el fin de darle la fiabilidad necesaria tanto en las innovaciones en pequeña escala como en la generalización posterior.
 - * Para **generar** cambios educativos, tanto en el sistema como en los mismos agentes, mediante una información oportuna, precisa e inteligible.

III. DE LOS PLANES EXPERIMENTALES A LA INNOVACIÓN EDUCATIVA

Es importante fijar desde el principio la orientación que vamos a dar al contenido del término «innovación».

En nuestra opinión, ese contenido debe estar en consonancia con el contexto expuesto al comienzo de este trabajo. Innovar es, en primer lugar, acercar eficazmente un sistema educativo abierto a las necesidades de los grupos que lo utilizan. Innovar supondrá un largo proceso, iniciado más **desde la experiencia**, el contraste y la generalización que desde la imposición de modelos teóricos. Innovar supondrá más la búsqueda creativa de técnicas, contenidos, capacitación de los agentes educativos, infraestructura

y otros elementos de un sistema a distancia por tutorías que la implantación mimética de los elementos tal como se conciben en la enseñanza presencial y convencional.

En esta línea, nos parece importante insistir en lo siguiente:

- Es fundamental institucionalizar el «proyecto experimental» como la forma más adecuada de llegar a innovaciones generalizables.
- Es importante, en este sentido, concebir el futuro CENED más que como un centro autónomo, en lo relativo a la creación de recursos educativos y a su posterior oferta de aplicación, como un **centro coordinador** de experiencias controladas y promotor de ellas, a la vez que generalizador de experimentos limitados.
- Una institución educativa de tales características deberá **implicar a sus usuarios**, desde las primeras etapas, en el proceso productivo de sus recursos. En este sentido tiene gran importancia la participación de dichos usuarios en el diseño, la planificación, la experimentación y la evaluación de innovaciones hechas en pequeña escala.
- Las innovaciones educativas que se afianzan con mayores posibilidades de éxito son aquellas que consiguen **vincular a un mayor número de sujetos** de los diversos estratos en los que se encuentran los agentes educativos, incluidos los que desempeñan su trabajo en los niveles de políticas administrativas.
- Concretamente, el éxito de las innovaciones educativas dependerá más de la **interacción de los diversos agentes de cambio** insertos en diferentes estratos profesionales que de la mera contundencia de una normativa o de la mayor o menor inspiración de un reducido grupo de esforzados.
- La Administración Central, en el panorama de la España de las Autonomías, puede jugar un papel importante de dinamización, apoyo técnico y coordinación (que no «uniformización») y dar coherencia a las diversas experiencias locales para que los proyectos no se queden en puro espontaneísmo y dispersión.

- Hasta el momento, y en lo que respecta al INBAD, poseemos suficiente información procedente de los distintos niveles de la institución que señala pistas de experimentación para innovar elementos fundamentales del sistema. Concretamente:
 - Unos currículos escalonados y adecuados.
 - Acercamiento de nuestra modalidad de enseñanza a un sistema «abierto».
 - Creación y utilización de tecnologías «ad hoc», según el medio.
 - Dotación de recursos materiales y humanos en consonancia con el medio.
- Los diversos agentes educativos deben contribuir, desde el lugar en el que se encuentren, a la investigación, a la experimentación y a la innovación educativas: administradores de la enseñanza, especialistas, profesores, expertos en tecnologías educativas, investigadores, etc.

La selección de tales agentes educativos deberá efectuarse con instrumentos que estén en consonancia con la especificidad del centro.

IV. HACIA UNA «RED NACIONAL» DE PROGRAMAS, PROYECTOS Y EXPERIENCIAS INNOVADORAS EN EDUCACIÓN DE ADULTOS

La utilización del término «red» aplicado a programas, proyectos y experiencias educativas no es algo caprichoso. «Las redes de proyectos –según uno de los documentos del Seminario MEC/Consejo de Europa realizado en Navas del Marqués (Ávila) los días 2-5 de julio de 1985– nacen en el marco del Consejo de Europa, que ha acentuado el valor de la comunicación y la búsqueda de modelos culturales que aseguren la colaboración y participación entre los países miembros».

El término en cuestión, utilizado en tal contexto, posee claras connotaciones de experimentación pluralista, interconexión, comunicación, intercambio de recursos y existencia de cauces facilitadores de tales trabajos.

Los diversos documentos de dicho Seminario refuerzan ese mismo contenido:

- «Ante la imagen vertical o de **orientación horizontal**, es claro que una red de este tipo se orientará por lo segundo; no se trata de que unos se beneficien de la exigencia de los otros, sino de que todos se apoyen mutuamente».
- «La red se construye día a día, con la participación de todos, dado el sentido horizontal de intercomunicación que la caracteriza. Por ello, la puesta en marcha de la red no se va a conseguir sólo mediante planteamientos teóricos precisos, sino que la realización de acciones concretas ayudará a descubrir la pertenencia al grupo».
- Los mismos expertos se inclinan por «ver la red como un servicio vivo y dinámico, sujeto a la flexibilidad y necesidades de los usuarios».

Teniendo en cuenta lo dicho hasta ahora, se vislumbra un **abanico de tareas** que podrían formar parte de los cometidos de la futura red: identificar necesidades y problemas relativos a los posibles usuarios de esta modalidad educativa; facilitar el intercambio de instrumentos útiles y experiencias en el ámbito de la educación de adultos; potenciar proyectos de investigación participativa y hacer el seguimiento de experiencias y la evaluación sistemática de tal forma que el proceso innovador se base en la realidad más que en la norma; y, finalmente, desde la perspectiva de la investigación, potenciar la investigación participativa «en el aula» más que confiar ésta solamente a un grupo de «expertos» investigadores no implicados en tales proyectos. Tras este momento inicial, que ha comenzado en el INBAD con el Plan Experimental de Apoyo Tutorial, podría analizarse la necesidad de crear unos recursos adecuados a los usuarios reales de la oferta.

La relación de la Administración Central con las diversas Administraciones Autonómicas irá clarificándose a medida que vaya perfilándose el diseño de la Red.

Los documentos de trabajo, previos y finales, del Seminario anteriormente citado señalan unas pistas suficientes para ir trabajando en lo

que respecta al papel de la Administración Central.

La Red tutelada por el MEC aportará un marco organizativo dispuesto a impulsar, a coordinar la interacción y a potenciar procesos innovadores; a la vez, irá formalizando cauces de información, seguimiento y evaluación y brindando apoyo técnico y formación de los sujetos educativos. El futuro CENED aparecería así

más como un lugar de encuentro y coordinación de la actividad llevada a cabo por los diversos colectivos responsables de los proyectos locales dependientes de las Comunidades Autónomas que como un dentro dedicado a la mera coordinación burocrática-administrativa.

Pedro Sierra Benayas

DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS DEL INBAD

PRIMERAS JORNADAS DE FORMACIÓN PARA TUTORES DE ALUMNOS RECLUSOS

Durante los días 30 de septiembre y 1, 2, 3 y 6 de octubre se celebraron en la Sede Central del INBAD las Primeras Jornadas de Formación para Tutores de Alumnos Reclusos.

El programa de estas Jornadas se dividió en cinco sesiones que giraron en torno a tres temas fundamentales: el conocimiento de la cárcel y de la labor de cada uno de los funcionarios; el diseño del perfil del recluso y la técnica para lograr y mantener la motivación en el alumno interno en prisión. Fueron los ponentes Carlos Jiménez de Parga Cabrera, Asesor del Área de Justicia para asuntos del régimen penitenciario de la Oficina del Defensor del Pueblo; José Antonio Marijuán, Psicólogo, Subdirector de Tratamiento del Centro Penitenciario Alcalá-Meco Alta Seguridad; Araceli Ferrándiz, maestra de Alcalá-Meco Alta Seguridad; Enrique de Castro, defensor de los marginados, y Rosario Valero, Asistente Social de la Prisión de Alcalá-Meco Alta Seguridad. Acudió a la clausura de estas Jornadas Florencio Gutiérrez, Inspector de Cultura del Ministerio de Justicia.

En cada una de las cinco sesiones escuchamos aportaciones interesantes que incidirán notablemente en la realización de nuestro trabajo. La

ponencia de Araceli Ferrándiz «**La motivación en la escuela de una cárcel**» fue para nosotros la más clarificadora puesto que trató el que era en ese momento y sigue siendo el tema que más nos inquieta.

Estas Jornadas, que fueron uno de nuestros objetivos prioritarios desde el primer año que comenzamos a trabajar en este campo (curso 83-84), nacieron de la idea, ya expuesta en anteriores artículos, de que es precisa una formación específica del profesorado que permita desarrollar una pedagogía acorde con las necesidades peculiares de estos alumnos. En este sentido, las Jornadas han supuesto un primer paso hacia esa formación.

Creemos que todas las Jornadas que se hagan en el futuro respecto a este tema deberán tratar, como en esta ocasión, aspectos concretos y prácticos, es decir, deberán partir de las vivencias de las personas relacionadas con el mundo de la marginación, cuyas palabras han de ser transmisoras de sus ideas y experiencias.

No somos partidarios de que se expongan en ellas bellas teorías, sino experiencias positivas o negativas a partir de las que, indudablemente, todos vamos a aprender.

Consolación Merino Vaquerizo
DEPARTAMENTO DE CÁRCELES

ANÁLISIS DESCRIPTIVO Y COMPARATIVO SOBRE RENDIMIENTO ACADÉMICO EN LOS CURSOS 1.º y COU EN EL BACHILLERATO A DISTANCIA

El análisis de una situación conduce a su enjuiciamiento y, por ello, considerar el rendimiento académico de este Instituto, es decir, analizar el producto obtenido a lo largo de los diferentes cursos de BUP y COU durante el período cronológico que abarca los años escolares 83-84 y 84-85 debe conducirnos al estudio del comportamiento y del resultado conseguido por los alumnos del Centro.

Por otra parte, pensamos que decidir sin tener una buena información surgida de la propia realidad y que evidencie determinadas conductas sólo puede llevarnos a construir sobre teorías, que pueden ser interesantes, sí, pero nunca reales por carecer del apoyo de la experiencia constatada; e, incluso si esta meta ha sido trazada, siempre será conveniente no ignorar los caminos conocidos.

Somos conscientes de que el trabajo del que se obtienen las opiniones vertidas aquí es un estudio descriptivo de una realidad medida de forma cuantitativa, es decir, de los «productos y promociones de certificaciones académicas».

Pensamos que, en el futuro, una adquisición de datos más significativos en relación con el alumno en sus variables psicológicas (variables éstas que han sido poco tratadas en relación con el alumno a distancia) y de sus relaciones con la propia Institución iluminará, sin duda, el sombrío panorama de los números y hará que el estudio sobre el rendimiento académico no sea una mera «opinión explicativa» que, a nuestro juicio, y en ningún caso, es válida para inducir las ideas de un «fracaso escolar» o de la eficacia de un sistema.

En esta ocasión, atenemos a los datos con los que contamos para interpretarlos con la máxima honradez y seriedad y en su justa dimensión será uno de los objetivos del presente estudio. Considerando las fuentes parciales con las que se ha contado (sólo las actillas enviadas oportunamente y puntualmente por los diferentes Jefes de Estudios) será posible mejorarlo ampliamente en el futuro cuando se disponga de otros.

Tendremos siempre presente que el problema del rendimiento académico, éxito o fracaso de las instituciones educativas (caso que nos compete) y aun del propio alumno como sujeto inmerso en una sociedad tan pragmática y competitiva como la nuestra, manifiesta una exigencia que dista mucho de tener en cuenta lo que, a nuestro juicio, es el verdadero éxito o fracaso de la educación, esto es, el hacer o no al hombre más o menos persona, porque difícilmente la cultura puede sustentarse en algo que no existe.

Por lo que se refiere al alumno como promotor de ese rendimiento en nuestro sistema, el problema del producto académico se refleja en el aspecto social ya que una institución dedicada a impartir el Bachillerato a distancia tiene como misión fundamental facilitar la nivelación de las diferencias de oportunidad, de las desigualdades sociales, y sólo pueden salvarse éstas desde la propia desigualdad, esto es, ofreciendo más medios a quienes poseen menos.

Teniendo en cuenta que el alumno al que nos referimos es, en el 84% de los casos, mayor de 18 años, hay que contemplar su situación espe-

cífica de manera que todos los esfuerzos se dirijan a paliar y a ayudarle a superar sus propias dificultades y circunstancias.

Para un alumno de aprendizaje a distancia, cada progreso en el proceso educativo será un logro vital en sus posibilidades de conseguir un superior «status» social que atenúe las posibles carencias surgidas en momentos en que el acceso a la enseñanza secundaria era más difícil y también menos necesario para la plena participación social.

Este «status» puede suponer en ocasiones un ascenso en la situación laboral o la consecución de un puesto de trabajo, y por ello se dará un enfoque correcto a la cuestión rendimiento teniendo en cuenta la mejora de la posibilidad de acceder a las funciones productivas y creativas y a la recepción de los mayores beneficios por parte de la sociedad en la que está inmerso; sin olvidar, por otra parte, que sólo la persona que conoce y desea mejorar podrá libremente conseguir y perfilar sus propios éxitos o fracasos.

Sin la posesión de los instrumentos necesarios, la orquesta social quedará vacía de contenido y fácilmente desorientada desde la propia vertiente social e individual. De aquí que el tema, el concepto de rendimiento académico, tenga que considerarse y referirse siempre a los resultados que pertenecen plenamente al campo del conocimiento y a otros más vivenciales, pero no por ello menos interesantes.

Se supone que el alumno que se incorpora a este tipo de enseñanza en los estudios de Bachillerato está en posesión de unas técnicas instrumentales, que, por otra parte, teniendo en cuenta su procedencia (graduado escolar), pueden frecuentemente no estar perfiladas. Pero el perfeccionamiento de éstas y el desarrollo de la capacidad crítica, el razonamiento, el análisis y la síntesis son imprescindibles para un mayor éxito en el rendimiento académico.

Ofrecerle, así pues, las posibilidades de hacer una elección consciente, desarrollar su sentido de responsabilidad, lograr la máxima realización personal, conseguir una mayor capacidad de adaptación a la situación que le toca vivir y situarse ante los aspectos laborales de una ma-

nera consciente pertenece al rango de lo que vivencialmente conducirá a un mayor éxito no fácilmente evaluable y, sin embargo, sumamente interesante pues situará al alumno, desde un punto de vista sociológico, ante un mayor triunfo personal y social.

Consideramos necesario señalar que, aunque en el trabajo del rendimiento académico se constata que existe y se habla del abandono, que efectivamente es significativo, sobre todo en el paso de la 1.ª a la 2.ª evaluación, éste no debe tenerse en cuenta a la hora de relacionar alumnos presentados/aprobados (verdadera medida del rendimiento como producto) ya que pensamos que debe quedar claro que un alumno matriculado «por derecho» en el INBAD no pertenece necesariamente a él «de hecho», de igual forma que en una clase presencial no se computaría a la hora de relacionar las variables aprobados-presentados a aquéllos que, habiéndose matriculado, se retiran sin volver a asistir. Con esto no se pretende justificar el grado de abandono, que efectivamente existe, y que habría, sin duda, que analizar en profundidad para paliarlo en lo posible y disminuir sus causas después de conocidas.

Es cierto que en la mayoría de las ocasiones suponemos que nuestra misión termina con ofrecer unos conocimientos que son imprescindibles y que, por haber tenido a su favor la tradición, han sido los más favorecidos, aunque también los menos renovados. Hay que decir, sin embargo, que cada vez son mejores los resultados de los esfuerzos por conseguir una mayor adaptación en su transmisión y que ello es, sin duda, una de las causas del alto porcentaje de alumnos aprobados con relación a los presentados.

Siguiendo la línea, amplia en sus perspectivas, de la reforma educativa, tendremos que concluir diciendo que todos aquellos resortes psicológicos y sociales para mejor adaptarse a la sociedad en la coyuntura que nos ha tocado vivir deberán ir siempre emparejados con la transmisión y adquisición de aquellos conocimientos que consideremos como más fundamentales.

Dentro de estas coordenadas podemos decir

que el éxito en la promoción supera el 50% en las convocatorias ordinarias de junio, y más ampliamente en el curso del COU que en 1.º, igualando de este modo e incluso superando, creemos, a la enseñanza presencial.

Así pues, excepto en la convocatoria de septiembre, los porcentajes entre alumnos presentados y aprobados resultan, desde nuestro punto de vista, satisfactorios aún sin considerarlos óptimos.

Procurar que las distancias sean cada vez más cortas en cuanto a cantidad y calidad en el rendimiento académico será una de las más elevadas aspiraciones, sin que ello signifique pretender, por supuesto, que el rendimiento individual haya de ser idéntico para todos, cosa imposible de considerar teniendo en cuenta las diferencias individuales; pero sí deberá intentarse sacar el máximo provecho pues, aunque las oportunidades sean idénticas, y como consecuencia de lo anterior, el aprovechamiento y la respuesta a las mismas nunca serán iguales.

Si hablamos de rendimiento, término muy utilizado en nuestra sociedad y objeto últimamente de muchas investigaciones (bien es verdad que más de estudios transversales que longitudinales), y lo hacemos considerándolo como producto, deberá existir siempre una respuesta adecuada a la inversión realizada.

En la coyuntura económica por la que las diferentes sociedades atraviesan, es indudable que conseguir optimizarlo debe ser una aspiración importante, pero sin perder de vista que, aunque la visión social sea correcta en términos de economía, el aspecto educativo esconde tras sí una base humana y la adquisición de unos conocimientos no inmediatamente practicables, pero sí enriquecedores, cuyos resultados pueden observarse a largo plazo. Cada persona que mejora su bagaje cultural transmite éste a toda una generación; por eso dar las capacidades necesarias para un mayor enriquecimiento intelectual y al mismo tiempo ofrecer perspectivas para una mayor adaptación a la sociedad en que vivimos serán los más óptimos rendimientos que pueden obtenerse desde el punto de vista educativo y también desde el académico.

Trabajar ajenos a la presión social e institucional (la promoción académica y obtención de titulaciones) no sería posible, y ni siquiera justo, pero la tarea educativa, sin perder nunca de vista lo que la sociedad espera, debe ser sosegada, sin ignorar los verdaderos objetivos y trabajando sin prisas, pero sin pausas.

Como anticipo del trabajo descriptivo sobre el Rendimiento Académico del INBAD que se nos encomendó (cursos 83-84 y 84-85), ofrecemos una muestra del comportamiento de dos momentos curriculares que nos parecen, dentro de la trayectoria de BUP, altamente significativos: 1.º Curso y COU, y esto en las diferentes variables:

Alumnos Presentados sobre Matriculados (P/M)

Alumnos Aprobados sobre Matriculados (A/M)

Alumnos Aprobados sobre Presentados (A/P)

Consideramos todas las evaluaciones y las diferentes modalidades de atención al alumno.

Se tendrá en cuenta que en el curso 1.º hay un porcentaje elevado de alumnos bastante heterogéneos, que tienen procedencias distintas. Según los datos de la encuesta realizada para el trabajo «El alumno del INBAD», en una muestra de 4.178 alumnos 2.107 procedían del Graduado Escolar mientras que 1.237 habían cursado estudios de E.G.B. y unas cantidades bastante inferiores correspondían a Formación Profesional (313) y al antiguo Bachillerato (421).

Estos datos ponen de manifiesto la gran variedad de niveles con que suelen acceder o incorporarse los alumnos a los estudios del INBAD. Pensemos que en el curso de COU estas diferencias son ya menos perceptibles y serán otras las señas de identidad que les caracterizan, manifestándose en general el conjunto como más homogéneo.

A la vista de las gráficas correspondientes, se observará que el mayor porcentaje de alumnos presentados sobre matriculados corresponde a la 1.ª evaluación, hay un fuerte descenso en la 2.ª y no aparecen grandes diferencias entre ésta y la 3.ª.

En la 2.^a y 3.^a evaluaciones del curso 1.^o, el más elevado porcentaje de alumnos presentados corresponde a Tutoría por Correspondencia. Este porcentaje es muy elevado en el año 83-84.

Se pone, por otra parte, de manifiesto una tendencia que muestra el menor número de alumnos presentados en las Extensiones en ambos cursos académicos (83-84, 84-85) y se observa cierto paralelismo de comportamiento entre Aulas y Centros Colaboradores.

Por lo que se refiere al curso de COU, se acusa en él igual descenso que en 1.^o en la 2.^a evaluación (quizá ligeramente menor).

El número de presentados en la 2.^a y 3.^a evaluaciones se inclina ligeramente a favor de esta última y ello se hace más manifiesto al tomar como referencia el curso 1.^o.

En Aulas hay un mayor porcentaje de alumnos presentados sobre matriculados, y son los más bajos índices los de las Extensiones.

Los alumnos que se presentan en la convocatoria de septiembre son pocos considerados en porcentajes, pero hay que pensar que esta afirmación es siempre relativa pues, lógicamente, hay un elevado número que ya ha aprobado en la convocatoria de junio y al que hay que excluir.

Teniendo esto en cuenta se observa también que es más elevado este porcentaje en el curso de COU que en 1.^o de BUP (puede ser una causa la selectividad).

Por lo que se refiere al resultado de aprobados sobre matriculados a lo largo de las diferentes evaluaciones, y considerando el conjunto de los Centros, no se alcanza ni en 1.^o ni en COU el 50% (sólo se exceptúa el porcentaje de Tutoría por Correspondencia del curso 83-84 al que nos hemos referido como excepción en el porcentaje de presentados sobre matriculados).

Los cursos COU y 1.^o manifiestan una cierta semejanza de comportamiento en Centros Colaboradores y Aulas.

También se refleja como algo más bajo el porcentaje de aprobados sobre matriculados en todas las evaluaciones en las Extensiones.

Es muy poco significativo el bajo porcentaje de alumnos sobre el total de los matriculados que aprueban en septiembre (insistimos en que deben considerarse siempre estos porcentajes como datos relativos y nunca como absolutos).

La verdadera medida del rendimiento se encontraría, sin embargo, en la relación alumnos aprobados sobre presentados y es en este estudio donde cobran gran importancia las investigaciones sobre el tema realizadas desde principios de siglo como un indicador de la eficacia educativa: se trata de relacionar el plano económico con el productivo.

La relación entre las variables aprobados/presentados, como puede observarse a la vista de los gráficos, supera el 50% ampliamente tanto en el curso de COU como en 1.^o (60% - 70%), con algunas variaciones.

Este porcentaje de aprobados va en aumento, esto es, se aprueba más en la 3.^a evaluación que en la 2.^a y más en la 2.^a que en la 1.^a y se manifiesta una diferencia significativa de comportamiento a favor del curso de COU sobre el de 1.^o.

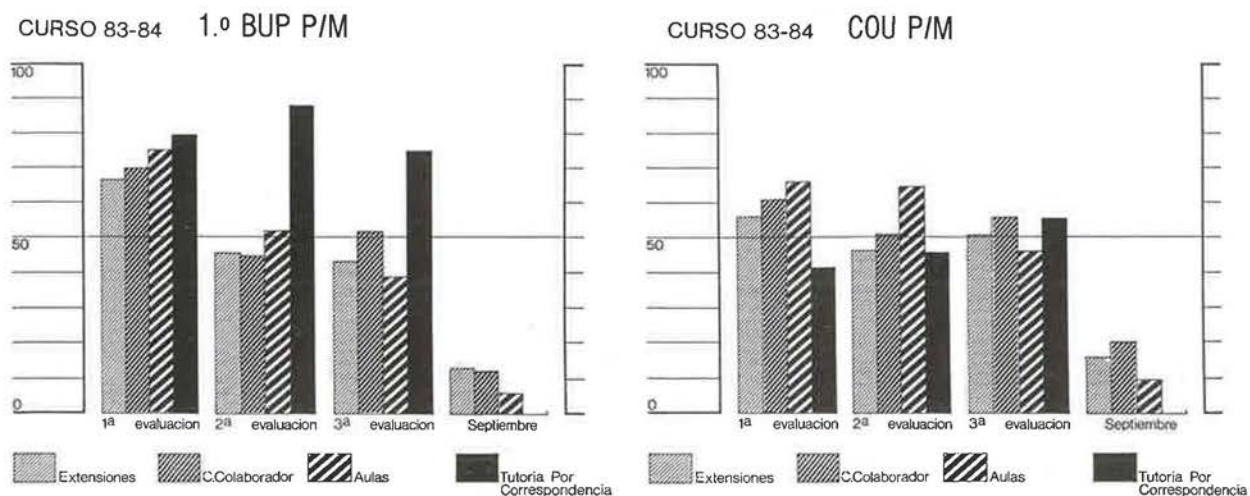
Mientras que en el año 84-85, y dentro de la convocatoria de septiembre, se alcanza en 1.^o el 50% en Aulas y Tutoría por Correspondencia, en el 83-84, en los exámenes extraordinarios, no se alcanza este porcentaje en ninguna modalidad de atención en dicho curso y sí, sin embargo, en COU, con la excepción de Tutoría por Correspondencia.

El porcentaje de aprobados sobre presentados se manifiesta en general más bajo en Extensiones en ambos cursos.

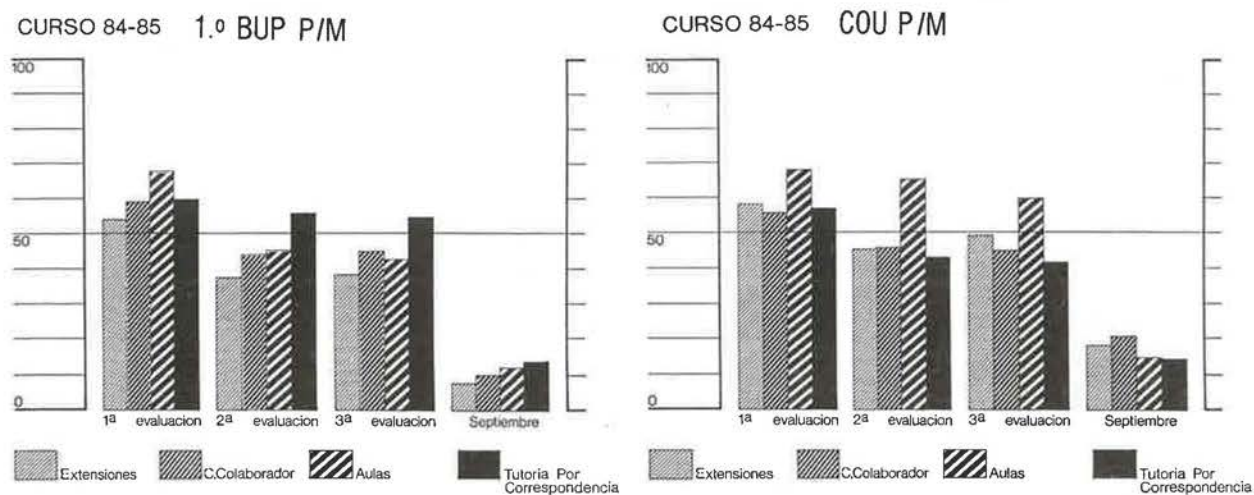
Estos resultados nos hacen pensar que no puede considerarse la vía de lo académico tradicional como intocable y como la única válida, es decir, que no puede pensarse que sólo la enseñanza presencial garantiza resultados óptimos, sino que también pueden obtenerse éstos fuera de ese ámbito, conclusión interesante y de gran perspectiva que se refleja en el Instituto de Bachillerato a Distancia y que es aplicable a futuros planteamientos, salvando, naturalmente, el problema del abandono que afecta de lleno y específicamente a este tipo de enseñanza.

Representación gráfica de los cursos 1.º y COU en las diferentes evaluaciones y modalidades de atención al alumno:

Alumnos presentados sobre matriculados. Curso 83-84

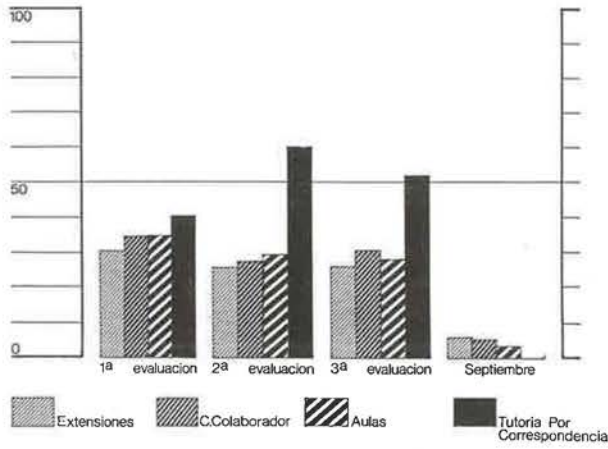


Alumnos presentados sobre matriculados. Curso 84-85

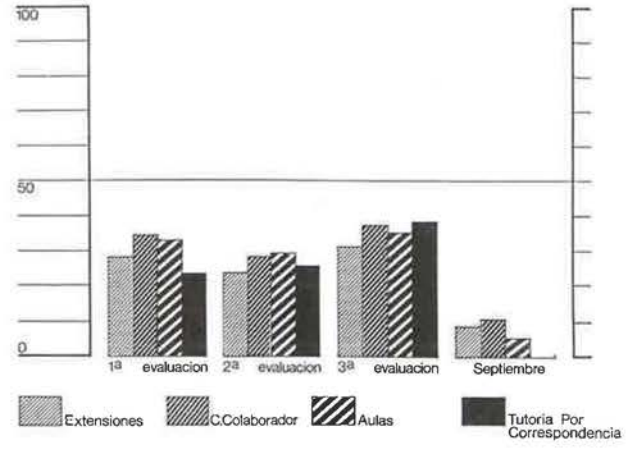


Alumnos aprobados sobre matriculados. Curso 83-84

CURSO 83-84 1.º BUP A/M

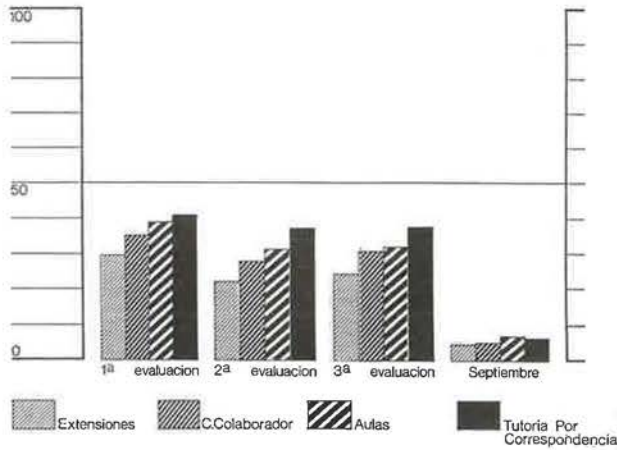


CURSO 83-84 COU A/M

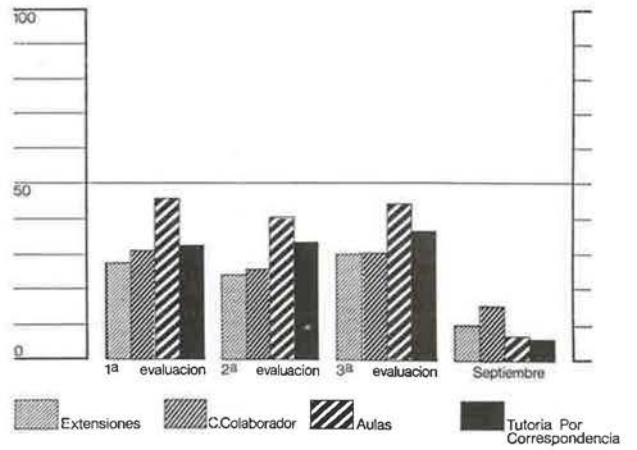


Alumnos aprobados sobre matriculados. Curso 84-85

CURSO 84-85 1.º BUP A/M

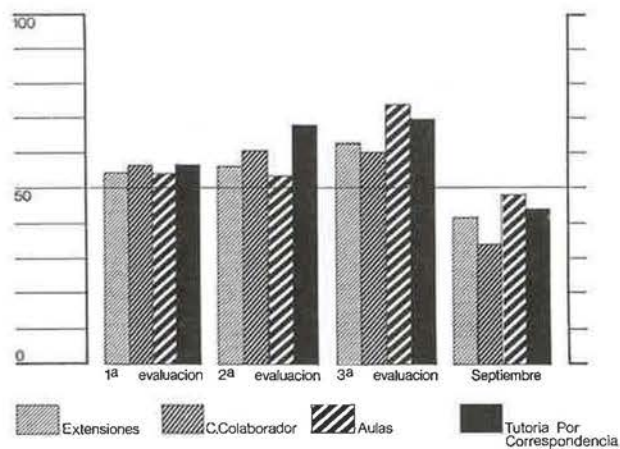


CURSO 84-85 COU A/M

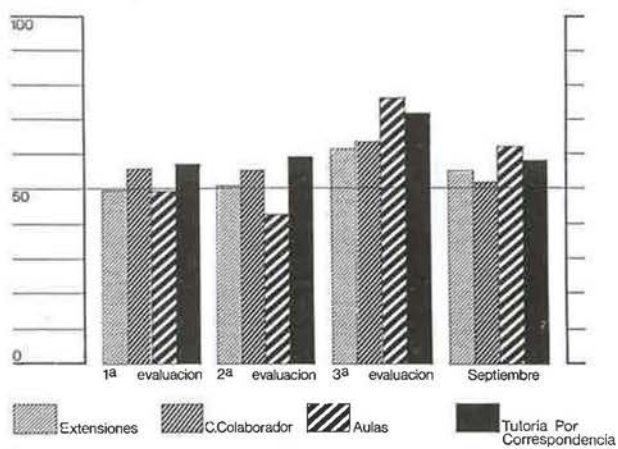


Alumnos aprobados sobre presentados. Curso 83-84

CURSO 83-84 1.º BUP A/P

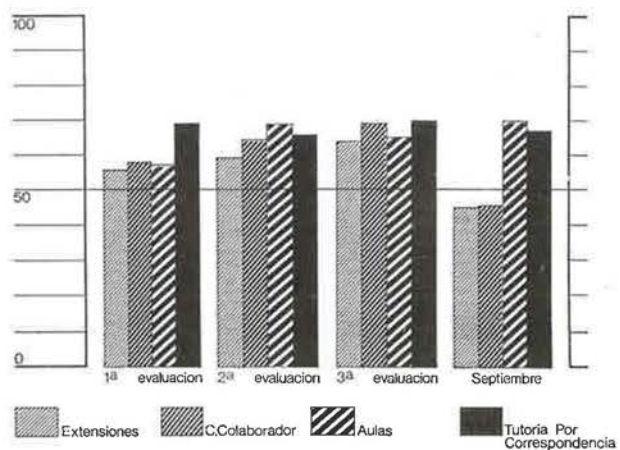


CURSO 83-84 COU A/P

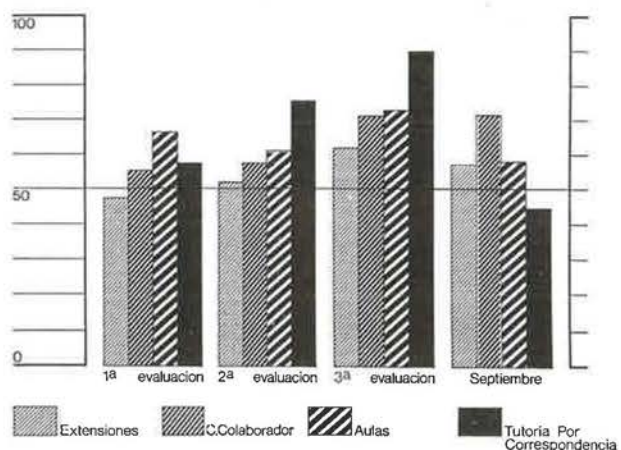


Alumnos aprobados sobre presentados. Curso 84-85

CURSO 84-85 1.º BUP A/P



CURSO 84-85 COU A/P



M.ª Isabel Abarca Campal
DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS DEL INBAD

PROGRAMA DE COOPERACIÓN CON NICARAGUA EN ENSEÑANZA A DISTANCIA NO UNIVERSITARIA

INTRODUCCIÓN

La Sede Central del INBAD ha participado, junto con el CENEBAD, en un programa de cooperación con Nicaragua en enseñanza a distancia no universitaria. Este programa ha sido el resultado de un acuerdo de cooperación entre los Ministerios de Educación de España y de Nicaragua, en el que también han intervenido la UNED y la Embajada de Nicaragua en España.

La organización y la financiación han corrido a cargo de las Subdirecciones Generales de Cooperación Internacional y de Educación a Distancia (actualmente Subdirección General de Educación Permanente).

El programa de cooperación se concretó en una visita de trabajo a Nicaragua que realizaron durante el pasado mes de septiembre tres profesores del INBAD: Pedro Montarelo Sanz, José Luis Redondo González y Rosa Rodríguez Bernabé y tres del CENEBAD: José Camacho Cabello, Pelayo Molinero Gete y Tomás Paniagua Ñíguez.

Con anterioridad al viaje se hizo, por parte de la Subdirección General de Educación Permanente, un envío de material didáctico del INBAD y del CENEBAD. Este material no pudo utilizarse durante la visita por no haber llegado aún a su destino.

ACTIVIDADES REALIZADAS

La propuesta de trabajo inicialmente acordada con el Ministerio de Educación nicaragüense

(MED) se desarrolló en tres etapas:

• **1.ª etapa:** Conocimiento y análisis de los programas de educación a distancia.

Durante esta primera etapa realizamos las siguientes actividades:

- Sesiones de trabajo con los profesores de la Sede Central del MED para conocer el diseño general y el funcionamiento de los programas.
- Análisis del material didáctico elaborado allí (programaciones, módulos, etc.).
- Visitas a distintos centros de atención a los alumnos en las ciudades de Managua, Jinotega y Ocotal. Estas visitas incluyeron: intercambio de experiencias con el profesorado, análisis de la metodología empleada en las tutorías y del material didáctico auxiliar elaborado en algunos centros y contactos con alumnos.

• **2.ª etapa:** Elaboración de un informe general con el análisis y las valoraciones de ambos programas.

Este informe fue discutido con los profesores del MED con el fin de seleccionar los aspectos prioritarios que habría que desarrollar en el posterior Taller de Perfeccionamiento.

• **3.ª etapa:** Taller de Perfeccionamiento: «Elementos conceptuales. Análisis de la experiencia nicaragüense en educación a distancia y aportes de la asesoría española».

Al taller asistieron los profesores de la Sede Central y algunos directores de centros.

ANÁLISIS DE LOS PROGRAMAS DE EDUCACIÓN A DISTANCIA DE NICARAGUA

La educación a distancia en Nicaragua comprende tres programas:

- Nivel universitario:
Programa de formación de profesores de enseñanza secundaria.
- Nivel no universitario:
 - a) Programa de adultos
 - b) Programa de formación docente.

• Nivel universitario:

La educación a distancia universitaria, dirigida a la formación de profesores de enseñanza secundaria, cuenta con un currículum específico, distinto del de la enseñanza presencial. Se desarrolla en dos años y medio y capacita a los alumnos únicamente para impartir enseñanza secundaria. Estos alumnos pueden obtener la titulación universitaria completando su formación con los oportunos cursos en la Universidad.

Nuestro trabajo se centró en el análisis de los niveles no universitarios, si bien al curso asistieron también profesores de la Universidad.

• Nivel no universitario:

a) Programa de adultos:

Imparte los niveles correspondientes a la educación secundaria en Nicaragua (grados 7º - 11º).

Está dirigido preferentemente a profesionales de las fuerzas armadas y de la policía, si bien en la actualidad se extiende a otros colectivos específicos tales como pastores evangelistas y mineros.

Se utiliza en este programa el mismo currículum que en la enseñanza presencial formal, lo que crea problemas de inadecuación. En la actualidad se trabaja en el diseño de un nuevo currículum escolar.

La estructura de este sistema, que se inició hace cuatro años, tras la asistencia de una responsable de educación nicaragüense a un curso organizado por el UNED, nos ha parecido una adaptación del sistema de educación a distancia

español. Ello nos ha facilitado la rápida comprensión de él y su posterior análisis.

El organigrama de este programa educativo se corresponde con el español en cuanto a la existencia de una Sede Central y una red de Centros de atención a los alumnos (12 actualmente). En la Sede Central, los profesores-técnicos elaboran el material didáctico y las directrices metodológicas, además de impartir directamente tutorías una vez por semana. Los alumnos son atendidos en centros especiales por profesores-tutores que trabajan en régimen de dedicación completa.

El material didáctico elaborado por los técnicos de la Sede Central es un material básico y pretende ser autosuficiente. No disponen de ningún material auxiliar, ni siquiera en asignaturas como lenguas modernas (cassettes).

En general, puede decirse que conocen las características que debe reunir el material didáctico para educación a distancia; sin embargo éste presenta numerosas deficiencias derivadas de la escasez de recursos técnicos y materiales.

Es importante resaltar la carencia casi absoluta de bibliografía general y específica de cada materia tanto en la Sede Central como en los centros de atención a los alumnos.

Esta atención a los alumnos se lleva a cabo a través de encuentros semanales, de asistencia obligatoria, colectivos e individuales. Los profesores-tutores conocen bien los aspectos teóricos de la metodología del encuentro, si bien su aplicación adolece de cierta rigidez.

b) Programa de formación docente

Este programa ha sido diseñado para dar respuesta puntual a una situación de emergencia originada por el elevado número de maestros empíricos (maestros en ejercicio, sin titulación, que trabajan en zonas rurales o de guerra. Se trata, pues, de un programa de formación de maestros de educación primaria.

Muchas de las dificultades encontradas vienen determinadas por la gran diversidad de situaciones personales y de preparación académica de los alumnos. Para adaptarse a estas diversas situaciones, el programa funciona con dos modalidades: encuentros sabatinos y enseñanza propiamente a distancia.

En el primer caso, los alumnos acuden durante los fines de semana a un centro regional, generalmente una Escuela Normal, donde reciben una enseñanza presencial. No disponen de material didáctico específico.

Nos parece que este tipo de enseñanza no reúne las características típicas de una educación a distancia, pero en cambio responde bastante bien a sus necesidades. Consideramos que, una vez concluida la situación de emergencia, una red de Centros con encuentros sabatinos y con material didáctico apropiado podría ser la base del sistema de educación propiamente a distancia en el futuro.

En cuanto a la modalidad de enseñanza a distancia, los alumnos son atendidos directamente por la Sede Central mediante material didáctico propio y encuentros de diversa periodicidad.

Los responsables de esta modalidad no han adoptado criterios comunes a la hora de elaborar material didáctico, por lo que éste resulta muy heterogéneo en cuanto a su calidad y su concepción.

La carencia de medios materiales y de recursos bibliográficos es similar a la del programa de adultos.

En general, consideramos que el curriculum del programa de formación docente es insuficiente para la formación de maestros y en el futuro debería abordarse la elaboración de uno nuevo más ambicioso.

Por último, podemos destacar que los programas de educación de adultos y de formación docente, así como los del nivel universitario funcionan de forma independiente y poco coordinada, lo que resta eficacia dados los escasos recursos disponibles.

TALLER DE PERFECCIONAMIENTO

En la última etapa de nuestra visita de trabajo, participamos en la realización de un Taller de Perfeccionamiento para Profesores de Educación a Distancia. Tuvo lugar en la ciudad de San Marcos, en régimen de internado y con una duración de tres días. A él asistieron 35 profesores.

El taller tenía como objetivo fundamental la reflexión en común, por parte de los distintos equipos del Ministerio, acerca de su experiencia en educación a distancia. A partir del análisis de su trabajo, aportamos la nuestra y expusimos algunos aspectos teóricos sobre esta modalidad educativa.

Los temas tratados desarrollaron los principales elementos del sistema: educación a distancia y su organización, características y elaboración del material didáctico, metodología de los encuentros presenciales (tutorías) y evaluación del alumno.

Se utilizó una metodología basada en el trabajo en grupo de los asistentes seguida de una puesta en común de las conclusiones (plenario), que se exponían en forma de posters (papelógrafos) en la pared. En nuestras aportaciones intentamos recoger los aspectos más importantes, en gran parte ya analizados en el informe que habíamos realizado, y proponer las posibles soluciones.

Dadas la gran amplitud de los temas tratados y la dinámica de trabajo de los distintos grupos, faltó tiempo para debatir nuestras exposiciones y para profundizar en algunos de los temas.

Pensamos que el Taller ha iniciado el camino de la coordinación entre los tres programas de educación a distancia y ha permitido consignar algunas de las deficiencias más graves que existían.

PROYECTOS DE COOPERACIÓN FUTURA

Como resultado de nuestro análisis, de las propuestas de las Direcciones Generales del MED de Nicaragua y de las conversaciones con el Viceministro del MED, con la Embajada de España y con la dirección del ICI en Nicaragua, han podido esbozarse las líneas de una posible cooperación futura.

En este sentido hemos propuesto al MEC un proyecto de colaboración entre los dos Ministerios de Educación, por un período de tres a cuatro años. Este proyecto incluye ayudas de tipo

material y de formación del profesorado de educación a distancia nicaragüense.

Hemos propuesto la dotación de dos bibliotecas para los equipos del MED con obras generales sobre educación y específicas sobre educación a distancia y de adultos, así como con libros de consulta para la elaboración del material didáctico. Igualmente, podrían enviarse bibliotecas con libros de texto y de divulgación para alumnos y profesores de los centros a distancia. También hemos sugerido el envío de material de reprografía, multicopistas y cassettes.

La formación del profesorado podría realizarse mediante el envío a Nicaragua de especialistas españoles en distintas materias e, igualmente, podría sufragarse la estancia en España de técnicos nicaragüenses. Estas estancias tendrían una duración de 2 a 4 meses y las áreas de especialización deberían acordarse previamente con el MED de Nicaragua.

Todas estas propuestas, así como un informe general se han entregado en el MEC a través de nuestra Subdirección General. Esperamos que en el plazo más breve posible pueda concretarse esta ayuda, de la que tan necesitados están en aquel país.

José Luis Redondo González
Rosa Rodríguez Bernabé
PROFESORES DE LA SEDE CENTRAL
DEL INBAD

Experiencias y colaboraciones

LA CORRIDA (Guión de radio)

En el número anterior de este Boletín se publicó el primero de estos guiones sobre los toros y ahora os presentamos el segundo, titulado «La Corrida».

Iniciamos el guión con algunas noticias históricas acerca de las fiestas de toros y de las plazas. Seguimos con una descripción del rejoneo y de las distintas suertes del toreo a pie, así como del traje de los diestros. Y el final coincide con la muerte del toro, tal como sucede en nuestras corridas.

Como en el otro guión, entreveramos en éste numerosos textos de diferentes autores y épocas.

Aparte de la mera audición, pueden llevarse a cabo varias actividades didácticas con los alumnos referidas al campo de la lengua y de la literatura, pero también en conexión con la historia, la sociología, el periodismo, las artes plásticas, la economía, etc.

VOZ DE HOMBRE:

*Me planto en medio.
¡Que venga lo que venga
por lo derecho!
No tengo miedo.
Muerte-amor, si me embistes,
yo te requiebro.
Toreo lento.
Las olas van y vienen;
son como besos.
Soy un ibero
y si embiste la muerte,
yo la toreo*

(Gabriel CELAYA)

Las corridas de toros son un festejo español que se llevó a América y aún perdura en Méjico, Venezuela, Colombia, Perú, Ecuador, Guatemala y Bolivia. También se celebran corridas en algunas ciudades de Francia, y han podido verse en países africanos como Argelia, Marruecos, Angola y Mozambique.

Con corridas de toros se celebraban antiguamente victorias, bodas reales, festividades religiosas como el traslado de reliquias, la edificación de una iglesia y la canonización de un nuevo santo—así sucedió en los casos de San Isidro y Santa Teresa— e incluso los grados de licenciado o doctor en Universidades como la de Salamanca.

Las fiestas de toros están atestiguadas en documentos de nuestra Edad Media; así, por ejemplo, en un códice gótico del monasterio de Guadalupe, en una de las Cantigas del rey Alfonso el Sabio y en textos cronísticos como éste del Canciller Ayala:

OTRA VOZ:

E ese día domingo, por cuanto el rey don Pedro era entrado nuevamente en la ciudad de Burgos, corrían toros en aquella ciudad.

La corrida es el conjunto de suertes que los toreros hacen a los toros en una plaza «corriéndolos». Las primeras plazas de toros fueron desmontables, de madera; pero se habilitaban igualmente plazas porticadas, como la del pueblo toledano de Tembleque o la Plaza Mayor de Madrid. A fines del siglo XVIII y a lo largo del

siglo XIX, se construyeron muchas de las plazas de toros que conocemos en la actualidad. Lo suyo es que tengan forma circular o –si acaso– poligonal, como es el caso de la de Córdoba o la de Almería. Y es frecuente que tengan elementos decorativos de gusto árabe.

Una de las plazas más antiguas de España es la de Ronda, en la provincia de Málaga.

OTRA VOZ:

*Plaza de toros de Ronda,
la de los toreros machos:
pide tu balconería
una Carmen cada palco,
un Romero cada toro,
un Maestrante a caballo
y dos bandidos que pidan
la llave con sus retacos.
Plaza de toros de Ronda,
la de los toreros machos.*

(Fernando VILLALÓN)

Las plazas de toros suelen tener el palco presidencial hacia Oriente, de modo que gran parte del ruedo tenga sombra durante las horas de la lidia. El ruedo, círculo de terreno vallado donde se corren y lidian los toros, viene teniendo unos 50 metros de diámetro.

Antes de la corrida se pintan en la arena dos circunferencias concéntricas, con una distancia de dos metros entre una y otra. De la primera no pueden pasar los picadores, y la segunda no debe ser rebasada por el toro en esa suerte. Cuando en el transcurso de la lidia se desdibujan dichos círculos, que separan las tablas del tercio y las de los medios, los **areneros** se aprestan a restablecerlos entre uno y otro toro.

OTRA VOZ:

En Sevilla, Córdoba y Madrid el paréntesis entre un toro y otro se dedica a ponerse en pie (quien se pone porque no es obligatorio) para observar las evoluciones del camión municipal de riego.

No es pausa, como en otras plazas, para el rito suculento de la merienda. Se lleva a rajatabla este dicho: Los flamencos no comen. Saben que es peligroso mezclar ceremonias y llenar el estómago a la hora de exigir.

(Luis JIMÉNEZ MARTOS)

Entre la valla y las localidades de los espectadores hay un espacio de algo más de un metro y medio llamado **callejón**. La gradería inferior se denomina **tendido** y su primera fila, **barrera**. El más alto de los distintos sectores en que se divide la gradería es la **andanada**, que está cubierta.

OTRA VOZ:

*Abanicos de aplausos, en bandadas,
descienden, giradores, del tendido
la ronda a coronar de los espadas.*

(Rafael ALBERTI)

Ha transcurrido ya mucho tiempo desde que la fiesta de toros consistía simplemente en arrojar –incluso por parte del público– flechas, picas o cuchillos.

OTRA VOZ:

*Después que en el celeste anfiteatro
el jinete del día
sobre Flagetonte toreó valiente
al luminoso toro,
vibrando por rejones rayos de oro,
aplaudieron sus suertes
el hermoso espectáculo de estrellas,
turba de damas bellas,
que a gozar de su talle alegre mora,
encima los balcones de la aurora.*

(B. GRACIÁN)

Esta diversión aristocrática y de gran belleza que es el toreo a caballo o **rejoneo** se mantiene todavía hoy tanto en Andalucía como en el vecino Portugal. El caballo que se utiliza en la corrida de rejonos es probado para la lidia cuando cuenta tres años. Si se considera apto, recibirá doma completa para que sepa aceptar el choque y aguantar el desafío de la res astada.

OTRA VOZ:

*¡Buen caballito de los toros, vuela,
sin más jinete de oro y plata, al prado
de tu gloria de azúcar y canela!*

(Rafael ALBERTI)

Su gallardía y su ligereza necesitan, sin embargo, del dominio elegante, del temple gracioso del caballista. Este viste el clásico traje andaluz: chaqueta corta, calzona abierta hasta la rodilla, sombrero de ala ancha y zahones de cuero sobre muslos y piernas.

Los cánones exigen manejar primeramente los rejonos de castigo, luego las farpas y, por último, los rejonos de muerte. Para rejonear al toro hay que ponerse de frente, cruzándose delante de él en el instante de clavar; mientras tanto, a la res se la sortea, se la recorta o se la quiebra, siempre en un clima de bellísima emoción.

OTRA VOZ:

*¿Cómo olvidar tu irresistible cite,
el recorte de sal, sombrero en mano,
el ímpetu glorioso del envite
y el halagar la crin de tu alazano;
tu brindis, tu ayudado, tu escotada,
tu piedad por la sangre derramada?*

(Gerardo DIEGO)

El éxito del toreo a pie consiste en cuidar tanto el comienzo de una suerte como el remate. El público agradece y aplaude que el diestro introduzca en su faena algún adorno, como la media verónica o la revolera. Su lema debe ser, como

sentenció «Lagartijo», empezar bien para acabar mejor.

OTRA VOZ:

*¡A la gloria, a la gloria, toreadores!
La hora es de mi luna menos cuarto.
Emulos imprudentes del lagarto,
magnificáos el lomo de colores.*

(Miguel HERNÁNDEZ)

En los primeros momentos al toro se le corre para ir frenándolo y observar cómo embiste; luego, para colocarlo en las distintas suertes. Los maestros en el arte de la tauromaquia aconsejan cargar las suertes al pitón contrario al de la salida de la fiera.

La escuela taurina más antigua es la rondeña, valiente y dominadora, tal como gustaba al mítico Costillares. Después viene la chichlanera, preocupada por la perfección y el buen gusto de las faenas. El estilo de Sevilla es el del juego artístico que practicó el famoso Cúchares, que, sin embargo, era madrileño de nacimiento. Y la escuela cordobesa funde todos estos estilos andaluces con sabiduría y medida.

OTRA VOZ:

*Yo no lo vi, pero me lo figuro.
Conozco su percal y su manera
de jugarlo en la suerte con graciosa
elegancia, tan fina y tan torera,
que burla la embestida tenebrosa
de la testa cornuda de la fiera
volviéndola, en su tela, luminosa.*

(José BERGAMÍN)

Estas distintas maneras de entender el toreo han cobrado vida en la personalidad de figuras que se han popularizado muy a menudo asociadas a su pareja rival. Así Pepe-Hillo y Romero, Lagartijo y Frascuelo, Bombita y Machaquito, Joselito y Belmonte, Manolete y Arruza, Litri y Aparicio, por no alargarnos en otras «idolatrías» más recientes.

Se contraponen a veces el estilo andaluz al castellano, o el idealista al realista, según se persigan la complicidad morosa del tiempo y la gracia o se busque la heroicidad dinámica de inspiración artística.

OTRA VOZ:

*Allí el casi divino espada o lirio
se desplegó en prodigio de corola.
Escalaba las gradas el delirio
de los oles rompiéndose en la ola.*

(Gerardo DIEGO)

Suele decirse que ahora se practica un toreo más «de brazos» que «de piernas», y es cierto que todo evoluciona con el paso del tiempo y depende además de la inspiración y de la técnica de cada matador. Los hay que son sobrios hasta el exceso o exquisitos por una languidez temperamental; algunos consiguen el «temple lento» por un íntimo sentir contrario a la brusquedad, y no faltan quienes practican la sorpresa como recurso y el miedo como gracia.

OTRA VOZ:

*Los quince años, espigado el talle,
juego y donaire y esbeltez gitana.
Un nuevo Faraón –cresta de gallo–
ágil la línea y fresca la mañana.*

(Gerardo DIEGO)

En cualquier caso, el torero tiene que adelantar el capote o la muleta y llevar al toro alrededor de su cuerpo el mayor tiempo posible. Y no debe moverse –pues así corre menos peligro– cuando le da salida parándolo, templándolo y mandando en su agresión.

Las corridas hoy están reglamentadas por normas legales y por tratados de tauromaquia –como el del chichlanero Francisco Montes «Paquiro» o el de Domingo Ortega–, y su desarrollo responde a una voluptuosa coreografía.

OTRA VOZ:

*De tres en tres colocados;
en los capotes envueltos;
de los pliegues oprimidos
libres los brazos derechos;
las monteras en las sienes
y los pies en movimiento,
detrás de los alguaciles
que comienzan el despejo,
primero van los espadas,
después los banderilleros,
siguiendo los picadores
sobre caballos entecos,
y mozos, tiros y mulas
ponen remate al cortejo.*

(Salvador RUEDA)

Además de las cuadrillas de los toreros, intervienen en la plaza los **alguaciles**, vestidos con traje de pana negra, discreta golilla y sombrero chambergo con airosos penachos. Su misión consiste en recoger la llave que se les arroja para llevarla al encargado de los toriles y también en entregar los trofeos a los matadores.

Los **mulilleros** se ocupan de los tiros de mulas engalanadas, que arrastrarán más tarde al cornúpeto muerto.

OTRA VOZ:

*Arenas amarillas,
palcos de oro.
Quién viera a las mulillas
llevarme el toro.*

Gerardo DIEGO)

Los tres espadas que actúan en una corrida atraen a la fiera valiéndose de su voz, de sus pisadas y saltos, con el capote o la muleta, con sus regates y piruetas y con el sonido casi imperceptible de los cabos de su traje de luces.

El escritor italiano Papini dijo una vez que el torero era el ministro cruento de una ceremonia espiritual. A tal efecto, el profesional del toreo adorna su figura con un lujoso traje ceñido, que le transforma en príncipe del coraje y del garbo

pinturero. Antes llevaban colete y calzón de ante, correón ancho de cuero y mangas acuchilladas. Desde mediados del siglo XVIII vistieron, con algunas variantes, el traje de seda, en colores vivos u oscuros según preferencia personal de cada diestro.

OTRA VOZ:

*Zapatilla escotada
para el estribo.
Media rosa estirada
y alamar vivo.
Tabaco y oro. Faja
salmón. Montera.
Tirilla verde baja
por la chorrera.
Capote de paseo.
Seda amarilla.
Prieta para el toreo
la taleguilla.*

(Gerardo DIEGO)

El traje que lucen los toreros en la plaza consta de las siguientes prendas: Una **camisa** blanca con chorreras o bullones a ambos lados de la abertura y, con frecuencia, con filigranas cordobesas o charras; una **corbata** estrecha de un solo color, generalmente rojo; un **chaleco** vistoso, del mismo color del traje, con bordados de oro y plata en fantasía, que se lleva abotonado; una **chaquetilla** corta y ceñida, sin botones, con alamares y caireles con bordados de arabescos, estrellas o motivos vegetales –en oro para el matorador y en plata para el subalterno–, con abertura en la sisa para facilitar el movimiento de los brazos, unas hombreras llamativas y dos bolsillos perpendiculares donde se lleva un pañuelo; la **taleguilla** es un pantalón ajustado sujeto con tirantes y con una faja de seda del color del corbatín, que va ceñido a las corvas mediante los «machos», unas borlas que se anudan y caen por la parte exterior de la pantorrilla. Sobre el hombro izquierdo se coloca un **capote de paseo**, que adorna después algunas barreras.

HOMBRE 1.º

¿Qué le parece, señor marqués?

HOMBRE 2.º:

*Pues que con lo que ese muchacho lleva encima,
arreglaba yo mi hacienda.*

Usa el torero, sobre **medias** blancas de lino grueso, otras en seda color rosa, con una línea lateral que termina en forma de espiga; antiguamente las llevaba encarnadas o a tono con el traje. Calza **zapatillas** de piel flexible, de color negro, con un pequeño lazo de adorno.

En la cabeza, una **coleta** de pelo postizo de unos 5 centímetros y –bien encajada hasta las cejas– la **montera**, de astracán o de pasamanería negra. Los subalternos no se la quitan en la arena; los espadas la llevan al entrar en el ruedo y si ponen las banderillas, pero se la quitan para el brindis de su faena con la muleta.

VOZ DE HOMBRE:

*¡Brindo por el que preside,
por las jembras de salero,
por el valor, por España,
por lo noble y por lo bueno.*

(Salvador RUEDA)

OTRA VOZ:

*El brindis ya. La montera
subiendo de grada en grada,
de mano en mano volando
y olvidándose las alas.*

(Adriano del VALLE)

Tradicionalmente una corrida se divide en tres partes o tercios: Picar, banderillar y estoquear. A cada uno de estos tercios viene correspondiendo un estado particular en la res brava. Nada más salir, levantado, porque va con la cabeza alta; después, cuando empiezan las querencias –esos sitios de la plaza donde le gusta estar porque se siente protegido– y va mostrando su clase, se le ve parado; y, finalmente, cuando

ya actúa con parsimonia, casi evitando las suertes, aparece **aplomado** aunque resulta todavía sumamente peligroso.

OTRA VOZ:

*Y tú, gran amor nocturno, negro toro,
sigues lanzando al aire tus cornadas
igual que tormentosas, fieras olas.
Pronto se calmará tu mar sonoro
y sobre él, redondas, sosegadas,
llorarán silenciosas amapolas.*

(Rafael MORALES)

Al salir el cornúpeto por la puerta del toril, le clavan un arponcillo con la **divisa** de su ganadería en la prolongación del cuello, hacia el dorso. Esta primera ofensa sólo le produce una excitación momentánea.

OTRA VOZ:

*Cinco toros de azabache,
con divisa verde y negra.
Y cuando el gran Cayetano
cruzó la pajiza arena
con traje color manzana
bordado de plata y seda,
destacándose gallardo
entre la gente de brega,
parecía que la tarde
se ponía más morena.
¡Si hubieras visto con qué
gracia movía las piernas!
Cinco toros mató, cinco,
con divisa verde y negra.
Con la punta de su estoque
cinco flores dejó abiertas.*

(F. GARCÍA LORCA)

Esperan al toro tres peones: Uno, a la derecha; otro, enfrente; y un tercero, a la izquierda —que es su **viaje natural**—, lo cita con el capote rosa y amarillo extendido fuera de la valla. Recuérdese que los toros que llevan el **viaje contrario**, esto es, su derecha, suelen ser los que ocasionan tragedias si no se lidian adecuadamente.

El astado corretea por el anillo, pues tiene **muchos pies** todavía y arremete contra cualquier cosa. Los peones del matador lo aturden con la brega de los capotes y todos observan a la fiera.

OTRA VOZ:

Se le nota que la plata fue oro, que el banderillero fue matador. Un pálpito nos dice que aquel subalterno, ahora peón de confianza, es una especie de ser desclasado. No se apresura; toma el capote como si fuese a dar verónicas; mira de reojo al matador; hace lo posible, sin dejar de ser disciplinado, para que no parezca que recibe órdenes. Se le nota que la plata fue oro. Mírenlo, mírenlo.

(Luis JIMÉNEZ MARTOS)

Ahora el **maestro** se para, cita en la derechura y lo espera para lucirse con los clásicos lances de capote, con recortes y galleos, y va descubriendo la condición de la embestida del **burel**: suave o incierta, sinuosa o ciega en el engaño.

OTRA VOZ:

*La verónica de olor,
el molinete de fuego,
la chicuelina de nardo,
la gaonera de incienso.*

(Rafael DUYOS)

(TOQUE DE CLARÍN Y TIMBALES)

El presidente del festejo ha agitado un pañuelo blanco para indicar que dé comienzo el tercio de varas, en el que el reglamento es particularmente riguroso.

Aquí llega un caballo dócil —al que antes de salir han inyectado morfina—, pero duro de remos, que sabe andar de costado y dar fácilmente el paso atrás. Lleva los ojos cubiertos y se protege con un peto para impedir la evisceración.

Sobre el caballo, el picador, de fuertes rodillas, resistencia en los brazos y buen pulso para manejar una garrocha de dos metros y medio.

Y cerca de él, un mozo que le ayuda, el **monosabio**.

OTRA VOZ:

*Bastardo de amapola, galán paje,
escudero en el filo de la suerte.
Falta alamar o seda por tu traje,
no brío por tu brazo, que convierte
la lanza en caña, el peso de la muerte
en ligereza y salto de abordaje.*

(José GARCÍA NIETO)

El varilarguero cita al toro y lo castiga haciendo penetrar la pica por los **rubios**, en el cuarto delantero de la res. Esta herida le causará dolor y hemorragia, pero sólo le desgarrará algunos músculos y le hará perder pujanza.

OTRA VOZ:

*Duda la fiera, el español la llama,
sacude el toro la enastada frente.
La tierra escarba, sopla y desparrama;
le obliga el hombre, parte de repente,
y, herido en la cerviz, húyele y brama
y en grito universal rompe la gente.*

(José ZORRILLA)

Ya está el toro **fijado** y va adaptándose a la lucha que habrá de sostener. Viene a continuación la suerte de banderillas, que tanto gustaba a Manuel Machado.

VOZ DE HOMBRE:

*Antes que un tal poeta, mi deseo primero
hubiera sido ser un buen banderillero.*

Las banderillas son unos palos cilíndricos de unos 75 centímetros de largo y 150 gramos de peso, que van decorados con papel rizado y picado de uno o varios colores. En uno de sus extremos tienen un arponcillo que se clavará en la parte posterior del morrillo del toro.

(SUENA UN PASODOBLE TAURINO)

García Sanchiz llamó al pasodoble taurino

«la música del sobresalto»; es la música que le va a esta fiesta. Pero ya sabemos que en el transcurso de la corrida hay otros toques: Para el despejo del redondel, para la salida del toro o de los picadores, para los cambios de suerte o como aviso al matador.

Los **rehiletes** se colocan por pares. Antes solían ponerse tres pares; hoy eso queda al criterio del presidente de la corrida.

OTRA VOZ:

*Seis banderillas de lujo
junto a una moña de seda;
y un hilo de sangre, rojo,
de la peñuza a la arena.*

(Adriano del VALLE)

Los garapullos pueden clavarse de diversas maneras: «**al recorte**», «**al sesgo**», «**al volapié**», «**a la media vuelta**»... El caso es que resulta siempre suerte muy vistosa y del agrado del público.

(TOQUE DE CLARÍN)

OTRA VOZ:

*Una nota de clarín
desgarrada,
penetrante,
hiere el aire con punzante
puñalada.*

(Manuel MACHADO)

Ya sólo falta el tercio final, la hora de todos los recursos, la suerte ligada de muleta y muerte. Torear bien con la muleta es la prueba básica del novillero que aspira a recibir la alternativa, es decir, la posibilidad de alternar con las figuras consagradas.

Maneja ahora el diestro un palo de 50 centímetros de longitud —el **estaquillador**— en donde va sujeta una franela grana y gualda en su cara interior, que en otras épocas fue blanca, azul o violácea. Con ella tiene la oportunidad de lucirse, con cambios de mano y adornos, ejecutando pases variados: el **de pecho**, el **derechazo**, el **pase por alto**, la **manoletina**, el **natural**.

OTRA VOZ:

*¡Natural!
Escultural,
el brazo tenso –una cuerda
de violín–
haciendo la mano izquierda
–¡un jazmín!–
lentamente su camino
entre el cuerno y el destino.*

(José M.^a PEMÁN)

El torero lleva en la mano derecha el **estoque**, arma blanca de acero de doble filo, de unos 85 centímetros, con una leve curvatura. En la empuñadura lleva una bola de madera y una cinta de lana roja enrollada para que se adapte mejor a la mano del lidiador. En un primer momento utiliza una espada simulada, pero, al poco tiempo, la cambia por la de verdad.

Con esta espada el matador ha de perfilarse bien, ejecutar con temple y estilo y dar debidamente la estocada, avanzando o recibiendo al animal. De la gallardía en la ejecución y del sitio donde la clava dependen en gran medida las orejas o el rabo que se le concedan como trofeo.

OTRA VOZ:

*El toro sabe al fin de la corrida
que el sabor de la muerte es el de un vino
que el equilibrio impide de la vida.
Y como el toro, tú, mi sangre astada,
que el cotidiano cáliz de la muerte,
edificado con un turbio acero,
vierte sobre mi lengua un gusto a espada
diluída en un vino espeso y fuerte
desde mi corazón donde me muero.*

(Miguel HERNÁNDEZ)

Lo ideal es matar con brevedad, introduciendo el estoque por la **cruz** u **hoyo de las agujas**, zona situada en la tercera vértebra dorsal. Con referencia a ese sitio se habla de estocada **delantera**, **pescuecera** o **trasera**; y según la penetración del acero se denomina **pinchazo**, **pinchazo hondo**, **media estocada**, **estocada corta** o **estoca-**

da entera. La bien colocada, central, secciona grandes vasos; el animal se desangra por dentro y cae pegando con el morro en la arena. Si la estocada lesiona el pulmón, tiene una fuerte hemorragia y se dice que ha sido **degollado**. La estocada delantera suele ser de efecto muy rápido, pero la afición no la aplaude.

OTRA VOZ:

La fiera, harta de tanto revolverse y acometer sin fruto, se detuvo jadeante. El toro y el torero se miraron. Lió éste el trapo tranquilamente, se echó el estoque a la cara y citó con el pie para recibir. Acudió la bestia, furiosa, y se clavó ella misma la espada hasta la empuñadura. El toro se quedó un instante inmóvil, lanzó un débil mugido y se dejó caer, desplomado, sobre los brazos.

(Armando PALACIO VALDÉS)

Sucede a veces que las estocadas no surten el efecto apetecido y el torero tiene que rematar por la suerte del **descabellado**. Se vale entonces de un estoque terminado en una especie de cruz, que debe clavarse en la parte media del arranque de los cuernos.

El remate es la **puntilla** o **cachete**, un puñal de aproximadamente 15 centímetros, que se **tira** con el filo hacia abajo o se clava a la **ballestina** apoyando los dedos sobre la hoja.

OTRA VOZ:

*Es certera tu puntilla,
cacheterillo sin fama,
y en un segundo corona
la verdad de sangre pálida.*

(Juan MORALES)

Hoy vienen a ser veinte minutos el tiempo durante el que se corre y se castiga al toro de lidia en la plaza; antiguamente las faenas eran más breves, y más crueles también. Y concluidos el drama potencial y la fiesta con sacrificio repetido, el **respetable** inicia su marcha mientras algunos aficionados rodean a sus ídolos.

Ya no hay citas, desplantes, ni reunirse del toro y el torero. Suena la música para que se cumpla íntegramente el rito. Y la tarde se va fil-

trando comentarios, ajustando colores y siluetas.

OTRA VOZ:

*Hay un bochorno de siesta.
Apenas se mueve el viento.
Queda en el aire un lamento
como un jirón de la fiesta.
Como un último vagido
del gran tumulto sonoro;
como un hilillo de oro
de un alarmar desprendido...
Silencio. En el redondel,
inmóvil, triste, callado,
un abanico olvidado*

y un clavel...

*En el pueblo, unos reflejos
del sol que se va. Unos dejos
de amarguras en las almas.
Y muy lejos, entre palmas,
un fandanguillo...*

Muy lejos

(José M.ª PEMÁN)

**(SE ESCUCHA UN FANDANGUILLO
ALEJÁNDOSE)**

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

EXPERIENCIAS EXTRAESCOLARES: VISITA AL AMPURDÁN

La Extensión Experimental de la Sede Central del INBAD organizó durante los días 1, 2, 3 y 4 de mayo, como actividad extraescolar, una excursión a Ampurias con alumnos de 1.º, 2.º, 3.º de B.U.P. y de C.O.U. de la propia Extensión Experimental del INBAD y de otras Extensiones de Madrid. A ella se sumaron también algunos profesores de dicha Extensión.

El objetivo fundamental de esta excursión era conocer los restos de las civilizaciones griega y romana que se encuentran entre las ruinas de la ciudad de Ampurias y en el interior del Museo.

Se aprovechó la excursión para visitar también otros lugares de interés del Bajo y del Alto Ampurdán como Pals, La Bisbal, Ullastret, Vilabertrán, San Pedro de Roda, Castelló de Ampurias, etc.

La experiencia fue considerada por todos como positiva. La Extensión Experimental agradece la colaboración de todos los participantes.

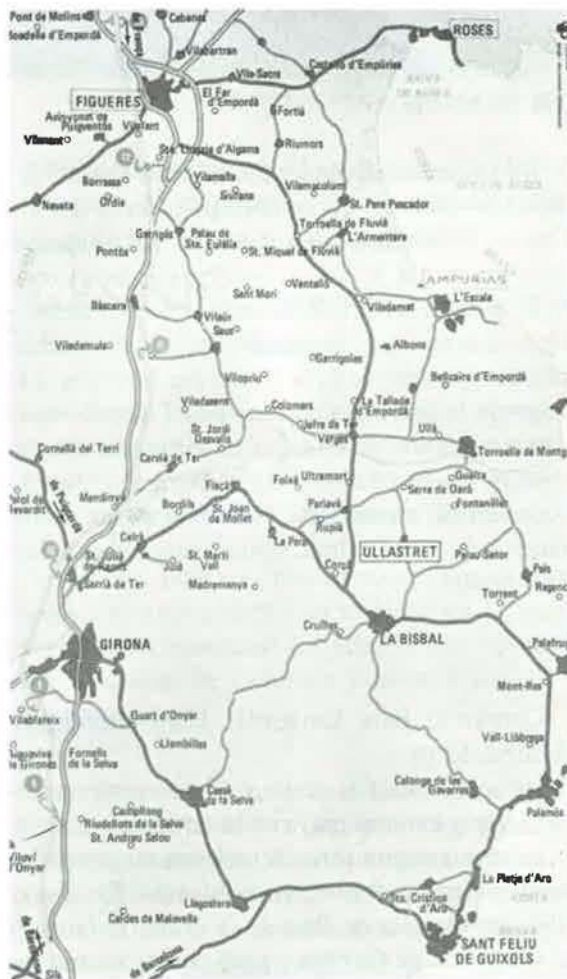
A continuación insertamos el material que se distribuyó a los alumnos, en el que figura la descripción, con ilustraciones, de los lugares visitados.

EL AMPURDÁN

El Ampurdán (del griego 'Εμποριον «puerto comercial») constituye una unidad histórica-geográfica antiquísima. Fue colonizado y poblado por los iberos y los griegos de Ampurias y Ullastret y por los romanos. Los **oppida** de colinas y montes y las **uillae** del llano, primero, y las

casas señoriales, los castillos y los monasterios, después, fueron el germen de sus numerosos pueblos.

El Alto Ampurdán, al norte, con Figueras como capital, es una extensa llanura rodeada de



montañas que bajan buscando el mar hasta el golfo de Rosas. El clima es mediterráneo y algo húmedo, con un elemento característico, la tramontana, viento fuerte y racheado.

En la comarca existe el mayor número de monumentos románicos de la provincia, entre los que destacan San Pedro de Rodas y Santa María de Vilabertrán.

Aquí nació la Sardana, baile de probable origen helénico que, junto con sus vinos suaves y de esmerada elaboración, está entre lo más característico de esta comarca.

El Bajo Ampurdán, al sur y con La Bisbal como principal centro urbano, está formado por pequeñas llanuras, lomas y valles con almendros, olivares y viñedos. Cuenta con importantes núcleos urbanos como Palafrugell, Palamós y San Feliú de Guixols. En él se enclavan importantes restos arqueológicos: Ampurias y Ullastret.

LA BISBAL

De origen episcopal y feudal, con murallas y castillo –palacio de los Obispos, cerca del río Daró–, la población se enriqueció con el asentamiento en ella de los señores rurales de la zona y, en el siglo XIX, con las industrias de corcho y de cerámica. Lo más característico, urbanísticamente, son sus «voltes» –casas con pórticos, a lo largo de la carretera de Gerona a Palamós– y el casco antiguo, de callejuelas tortuosas. Destacan el puente sobre el río Daró, el castillo –convertido en museo–, los restos de las murallas y, sobre una colina, el viejo convento de San Francisco.

PALS

Comarca: Baix Empordà. 1726 habitantes. Altitud: 55 m.

Villa cercana a la costa con interesante recinto gótico y extensa playa en su término.

Es una antigua torre de defensa en cuyas inmediaciones se formó una población. En el año 994, los Condes de Barcelona cedieron la torre al Obispado de Gerona y pasó por varias manos



Carrer Major

hasta que, en el s. XIV, volvió a ser de dominio real. Se mantiene el recinto amurallado gótico, que cerraba y defendía la villa. Está bien conservado y el mejor punto de vista se obtiene desde las afueras del pueblo. Otros monumentos importantes son la bella Torre de las Horas; la Iglesia Parroquial de Sant Pere, gótica sobre otra anterior románica, con una nave y espadaña de dos huecos; el mirador de «El Pedró», con una buena panorámica sobre el Empordà, la costa y el pueblo, y Mas Gelabert (Granja Coll). Hay también un manantial de aguas ferruginosas y, en los alrededores. La Playa de Pals, de gran extensión, con las desembocaduras de los ríos Ter y Daró que crean una zona de marismas llamadas en el país «Les Llacunes», en parte desecadas y otras dedicadas al cultivo del arroz. Pinos y tamarindos han contribuido a fijar las arenas. Posee interesante ornitofauna (ánades, avefrías, estorninos) y numerosas aves migratorias. Cerca de la desembocadura del

Massot, destaca el gran pino de La Fonollosa. La playa queda deslucida por las grandes antenas metálicas de Radio Liberty, emisora norteamericana que emite para los países del bloque socialista.

A tres kilómetros está Torrent d'Empordà (206 habitantes), con el dolmen de Pedreres, una fuente ferruginosa y la ermita de Sant Llop.

PERATALLADA

Villa fortificada (700 habitantes) con castillo y palacio de los Cruilles. En su iglesia románica existe un sarcófago policromado del siglo XIV. Destacan el campanario cuadrado y el ábside con una cornisa muy característica.

ULLASTRET

Situación y alrededores del yacimiento

La **oppidum** de Ullastret, que fue una fortificación clave a fines del siglo III o principios del siglo II a. de C., se encuentra situada en una zona de colinas de pendiente suave.

La montaña en la que está asentada desciende suavemente hacia el norte y el oeste y es éste el lado del pueblo particularmente fortificado. Aunque igualmente protegidos, los lados sur y este están defendidos de forma natural por lo escarpado del terreno y la existencia del lago llamado «Estany d'Ullastret».

El acceso al yacimiento está en un desvío que se encuentra en la carretera de Ullastret, aproximadamente a 1 Km. al norte del pueblo actual.

El yacimiento de «Puig de Sant Andreu»

La muralla: Es una de las más importantes edificaciones indígenas antiguas de Cataluña y una de las mejores técnicamente hablando.

Interior de la ciudad: Ullastret es una típica ciudad ibérica, situada sobre una colina y bien fortificada.

La ciudad está atravesada por una calle principal que conduce a la Acrópolis, de la cual parten perpendicularmente otras calles más pequeñas que dan acceso al Agora, silos y demás edificaciones.



Aspecto de la muralla oeste, con las torres cilíndricas.

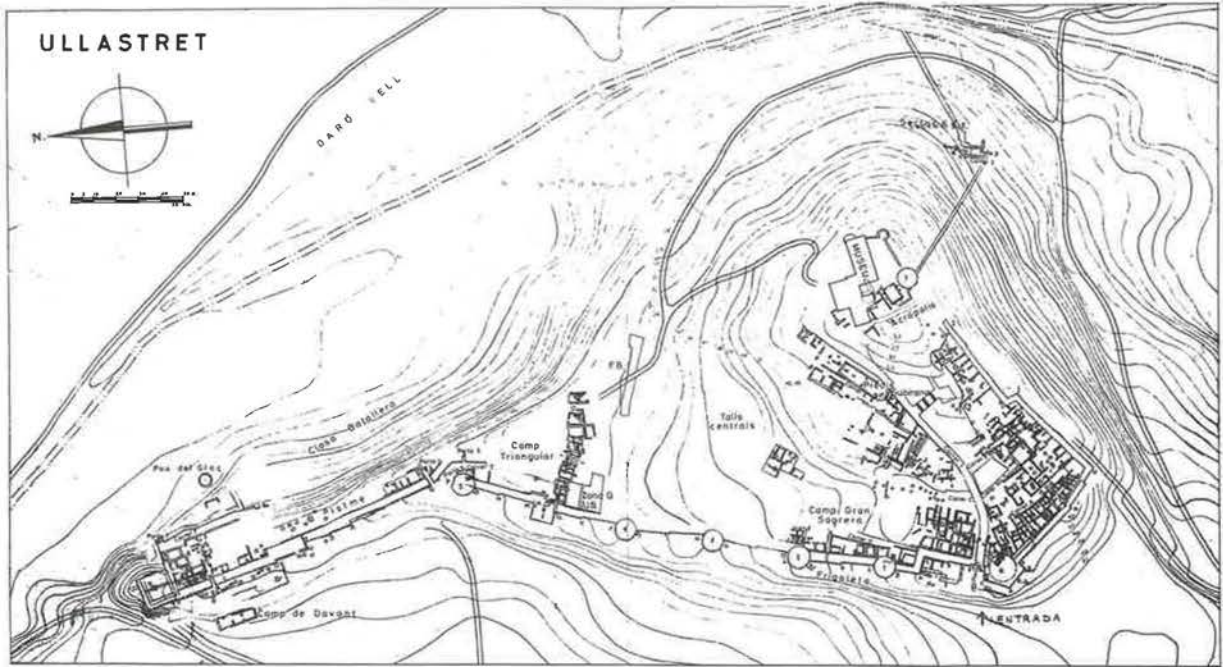
El Agora: Lugar propicio para las actividades comunales. Se encontraba en un extremo de la calle principal y estaba rodeada de casas.

La acrópolis: Es el único edificio público que ha podido conservarse.

Las casas: Generalmente se trata de construcciones rectangulares que están formadas por varias salas. Las mejores son las adosadas a la muralla, a la que utilizaron como muro de fondo.

Los silos: Hasta el momento se han descubierto 230 silos o depósitos tallados en la roca natural de la montaña. En ellos se han encontrado muestras de cerámica y otros materiales arqueológicos.

Las cisternas: El aprovisionamiento de agua potable fue un problema para todos los pueblos de la antigüedad. En Ullastret se han descubierto por ahora tres grandes cisternas que recogían el agua de lluvia en la parte más alta del yacimiento.



Evolución histórica de Ullastret

Ullastret es una de las ciudades indígenas más grandes de Cataluña de la época pre-romana. Existen varias hipótesis acerca del nombre antiguo de la villa.

El primer asentamiento estable conocido en «Puig de Sant Andreu» es de fines del siglo VII a. de C.

En Illa d'en Reixac, se han encontrado restos importantes: utensilios de cerámica fabricados a mano, cerámicas jónicas y etruscas y cerámica hecha con torno rápido.

Entre las diversas funciones que se le han atribuido al yacimiento de Puig de Sant Andreu está la de haber sido necrópolis de los habitantes de Illa, pero no deja de ser una suposición.

La villa adquirió cada vez mayor importancia, sobre todo a partir de la fundación de la **oppidum**, y mantuvo estrechos contactos con la villa griega de Emporium.

La época de mayor esplendor de Puig de Sant Andreu tuvo lugar en la primera mitad del siglo IV. En los primeros años de este siglo un gran incendio descubrió gran parte de la **oppidum** y

afectó así mismo a la muralla occidental, cuyo paramento está quemado.

La influencia de Emporium en la cerámica de Ullastret ha hecho que nos encontremos muestras de ésta decoradas con pintura blanca.

A principios del siglo III el yacimiento entró en decadencia por causas económicas, entre otras por la proximidad de Emporium. Puig de Sant Andreu fue abandonado e Illa d'en Reixac duró un poco más, hasta principios del s. II a. de C.

El Museo Monográfico

Se encuentra sobre la Acrópolis. Su sala más grande se ha construido en el emplazamiento de la ermita de San Andrés. Se conserva del edificio, de estilo gótico popular, su carácter primitivo. La puerta principal de entrada es auténtica.

Sala I

En esta Sala se encuentran diversas piezas y objetos de interés encontrados en el yacimiento,

entre los que destacan:

- Monedas descubiertas en Ullastret.
- Materiales prehistóricos como hachas y rejas de arado.
- Restos de la alimentación habitual de los habitantes de la ciudad.
- Cerámica fabricada a mano.



Gran jarra hecha a mano, de inicios del s. IV a. C.

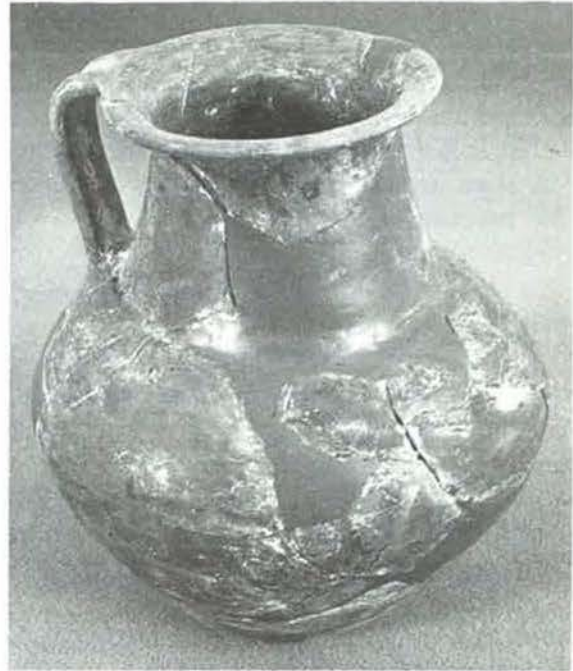
- Cerámica hecha con torno.
- Cerámica decorada con pintura blanca.



Fragmento de una jarra decorada con pintura blanca, con motivos de hojas de yedra.

- Piezas ornamentales de bronce: fibulas, hebillas, brazaletes, anillos, collares, pendientes.
- Instrumentos de cirugía y de aseo: bisturíes, pinzas de depilar, agujas.
- Cerámica en forma de figuras.

- Cerámica de Ampurias.



Vaso bicónico empolitano.

- Piezas de pasta vidriada de origen cartaginés.
- Piezas de juguete.
- Cerámica gris.



Jarro de cerámica gris griega de occidente. Siglo VI a. C.

- Instrumentos de hierro: útiles agrícolas, dardos, puñales, espadas, clavos, anillos, cadenas, llaves.
- Cerámica campana importada de Italia.

- Maqueta del «Puig de Sant Andreu» que muestra el estado actual de las excavaciones.
- Una representación de todos los tipos de ánforas descubiertas. Estas ánforas testimonian las relaciones comerciales de Ullastret pues servían para transportar diferentes productos agrícolas.

Sala II

En esta Sala se exponen, entre otros, los siguientes materiales:

- Molinos de cereales.
- Una selección de materiales provenientes de «L'Illa d'en Reixac».
- Cerámica hecha a mano.
- Piezas de cerámica gris monocroma.
- Moldes de piedra para fabricar instrumentos de bronce: agujas, anillos,... etc.
- Una colección de ánforas procedentes de las excavaciones y de los yacimientos submarinos de la costa cercana.
- Algunos elementos arquitectónicos de piedra, basas de columnas y un brocal de pozo de pequeñas dimensiones.

AMPURIAS

Presentación

Las ruinas de Ampurias se encuentran entre el pueblo de L'Escala y la población de Sant Martí d'Empúries.

El conjunto monumental se compone de la ciudad griega o **Neápolis**, la ciudad romana, el puerto con su malecón y el Museo Monográfico. Pueden también visitarse el pueblecito de Sant Martí d'Empúries –emplazamiento de la antigua **Palaiapolis**– y algunos otros restos como las necrópolis y varias iglesias altomedievales.

Este complejo arqueológico puede ser calificado como uno de los más importantes de la Península Ibérica.

Evolución histórica de Ampurias

Los navegantes massalotas, griegos colonizadores que fundaron la ciudad de Massalia (actual Marsella), llegaron a principios del siglo VI a. de C. al Golfo de Rosas y escogieron para su establecimiento una pequeña isla de unos 300 m. de perímetro junto a la antigua desembocadura del actual río Fluvià.

El primer asentamiento de esta **Palaiapolis** (ciudad antigua) se sitúa hacia 585/575 a. C. Hasta hace pocos años se tenían escasos datos de su subsuelo pues en este lugar se encuentra el actual pueblo de Sant Martí d'Empúries. Se supone que su iglesia gótica se asienta en el lugar que ocupaba el templo de Artemisa de Éfeso.

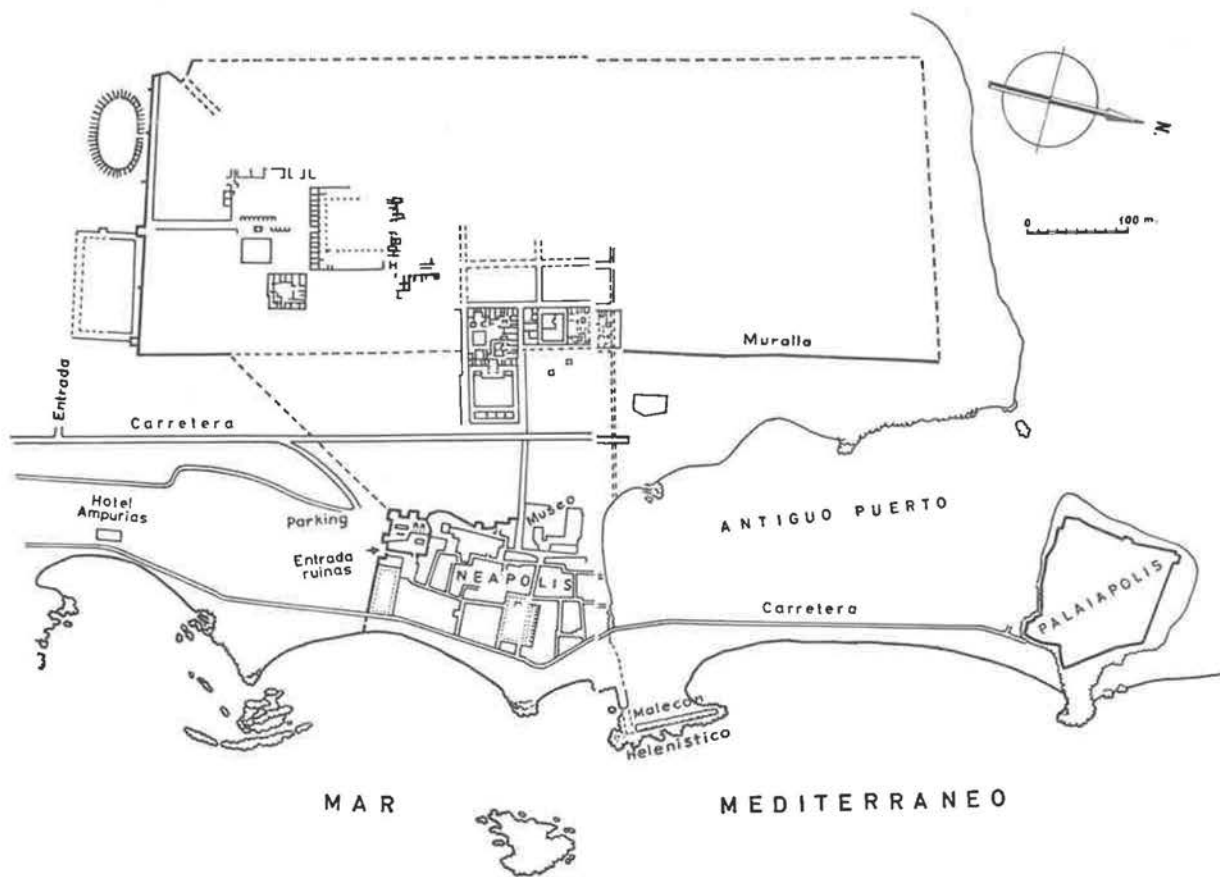
La estrechez con que se vivía en la **Palaiapolis**, el aumento de las transacciones comerciales y la llegada de nuevos contingentes de inmigrantes hicieron que pronto una parte de la población se instalara en tierra firme. Esta ampliación del primer establecimiento tuvo lugar en pleno siglo VI.

Es casi seguro que el nombre de Emporion se empleó para este lugar, al que los modernos arqueólogos han llamado **Neápolis**, para diferenciarlo de la ciudad vieja.

Entre ambos núcleos de población se extendía el puerto, que ahora vemos relleno por los aluviones del río Fluvià y las arenas del mar.

Gracias a los datos de Polibio, Estrabón y Tito Livio conocemos bastantes características de la vida, historia y costumbres de los griegos ampuritanos.

Sabemos que la llegada al puerto de Ampurias del ejército de Escipión tuvo lugar en el verano del año 218 a. C. En el 195 a. C., el cónsul Catón tomó Ampurias como base para someter definitivamente a los indígenas de la región. Durante siglo y medio, persistiendo en su forma de «dipolis» –ciudad doble–, Ampurias vivió



Plano del conjunto monumental de Ampurias.

bajo el dominio romano, pero con una cierta autonomía.

Esta ciudad doble era en realidad triple puesto que a la **Palaiapolis** y a la **Neápolis** griegas hay que añadir, cerca de la **Neápolis**, el emplazamiento ibérico llamado «Indika», anterior a la fundación de la colonia.

Al final de las guerras civiles de la República Romana (49-45 a. C.), César instaló una colonia de veteranos en el lugar de la ciudad ibérica. Su perímetro quedó marcado con la restauración de la muralla de hormigón y el basamento de sillares que cerraban un recinto urbano muy regular de tipo netamente romano. En esta época termina la autonomía de Emporion que se convierte en la latina Emporiae. El núcleo urbano romano alcanzó sus momentos de máximo esplendor en los siglos I y primera mitad del II d. C. En el siglo III la invasión de los franco-

almanos precipitó la decadencia de la ciudad.

En el siglo XVII se funda el pueblo de L'Escalá, que utiliza las ruinas como cantera.

La ciudad griega o Neápolis

1. El visitante se sitúa ante la puerta del paramento meridional de las murallas de la vieja Emporion y va a recorrer la ciudad griega llamada **Neápolis** –ciudad nueva– en contraposición con el primer establecimiento llamado **Palaiapolis** (Sant Martí d'Empúries), ciudad antigua.

Esta puerta es única y los muros tenían poco menos de 400 pasos de perímetro.

Las murallas están construidas con un aparejo de grandes dimensiones que les da un aspecto arcaico que recuerda algo el de las murallas lla-

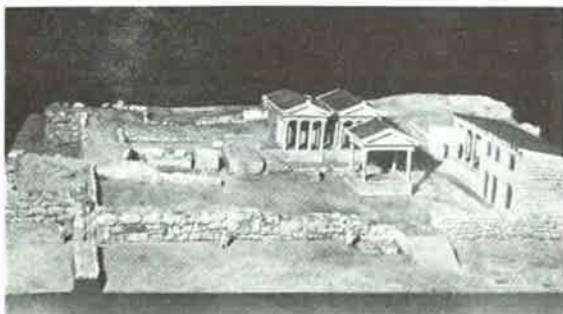


Conjunto de la ciudad griega o Neápolis

madas «ciclópeas» de Tarragona y de Gerona. En el sector correspondiente a la puerta se conservan muy bien. A ambos lados de ésta hay sendos torreones.

2. Penetrando por dicha puerta se llega a una plazoleta en la que se encuentran un basamento que probablemente sostenía una estatua del emperador y otro para la taza de una fuente abastecida de agua por las cisternas cercanas.

3. Detrás hay una escalinata por la que se accede a un recinto sagrado. En él destaca el templo *in antis* dedicado a Asclepios, el dios griego de la Medicina llamado Esculapio por los latinos.



Maqueta del sacellum y zona de los templos (a la izquierda, puerta de la ciudad griega).

Se ha colocado en su primitivo emplazamiento una reproducción de su estatua, cuyo original se encuentra en el Museo Arqueológico de Barcelona.

Junto al templo de Esculapio existe otro que quizás estaba dedicado a la diosa Higea o Afrodita. Delante de ambos templos hay un gran altar con escalinata, que era seguramente el lugar para depositar las ofrendas a ambas divinidades.

4. Otras edificaciones, altares y pedestales para divinidades formaban un *sacellum* o recinto para celebrar ceremonias religiosas al aire libre.

5. Más arriba de los templos se encuentra la base de una atalaya desde la que se divisan el mar y todo el conjunto urbano.

Existen en esta zona unas grandes cisternas, que fueron la única solución para tener agua potable puesto que Ampurias nunca contó con un acueducto como otras ciudades antiguas.

6. Volviendo a la plazoleta (n.º 2), se pasa a ver el templo de Zeus Serapis, que está edificado sobre la parte de muralla que desde la puerta desciende hasta el mar. Era una construcción

encerrada en un recinto porticado, sin vistas al exterior. Corresponde a la época de cultos helenísticos de los últimos tiempos de la República y principios del Imperio. Su reconstrucción puede verse en la maqueta que se exhibe en el Museo.

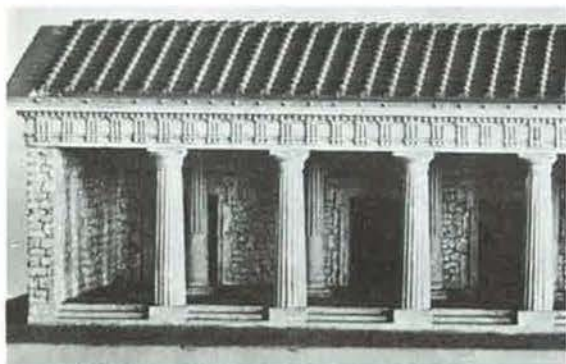
La visita continúa por la calle central de la ciudad griega, en dirección al centro de la misma. Muchos de los restos visibles de estas construcciones son ya de época romana. Debajo de ellos se adivina el tipo de casa griega más común que estaba formada por dos o tres habitaciones que seguramente tenían un piso alto.

7. A la izquierda, siguiendo por dicha calle principal, se encuentra una gran cisterna pública de época romana.

8. A continuación se llega a la plaza central o ágora, que debía estar porticada en parte. Tenía en uno de sus lados un pozo público, junto al que pueden verse tres basamentos para estatuas de divinidades, emperadores o magistrados.

Por esta plaza cruza una calle importante que baja en dirección al mar.

9. En ella se encontraba la *stoa* o mercado, cuyos restos demuestran que estaba formado por dos hileras de doce columnas y, al fondo, nueve departamentos rectangulares que formaban los locales comerciales o *tabernae*. Su reconstrucción puede verse en el Museo.



Restauración ideal de la *stoa* o mercado (maqueta).

10. Muy cerca de la *stoa*, en el mismo lado de la calle, más abajo, se ven los restos de la basílica cristiana que se construyó aprovechando un *apoditherium* termal.

La nave del templo está pavimentada con mosaico de mármol blanco que fue roto para colocar algunas tumbas pues tanto el interior del templo como sus alrededores forman una gran necrópolis hispanovisigoda y carolingia, instalada después del abandono de la ciudad.

Saliendo del recinto arqueológico, puede verse, a la izquierda, el magnífico muelle helenístico que cerraba el puerto de Ampurias por su parte meridional.

Para regresar al interior de la ciudad, se vuelve por la calle de la *stoa* hasta llegar de nuevo al ágora para torcer a la derecha.

11. Siguiendo esta calle, puede conocerse el barrio que miraba al puerto.

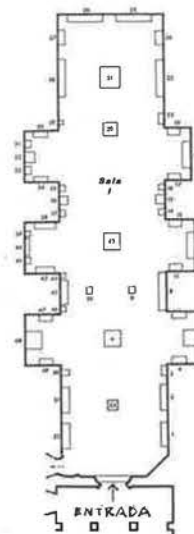
De finales del siglo I a. C. son algunos sencillos mosaicos de decoración geométrica que contienen inscripciones de salutación en griego. Uno de ellos puede traducirse así: «¡Adiós! Buena suerte».

12. Otro, con la inscripción $\text{HAYKOITOE}\Sigma$ «dulce sueño», se encuentra frente al Museo Monográfico.

El Museo Monográfico

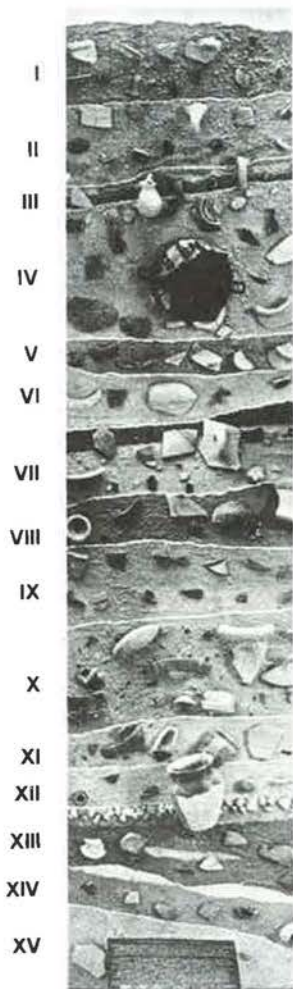
Las colecciones de materiales proporcionados por Ampurias se exhiben en lo que fue antigua iglesia de los monjes servitas y en dos salas anejas.

Sala I



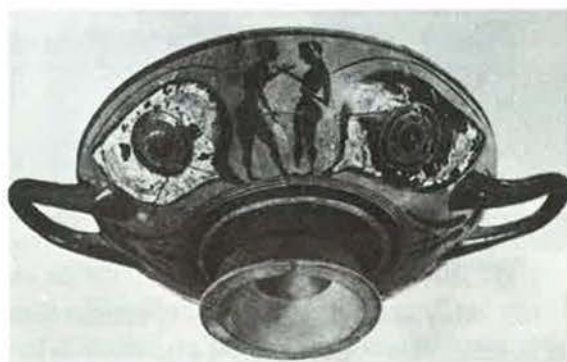
En esta Sala se exhiben diversos materiales entre los que merecen ser destacados los siguientes:

- Corte estratigráfico realizado en la **Neápolis**. Los quince niveles representan diferentes momentos de la ocupación de la ciudad. Cada uno de sus estratos está fechado por cerámicas características.



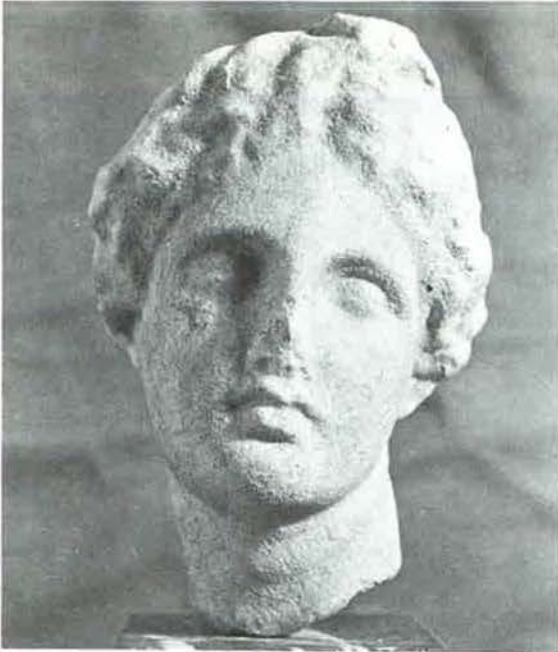
- I. Epoca romana imperial (siglos I al II de la Era).
- II. Epoca romana republicana (siglos I y II a. de J. C.).
- III. Siglo III a. de J. C. (anterior a la conquista romana).
- IV. Principios del IV. a. de J. C. y finales del siglo V.
- V. Medios del siglo V (fragmento de figuras rojas de hacia el 450 antes de J. C.).
- VI a XI. - Estratos de la primera mitad del siglo V a. de J. C.
- XII a XV. - Estratos del siglo VI, etapa fundacional de la ciudad (fragmentos de cerámica griega de figuras negras).

- Cerámicas griegas de diferentes épocas y estilos. Las más antiguas son las áticas de figuras negras sobre fondo rojo (s. VI-V a. C.), a las que siguen las de figuras rojas sobre fondo negro (s. IV).



Kilix griego de figuras negras, con dos grandes ojos de fondo blanco y dos muchachos hablando (siglo VI a. de J. C.).

- Reproducción de la cabeza de Afrodita o Higea.



Cabeza de Afrodita.

- Reproducción de un pequeño torso de Venus.



Torso de Venus.

- Maqueta de la reconstrucción del templo de Zeus Serapis.
- Reproducción, en tamaño natural, de la estatua de Esculapio. Fue realizada en mármol del Pentélico. Es la mejor escultura griega del Mediterráneo occidental. Se atribuye a una escuela seguidora de Fidias y se fecha en el s. III a. C.



Estatua griega de Asklepios, el dios griego de la medicina, llamado Esculapio por los romanos.

- Maqueta con la restauración parcial del barrio de los templos junto a la puerta de la muralla griega.



Reconstrucción de uno de los temples y una columna del Foro.

- Objetos suntuarios griegos y romanos. Joyas, gemas, un tintero de plata, cuentas de collar y diversos objetos de bronce, entre ellos la reproducción de un espejo con una escena del juicio de Paris.



Espejo de bronce de época helenística con una escena del juicio de Paris.

- Terracotas griegas y romanas. Destaca un pebetero para quemar perfumes.



Pebetero para quemar perfumes de los siglos III o II a. de C.

- Tema central de un mosaico romano que representa una máscara de teatro. Procede de la casa romana n.º 1.
- Mosaico polícromo con la representación del sacrificio de Ifigenia.



- Lucernas griegas y romanas.
- Hallazgos numismáticos de las ruinas y excavaciones de Ampurias.

Sala II



Destacan los siguientes objetos;

- Objetos de bronce de época romana: fibulas, una cajita para joyas, instrumentos de cirugía, etc.
- Cerámicas romanas llamadas **terra sigillata** por llevar en el fondo cada pieza un sello con la marca del fabricante (**sigillum**).
- Reproducción del retrato de una dama romana de la época de los Flavios.



- Cerámicas romanas de adorno (pipa, relieve con cara humana, cabeza de caballo).
- Maqueta de las ruinas de la casa romana n.º 1. Destacan sus grandes dimensiones en comparación con las de las casas de la Neapolis.
- Maqueta con la restauración ideal de la casa romana n.º 1.

Sala III

En esta Sala debemos fijar la atención en lo siguiente:

- Dos cepos de ancla romanos hallados en aguas del Golfo de Rosas, cerca de Ampurias.
- Armas utilizadas por los antiguos ampuritinos: proyectiles de plomo, puntas de lanza,...
- Utensilios de trabajo de los antiguos ampuritinos: picos, hoces, hachas, llaves, tenazas, horquillas, cuchillos,...
- Pequeños objetos romanos de hueso y barro: botones, paletas de tocador, agujas para peinado, muñeca de barro y otras piezas de juguete.

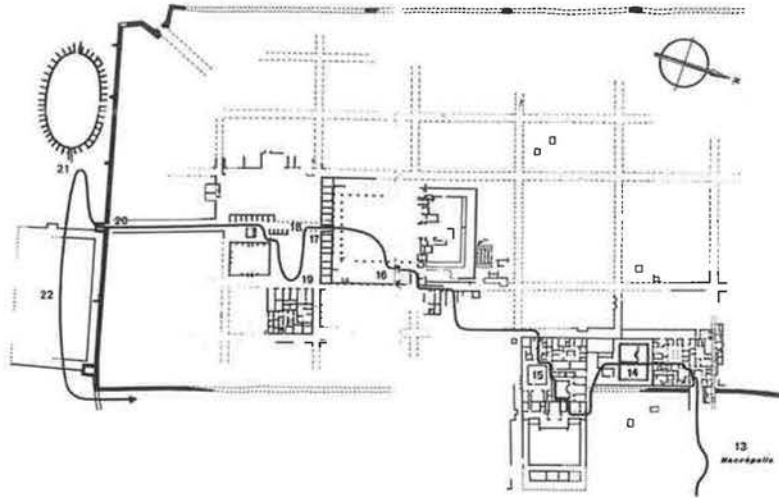
La ciudad romana



El escritor latino Tito Livio nos informa de que cerca de la ciudad griega se levantaba una ciudad indígena y de que, sobre ésta, César fundó una colonia para sus veteranos después de vencer en las guerras civiles. De la ciudad ibérica sólo se sabe que se llamaba «Indika».

La ciudad romana postcesariana formaba un rectángulo de 300 m. de anchura por 700 de longitud. Estaba totalmente rodeada de murallas que encerraban una estructura urbana de calles cruzadas perpendicularmente.

Se llega a ella por la amplia escalinata que hay detrás del Museo.

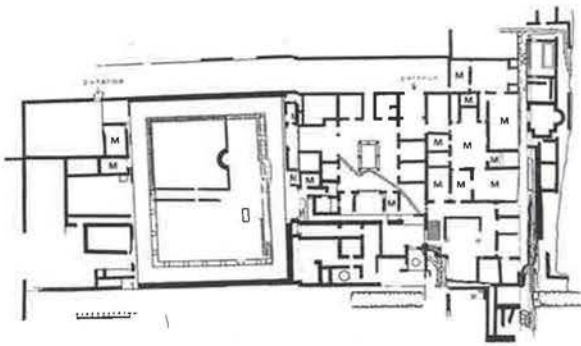


Parte excavada de la ciudad romana e itinerario.

13. Antes de entrar en el recinto romano, puede verse una parte de la necrópolis, cuya maqueta está en el Museo, y también el magnífico lienzo de la llamada muralla Rubert, formada por grandes bloques de caliza toscamente trabados.

Los lugares más notables de esta parte romana de las ruinas son el Foro y las dos grandes casas de las que hablaremos a continuación (Casas n.ºs 1 y 2).

14. La más importante es la llamada **Casa Villanueva** o **Casa n.º 1**, cuya reconstrucción se encuentra en el Museo.



Distribución de la casa romana n.º 1 o Casa Villanueva.

Tiene dos puertas que se abren a una calle secundaria. Por una de ellas se entra a un atrio porticado con su «impluvium» central para recoger las aguas que iban a las cisternas.

Este atrio era el eje de la casa. Las habitaciones donde recibía el dueño se encuentran a la izquierda de la entrada. Son amplias estancias pavimentadas con mosaicos de diferentes estilos y con losetas bicolors.

El conjunto se completaba con estucos de vivos colores y con escenas figuradas que adornaban los muros, de las que quedan restos en el lugar y en el Museo.

Más al norte se encuentran los restos de unas pequeñas termas con su **caldarium** o baño caliente.

Mirando hacia el mar hay una habitación que también tuvo pavimento de mosaico y que, probablemente, tenía una especie de balcón que permitía contemplar el puerto y todo el Golfo de Rosas.

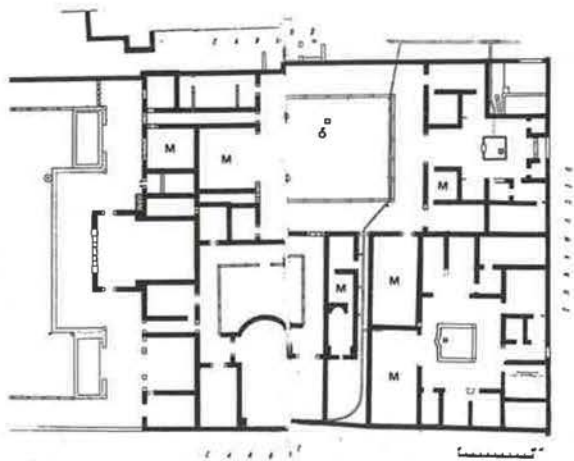
Por delante de estas habitaciones, en un nivel más bajo, hay dependencias para los servicios. En las tierras que miran hacia la ciudad griega se extendían los huertos y jardines de la casa, con sus ninfeas o depósitos para agua.

A la derecha del atrio están las dependencias privadas. Casi todas ellas giran alrededor de un amplio jardín o peristilo porticado, dividido por un pasillo central y en cuyo centro hay una exedra semicircular que servía de lugar de reposo.

Por debajo del pórtico se abre una dependencia subterránea llamada criptopórtico, que se utilizaba para bodega y almacén, y al que se puede bajar por una pequeña escalera situada en uno de los ángulos del jardín.

En el extremo meridional de la casa hay otras habitaciones con mosaicos que eran seguramente la parte reservada a la esposa del dueño, los hijos y el servicio doméstico. En una de estas dependencias fue hallada una bella escultura de la cabeza de una dama, la n.º 4 de la Sala II del Museo.

15. Atravesando un **decumanus** o calle transversal, se llega a la «Casa romana n.º 2».



Es de estructura semejante a la anterior, pero de dimensiones más reducidas. En ella pueden verse hermosos pavimentos de mosaico, estucos y, en el centro de su peristilo, los restos de un ara pintada, cuyo original está en el Museo (n.º 43 de la Sala I). Hay una estancia reconstruida con la técnica llamada de **tapial**, de muros hechos de barro sobre un zócalo de piedra. En ella se encuentran un bello mosaico y restos de estuco. Junto a esta habitación se halla el atrio, cuyo **impluvium** está enlosado con un pavimento de fragmentos de mármol. En uno de sus lados hay un ara, que debió de estar cubierta con estucos. Por este atrio, subiendo unos escalones, se sale de la casa.

16. Desde aquí, en dirección sur, se llega a la zona de las ruinas de lo que fue gran Foro oficial, donde se desarrollaba la vida cívica de los

ampuritanos. El Foro lo compone una gran plaza cuadrada de 68 × 63 m., y con pórticos formados por grandes columnas en tres de sus lados y una serie de ocho templetos en el cuarto. Estos pequeños edificios contenían divinidades o imágenes de emperadores divinizados. Se ha restaurado uno de ellos.

Junto a una especie de podio, detrás de los templetos, se halló la bella estatua de un togado, que se encuentra en el Museo (Sala II, n.º 23).

17. En la parte meridional del Foro está la gran puerta de entrada. En este sector urbano no entraban vehículos. Esta puerta estaba cubierta por una fuerte bóveda de hormigón. A ambos lados de la puerta, de espaldas al Foro, hay una serie de tiendas o **tabernae**. Una de ellas debió de ser una tahona; otra tiene una gran cisterna y una tercera, un depósito que podría ser un recipiente para tintorería.

18. Frente a la puerta del Foro existía una calle porticada, el **cardo** principal, que llevaba a la puerta de la muralla que se ve al fondo.

A la derecha había una zona sin edificaciones que era un «**macellum**» o mercado al aire libre.

19. A la izquierda existía una manzana o **insula** de casas y establecimientos sencillos de carácter comercial.

20. Siguiendo dicho **cardo** principal, se llega a la muralla, que se abre por una gran puerta cubierta con bóveda de cañón hecha con hormigón encofrado.



Puerta principal de la ciudad romana y muralla republicana.

En este sector la muralla romana estaba formada por tres cuerpos superpuestos: el inferior, de unos 2 m. de altura, de grandes piedras de caliza; sobre él, hasta unos 5 m., un cuerpo de hormigón encofrado con el interior relleno de piedras; por encima existía otro cuerpo en el que se combinaba el hormigón con la madera y cuyos restos pueden verse caídos al pie de la muralla.



Extremo oriental de la muralla republicana, en la que se puede observar la técnica constructiva con una base de piedra y un cuerpo de hormigón encofrado.

21. Junto a esta muralla, a la derecha de la puerta, se levantaba un anfiteatro, de forma elíptica, para representaciones circenses del que pueden verse los muros de mampostería, que debían sostener una gradería de madera.

22. Al otro lado existía una palestra para ejercicios gimnásticos de la que pueden reconocerse los muros que la cerraban.

LA PALAIAPOLIS Y OTROS RESTOS FUERA DEL RECINTO MONUMENTAL

La **Palaiapolis** es el primer establecimiento griego situado en la antigua isla. Su yacimiento arqueológico está cubierto por los edificios del actual pueblo de Sant Martí d'Empúri.

La actual iglesia de Sant Martí está construida sobre otra prerrománica que quizá se levantó sobre el templo de Artemisa de Efeso, del que debe proceder el fragmento de friso con dos esfinges, cuya reproducción está en el Museo Monográfico (n.º 5 de la Sala III). La iglesia es de líneas sencillas y de un gótico tardío. Gran interés tienen las aras cristianas conservadas en su interior y otras dos inscripciones que también figuran en la fachada.

L'ESCALA

Tiene 4.107 habitantes y su altitud es de 14 m. Se trata de un bello pueblo de pescadores situado al sur de la bahía de Rosas, importante núcleo turístico.

Son sus elementos característicos:

- **El Alfoli de la Sal**, viejo edificio del s. XVI, declarado Monumento Histórico Artístico en 1984.
- **Iglesia Parroquial de Sant Pere** (s. XVIII).
- **Playas** inmediatas a la población.
- **Museo Víctor Catalá** (Calle de Lluís Albert, 7) (particular). Recuerdos de la escritora Catalina Albert, «Víctor Catalá».
- **Especialidades:** Conservas de anchoas y sardinas.

ROSAS

Rosas, que tiene actualmente 7.000 habitantes, fue una colonia griega llamada Rhode, fundada, según Estrabón, por colonos procedentes de la isla de Rodas antes de la primera Olimpiada (776 a. C.). Después se convirtió en una colonia con gran influencia de los griegos focenses, procedentes de Massilia (Marsella). Algunos vestigios arqueológicos atestiguan la ocupación del lugar desde el siglo VI a. C.

SALVADOR DALÍ

Biografía

Salvador Domingo Felipe Jacinto Dalí Domenech nació en Figueras (Gerona) en mayo de 1904. Su padre era notario y su madre murió muy pronto.

En seguida demostró su precocidad artística y su habilidad innata para el dibujo.

En la Escuela de Bellas Artes de San Fernando de Madrid, reveló su habilidad como artista, pero también su carácter extravagante. En 1923 fue separado de la Escuela por un año a causa de su falta de disciplina. En 1926 fue expulsado definitivamente. No obstante, en esta escuela aprendió dócilmente las enseñanzas adacemísticas.

En 1925, en dos exposiciones realizadas en Barcelona y Madrid, dio muestras de su excepcional virtuosismo técnico.

Trabó amistad con Federico García Lorca y colaboró en la escenografía de alguna de sus obras teatrales.

En 1928, en París, conoció a Picasso y a los dadaístas Eluard y Tzara. También entabló amistad con Luis Buñuel.

Se integró en el grupo de los surrealistas, algunos de los cuales acudieron a su casa de Cadaqués en 1929.

En 1930 compró la casa que hoy posee en Port-Lligat para vivir con Gala.

Realizó varios viajes a Estados Unidos, en donde se estableció entre 1940 y 1948. Allí alteró su actividad pictórica con la literatura.

En 1948 regresó a España y Dalí, que venía haciendo gala de su carácter sacrilego, revolucionario y blasfemo, afirmó ser «católico, apostólico y romano», admirador de Franco y seguidor de la pintura tradicional.

Su trayectoria artística

Sus primeros años fueron de formación académica. Poco después (1924-25) se interesó por la pintura «metafísica».

En 1929, Dalí se integra plenamente en el surrealismo. Pero el surrealismo de Dalí puede ser calificado de «figurativo».

En 1938, decidió ser «clásico».

Su obra

Entre otras, cabe destacar las siguientes:

- 1925 Muchacha de espaldas
- 1925 Muchacha en la ventana
- 1925 La Venus de Port-Lligat
- 1926 La cesta de pan
- 1928 La vaca espectral
- 1929 Monumento imperial a la mujer-niña (M. Dalí-Figueras)
- 1931 Persistencia de la memoria
- 1931 Alucinación parcial. Seis apariciones de Lenin sobre un piano.
- 1933 Gala y el «Angelus» de Millet precediendo la llegada inminente de las anamorfosis cómicas.
- 1934 El espectro del sex-appeal (M. Dalí de Figueras)
- 1934 El espectro de Vermeer pudiendo ser utilizado como mesa.
- 1934 Vestigios atávicos después de la lluvia
- 1936 El farmacéutico de Figueras que no busca nada
- 1936 Construcción blanda con habichuelas cocidas (Premonición de la guerra civil)
- 1941 Autorretrato con tocino frito
- 1942 Desnudo en la llanura de Rosas
- 1944 Sueño causado por el vuelo de una abeja en torno a una granada un segundo antes de despertar.
- 1946 Las tentaciones de San Antonio
- 1948 La Madonna de Port-Lligat
- 1949 Leda atómica (M. Dalí de Figueras)
- 1951 El Cristo de San Juan de la Cruz
- 1955 La Última Cena
- 1957 Santiago el Mayor
- 1958 El sueño de Cristóbal Colón

VILABERTRÁN

Complejo formado por el antiguo Monasterio de Santa María, con iglesia, claustro, sala capitular, sala gótica y abadía, regido por un Patronato. La iglesia, románica s. XIII, tiene tres naves en crucero, ábside y absidiolo, portal de archivoltas y columnas y campanario de tres pisos. Posee también altares de interés.

El claustro es muy severo y en él se celebra anualmente el Festival de Música del Empordà. En esta iglesia se casó Jaime II. A 100 metros está la Font del Abad Rigau, que se supone anterior al Monasterio.



PERELADA

Tiene 1.243 habitantes y una altitud de 72 m. La Villa está en una pequeña altura sobre el río Llobregat, afluente del Muga.

Antigua Tolon, se conocía como Petra Lata en la Edad Media y su antiguo castillo jugó algún papel en la formación de la Marca Hispánica.



El castillo de los Condes de Perelada.

En 1285, durante una guerra con Francia, la villa fue incendiada por sus defensores almogávares. En 1626 Felipe III constituyó el Condado de Perelada en favor de los Rocabertí. Es la población natal del cronista Ramón Muntaner (1265-1331).

Posee, entre otros, los siguientes monumentos:

- **Castillo-Palacio de los Rocabertí, Condes de Perelada:** Del s. XIV, fue reconstruido el XIX respetándose sus viejas torres almenadas y muros. Contiene valiosas colecciones artísticas (cerámica, vidrios), pinturas (Zurbarán, El Greco, Ribera) y mobiliario. Tiene también una gran biblioteca con más de 60.000 volúmenes y está rodeado por un extenso parque con estanque.
- **Claustro del Monasterio de Sant Domènec,** único resto que queda del monasterio abandonado y arruinado en 1835. Es de planta rectangular, con columnas pareadas que soportan los arcos adornadas con capiteles esculpidos con motivos religiosos, vegetales y animales.
- **Iglesia de Nuestra Señora del Carmen:** Antiguo convento Carmelita fundado en 1.206 y que es la capilla del Palacio. Posee un bello claustro de finas columnas.

MONASTERIO DE SAN PEDRO DE RODA

Está ubicado muy cerca del mar (pero a 600 m. de altura), sobre los restos de un antiguo templo pagano consagrado a Venus.



La iglesia con su ábside, su girola y sus muros, tiene forma de «opus spicatum», es decir, de espina de pez, al igual que la parte inferior del campanario, una de las torres y las dependencias del antiguo cenobio. Ello indica que su existencia es anterior al 800. Se trata de uno de los primeros y más impresionantes monumentos románicos de Europa, obra cumbre del arte medieval producido por la fusión de las culturas romano-hispano-árabe y carolingia. La iglesia consta de tres naves: las laterales, muy angostas, y la central, muy alta. Pueden observarse dos órdenes superpuestos, con capiteles de una calidad excepcional (s. XI) de tradición clásica o decorados con lazos a la manera de un trabajo de cestería. En una cripta inferior se guardaban el ara de plata y el tesoro y, según la tradición, en ella se escondieron las reliquias del Apóstol, traídas de Roma.

Fue consagrada en 1022, después de la reconstrucción que le dio el aspecto de fortaleza que todavía conserva.

El Monasterio de San Pedro de Roda, perteneciente a la orden de San Benito, fuè un importante foco de cultura hasta que los monjes tuvieron que abandonarlo en 1798.

CADAQUÉS

Con 1.324 habitantes, es un encantador puevecito situado al fondo de una bahía bien protegida, cuya playa, bastante mediocre, orla una costa rocosa de salvaje belleza. En Cadaqués y en la estación vecina de Port-Lligat pasan temporadas algunos artistas (como Salvador Dalí) y escritores.



CASTELLÓ D'EMPÚRIES

Villa edificada en una meseta, a la izquierda del río Muga, cercana al mar, con actividad agropecuaria y turismo.

Antigua Cástula romana, capital del Condado de Empúries desde el s. X, pasó después al patrimonio real con lo que empezó su decadencia en favor de Figueres. Durante la Guerra de Sucesión, las tropas borbónicas quisieron volar la iglesia, pero los habitantes ofrecieron todas sus riquezas y la salvaron así de la destrucción.

Son sus monumentos más importantes:

- **Iglesia parroquial de Santa María**, considerada como La Catedral del Empordá. Fue consagrada en el año 1064 y se conserva de ella el gran campanario románico de 69 metros de altura, con ventanales en sus tres pisos. Sobre los restos de esta iglesia se edificó la actual gótica (s. XIII).



Altar Mayor.

Su portada, obra de Antonio Antigoni, se compone de seis arcos en degradación esculpidos con motivos vegetales y figuras y, en el tímpano, la adoración de los Reyes Magos.

Su Altar Mayor es de alabastro, representa escenas de la Pasión y está coronado por pináculos cónicos, obra de Vicente Borrás (1.435).

Posee retablos góticos, un bello sepulcro del Conde de Empúries, Ponç Hugo VI, y un interesante órgano barroco (s. XIX).

- **La Llotja del Mar**, bello edificio gótico.
- **Palacio de los Condes**, hoy Ayuntamiento.
- **Barrio judío**, bastante modificado.
- **Puerta de la Gallarda**, antigua puerta de la villa.
- **Puente** sobre el río Muga, de seis arcos.
- Varias **torres fuertes**.

Aureliano Naranjo Ciudad

*JEFE DE ESTUDIOS DE LA EXTENSIÓN
EXPERIMENTAL DEL INBAD*

Emilia Fernández de Mier

*JEFE DEL SEMINARIO DE LATÍN DE LA
SEDE CENTRAL DEL INBAD*

A PROPÓSITO DEL COMETA HALLEY

INTRODUCCIÓN

Aprovechando la oportunidad que nos brindaba la llegada del Cometa Halley, la Extensión del INBAD en Granada desarrolló una serie de actividades encaminadas a resaltar este tan feliz acontecimiento astronómico.

Si a nivel mundial este fenómeno ha logrado ser la atracción más dinámica durante los meses que ha durado su observación, en España lo hemos celebrado en un ambiente riguroso en unos casos y carnavalesco en otros, como lo demuestran los diversos actos que se han organizado con tal motivo. En relación con el ambiente festivo cabe citar, por ejemplo, la «**Fiesta de las Estrellas**» organizada en Tenerife en la noche del 15 al 16 de marzo en la playa de las Teresitas, donde se proyectó una película sobre Astronomía. A continuación se pronunció una charla de introducción a los cometas y, por último, se llevó a cabo la observación del Cometa Halley. Entre los actos programados se incluyeron también actuaciones musicales diversas.

Otros pueblos, otras gentes, otros tiempos vieron la llegada del Cometa Halley de forma muy diferente a la que se ha expuesto. La superstición le ha atribuido influjos nefastos y le ha hecho ganarse la reputación de cuerpo celeste con proclividades «gafes» porque, al parecer, su cola arrastra augurios de catástrofes, pestes, guerras y otras calamidades que han llegado incluso a provocar suicidios casi colectivos.

En Estados Unidos y en los países anglosajones ha surgido toda una mística alrededor del cometa, reflejada por la literatura y el cine. Al

interés suscitado por el asunto responde el éxito de películas de ciencia ficción de encuentros en la Tercera Fase.

Se tienen noticias del Cometa Halley desde 240 años antes de Cristo (según consta en diversos documentos chinos), y se han confirmado unas 29 apariciones desde entonces hasta nuestros días. Como se sabe, este cometa nos visita cada 76 años, según demostraron los estudios realizados por el astrónomo inglés E. Halley en el siglo XVIII al comprobar que había aparecido en 1531, 1607 y 1682. Predijo la siguiente aparición para 1758, pero ya no pudo observarla. Cabe destacar en esta secuencia histórica la descripción que hizo del Cometa Halley el poeta Edgar Poe en 1834/35, quien, en su obra literaria «**Conversación de Eiros con Charmión**», narra con extraordinario detalle las impresiones funestas de su visita.

Evidentemente, existen otros cometas desplazándose por la inmensidad del Universo que forman una pléyade de asteroides que vagan incansablemente desafiando las leyes de la gravedad. Entre los más conocidos pueden citarse: el cometa Mikros, avistado en 1957, y el cometa Bennett, visto en 1970.

En relación con el ambiente científico, Granada ha gozado siempre y sigue gozando actualmente de un enorme prestigio internacional que viene avalado por su privilegiada situación astronómica y la extraordinaria cualificación profesional de los científicos de nuestra Universidad.

Ya antaño los PP. de la Compañía de Jesús crearon el Observatorio del «Mojón del Trigo»,

en Sierra Nevada, y el Observatorio de Cartuja, en Granada capital, pero ambos han quedado obsoletos y han tenido que abandonarse. El actual observatorio Astronómico de Sierra Nevada se encuentra enclavado a 300 metros de Borreguiles, en uno de los puntos más altos de la cadena montañosa, donde hombres y estrellas conviven durante noches eternas. Depende del Consejo Superior de Investigaciones Científicas y está dirigido por miembros del Instituto de Astrofísica de Andalucía que, gracias a sus investigaciones, han conseguido que Granada adquiriera un cierto renombre en el ámbito de la Astronomía. Citaremos, por ejemplo, los hallazgos que han realizado sobre la Fuerza Magnética y la Evolución Galáctica y otros trabajos en curso sobre Atmósferas Planetarias, Física Estelar y Astrofísica Extragaláctica.

En un aspecto más divulgativo, sin abandonar el científico, trabaja la Asociación Astronómica granadina, que ofrece la posibilidad de dar charlas en centros docentes. En ella se han iniciado estudios de fotometría solar en infrarrojos.

Lo realmente sorprendente de estos colectivos humanos es la capacidad creadora e investigadora que poseen. Tanto los PP. de la Compañía de Jesús como los miembros del Instituto o los de la Asociación han sido los constructores de la mayoría de sus aparatos de trabajo, lo que les califica como verdaderos innovadores. Valga de ejemplo lo siguiente: los PP. de la Compañía de Jesús construyeron sismógrafos, el barógrafo Loyola e instrumentos para medir algunas características del viento. Algunos de los investigadores actuales siguen la misma línea que sus antecesores del antiguo Observatorio de Cartuja y así ellos mismos se han fabricado el material necesario para realizar sus estudios sismológicos, gracias a lo que se mantienen en un alto nivel dentro de la comunidad científica de su campo. El Instituto de Astrofísica ha conseguido incluso autofinanciarse su investigación gracias a la venta de los aparatos elaborados por el equipo de instrumentación que lleva a cabo el diseño de nuevas tecnologías. No podían ser menos los componentes de la Asociación de Astrónomos Granadinos, quienes, a pesar de la pe-

nuria económica en que se mueven, consiguen estar con dignidad en la vanguardia de los estudios que se han propuesto.

ACTIVIDADES DEL AULA

Las actividades se programaron teniendo en cuenta el propio curriculum docente y algunas, consideradas extraescolares, completaron la planificación general establecida de antemano.

En el aspecto docente destacamos el énfasis que se puso en el tema de Astronomía en la asignatura de Geología de C.O.U. Las clases se adecuaron con abundante material gráfico: láminas de revistas científicas, fotocopias de recortes de periódico con noticias sobre el tema, audiovisuales y películas en formato super-ocho.

Láminas y fotocopias nos sirvieron para ejercitar la dinámica de grupos. Efectivamente, cada cuatro o cinco alumnos constituían un grupo donde iban comentando detenidamente la foto, dibujo o texto de los impresos entregados.

Los dos audiovisuales proyectados se montaron tomando como base las cintas sobre Astronomía elaboradas por el servicio correspondiente de la Sede Central del INBAD y las diapositivas de la colección particular que posee el firmante de este artículo.

Las películas se eligieron en un catálogo de la Excelentísima Diputación Provincial de Granada que consta de un variado y extenso repertorio de material audiovisual al servicio de las organizaciones culturales recreativas y docentes de nuestra provincia.

Con el fin de darle a esta primera parte un ambiente más especial si cabe se invitó a dar una charla al Presidente de la Asociación de Astrónomos Granadinos. El índice de la misma fue:

- Una ciencia llamada Astronomía. Principios básicos y desarrollo histórico.
- El Universo. Elementos que lo conforman.
- Un telescopio como instrumento esencial para el astrónomo.
- Los cometas: estudio particular del Halley.

– Consideraciones finales.

Se hizo mayor hincapié en el análisis minucioso del Cometa Halley, que era el motivo central de esta actividad.

Al finalizar la charla se abrió un amplio debate sobre el tema expuesto en el que destacaron las siguientes preguntas:

«¿Podrá colisionar en un futuro el Cometa Halley con el Planeta Tierra?».

«¿Por qué tiene tanta importancia el estudio del Cometa Halley?».

«¿Qué han aportado los científicos españoles al seguimiento de este cometa?».

Una vez concluido el coloquio, se comprometieron los asistentes a llevar a cabo otras actividades que enriquecieran aún más los conocimientos adquiridos en esta fase de trabajo puramente escolar. De esta forma, se constituyeron equipos de alumnos que tenían como objetivo fundamental encauzar todas las iniciativas que surgieran sobre Astronomía. Inmediatamente aparecieron dos propuestas: crear un taller para construir instrumentos elementales de observación y preparar las salidas extraescolares correspondientes.

TALLER DE ASTRONOMÍA

Los componentes del Taller, gracias a su ingenio y a su trabajo, consiguieron fabricar algunos de los materiales necesarios que iban a utilizar en las salidas de campo, así como familiarizarse con aparatos que les eran hasta entonces desconocidos, además de crear un excelente ambiente de colaboración en grupo. Entre los instrumentos que se elaboraron podemos citar: un gnomon, un plinctor de Ptolomeo y un reloj de sol.

La utilización pedagógica de estos primitivos aparatos lo fundamentamos en su carácter histórico y en la accesibilidad que tienen para nuestro alumnado, pues son fáciles de fabricar, elementales en su manejo y económicos por el material que se emplea.

El gnomon sirve para averiguar la hora y el período del año en que nos hallamos. Con él

puede determinarse la dirección del meridiano con mayor precisión.

Consiste en una varilla colocada verticalmente sobre una superficie plana horizontal, en la que se proyecta, en un día de Sol, su sombra.

Ya las más antiguas culturas neolíticas con sus manifestaciones megalíticas, pasando por otros pueblos (chinos, hindúes, egipcios, babilonios, romanos, árabes, etc.) han dejado constancia de la utilidad de este elemento astronómico para determinar el radio terrestre (el primero parece ser que fue el griego Eratóstenes) y para fines matemáticos (trigonometría árabe de Al-Habas).

El plinctor de Ptolomeo puede emplearse para observar la altura del Sol a lo largo del día.

Está formado por un bloque de madera (o un ladrillo) al que se le clava en una de las caras mayores un pequeño trozo de alambre colocado verticalmente en el centro de un cuadrante. Es importante que esté perfectamente nivelado y orientado hacia el Norte para que las mediciones sean lo más correctas posible.

El perfeccionamiento de este instrumento y su aplicación sistemática se le atribuyen a Ptolomeo, famoso astrónomo del siglo II d. C.

La finalidad del reloj del sol es bien conocida por todos. Consta de una circunferencia con 24 radios grabados cada 15° (que equivalen a una hora), en cuyo centro se instala un eje metálico orientado hacia el Polo Norte. La sombra proyectada sobre la circunferencia recorrerá cada uno de los sectores circulares en una hora.

Su precisión es tal que en el siglo XVIII se utilizaba incluso para calibrar los relojes mecánicos de la época. En nuestros días está haciéndose tan popular que en la restauración de las viejas fachadas de las iglesias vuelven a aparecer los nostálgicos relojes de Sol, aunque sólo sea para rememorar las horas pasadas de nuestra Historia Universal.

Los aficionados a estas técnicas manuales pueden consultar la bibliografía del trabajo «Herramientas astronómicas... baratas». Simón García. Cuadernos de Pedagogía, n.º 136, abril 1986, donde encontrarán una excelente relación de referencias sobre el tema.

ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES

Para completar el organigrama general programado, se realizaron dos actividades que consideramos fundamentales en el desarrollo de esta experiencia: visita al Observatorio Universitario de Cartuja y una salida de campo para la visualización del Cometa Halley.

- En la visita al Observatorio, se nos entregó un dossier donde aparecían los puntos más destacados del recorrido que iba a realizarse y, además, un funcionario iba explicándonos detenidamente la parte del edificio convertida en museo y los departamentos de trabajo del personal investigador.

Este centro fue fundado en el año 1902 y tenía en un principio un triple carácter: astronómico, meteorológico y sismológico. En la actualidad, el aspecto astronómico ha sido totalmente abandonado debido a lo poco apropiado de su situación para la observación astronómica, pues ha quedado asimilado por la expansión de la ciudad con lo que las contaminaciones atmosféricas y lumínica dificultan el trabajo meticuloso de este tipo que quehacer científico. No obstante, todavía quedan como testimonios mudos de etapas gloriosas todos los instrumentos que utilizaron inicialmente los jesuitas, algunos de un valor incalculable desde el punto de vista científico e histórico debido a que marcaron un verdadero hito en su tiempo. Así pues, podemos destacar entre los aparatos de meteorología (algunos aún sirven para dar los datos de partes diarios) los termómetros de máxima y mínima, algunos barómetros, un microbarógrafo, el barógrafo de Loyola, un anemómetro-anemómetro, un anemógrafo, una rueda de Besson (para calcular la dirección media del viento), un cuadrante de nubes de Schlein, un nefoscopio, un pluviómetro, un pluviógrafo y un foteheliógrafo.

De Astronomía nos mostraron la Ecuatorial Mailhat, que es un telescopio situado en la cúpula del Observatorio que presenta como características más notorias su objetivo de 5,35 metros de distancia focal y 32 centímetros de apertura libre. También pudimos admirar la

Ecuatorial Grubb, de menor tamaño que la anterior, con 2,20 metros de distancia focal y 15,2 centímetros de apertura libre. Existen accesorios que completan el conjunto de los telescopios citados como el antejo foteheliógrafo Mailhat, para obtener placas fotográficas del Sol, el círculo meridiano Mailhat, para realizar observaciones de gran precisión, y el altazimut Salmoiraghi, que acompaña al anterior.

Los alumnos tuvieron la oportunidad de comprobar «in situ» el manejo de estos telescopios y aprovechamos lo espacioso del lugar para llevar a cabo un ameno coloquio sobre Astronomía. No podía tener mejor colofón nuestra visita.

El Departamento de Sismología no pudimos recorrerlo debido a lo delicado del material que lo configura. Actualmente es ésta la actividad más destacada del trabajo científico que está desarrollándose y lo constituye un equipo de personas entusiastas dedicadas completamente a su quehacer investigador. Por la relevancia adquirida en los últimos años, pues han sido numerosos los estados de alerta sismográfica, se han visto obligados a diseñar la Red Sísmica de la Universidad de Granada, que es en este sentido la primera red sísmica telemétrica de carácter regional que actúa en España. Al fin, las autoridades competentes han llegado a comprender que esta zona se encuentra en un foco sísmico y que el riesgo es, por lo tanto, mayor que en otros lugares de nuestra geografía española.

- A partir de ahí, teníamos todos los conocimientos e instrumentos necesarios para poder comprender con facilidad las explicaciones que se nos iban a dar en la salida de campo que se haría para observar el Cometa Halley.

Efectivamente, preparamos nuestros elementos caseros fabricados en el taller, a los que se añadieron prismáticos y telescopios más sofisticados, y, con módulos y macutos, acompañados por algunos miembros de la Asociación Astronómica Granadina, hicimos un trayecto de casi 5 kilómetros cuesta arriba hasta llegar al lugar denominado «Llano de la Perdiz».

Alrededor de las doce de la noche llegamos al

punto establecido por los expertos. Instalamos somnolientamente todo el cargamento y nos dispusimos a devorar con la mirada el universo visible. Todo fue alegría y expectación. Primero, los planetas más característicos; después, satélites, estrellas y constelaciones; a continuación, con más detenimiento, los cráteres y montañas de la Luna, el planeta rojo, Marte y los anillos de Saturno. En fin... un espectáculo digno de ser recordado durante una eternidad.

Y llegó el momento culminante. Aproximadamente a las cinco, se dieron las instrucciones oportunas para poder captar la imagen del Cometa Halley. Teníamos que apuntar con nuestros expectantes ojos en dirección sudeste, ligeramente por encima y a la derecha del majestuoso pico Veleta, tomando como referencias astronómicas la estrella Altair en la zona ecuatorial y, hacia el Sur, en el ecuador del firmamento, Ophiuchus.

Lo vimos y nos recreamos en él. Su cola luminosa parecía dejar una estela de algodón en el ocaso de las millas infinitas. Daba la impresión de que no quería alejarse de este momento tan crucial...

Hacia las siete de la madrugada se dio por terminada la jornada astronómica. El regreso, descendente, se hizo más llevadero. Caminando entre pinos, logramos inspirar lo más íntimo de los perfumes de sus resinas. Después, nos adentramos en los bosques de la Alhambra y todo cambió de color. Algunos recordaron la pasión que tenían los árabes de este recinto arquitectónico por la Astronomía, lo que les llevó a plasmar en él, con encajes de yeso, el Universo que les cubría.

Y ya en las márgenes del río Darro, atravesando la parte más romántica de la ciudad, fuimos despidiéndonos felizmente con el deseo colectivo de poder revivir otra experiencia de este tipo.

PRESENTACIÓN DE TRABAJOS REALIZADOS

Tenemos por costumbre que, cuando se lleva a cabo una actividad donde participan con entusiasmo los alumnos, éstos reflejen en forma de memoria el trabajo realizado individualmente o en grupo. En esta ocasión se presentaron varios títulos: «El Universo», «La Vía Láctea», «El Cometa Halley» y «Visita al Observatorio de Cartuja».

En clase se estableció una dinámica de grupos con el fin de que comentaran los aspectos más relevantes de cada uno y terminamos la sesión con una puesta en común de toda la actividad desarrollada, de la que destacaron ante todo la salida de campo y la visita al Centro Universitario de Cartuja.

El trabajo sobre el Cometa Halley se expuso en uno de los tablones del Instituto para que quienes no habían participado en la experiencia se informaran de lo más notorio de su advenimiento. En días sucesivos fuimos añadiendo las noticias de prensa que aparecían en los diarios locales y nacionales. De las informaciones que llegaron a nuestras manos entresacamos las siguientes:

EL COMETA HALLEY CONFIRMA LAS TEORÍAS SOBRE EL ENFRIAMIENTO DE LA TIERRA

A la Tierra le espera el frío destino de Marte, aunque de momento no debe preocuparnos; eso ocurrirá dentro de muchos miles de millones de años. Esta conclusión, prevista ya antes de ahora por los científicos, acaba de verse apoyada por los descubrimientos en torno al cometa Halley, que han llevado a cabo los científicos del Este, con la colaboración de los franceses –aportadores de la técnica óptica–, a través del proyecto VEGA.

Valery Barsukov, de la Academia de Ciencias de la URSS, y Vladimir Kovtunenko, director del proyecto Venus-Halley (en abreviatura VEGA, según la fonética rusa), declararon que los últimos descubrimientos realizados ya en las

inmediaciones del cometa han permitido concretar teorías científicas en torno al propio origen del mundo y el destino de la tierra.

En el transcurso de los últimos días el satélite VEGA-1, viajando a ochenta kilómetros por segundo, ha reducido el espacio de catorce millones de kilómetros que le separaban de Halley hasta llegar a sus cercanías. Los científicos, a través del sofisticado instrumental, han tomado importantes datos para el análisis definitivo del gas que rodea el núcleo del cuerpo celeste. Después de su procesamiento estos datos serán ofrecidos a la Agencia Espacial Europea para su empleo en el proyecto «Giotto», que también se aproxima a Halley.

Han concluido que su densidad es mayor de lo que se pensaba, pese a que no pasa de unas milésimas respecto a la del humo de un cigarrillo. Otra conclusión importante es que parte del polvo que arrastra Halley puede haber sido recogido por el cometa a lo largo de su trayectoria.

Mil doscientas fotografías

El proyecto es calificado por los científicos como un éxito total, y hacen hincapié en que este éxito lo es tanto de la ciencia como de la colaboración internacional en este terreno.

Kovtunen describió las complejas tareas de preparación del proyecto, que fue concebido para desarrollar su misión en tres fases: recogida de datos, análisis de los mismos y llegada hasta el mismo núcleo del cometa. «Halley—dijo el director de VEGA— no es sólo un emisario de la lejanía en el espacio, sino también en el tiempo. En su núcleo se encuentran minerales de la era del «big-bang», del inicio del Universo.

VEGA-1 ha recogido más de 1.200 fotografías de Halley y cederá ahora su puesto a VEGA-2. En los próximos días los científicos podrán materializar sus conclusiones previas para el conocimiento próximo de este extraño visitante de cada setenta y seis años.

Moscú / Gabriel Plaza

EL NÚCLEO DEL COMETA HALLEY ES UN ICEBERG CUBIERTO DE UNA SUSTANCIA SÓLIDA

El cometa Halley «es un singular témpano de

hielo con una larga cola en la que tienen lugar los procesos del plasma», según afirmó el académico soviético Roald Sagdeed, director científico del proyecto internacional «Vega», mediante el cual dos sondas espaciales se aproximaron al cometa.

La información facilitada por las dos sondas «Vega», así como por las dos japonesas y por la eurooccidental «Giotto», indujo a los científicos a afirmar que el Halley, con una longitud de varios millones de kilómetros, posee un núcleo que «es una especie de iceberg cubierto de una sustancia sólida».

Sobre la forma de este núcleo los expertos no se ponen de acuerdo, ya que algunos señalan que es como un pepino, mientras que para otros se asemeja a un plátano o a una patata, con unas dimensiones que oscilan entre los 10 y 12 kilómetros de largo y 5 de ancho.

Según los datos obtenidos en su última aproximación a la Tierra, a principios del presente mes, su núcleo gira lentamente, dando una revolución cada dos días y cambia su brillo, probablemente debido a la acción de los rayos solares sobre el hielo de la capa. El espesor de esta capa es insignificante y constituye aproximadamente un centímetro de una sustancia porosa que se parece al barro.

Los científicos soviéticos opinan que a medida que el cometa va perdiendo su material, evaporado por la acción del sol, aumenta el espesor de la capa, lo que con el paso del tiempo provocará la pérdida de actividad del Halley, que ya no se observará desde la Tierra.

El subjefe técnico del proyecto «Vega», Roald Kremniiov, dijo recientemente en Moscú que los dos aparatos continúan su vuelo y «estamos estudiando las variantes de su empleo en otras investigaciones». Según los científicos soviéticos, con el proyecto internacional «Vega» se pretendía analizar la substancia protoplanetaria del cometa, de la que hace 4.500 millones de años se formó el sistema Solar. «Se ha obtenido una información de suma importancia, y ahora se están procesando los resultados en los que hallaremos respuesta a muchas cuestiones que nos interesan», afirmó Sagdeed.

Moscú / Efe

BIBLIOGRAFÍA

- ÁLVAREZ CALVO, J. A. (1986): «Y... *Halley se fue*. Periódico IDEAL. 23 de agosto, p. 3. Granada.
- BOURGE, P. y LACROUX, J. (1986): *Al acecho de las estrellas*. Fondo de Cultura Económica. México.
- CENTROS DEL CONSEJO SUPERIOS DE INVESTIGACIONES CIENTÍFICAS EN GRANADA (1982): *Instituto de Astrofísica de Andalucía*. Excma. Diputación de Granada.
- COMELLAS, J. L. y CRUZ, M. (1985): «*El Cometa Halley, 1985-86. Guía para su observación*. Aula Abierta, Salvat, n.º 102. Barcelona.
- DAVIES, P. (1985): *El Universo desbocado*. Biblioteca Científica Salvat, n.º 1, Barcelona.
- ESTALELLA, R. (1986): *La Astronomía en la E.G.B. y Enseñanza Media*. Cuadernos de Pedagogía, n.º 136, abril. Barcelona.
- EZQUIAGA, I. (1986): *Despierta el interés por la Astronomía*. Comunidad Escolar 5/10 de mayo. Madrid.
- HERNÁNDEZ-CARRILLO OLMEDO, A. (1986): *Nos ha visitado el cometa Halley*. Bo-

letín del Ilustre Colegio de Doctores y Licenciados de Madrid, abril. Madrid.

QUESADA, J. A. (1981): *La Astronomía al alcance de todos*. Asociación Cultural Hispano Alemana. Granada.

RAMÍREZ, L. (1986): *Un breve y feliz encuentro*. Comunidad Escolar, 22/28 de abril. Madrid.

SAGAN, C. (1985): *La conexión cósmica*. Ediciones Orbis. Madrid.

TEN, A. E. y MONROS, M. A. (1984): *Historia y enseñanza de la Astronomía*. Enseñanza de las Ciencias, vol. 2, n.º 1. Barcelona.

AGRADECIMIENTOS

Queremos expresar nuestro más ferviente agradecimiento a las entidades y personas que han facilitado el buen desarrollo de esta experiencia educativa: Dr. D. F. Visal (Observatorio Universitario de Cartuja de Granada), D. Antonio del Moral Vilchez (Asociación de Astrónomos Granadinos) y a todo el alumnado, que tan entusiastamente participó en esta actividad.

José Antonio Alvarez Calvo

EXTENSIÓN DEL INBAD-GRANADA

UNA REVISTA ESCOLAR EN EL INBAD

LA EXPERIENCIA DE «NOSOTROS»

Cualquier instituto, incluso sin grandes medios, puede editar una revista, pero para que esto sea posible tiene que haber un animador o un grupo inicial que decidan organizarse para acometer tan admirable empresa.

La revista «Nosotros», subtitulada «Cosas del INBAD», editada en la Extensión de Tenerife, contó desde el primer momento con la experiencia del Seminario de Dibujo, que asumió el papel de la coordinación del equipo trabajo.

Tenía este Seminario cierta práctica periodística proveniente de anteriores publicaciones escolares y no se ignoraba, por tanto, qué características debía reunir una revista escolar. Se conocían también aspectos organizativos acerca del funcionamiento de una empresa de este tipo y determinados aspectos técnicos de la realización de una revista. A ellos vamos a referirnos a continuación:

Como si se tratara de un periódico adulto, «Nosotros» tuvo que estructurarse atendiendo, principalmente, a los servicios de redacción y reproducción.

Los primeros se confiaron a un equipo que se encargaría prácticamente de la edición de la revista, es decir, de él iban a depender la elaboración de los escritos y de los gráficos, la redacción y corrección de los artículos y de sus titulares, la realización y selección de las fotografías e ilustraciones, la preparación de las maquetas de las páginas y, en suma, la unidad de estilo conjunto.

Un mecanógrafo, en nuestro caso el administrativo del centro (aunque habría podido hacerlo también cualquier alumno), realizó el trabajo de pasar a máquina los textos.

Para la reproducción, se contó con una fotocopidora y un conserje encargado de su manejo.

CUESTIONES SOBRE LA PRÁCTICA PERIODÍSTICA ESCOLAR

El grupo animador inicial de «Nosotros», constituido un equipo de redacción, fue el que, entre otras cosas, determinó las características que debía reunir la revista, marcó los objetivos que querían alcanzarse, señaló las tareas que habría que realizar, reunió sugerencias para componer el sumario, decidió el horario de encuentros y su frecuencia y trazó planes de trabajo.

LOS OBJETIVOS

Determinar las características que debía reunir nuestra revista y fijar sus objetivos fueron las cuestiones fundamentales del primer debate.

Se partió de la premisa de que «Nosotros» no debería limitarse a ser una mera práctica de expresión cultural de los alumnos, es decir, que esto no debería ser un fin en sí mismo, sino que debería aspirar a convertirse en un sistema de organización extraescolar que permitiera al alumnado intervenir en los problemas más inmediatos, favoreciera el intercambio de opinio-

nes y experiencias y sirviera de vehículo de comunicación entre los miembros de la comunidad. De ahí que los objetivos que nos fijamos fueran los siguientes:

- 1.º Crear un canal de participación escolar informativo y educativo que, en última instancia, concienciara y moviera a actuar al conjunto.
- 2.º Potenciar el deseo del alumno de manifestarse y expresarse (escribiendo, dibujando, encuestando, entrevistando o simplemente opinando).
- 3.º Fomentar la comunicación y el intercambio de opiniones, experiencias y noticias entre los miembros del Centro y entre los de éste y otros Centros con problemas comunes.

LAS TAREAS DEL EQUIPO DE REDACCIÓN

El coordinador de «Nosotros», el profesor de Dibujo Carlos Ibáñez, marcó las tareas que habría que realizar para la confección de la revista:

- 1.º Reunir información, documentación y otros materiales.
- 2.º Organizar el material obtenido mediante la selección de los temas que podrían destinarse a la publicación y el establecimiento de los prioritarios y del tratamiento que se le daría.
- 3.º Elaboración del material seleccionado y preparación del material escrito y gráfico (fotos, dibujos, etc.).

Esta tercera fase del proceso de elaboración de la revista es decisiva. Comprende, por una parte, las tareas de redacción de textos, correcciones y modificaciones de los mismos para lograr mayor calidad y homogeneidad de los contenidos y, por otra, el diseño de la página (es decir, la ordenación del material escrito), la realización del trabajo gráfico (titulares, dibujos, rótulos, diagramas, etc.), la elección de las ilustraciones y fotografías, la compaginación de éstas con el texto y, en suma, el acabado de todas y cada una de las páginas de la revista.

EL MATERIAL INFORMATIVO

Los materiales que utilizó «Nosotros» han tenido un carácter o bien estrictamente informativo o bien puramente de opinión.

Lo informativo ha versado sobre hechos que afectan directamente a los alumnos y sobre su entorno escolar y social. Los sondeos de opinión, las encuestas, las entrevistas, algún que otro reportaje y los comentarios siempre acordes con los intereses de los alumnos han ocupado gran parte del contenido.

NUESTRAS SECCIONES

Desde un primer momento se estableció una estructura fija para cada número (por razones de economía de medios y de tiempo) que debía constar de las siguientes secciones:

- Editorial.
- Información del INBAD.
- Actividades extraescolares.
- Sección didáctica.
- Los profesores.
- Los alumnos.
- Actualidad.
- Y después del INBAD, ¿qué...?
- Nuestra encuesta.

Los editoriales: Reivindicaron desde el primer número (diciembre 1985) la «reconversión del INBAD» tanto en lo relativo a la orientación y a los objetivos, como en lo que se refería a métodos y medios. En suma, pretendimos sensibilizar a los lectores acerca de la necesidad de «modernizar» este sistema de enseñanza.

Información del INBAD: Durante el primer año (el segundo se convirtió en «información de la Secretaría del Centro»), quiso darse a conocer el INBAD: cuáles son sus ventajas y dificultades y en qué consiste su sistema tutorial.

Actividades extraescolares: Esta sección tuvo siempre escaso material para publicar a pesar del interés que mostrábamos por potenciarla.

El primer año, el propio Seminario de Dibujo organizó un Cursillo de Fotografía para los alumnos de Diseño, que tuvo muy buena acogi-

da. El curso incluía nociones sobre el manejo de la cámara y prácticas en un laboratorio fotográfico cedido por otro Instituto.

En la subsección «Nuestras Salidas» aparecía tan pronto un reportaje de una visita a la Prisión Provincial (donde se entrevistó a dos alumnos reclusos de 1.º de BUP) como la crónica de una salida a un taller de Artes Gráficas.

También desde estas páginas se siguió muy de cerca la creación de nuestra Biblioteca, hasta entonces inexistente, y se tocó el tema de «La lectura» siempre que fue posible.

Sección Didáctica: Aparecía en las páginas centrales (a modo de coleccionable) y trataba de ayudar al alumno, mediante consejos, en cuestiones como la forma de tomar apuntes en clase, el modo de hacer frente a un examen, técnicas de lectura rápida, etc., etc.

Se incluían además preguntas y modelos de ejercicios de ciertas materias (Matemáticas, Ciencias, Lengua) acompañados de su solución.

Es importante reseñar la buena acogida que tenía esta sección entre el alumnado.

Los profesores: Quiso ser una sección dedicada a entrevistar a personas vinculadas con la Extensión que hacía la Revista, ya fueran profesores o personal no docente. El segundo año se tituló «Nuestros invitados» y tendió a abrirse a más gente.

Los alumnos: En este caso las entrevistas se les hicieron a los alumnos. Al principio se pretendió que los entrevistados fueran trabajadores con el fin de que su experiencia profesional sirviera de referencia a otros alumnos.

Con el tiempo, se tendió más a la amenidad y al «autorretrato», es decir, a que el propio alumno condujera la entrevista.

La actualidad: Esta sección asumió la «misión» de informar sobre lo que iba ocurriendo en la reforma del Bachillerato y sobre su posible incidencia en un futuro cambio en el INBAD.

Y después del INBAD... ¿qué...?: Giró en torno a recomendaciones, reseñas e informaciones sobre «cosas» que, previsiblemente, podrían suceder al acabar los estudios en el INBAD.

Esta sección fue ganando lectores con el tiempo, especialmente cuando se dieron datos acerca de temas como «Pruebas de acceso a la Uni-

versidad para mayores de 25 años», «Salidas profesionales con el título de Graduado Escolar y otros títulos», «Becas para cursillos financiados por el Instituto Nacional de Empleo»... o cuando se hablaba de las carreras del futuro.

Las encuestas: Las encuestas proporcionaban un alto grado de participación y su publicación iba consiguiendo un mayor y más regular número de lectores.

Los temas tratados fueron:

- El bachillerato nocturno como posible alternativa al INBAD (contestado por profesores del nocturno de otro Instituto).
- Las tutorías individuales ¿se utilizan o no?
- ¿Es mejorable el material didáctico? (contestado por Seminarios y alumnos de los 4 niveles).
- Preferencias sobre actividades extraescolares (con el fin de establecer un programa de las mismas).
- La lectura. ¿Por qué leemos tan poco? (Esta pregunta les fue formulada a los alumnos).
- La asistencia regular a las tutorías básicas y de apoyo.

Las amenidades, pasatiempos y páginas de humor fueron poco atendidos en «Nosotros» quizás por influencia del pragmatismo que evidenciaba el alumnado del INBAD.

CONCLUSIÓN

Creemos que en sus dos años de vida «Nosotros» no cayó jamás en la presunción de pensar que estaba cumpliendo con todos los objetivos que se había propuesto y por ello atendimos puntualmente las críticas que se le hicieron. Hay que señalar, sin embargo, que las opiniones sobre la revista fueron, por lo general, positivas.

Podemos asegurar, no obstante, que esta función «autoevaluadora», gracias a la cual se discutieron los logros y se subsanaron los errores, fue lo más importante de la experiencia y lo que más nos ayudó a replantearnos nuestro trabajo diario.

Consideramos que en este sentido deben orientarse las revistas escolares.

Carlos Ibáñez

EXTENSION DEL INBAD-TENERIFE

Documentación

INFORMES

EL SISTEMA EDUCATIVO GRIEGO

El interés de los griegos por la educación se remonta a los orígenes de su historia. En los primeros tiempos, la formación se limitaba al entrenamiento físico, a la preparación técnica para la guerra y a la adquisición de los conocimientos musicales necesarios para participar en los cantos y las danzas con que honraban a los dioses. Poco a poco, fue ampliándose el campo de instrucción con el aprendizaje de la lectura, de la poesía y de la filosofía y ya en el siglo V antes de Cristo, el siglo de Pericles, había en Atenas un sistema educativo plenamente desarrollado que abarcaba prácticamente todos los campos del saber y de la cultura.

La escuela empezaba para los niños atenienses a los siete años de edad. Hasta entonces eran educados en casa por los padres con ayuda de la nodriza y de un esclavo conocido como «ayo» o «pedagogo». Desde los siete hasta los catorce años aprendían a leer y a escribir y los rudimentos de las matemáticas con un maestro («gramático»); un «citarista» les enseñaba a cantar y a tocar los instrumentos musicales y un «paidotribo» les preparaba para las competiciones deportivas que se desarrollaban en los estadios. La enseñanza tenía como fin cultivar el cuerpo y el espíritu de los niños para conseguir hombres que se acercaran en lo posible al ideal de perfección.

A los 18 años se iniciaba la formación militar, que duraba hasta los 20, pero los hijos de familias ricas solían seguir estudiando privadamente con los maestros de retórica y con los sofistas.

En los siglos siguientes, el Estado comenzó a intervenir cada vez más en las cuestiones educativas y el sistema fue perfeccionándose de ma-

nera que ya en el período helenístico existía lo que podría considerarse una enseñanza secundaria, de tipo muy humanístico, centrada esencialmente en la poesía y en la filosofía, que se daba en los gimnasios. Las bibliotecas, por su parte, organizaban múltiples actividades culturales y de investigación, pero la enseñanza de las ciencias estaba, sin embargo, poco desarrollada.

Todas estas características han ejercido durante siglos una gran influencia en el sistema educativo heleno porque los griegos se han sentido siempre herederos de su tradición clásica y han respetado su historia quizá como ningún otro pueblo de Europa.

A partir, sobre todo, del siglo XIX, época en la que Grecia accedió a su independencia, el programa de enseñanza dio enorme importancia a la civilización y a la literatura antiguas y este hecho, que sirvió como elemento de unión entre los griegos para hacerles sentir que vivían en un Estado unido y libre, tuvo como contrapartidas el olvido de las ciencias y una cierta tendencia a ignorar los cambios producidos en el mundo moderno. Así, aunque la última reforma educativa ha tratado de paliar en lo posible esta falta de modernidad, quedan aún numerosos puntos que reflejan un cierto arcaísmo.

El sistema educativo no se había modificado prácticamente nada hasta 1957, año en que se inició una tímida reconsideración acerca de la necesidad de un cambio, y, durante los veinte siguientes (1957-1977), las novedades fueron muy ligeras. El primero de los cuatro períodos

en que suele dividirse esta etapa abarca los años 1957-1963 y se caracteriza por una gran demanda de educación. El Partido de la oposición (el EK) diseñó un programa de reforma que intentó implantar al llegar al poder en 1964. Se trataba esencialmente de ampliar la duración de la escolaridad obligatoria a 9 años (eran 6 hasta entonces) y de convertir al dimotiki (griego moderno popular) en la lengua oficial de la enseñanza secundaria de primer ciclo, pero la reforma se interrumpió cuando el EK dejó de gobernar en 1965. Precisamente estos dos años, 1964 y 1965, suelen considerarse como el segundo período de esta etapa.

Durante el tercero, 1967-1974, época en que se impuso en Grecia un régimen dictatorial, no se produjeron grandes cambios, pero sí se tomó una decisión importante: la de crear Centros de Enseñanza Técnica y Profesional de nivel post-secundario no universitario, los KATEE.

Al caer la dictadura en 1974, el nuevo gobierno comenzó a elaborar rápidamente las directrices generales de la reforma educativa y ya en 1975, en una reunión presidida por el Primer Ministro y en la que participaron el Ministro de Educación y Culto, el Secretario General de Educación y un representante de la oposición, se marcaron los objetivos generales.

El anteproyecto de la Ley-Marco de reforma de la enseñanza general se presentó en la primavera de 1975. Durante el verano y el otoño fue examinado por diversos sectores implicados, entre ellos el de los profesores de Secundaria, y pasó después a la comisión parlamentaria correspondiente. El Parlamento la aprobó y se publicó en el Boletín Oficial el 30 de abril de 1976 con el número 309.

Esta Ley establecía la siguiente estructura para la enseñanza general:

- 9 años de enseñanza obligatoria: 6 de Primaria (desde los 6 hasta los 12 de edad) y 3 de Gimnasio no selectivo (desde los 12 hasta los 15).
- 3 años de Liceo, no obligatorio y muy selectivo por lo general, desde los 15 hasta los 18.

Señalaba además el uso del dimotiki como

lengua oficial en todos los niveles educativos (hasta entonces se había utilizado el katarevoussa) y la inclusión de materias técnicas y de orientación escolar y profesional en todos los programas de estudio.

En conjunto, las grandes líneas de esta Ley para la reforma fueron muy bien aceptadas por los pedagogos, por la opinión pública y por los partidos políticos, a pesar de que los de izquierdas consideraron que no era suficientemente moderna ni suficientemente democrática ni suficientemente equitativa.

Otro punto importante de la reforma fue la reorganización de la Enseñanza Técnica y Profesional, que se materializó en la Ley 576, de 7 de abril de 1977, publicada en el Boletín Oficial el 13 de ese mismo mes. Esta Ley completaba a la 309 de 1976 y contenía un conjunto de medidas cuyo origen se remontaba a 1975. En enero de este año 1975 se había constituido un grupo de trabajo para estudiar los problemas relativos a la enseñanza profesional que, tras examinar las cuestiones fundamentales, presentó un informe en julio de 1975. Este informe fue examinado por el Ministro de Educación y por altos funcionarios y del examen surgió un proyecto de ley que se pasó para su estudio a diversos medios educativos y fue publicado en la prensa. Tras su debate en el Parlamento, se promulgó la mencionada Ley 576, de abril de 1977.

En realidad, esta Ley no seguía las recomendaciones que había formulado el grupo de trabajo inicial en el sentido de crear Escuelas Secundarias de Primer Ciclo que dieran paralelamente enseñanza general y preparación profesional. Esta recomendación había partido de la idea de dividir a la Enseñanza Secundaria en dos ciclos de tres años cada uno: un Gimnasio para los alumnos de 12 a 15 años seguido de un Liceo selectivo, y lo que propuso finalmente la Ley fue, sin embargo, que la Enseñanza Profesional y Técnica comenzara después de 9 años de enseñanza obligatoria (y no después de 6) y que comprendiera 2 ramas: un ciclo de estudios de 2 a 4 semestres dispensado en Escuelas Profesionales y Técnicas no selectivas y un ciclo de

estudios de 3 años dispensado en Liceos Profesionales y Técnicos selectivos. Tanto unas como otros darían a la vez una enseñanza general y una formación profesional técnica.

El Liceo Técnico es equivalente al de Enseñanza General creado según la Ley 309 y sus alumnos pueden presentar su solicitud de ingreso en un centro de Enseñanza Superior siempre que hayan estudiado materias suplementarias equivalentes a las dadas en el de Enseñanza General y hayan aprobado el correspondiente examen.

También se crearon según esta Ley 576 los Centros de Estudios Técnicos y Profesionales Postsecundarios denominados KATEE que ya se había decidido crear en la época de la dictadura.

El sistema de enseñanza ha estado siempre muy centralizado en Grecia y las recientes reformas no contienen propuestas concretas de descentralización. Esta concentración de funciones, que en ninguna parte del mundo se considera como demasiado democrática, ofrece, sin embargo, numerosas ventajas a este país en su actual momento histórico porque permite aplicar las reformas con carácter general y repartir bien los recursos económicos.

La educación está regida por Decretos Presidenciales y Ordenes Ministeriales, que organizan todos los aspectos relativos a ella: creación de centros, contenidos de los programas, libros de texto, horarios, exámenes, etc., etc. El Ministro de Educación y Culto aplica la normativa legal y supervisa y controla su puesta en práctica. En su labor le ayudan dos Ministros Adjuntos y en el Ministerio hay cuatro Direcciones Generales, que dependen de un Secretario General, destinadas a: Enseñanza General, Enseñanza Técnica y Profesional, Enseñanza Superior y Planificación de Inversiones. Existen además organismos regionales y locales que ayudan al Ministro en la puesta en práctica de los asuntos educativos.

De este Ministerio dependen también los servicios de Inspección, que están en realidad encargados sobre todo de tareas administrativas y

de velar para que se respeten las normas marcadas. La opinión general apunta, sin embargo, a que deberían utilizarse más para trabajos de investigación como, por ejemplo, el de evaluar los efectos de las reformas de la enseñanza y el de dar a todos los centros normas relativas a las prácticas recomendables.

Los presupuestos para educación dependen, en última instancia, del Ministerio de Finanzas, pero se elaboran en el KEME (Centro de Planificación y de Investigaciones Económicas), organismo del Ministerio de Coordinación, e intervienen en su discusión funcionarios de estos dos Ministerios y del de Educación.

En general, en Grecia se destina poco dinero a la educación: el 2,2% del PIB en 1979 (3% del PNB). Sin embargo, los presupuestos han ido aumentando sensiblemente en los últimos años. Así, mientras entre 1974 y 1979 el crecimiento del PNB fue del 4,6%, el de los gastos de educación llegó al 12,1%.

Entre 1975 y 1980 se gastaron 35.360 millones de dracmas en la construcción de locales escolares (16.595 aulas) mientras que entre 1962 y 1967 se habían gastado sólo 970 y 9.600 entre 1968 y 1974.

Junto a la enseñanza pública existe también una enseñanza privada para todos los niveles excepto el universitario porque la creación de Universidades privadas está expresamente prohibida por la Constitución.

Los centros de este tipo son financiados y administrados enteramente por entidades o personas particulares, pero su funcionamiento es supervisado por el Ministerio de Educación y Culto. Su organización, programas, textos, exámenes, diplomas, profesores y niveles son idénticos a los de la enseñanza estatal y sus diplomas tienen, por tanto, el mismo valor oficial. Los reglamentos que la rigen están contenidos en la Ley 682 de 1977.

Esta enseñanza privada ha tenido tradicionalmente un gran desarrollo, pero se tiende a que vaya disminuyendo paulatinamente el número de centros hasta conseguir su total desaparición.

Atenas y Salónica son las ciudades que cuentan actualmente con un mayor número de escuelas de esta clase.

Aunque no se ha evaluado a estos colegios muy profundamente, se les ha considerado siempre como buenos: menos alumnos por aula que los públicos, mejores instalaciones, más orientación escolar... También es cierto que suelen ser caros.

Dentro de este capítulo de la enseñanza privada ocupan un importante lugar las «Frontisteria» («cuidadoras»), academias que preparan a los alumnos de Secundaria para los exámenes panhelénicos que deben aprobar al final de los tres cursos de Liceo si quieren acceder a los estudios superiores.

Para comprender su importancia es preciso saber que el paso del Liceo a la Universidad implica todavía una competitividad enorme y que los alumnos que desean aprobar el examen deben saberse «de memoria» todas las materias de los programas. Si a ello unimos las numerosas deficiencias que tienen aún los Liceos, se entenderá que los jóvenes acuden con carácter casi general a ellas por las tardes o durante los fines de semana.

A pesar de que han sido duramente criticadas por numerosos sectores profesionales y sociales (sobrecargar el horario de los alumnos, enseñan de forma memorística...) y de que las autoridades educativas prevén su desaparición, van a crearse en su lugar unos centros oficiales gratuitos de preparación preuniversitaria, de donde se deduce que reconocen implícitamente su necesidad aunque se coloquen bajo una fórmula administrativa distinta.

Aproximadamente el 8% de los alumnos de Secundaria iba a centros privados durante el curso 1979-80.

EL SISTEMA ESCOLAR

Antes de las reformas de 1976 y 1977 había en Grecia 6 años de Enseñanza Primaria obligatoria y 6 de Enseñanza Secundaria selectiva y no obligatoria. Esta última se daba en el Gimna-

sio y constaba de 2 ciclos de 3 años de duración cada uno. Para ser admitidos en el primer ciclo los alumnos debían haber acabado la Primaria y superar un examen de ingreso y, una vez en él, debían aprobar exámenes de fin de curso para pasar de uno al siguiente. En el segundo ciclo había ya dos ramas: la teórica (literaria y clásica) y la práctica (científica).

Para los jóvenes trabajadores de más de 14 años de edad había Gimnasios nocturnos en los que los estudios duraban, como mínimo, 7 años.

Al acabar el Gimnasio se obtenía el grado de Bachillerato (Apolyterion) que permitía presentarse al examen de ingreso en un centro de enseñanza superior, tanto universitario como no universitario.

Tras la puesta en práctica de la reforma, la duración de la escolaridad obligatoria ha pasado a ser, como sabemos, de 9 años y abarca 6 de Primaria y 3 de Secundaria de primer ciclo, que sigue dándose en los Gimnasios.

Los alumnos de Primaria pasan automáticamente a la clase siguiente, salvo en casos excepcionales, y las notas han sido reemplazadas por una escala de tres niveles de resultados escolares: A, B y C. No hay exámenes de paso de Primaria al Gimnasio y en estos últimos se han suprimido los exámenes finales y se ha implantado la evaluación continua, de forma que se valoran los resultados cada trimestre teniendo en cuenta la asistencia del alumno a clase y las calificaciones obtenidas en las pruebas escritas y orales que realizan. La nota de fin de curso es la media de las tres obtenidas en los controles trimestrales. El examen de septiembre se ha sustituido por un curso de apoyo que se hace en junio.

Los titulares del Certificado de fin de estudios de un Gimnasio son admitidos sin examen en las nuevas Escuelas Técnicas y Profesionales.

La Secundaria se ha dividido en dos ciclos independientes: un primero, común para todos y obligatorio, que se da, como hemos visto, en los Gimnasios, y un segundo, muy selectivo y no obligatorio, que se da en los Liceos. Estos Liceos

pueden ser, a su vez, de dos tipos: de Enseñanza General y de Enseñanza Técnica y Profesional.

Para ser admitidos en el Liceo, los aspirantes deben aprobar, al acabar el Gimnasio, un examen nacional que está perfectamente reglamentado. Pueden presentarse a los exámenes de ingreso en un Liceo de Enseñanza General, en uno Técnico y Profesional o en los dos a la vez. El del Liceo General comprende una exposición oral y una prueba escrita de literatura griega antigua, matemáticas y física o historia. El del Técnico y Profesional incluye igualmente una exposición oral y una prueba escrita de física, química y matemáticas. En ambos casos los contenidos abarcan las materias estudiadas durante los tres años de Gimnasio. Para aprobar, es preciso estar en una de estas situaciones: tener una media de 10 puntos sobre 20 en todas las asignaturas; tener una media de 11 sobre 20 (contando también la nota obtenida en el Certificado de Estudios Secundarios de primer ciclo, es decir, de fin de Gimnasio) aunque no se tenga más que 7 en una de las asignaturas; tener una media de 13 sobre 20 sean cuales sean las calificaciones de cada asignatura.

Los alumnos podrán pasar de un Liceo de Enseñanza General a uno Técnico al final del primer curso siempre que hayan sido admitidos al principio en los dos tipos de Liceos y podrán hacerlo igualmente al final del segundo sin ninguna condición previa.

Los Certificados de fin de estudios de los dos Liceos son equivalentes.

Todos los centros públicos son mixtos y laicos y la enseñanza es en ellos totalmente gratuita, incluidos los libros de texto, que proporciona directamente el Ministerio de Educación y Culto.

Los manuales anteriores a la reforma se consideraban muy arcaicos y estaban además redactados en *katarevousa*, de manera que una de las primeras medidas adoptadas por los reformadores fue la de cambiarlos. No obstante, como el proceso se hizo con tanta rapidez, no pudieron variarse prácticamente nada los contenidos y el

resultado fue la elaboración de unos textos que no eran sino una pequeña revisión y la traducción al *dimotiki* de los antiguos.

Por lo general, y sobre todo en las grandes ciudades como Atenas, Salónica y Patrás, los locales escolares son escasos y malos y ello obliga a dividir a los alumnos en turnos de mañana o de tarde y a dar menos horas de clase de las necesarias. Habitualmente, los horarios se distribuyen así: la mitad de los grupos tiene clase por la mañana tres días cada semana y otros dos por la tarde; la otra mitad lo hace al revés. Seguramente este desorden es una de las numerosas razones por las que los padres deciden llevar a sus hijos a la enseñanza privada.

Desde hace tiempo se tiende a que el número de alumnos por profesor sea de 30 en Primaria y de 35 en Secundaria, pero, en realidad, oscila mucho y puede ir desde 7 hasta 50, cifra esta última que no es infrecuente en las ciudades.

EDUCACIÓN PREESCOLAR

La Educación Preescolar está poco desarrollada en Grecia y la oferta pública de centros es claramente insuficiente. Se trata de un nivel no obligatorio, pero sí gratuito para los que tienen la suerte de acceder a una escuela estatal. Está destinada a los niños de 3 a 5 años y pretende ayudarles a insertarse en la vida social, inculcarles buenos hábitos de conducta y enseñarles a adaptarse a su medio material y social.

Durante años, la mayor parte de las escuelas maternas fueron privadas, pero, a partir de 1965, ha venido creciendo el número de las públicas hasta tal punto que hoy constituyen el 90% del total de los centros preescolares. Es preciso señalar, sin embargo, que el Ministerio de Educación y Culto, que es el organismo encargado de crearlos, y el de Sanidad, que contribuye de alguna manera a la educación infantil mediante centros de tipo asistencial no educativo, no cubren más de un 20% de la demanda en primer curso de Preescolar y un 70% en el segundo.

La expansión de la Educación Preescolar es precisamente uno de los objetivos prioritarios de la política general de educación. Se intenta conseguir en un breve plazo la escolarización de todos los niños de 3 a 5 años mediante la concesión de fondos especiales para la creación de centros y la modernización de la infraestructura. Actualmente hay pocas aulas y pocas escuelas y los niños reciben pocas horas de clase. Como en los demás niveles, hacen sólo un turno de mañana o de tarde.

Todos los padres griegos se preocupan por que sus hijos aprendan música y una lengua extranjera y hagan deporte, pero son éstas actividades privadas que las familias buscan y pagan al margen del sistema escolar.

ENSEÑANZA PRIMARIA

La Enseñanza Primaria es en Grecia, como sabemos, mixta, laica, gratuita y obligatoria. Consta de 6 años de estudios y cubre la edad comprendida entre los 6 y los 12.

Según la Ley 309 de 1976, sus fines esenciales son: ampliar el campo de conocimientos del alumno, desarrollar sus facultades físicas e intelectuales, darles nociones elementales del mundo y de la historia, cultivar su sentido de observación, su capacidad de razonamiento y su sensibilidad, despertar su sentido moral y proporcionarle las bases esenciales en cuestiones religiosas, cívicas y literarias.

El programa está constituido por las siguientes materias: religión, lengua griega, historia, geografía, ciencias naturales, aritmética, actividades prácticas y artísticas, música, instrucción cívica, física y química.

Las clases se organizan de muy diversas formas en función de las condiciones físicas y materiales de las diferentes zonas del país. En conjunto, existen cuatro categorías de Escuelas Primarias: las que tienen una sola aula y un solo profesor para todos los alumnos; las que tienen dos; las que tienen tres y las que tienen cuatro, cinco o seis aulas y cuatro, cinco o seis profesores.

En 1974 había aún casi 3.500 escuelas con un único profesor para todos los cursos, pero es preciso matizar que a ellas sólo asistía el 7,6% de los niños de Primaria y que nunca tenía cada maestro más de 20 alumnos. En 1980, el 59% del total de las Escuelas Primarias griegas tenía uno o dos profesores (si se consideraran sólo las rurales el porcentaje sería el 78). En el caso concreto de las de maestro único (4.300 de las 9.300 que había en 1980), se planteaban y siguen planteándose grandes problemas porque debe ocuparse de niños de muy diferentes edades, enseña un programa demasiado amplio y, si no es un buen profesional, puede perjudicar notablemente a una promoción entera de niños que estudian con él durante los 6 años de Primaria. Naturalmente, esta situación ofrece también algunas ventajas: los alumnos viven en un medio rodeado de gran tranquilidad y el profesor puede llegar a conocerlos a todos perfectamente.

Por lo general, los mayores conflictos surgen en las zonas rurales, donde la mayor parte de los maestros son jóvenes inexpertos que no pueden acceder a plazas en las ciudades por su posición en el escalafón. Con el fin de remediar en lo posible estas dificultades se han arbitrado posibles soluciones como la creación de Escuelas Primarias centralizadas y la contratación de profesores itinerantes para ayudar al maestro rural.

Antes de 1980 se hacía repetir curso a todos los alumnos que no obtenían resultados satisfactorios y, de hecho, casi el 20% de los niños tardaba entre 7 y 9 años en acabar la Primaria. A partir de este año se han abolido, sin embargo, las repeticiones y se han adoptado medidas para evitar el fracaso escolar como, por ejemplo, la ampliación de la Enseñanza Preescolar y la creación de servicios de diagnóstico precoz de los problemas de los alumnos.

ENSEÑANZA SECUNDARIA

Tras la entrada en vigor de la reforma, la enseñanza de este nivel consta de dos ciclos: el de Gimnasio, de tres años de duración, para niños de 12 a 15 de edad, y el de Liceo, también de

tres años de duración, para chicos de 15 a 18 de edad.

Gimnasio:

Este ciclo de estudios es obligatorio y común para todos los chicos y muchos de los contenidos de su programa son de tipo clásico. Así, por ejemplo, en primero no hay física ni química y las asignaturas son todas humanísticas; en segundo las humanidades ocupan todavía el 64% del programa y, en tercero, el 62%.

Los objetivos del Gimnasio son, según el artículo 26 de la Ley 309 de 1976, los siguientes: «Completar y consolidar la instrucción general de los adolescentes y, en particular, enseñarles a expresar sus pensamientos y sus sentimientos de forma correcta y precisa, a observar y a analizar los fenómenos del mundo físico y de la sociedad; darles una visión de la historia y de las grandes corrientes intelectuales de Grecia, de Europa y, de forma general, de la civilización; ayudarles a tomar conciencia de sus aptitudes y sus gustos; reforzar su sentido moral; desarrollar su sentido religioso y cívico e inspirarles creencias conformes con los principios del régimen democrático del país».

Las materias que se estudian en los Gimnasios pertenecen a cinco grandes campos: teología, literatura y filología, física y matemáticas, bellas artes y contenidos técnicos. En el programa hay, además, orientación escolar y profesional y enseñanza general de las bases políticas sobre las que se asienta la democracia del Estado.

Como ya hemos señalado, no hay examen de ingreso para acceder al Gimnasio y dentro de él se han suprimido los exámenes finales y se ha implantado un sistema de evaluación continua de los alumnos.

Al acabar el ciclo, los jóvenes pueden elegir entre buscar trabajo, estudiar en una Escuela Técnica y Profesional (para la que no existe examen de ingreso) y matricularse en un Liceo (tanto en uno de Enseñanza General como en uno de Enseñanza Técnica y Profesional).

Liceo:

El ciclo de Liceo es muy selectivo y no es obligatorio ni común para todos. Existen dos tipos de Liceos: el de los que dan Enseñanza General y el de los que dan Enseñanza Técnica y Profesional.

● **Liceo de Enseñanza General:**

El programa de los dos primeros años del Liceo de Enseñanza General sigue siendo esencialmente clásico. En primero no hay todavía asignaturas optativas y las materias se distribuyen más o menos entre un 63% de tipo clásico y un 36% de tipo científico o técnico; en segundo ya hay optativas, pero, si consideramos sólo las obligatorias, las clásicas ocupan el 70% del total. No obstante, se han introducido algunas novedades importantes: tres horas semanales de tecnología, tres para optativas y algunas clases obligatorias de educación física.

Las materias optativas de segundo y de tercero están divididas en dos grupos, correspondientes a las dos secciones del Liceo: las clásicas, de la denominada sección literaria (griego clásico, latín e historia) y las de la sección científica (matemáticas, física y química). Estas optativas son, salvo el latín, las mismas que las comunes de la sección elegida y están orientadas a la profundización en ellas, es decir, los alumnos sólo pueden elegir una de las dos opciones (o la clásica o la científica).

Al acabar segundo y tercero, los alumnos tienen que hacer un examen de las optativas, convocado con carácter nacional, que se completa con una exposición oral, y cada Liceo les obliga además a examinarse de las materias comunes. Estos exámenes permiten en segundo pasar a tercero y en tercero, obtener el título de Bachillerato: Bachillerato A para los estudiantes de la rama clásica y Bachillerato B para los de la científica. Con el primero de estos títulos, los alumnos pueden acceder a las Facultades de Teología, Letras y Derecho y a la Escuela «Panteios» de Ciencias Políticas; con el segundo, a las Escuelas de Medicina, Politécnica, de Odontolo-

gía, de Veterinaria, de Física y Matemáticas y de Agronomía; con cualquiera de los dos, a la Facultad de Ciencias Económicas de la Escuela de Derecho, a la Escuela Superior de Ciencias Económicas y Comerciales, a la Escuela Superior de Industria, a la Escuela Superior de Bellas Artes, a las Academias Pedagógicas, a las Escuelas Normales, a los Centros de Estudios Técnicos y Profesionales Postsecundarios (KATEE) y a las Escuelas Técnicas Postsecundarias privadas.

A pesar de las innovaciones, siguen criticándose aún algunos puntos del nuevo programa y la forma en que se enseña: tiene demasiadas asignaturas, se ponen demasiados deberes para casa, las aulas están frecuentemente superpobladas, los profesores dan clases «magistrales» y no fomentan la reflexión por lo que los alumnos aprenden de forma memorística, se hacen pocas prácticas, los exámenes son muy tradicionales...

● Liceo Técnico y Profesional:

El Liceo Técnico y Profesional es la más importante de todas las innovaciones educativas impuestas por la reforma. Se intentó con su creación dar a la enseñanza general y a la profesional un prestigio y una calidad equivalentes con el fin de animar a los jóvenes a formarse para la vida laboral.

En estos centros, los alumnos se preparan durante tres años para continuar estudios postsecundarios y, a la vez, para poder ejercer trabajos profesionales, y tienen como misión, según el artículo 9 de la Ley 576 de 1977, «dar una instrucción general más completa que el Gimnasio, pero, sobre todo, dotar a los alumnos de conocimientos técnicos y profesionales y de las aptitudes de los que tendrán necesidad, después de haber obtenido su diploma, para poder ocupar un empleo de forma satisfactoria en un campo técnico o profesional determinado».

Se reserva en ellos un lugar importante para los estudios de tipo general, pero se dan, fundamentalmente, materias técnicas. No hay asigna-

turas optativas y, si algún alumno quiere pasar a los estudios superiores, tiene que cursar unas materias suplementarias que son las correspondientes a las optativas de la rama científica del Liceo de Enseñanza General. Tras aprobar un examen de estas materias, reciben un diploma de Bachillerato B y están, por tanto, en condiciones de participar en las pruebas de acceso a la educación superior de todas las ramas excepto las de Derecho, Letras y Teología.

Aunque se ha intentado atraer a los jóvenes hacia estos centros y se ha conseguido, de hecho, aumentar el número de inscripciones, la verdad es que todavía se matriculan en ellos esencialmente los que no han conseguido ser admitidos en un Liceo de Enseñanza General. Entre las múltiples razones de este hecho suelen señalarse las siguientes:

- Los alumnos deben prepararse para realizar estudios postsecundarios y, a la vez, para adquirir una cualificación profesional, lo que supone que dan hasta 40 horas de clase a la semana, mientras que en los Liceos de Enseñanza General sólo han de hacer la primera de las dos tareas.
- Las instalaciones no son demasiado adecuadas y carecen, en general, de laboratorios y materiales.
- No todos los profesores están bien preparados para dar este tipo de enseñanza y ofrecer a la vez a los alumnos una preparación general de la misma calidad que la proporcionada por los Liceos de Enseñanza General: por ejemplo, los profesores de talleres sólo tienen la formación correspondiente a una escolarización técnica secundaria completada con un año de estudios en un Colegio de Formación de Profesores de Escuelas Técnicas (SELETE).

Desde luego, el convencimiento de que estos alumnos no están en igualdad de condiciones con los de los Liceos de Enseñanza General es uno de los principales inconvenientes pues todo el mundo en Grecia quiere ir a la Universidad porque se considera unánimemente que la posi-

ción social y económica depende en gran medida del nivel de instrucción que se tenga.

Con el fin de evitar en lo posible que chicos con pocas aptitudes o pocas ganas de estudiar se encaminen a los estudios superiores, se ha considerado como imprescindible la creación de servicios de orientación profesional durante el último curso de Primaria y a lo largo de los tres de Gimnasio.

ENSEÑANZA POSTSECUNDARIA

Existen en Grecia dos tipos de enseñanza postsecundaria, que se conocen habitualmente como Enseñanza Postsecundaria y Enseñanza Superior. Los dos niveles son gratuitos, incluidos la matrícula y los libros de texto.

Por lo general, la Enseñanza Superior requiere más años de estudios, impone unas condiciones de admisión más duras y goza de mayor prestigio que la Postsecundaria.

El ingreso en un centro de cualquiera de estos niveles exige aprobar un examen nacional tremendamente duro y competitivo, sobre todo en el caso de la Universidad. En 1980 terminaron el ciclo completo de 12 años de estudios primarios y secundarios unos 90.000 alumnos y más de 70.000 de ellos deseaban seguir estudios postsecundarios de uno u otro tipo. En los años siguientes se han presentado a los exámenes de ingreso entre 90.000 y 100.000 estudiantes para los que sólo había 22.000 plazas (15.000 en las Universidades y 7.000 en los centros no universitarios).

La regulación del número de matrículas mediante la implantación del numerus clausus se ha hecho teniendo en cuenta sobre todo la capacidad de absorción del mercado de trabajo y la necesidad de mano de obra, pero también con el deseo de frenar los gastos de este sector, que son los más elevados de todos los relativos al sistema educativo (aunque no muy altos objetivamente considerados), y porque se sabe que aumentar el número de plazas teniendo poco dinero supondría bajar el nivel de la enseñanza, que ya no es demasiado alto: hay un profesor para 15 alum-

nos, faltan laboratorios, material y bibliotecas...

A partir del curso 1980-81, la admisión en la Universidad y en los demás centros postsecundarios se hace teniendo en cuenta el centro solicitado por el alumno y un índice compuesto por la nota media obtenida al final de segundo y de tercero de Liceo, la nota media del Bachillerato y las notas conseguidas en determinadas asignaturas de segundo y tercero de Liceo, multiplicando todas estas calificaciones por el coeficiente particular marcado por cada institución. Este método está considerado como más ventajoso que los antiguos exámenes, que duraban varios días e incluían materias enseñadas en cualquier momento de los estudios secundarios.

Los centros superiores son las Universidades y todos los demás de rango universitario, así como la Universidad Técnica Nacional. Están encuadrados bajo las siglas AEI.

ENSEÑANZA POSTSECUNDARIA NO UNIVERSITARIA

Los centros de enseñanza postsecundaria no universitaria son los siguientes:

- Centros de Estudios Técnicos y Profesionales (KATEE) o Institutos Superiores de Enseñanza Profesional y Técnica independientes. En ellos los estudios duran dos o tres años en las ramas profesionales y tres en las técnicas.
- Escuelas Técnicas Postsecundarias.
- Escuelas Normales de Profesores o Academias Pedagógicas, que dan ciclos de estudios de dos años.
- Centros de Formación para Enseñantes de Preprimaria, que dan también dos años de estudios.
- Una Escuela de Economía Doméstica que prepara a los profesores de trabajos manuales de la Enseñanza Secundaria y a los especialistas en dietética durante tres años.
- Dos Escuelas de Profesores de Educación Física, cuyo ciclo de estudios es de cuatro años.
- Un Colegio de Formación de Profesores de

Escuelas Técnicas y Profesionales (SELE-TE), también de cuatro años de estudios.

El sector no universitario ha sido siempre menos prestigioso que el universitario, pero, poco a poco, los padres y los alumnos van aceptándolo mejor y desde hace ya unos 15 años ha aumentado el número de matrículas en los centros de este nivel (salvo en los de formación de profesores) hasta el punto de que la demanda ha superado a la oferta de plazas disponibles, si bien es cierto que muchas de las demandas proceden de alumnos que han sido previamente rechazados por las Universidades.

Los KATEE:

Estos Centros de Estudios Técnicos y Profesionales se fundaron en 1970, durante la dictadura militar, con ayuda del Banco Mundial y empezaron a funcionar en el curso 1974-75. El Decreto Ley 652 de 1970 les destinaba a asegurar «la formación de técnicos de nivel postsecundario que contribuirán al desarrollo de la economía nacional».

En ellos se ofrecen los cursos que antes eran dispensados por varias escuelas distintas y así, por ejemplo, el KATEE de Heraklion tiene 4 escuelas con numerosas secciones: la de Ingeniería (construcción, mecánica, electrotecnia, ingeniería civil, electrónica, artes gráficas y tecnología de la industria alimentaria), la de Comercio (contabilidad, secretariado, gestión, marketing, turismo y documentación), la de Sanidad y Asistencia Social (asistencia técnica sanitaria, asistencia social, fisioterapia, obstetricia, óptica y trabajos en laboratorios de medicina) y la de Agricultura (agricultura, horticultura, ganadería, maquinaria agrícola y silvicultura).

En los KATEE los programas constan de enseñanza teórica y trabajos prácticos, que se hacen en parte en la escuela y en parte en las empresas. Estos últimos se desarrollan en forma de cursillos durante las vacaciones de verano y es la Oficina de Empleo la encargada de inscribir a los estudiantes. La duración de estas prácticas es

de 4 meses para los que hacen estudios de 2 años y de 6 para quienes los hacen de 3.

A pesar de que, como hemos dicho, van ganando prestigio, son muchos los sectores que consideran aún a estos centros como una solución cuando se fracasa en el examen de ingreso en la Universidad. En realidad, no son perfectos: los profesores no se dedican exclusivamente a ellos, carecen de laboratorios y equipamiento..., pero sí es cierto que ofrecen ciertas garantías: los diplomados no suelen tener problemas para encontrar empleo, pueden ingresar en el segundo curso de las Universidades y tienen opción a conseguir un puesto en la Administración.

Algunos alumnos que no se consideran capaces de ingresar en las Universidades griegas no piden plaza en estos KATEE sino que se van directamente a estudiar a una Universidad extranjera. Ello supone que salen del país unos cien millones de dólares cada año, dinero con el que podrían resolverse muchos de los problemas de la enseñanza postsecundaria.

Escuelas Técnicas Postsecundarias:

Son también centros de enseñanza postsecundaria las denominadas Escuelas Técnicas y Profesionales Postsecundarias que antes englobaban a los Centros de Estudios Técnicos Postsecundarios, la Escuela «Sivitanideios» de Ingenieros y varias escuelas privadas de Electrónica y de Construcción Naval.

Centros de Formación de Profesores:

La formación para la docencia se adquiere en Grecia en una serie de centros distintos que estudiaremos a continuación. En líneas generales, los profesores griegos están mal pagados si se les compara con otros profesionales, pero lo están mejor que el resto de los funcionarios del país. Su trabajo se desarrolla en condiciones no demasiado buenas (escuelas y aulas superpobla-

das, escasos medios...) y disponen de poca autonomía para tomar decisiones. La enseñanza no es una profesión muy deseada.

Las Academias Pedagógicas o Escuelas Normales son centros que preparan a los profesores de Primaria durante 2 años. Existen actualmente 14: 12 estatales y 2 semiprivadas.

Para acceder a estos centros es preciso tener el título de Bachillerato A o B, demostrar que se goza de buena salud física y psíquica y haber mantenido siempre una conducta ejemplar. Los aspirantes con notas brillantes en sus estudios anteriores no tienen que hacer examen de ingreso, pero los demás son admitidos en función de las calificaciones obtenidas en el examen nacional de acceso a la enseñanza superior.

Los programas se centran fundamentalmente en las materias que habrán de enseñar en el futuro (que son todas las de Primaria), pero carecen de contenidos didácticos y pedagógicos. En general, las clases están superpobladas y los estudios se hacen de forma memorística y un poco arcaica, aunque es justo señalar que, poco a poco, van modernizándose tanto los contenidos como los métodos.

La formación para la enseñanza Preescolar se da exclusivamente a mujeres en 4 Escuelas Normales. Los cursos son muy similares a los anteriores, pero hay en ellos más horas de trabajos prácticos.

Para perfeccionar la formación inicial de los profesores de estos dos niveles educativos y de los de Educación Especial se pensó en 1980 en crear un instituto universitario de estudios pedagógicos, es decir, una Universidad de Ciencias de la Educación, donde los estudios duraran 4 años.

Puesto que la formación que reciben actualmente no se considera muy satisfactoria, se han organizado cursos de reciclaje para profesores en ejercicio. Estos cursos se dan en Escuelas Normales durante 2 años o en centros denominados SELDE, donde duran 1.

Los profesores de Gimnasio y de Liceo son licenciados universitarios y, aunque están preparados para enseñar la materia elegida, carecen también de formación pedagógica.

Como tampoco su preparación se considera idónea, se han creado para ellos cursos de reciclaje, de 1 año de duración, que se dan en una escuela conocida como SELME. Cada curso empieza el 1 de octubre y termina el 30 de junio y su misión es poner al día a los profesores en lo relativo a la asignatura que imparten, en los nuevos métodos de enseñanza y en las teorías pedagógicas modernas. Estudian también contenidos de tipo general como filosofía, pedagogía general, enseñanza comparada, psicología, administración de centros escolares y sociología.

En conjunto, tanto los profesores como los directores escolares y los inspectores suelen ser bastante conservadores y reacios a las innovaciones. Seguramente su actitud se debe en gran parte a la formación que han recibido y se considera por ello totalmente necesario modificar, ampliar y modernizar sus programas, así como mejorar sus condiciones socio-laborales.

Las Escuelas de Economía Doméstica están destinadas a la formación de docentes de la Enseñanza Secundaria y no de la Primaria como las Academias Pedagógicas. Los estudios duran 3 años y preparan a los profesores de trabajos manuales y a los especialistas en dietética.

La Academia Nacional de Educación Física, que tiene su sede en Atenas y un centro en Salónica, posee rango de centro de enseñanza superior y los estudios duran en ella 4 años, pero carece de la autonomía propia de las Universidades y está sometida a los reglamentos característicos de la enseñanza postsecundaria. Prepara a los profesores de Educación Física de la Secundaria.

Los profesores de la Enseñanza Técnica y Profesional se forman actualmente en un Colegio de Formación de Profesores de Enseñanza

Técnica y Profesional, SELETE, especializado en proporcionar preparación general y pedagógica, que se creó en 1959 y empezó a funcionar poco después.

Se trata de un centro autónomo, pero supervisado por el Ministerio de Educación y Culto, que comprende 3 secciones de enseñanza:

- Escuela Técnica Pedagógica reservada a los diplomados en estudios Secundarios, Postsecundarios y Superiores.
- Escuela Postsecundaria de Técnicos de la Enseñanza.
- Cinco Escuelas-Modelos: un Liceo Técnico, un Liceo de Enseñanza Profesional y tres Escuelas Técnicas.

La duración de los cursos es de 6 meses para los diplomados en estudios Superiores, 1 año para los diplomados en estudios Postsecundarios y 4 años en el caso de la Escuela Postsecundaria de Técnicos de la Enseñanza.

Para ingresar en el SELETE, los candidatos deben aprobar un examen de admisión y pasar varios tests psicológicos realizados mediante entrevistas.

Los programas de estudios de la Escuela Técnica Pedagógica y de la Escuela Postsecundaria de Técnicos de la Enseñanza comprenden materias teóricas y la realización de prácticas.

Con el fin de reorganizar y modernizar el sistema de formación continua de los profesores se creó en 1976 un organismo denominado Centro de Investigaciones Pedagógicas y de Formación Continua de los Enseñantes, KEME, que goza de total independencia e informa directamente al Ministro de Educación. Sus funciones, aunque no están estrictamente precisadas, son, en esencia, las siguientes, además de la ya mencionada: preparar los programas; elaborar, aprobar y publicar los textos escolares; realizar investigaciones educativas y organizar y controlar los centros pilotos.

ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

La Enseñanza Universitaria se da en las Universidades y centros de rango similar.

Existen las siguientes Universidades: Atenas, Salónica, Patras, Ioannina, Tracia, Creta, la Universidad Técnica Nacional y la Universidad Técnica de Creta.

Los centros de rango universitario son las Escuelas de Estudios Industriales de Pireo y de Salónica, la Escuela de Agronomía de Atenas, la Escuela de Altos Estudios Económicos y Comerciales, la Escuela de Bellas Artes y la Escuela «Panteios» de Ciencias Políticas.

Según la Constitución, los centros de enseñanza superior son jurídicamente independientes y gozan de autonomía administrativa, pero el Estado los supervisa a través del Ministerio de Educación y Culto. Su dirección interna; el número de profesores de los distintos tipos (profesores, maestros de conferencias, maestros asistentes, etc.); las condiciones de contratación; los procedimientos de exámenes (de admisión, de fin de curso y de fin de estudios); el sistema de calificación; el procedimiento de entrega de textos y material didáctico a los alumnos; la organización de sindicatos de estudiantes; las medidas disciplinarias; etc., etc. se rigen por Decretos-Leyes establecidos a partir de las propuestas hechas por los propios centros.

Este nivel educativo suscita en Grecia, como hemos ido viendo, numerosos problemas. Sin ser una enseñanza de gran calidad y aun con la carencia de medios que la caracteriza, la demanda de estudios superiores es cada vez mayor y la competitividad para ingresar en las Universidades alcanza cotas de suma dureza.

ENSEÑANZA TÉCNICA Y PROFESIONAL

Una de las preocupaciones fundamentales de los sucesivos gobiernos griegos ha sido conseguir para el país una mano de obra cualificada y productiva, y la reforma del sistema escolar ha sido el más importante elemento para conseguirlo: ha incluido materias profesionales en el programa del Gimnasio, ha creado escuelas de enseñanza profesional con ciclos de estudios de dos años y ha creado el Liceo Técnico y Profe-

sional. Ahora bien, una vez establecida la formación profesional, había que organizarla bien y dotarla de medios con el fin de que adquiriera un prestigio que no había tenido hasta entonces.

Antes de la reforma de 1977, la Enseñanza Técnica y Profesional dependía del sector privado, pero ya en la Ley de 1959, que estipulaba las primeras medidas del cambio, se estableció la creación de:

- Escuelas Técnicas y Agrícolas para dar enseñanza de 1 a 4 años de duración a jóvenes con el ciclo de Primaria acabado: Eran las Escuelas Profesionales Secundarias de Primer Ciclo. Se ingresaba en ellas directamente y estaban destinadas a niños que no podían o no querían seguir estudios generales en el Gimnasio. Los cursos duraban, por lo general, 3 ó 4 años y constaban de materias de carácter profesional (artes decorativas, imprenta, agricultura, fontanería, construcción, técnicas de radio, cocina, etc., etc.). En aplicación de la reforma de 1977 estas escuelas se declararon «a extinguir» a partir del curso 1982-83.
- Escuelas Técnicas para alumnos con el primer ciclo de Gimnasio o los cursos de una de las Escuelas del apartado anterior acabados. Preparaban estos centros secundarios para oficios de nivel medio en el comercio y en la industria tales como electricistas, técnicos de radiodifusión y de televisión, mecánicos, dibujantes, agrimensores, mecánicos navales, contables, contra maestres... y daban también formación para el sacerdocio y para oficios agrícolas.

No había para ellos examen de ingreso y los estudios duraban 3 ó 4 años.

La reforma de 1977 ha suprimido también estos centros y los ha sustituido por un nuevo tipo de instituciones técnicas y profesionales secundarias a las que sigue el Liceo Técnico.

- Dos Colegios Técnicos (en Atenas y en Salónica) para los alumnos que hubieran terminado sus estudios secundarios.

De esta manera se creaba un sistema de tres

niveles, dependiente del Ministerio de Educación y Culto, y en la misma Ley se sentaban las bases para la institución de un centro de formación para los profesores que iban a impartir estas enseñanzas: el SELETE.

En un proyecto de Ley de 1964, que formaba parte de la segunda fase de las reformas, se preveía dar a la Enseñanza Técnica y Profesional Secundaria un lugar paralelo al de la Secundaria General y, aunque al final no se adoptó, este proyecto constituyó el primer paso para la reforma de 1977.

Esta última reforma se enunció a través de la Ley 576 y se inspiró en las recomendaciones hechas por un grupo de trabajo creado en 1975. A partir de su implantación, existen las siguientes categorías de Enseñanza Técnica y Profesional Secundaria:

Dependiente del Ministerio de Educación y Culto:

- Escuelas Técnicas y Profesionales Secundarias que dan enseñanza, durante 1 ó 2 años, a los alumnos que han acabado el Gimnasio para convertirlos en obreros especializados.

En estos nuevos centros no se exige examen de ingreso y los diplomados pueden entrar, tras una prueba, en el segundo curso de un Liceo Técnico. Según la Ley 576 sus objetivos son: «Reforzar los conocimientos generales adquiridos en el Gimnasio y desarrollar las aptitudes técnicas y prácticas necesarias para los alumnos con el fin de que puedan hacer carrera en un campo técnico o profesional determinado» (Artículo 6).

- Los Liceos Técnicos y Profesionales de los que ya hemos hablado en el apartado correspondiente.

Dependiente del Ministerio de Trabajo:

- Aprendizaje, en el que se alternan estudio y trabajo: los alumnos trabajan 7 horas cada día en una empresa y siguen 3 horas diarias de clase en una Escuela Profesional. Este sistema lo si-

guen actualmente unos 10.000 u 11.000 jóvenes (el 5% de todos los griegos que tienen entre 15 y 18 años) y prepara para cuarenta oficios esencialmente técnicos.

Aunque no es una fórmula demasiado mala, la verdad es que la jornada de estos chicos es excesivamente larga.

Dependiente de otros Ministerios o de organismos estatales:

Suelen ser cursos de formación profesional en ramas muy determinadas como, por ejemplo, los de la Organización Nacional del Turismo, los de la Compañía Nacional de Electricidad, los del Ministerio de Marina Mercante, los del Ministerio de Asuntos Sociales o los de la Compañía de Telecomunicaciones.

Dependiente de empresas comerciales e industriales privadas:

Son, por lo general, cursos del mismo tipo que los anteriores y están organizados por las empresas para dar una mayor formación a sus trabajadores.

A pesar de que el Estado subvenciona estas actividades y de que los empresarios tienen mucho interés por establecerlas en sus lugares de trabajo, esta enseñanza es bastante limitada por dos razones fundamentales: el número de horas laborables de los obreros es muy elevado y las

empresas con medios para establecer el sistema de formación son pocas y dan trabajo sólo a 400.000 personas mientras que las más pobres, que no pueden establecerlo, emplean a 800.000.

Tanto en los casos del apartado anterior como en los de este último, la formación se completa con un aprendizaje cuyo programa está concebido en función de las necesidades y exigencias particulares del organismo que la proporciona y cuya duración oscila entre 6 meses y 3 años.

Aunque no dependa directamente de él, toda la formación técnica y profesional está enteramente coordinada por el Ministerio de Educación y Culto.

Por lo que se refiere a la Enseñanza Técnica y Profesional Postsecundaria, hemos hablado ya de los KATEE o Centros de Estudios Técnicos y Profesionales, pero existen además en este nivel tres Escuelas Técnicas y Profesionales Postsecundarias en Megalópolis, Volos y Drama, en las que los estudios duran 3 años, que ofrecen una enseñanza teórica y una formación práctica en fábricas y empresas que colaboran con ellas.

Hay también 12 centros privados de Enseñanza Técnica Superior (10 dedicados a la electrónica y 2, a la construcción naval) no subvencionados directamente por el Estado, pero se han creado para los alumnos becas oficiales que cubren hasta la tercera parte de sus derechos de escolaridad.

*DEPARTAMENTO DE DOCUMENTACIÓN
DEL INBAD*

REVISTAS RECIBIDAS DESDE EL 29 DE SEPTIEMBRE HASTA EL 15 DE DICIEMBRE DE 1986

ACCIÓN EDUCATIVA. BOLETÍN INFORMATIVO

Núm. 40, octubre, 1986.

ALFOZ

Núm. 30-31; julio-agosto, 1986; núm. 32, septiembre, 1986; núm. 33, octubre, 1986; núm. 34, noviembre, 1986.

ANTHROPOS

Núm. 65, octubre, 1986.

APUNTES DE EDUCACIÓN

(Anaya)

Núm. 23, octubre-diciembre, 1986; núm. 24, enero-marzo, 1987.

APUNTES DE EDUCACIÓN

(Boletín Informativo Anaya)

Núms. 139 a 144, 1986.

AUCA

Núm. 52, 1986.

BACHILLERATO

Núm. 9, octubre, 1986.

BEIJING INFORMA

Núms. 33, 35, 36, 37, 38, 1986.

BILDUNG UND WISSENSCHAFT

Núms. 6-7 y 8-9, 1986.

BOLETÍN DE ÍNDICES

(Colegio de Ciencias y Humanidades de México)

Núm. 1, febrero, 1986; núm. 2, marzo, 1986.

BOLETÍN DEL ILUSTRE COLEGIO OFICIAL DE DOCTORES Y LICENCIADOS EN FILOSOFÍA Y LETRAS Y EN CIENCIAS DEL D.U. DE MADRID

Núm. de septiembre-octubre, 1986.

BOLETÍN INFORMATIVO BORDÓN

Núm. 8, octubre, 1986.

BOLETÍN INFORMATIVO

(Fundación Juan March)

Núm. 163, octubre, 1986; núm. 164, noviembre, 1986; núm. 165, diciembre, 1986.

BOLETÍN DE REVISTAS CEMIP

Núm. 6, abril-junio, 1986.

BOLETÍN DE SUMARIOS ITE

Núm. 8-9, febrero-junio, 1986.

BOLETÍN DE SUMARIOS MEC-CIDE

Núm. 48, julio, 1986; núm. 49, agosto-septiembre, 1986; núm. 50, octubre, 1986.

BORDÓN

Núm. 262, marzo-abril, 1986.

BULLETIN DE L'ASSOCIATION DES PROFESSEURS DE MATHÉMATIQUES DE L'ENSEIGNEMENT PUBLIC (APMEP)

Núm. 355, septiembre, 1986.

CAHIERS PEDAGOGIQUES

Núm. 246, septiembre, 1986; núm. 247, octubre, 1986; núm. 248, noviembre, 1986.

CARTA DE ESPAÑA

Núms. 338, 341 y 342, 1986.

CLICK

Núm. 1, curso 1986-87.

COMMUNIO

Núm. III, mayo-junio, 1986; núm. IV, julio-agosto, 1986.

COMUNIDAD ESCOLAR

Núms. 114 a 124, 1986.

CONCILIUM

Núm. 206, julio, 1986.

CONTACTO

(Colegio de Ciencias y Humanidades de México)
Núm. 1, 1985; núm. 7-8, enero, 1986.

CORREO DE LA UNESCO, EL

Núm. 9, septiembre, 1986; núm. 10, octubre, 1986.

CROWN

Núm. 1, septiembre, 1986.

CUADERNO DE LA DIÁSPORA

Núm. 2, otoño, 1985; núm. 3, otoño, 1986.

CUADERNO DE INFORMACIÓN OIE

Núm. 2, 1986.

**CUADERNOS DE EDUCACIÓN Y NUEVAS
TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN**

Núm. 10, 1986.

CUADERNOS DEL COLEGIO

(Colegio de Ciencias y Humanidades de México)
Núm. 30, enero-marzo, 1986.

CUADERNOS HISPANOAMERICANOS

Núm. 433-434, julio-agosto, 1986; núm. 435-436,
septiembre-octubre, 1986; núm. 437, noviembre,
1986; núm. 438, diciembre, 1986.

CUADERNOS DEL NORTE, LOS

Núm. 37, agosto, 1986; núm. 38, octubre, 1986.

CUADERNOS DE PEDAGOGÍA

Núm. 141, octubre, 1986; núm. 142, noviembre,
1986; núm. 143, diciembre, 1986.

CHINA CONSTRUYE

Núm. 10, octubre, 1986.

DAS RAD

Núm. 1, septiembre-octubre, 1986.

DE JUVENTUD

Núm. 23, septiembre, 1986.

DER ROLLER

Núm. 1, septiembre-octubre, 1986.

DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE

Núm. 5, 1986.

ECHOS, L'

Núm. 44, verano de 1986.

EDUCA

Núm. 8, noviembre, 1986.

EDUCACIÓN

(Ministerio de Educación de Cuba)

Núm. 52, enero-marzo, 1984; núm. 53, abril-junio,
1984; núm. 54, julio-septiembre, 1984; núm. 55,
octubre-diciembre, 1984; núm. 56, enero-marzo,
1985; núm. 57, abril-junio, 1985; núm. 58, julio-
septiembre, 1985; núm. 59, octubre-diciembre,
1985; núm. 60, enero-marzo, 1986; núm. 61, abril-
junio, 1986.

EDUCACIÓN

Núm. 5, septiembre-octubre, 1986.

EDUCATION IN CHEMISTRY

Núm. 5, septiembre, 1986; núm. 6, noviembre,
1986.

EDUCATION PHYSIQUE ET SPORT (EPS)

Núm. 200-201, julio-octubre, 1986.

ELT JOURNAL

Núm. 1, enero, 1986; núm. 2, abril, 1986; núm. 3,
julio, 1986; núm. 4, octubre, 1986.

ENGLISH TODAY

Núm. 6, abril-junio, 1986; núm. 7, julio, 1986;
núm. 8, octubre, 1986.

ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS

Núm. 3, octubre, 1986.

ESCUELA ASTURIANA

Núm. 21, octubre, 1986; núm. 22, noviembre,
1986.

ESCUELA HOY

Núms. 76, 77, 79, 80, 81, 82, 83, 1986.

EXPRESS, L'

Núms. 1.837 a 1.847, 1986.

FRANÇAIS DANS LE MONDE, LE

Núm. 203, agosto-septiembre, 1986; núm. 204,
octubre, 1986.

FREMDSPRACHENUNTERRICHT

Núm. 80, septiembre, 1986.

GRAPHIS

Núm. 245, septiembre-octubre, 1986.

GUÍA

(Revista de Información Juvenil del Ministerio de Cultura)

Núms. 139 a 144, 1986.

HUMBOLDT

Núm. 88, 1986.

INFORMACIÓN COMERCIAL ESPAÑOLA

Núm. 636-637, agosto-septiembre, 1986; núm. 638, octubre, 1986.

INFORMACIÓN CULTURAL

Núm. 41, octubre, 1986; núm. 42, noviembre, 1986.

INFORMACIÓN E INNOVACIÓN EDUCACIONALES (OIE)

Núm. 42-43, 1985; núm. 44-45; septiembre-diciembre, 1985.

ÍNSULA

Núm. 476-477, julio-agosto, 1986; núm. 478, septiembre, 1986.

INVESTIGACIÓN Y CIENCIA

Núm. 119, agosto, 1986; núm. 121, octubre, 1986; núm. 122, noviembre, 1986; núm. 123, diciembre, 1986.

KULTUR CHRONIK

Núm. 5, 1986.

LIBRO ESPAÑOL, EL

Núm. 336-339, junio-septiembre, 1986.

MONDE DIPLOMATIQUE, LE

Núm. 87, marzo, 1986; núm. 88, mayo, 1986; núm. 89, junio, 1986; núm. 90, julio, 1986; núm. 91, agosto, 1986; núm. 92, septiembre-octubre, 1986.

MONDE DE L'EDUCATION, LE

Núm. 131, octubre, 1986; núm. 132, noviembre, 1986.

MUNDO OBRERO

(Suplemento de Emigración)

Núms. 403 y 405 a 414, 1986.

NARRIA

Núm. 36, diciembre, 1984.

NOUVEL OBSERVATEUR, LE

Núms. 1.141 a 1.150, 1986.

NOUVELLES DE FRANCE

Núm. 139-140, 1986.

NUESTRA ESCUELA

Núm. 79, junio, 1986.

ORIENTATION SCOLAIRE ET PROFESSIONNELLE, L'

Núm. 3, julio-agosto-septiembre, 1986.

PERSPECTIVAS (UNESCO)

Núm. 59, 1986.

PHYSICS EDUCATION

Núm. 5, septiembre, 1986; núm. 6, noviembre, 1986.

PHYSICS TEACHER, THE

Núm. 6, septiembre, 1986.

POESÍA

Núm. 26, 1986.

PUERTA DEL SOL DE MADRID

Núm. 3, octubre, 1986; núm. 4, noviembre, 1986.

REVISTA DE EDUCACIÓN

Núm. 279, enero-abril, 1986.

REVISTA DE EDUCACIÓN FÍSICA

Núm. 11, septiembre-octubre, 1986.

REVISTA ESPAÑOLA DE EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTES

Núm. 9-10, mayo-junio, 1986; núm. 11, septiembre, 1986.

REVISTA DE OCCIDENTE

Núm. 65, octubre, 1986; núm. 66, noviembre, 1986; núm. 67, diciembre, 1986.

REVUE DES ETUDES GRECQUES

Núm. 470-471, enero-junio, 1986.

SAL TERRAE

Núm. 9, septiembre, 1986; núm. 10, octubre, 1986; núm. 11, noviembre, 1986.

SCALA

Núms. 9-10 y 11, 1986.

SCALA JUGEND MAGAZIN

Núm. 6, diciembre, 1986.

SCHUSS

Núm. 1, septiembre-octubre, 1986.

SINAL

Núm. 3, enero-marzo, 1986; núm. 4, abril-mayo-junio, 1986.

STADIUM

Núm. 117, junio, 1986.

SUMARIOS DE REVISTAS DE EDUCACIÓN (OEI)

Núm. 8, 2.º semestre de 1985.

THALES

Núm. 5, 2.º cuatrimestre de 1986.

UNIVERSITAS

Núm. 1, septiembre, 1986.

VÉRTICE

Núm. 6, junio, 1986; núm. 7, noviembre, 1986.

VIAJAR

Núm. 15, octubre, 1986; núm. 16, noviembre, 1986; núm. 17, diciembre, 1986.

VILLA DE MADRID

(Informativo)

Núms. 94, 97 y 99, 1986.

VILLA DE MADRID

Núm. 88, II, 1986.

ZEUS-LOGO

Núm. 0, julio, 1986.

ZIELSPRACHE DEUTSCH

Núm. 1, enero-febrero-marzo, 1986; núm. 2, abril-mayo-junio, 1986; núm. 3, julio-agosto-septiembre, 1986.

*DEPARTAMENTO DE DOCUMENTACIÓN
DEL INBAD*

BOLETIN INFORMATIVO-INBAD