universidad abierta

REVISTA DE ESTUDIOS SUPERIORES A DISTANCIA

NUMERO 2 AÑO 1984

Acto de Apertura del Curso Académico 1983-84

Universidad de Verano 1983

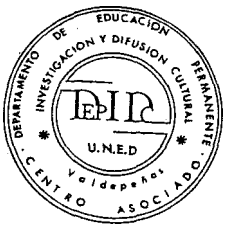
El Departamento de Educación Permanente e Investigación

Congreso Internacional de Universidades a Distancia

* * * *

U.N.E.D.
CENTRO ASOCIADO
VALDEPEÑAS

universidad abierta



En la elaboración de esta Revista han intervenido:

Secretarias:
Julia-Asunción Arévalo Campos
Mercedes León Fernández

Impresores:
Tomás Jiménez Gallego
Luis Valderas Gallego

Alzado y encuadernación:
Sacramento Peinado Martos
Cristobal Jiménez Gallego

Diseños y gráficos:
Juan Gallardo Ortiz

Director técnico
Juan Antonio Jiménez

Coordinador:
Francisco Cecilio Arévalo Campos

universidad abierta

SUMARIO

COORDINA:
Departamento de Educación Permanente
Investigación y Promoción Cultural

EDITA:
Centro Asociado de la UNED
C/ Seis de Junio, Valdepeñas (C-Real)

IMPRIME:
COPI-SERVIC
Avda. del Imperio, 5-1º, Ciudad Real

DEPOSITO LEGAL: C. Real - 738 - 1.983

ACTO DE APERTURA
DEL CURSO ACADEMICO 1983-84

Por

R. Fernández Gómez
J.L. Navarro González
M. Peñasco Velasco

ACTO DE INAUGURACION DEL CURSO 1983-84 EN EL CENTRO ASOCIADO DE VALDEPEÑAS

El viernes 11 de noviembre a las ocho de la tarde se celebraba en el salón de actos del Centro Asociado de la UNED en nuestra ciudad la inauguración oficial del Curso Académico 1983-84. El salón que se encontraba repleto de profesores y alumnos fue ocupado en su mesa presidencial por el vicerrector de la UNED, don Javier San Martín Salas, el gobernador civil de Ciudad Real, don Joaquín Iñíguez Molina, el alcalde y presidente del Patronato del Centro de Valdepeñas don Esteban López Vega, el director del Centro don José Luis Navarro y otras autoridades académicas. Antes de iniciarse el acto de inauguración la coral "Maestro Ibáñez", dirigida por doña Inés Ibáñez Braña, entonó el "Aleluya" con la precisión y maestría que en esta coral es norma. Al final del mismo interpretaría el "Laudeamus Igitar".

Abrió el acto el vicerrector, para conceder la palabra en primer lugar al presidente del patronato. El señor López Vega pronunció las siguientes palabras: "Hace cuatro años, iniciábamos nuestro discurso de apertura con un "Laudeamus Igitur" para celebrar el evento de la inauguración del centro de la Universidad a Distancia de Valdepeñas.

También citábamos aquellas palabras de Saavedra Fajardo "Ferendum et sperandum". El sufrimiento y la esperanza llegan a ver logrado el trabajo y se dan por bien empleadas las espinas que rindieron tal hermosura si la obra está terminada.

Las asumimos entonces y hoy se pueden constatar.

La obra está a la vista, 1200 alumnos, diez carreras, nivel académico superior a la media nacional de la propia Universidad, cursos de verano, seminarios, publicaciones, etcétera. El esfuerzo de un municipio modesto que apoya un centro universitario con límites territoriales superiores a una provincia.

Sin embargo, a pesar de este esfuerzo realizado y de las vicisitudes atravesadas, en este curso saldrán los primeros licenciados de este Centro Asociado. La sociedad, el Estado a través de su sede central de la UNED, el ente autonómico, la provincia por medio de la Diputación Provincial y las entidades de crédito, sociales y financieras, no han dado la respuesta suficiente a nivel económico para el sostenimiento de esta sede lle-

gando a una situación insostenible que le llevará al cierre de la misma en breves fechas si este problema no se soluciona.

Es triste tener que arrojar la toalla en el último "round", pero también es honesto hacer un balance de relaciones y mostrar la radiografía y la transparencia de nuestra gestión y de las penurias que hemos pasado hasta llegar a esta situación límite.

Nunca hemos sido triunfalistas, ni pesimistas, sino pragmáticos. La realidad y el esfuerzo diario han sido nuestras metas. Hemos exigido esfuerzos y sacrificios a todos, docentes y discentes, pero no podemos exigirle más. Los profesores tutores reciben las mismas asignaciones que hace cuatro años, pero el número de los mismos al impartirse más cursos se ha multiplicado por tres y los gastos corrientes por ocho.

No es posible continuar así, existe una demanda social en esta faceta de la cultura que hay que atender, los entes sociales deben responder ella, sobre todo cuando los alumnos de estas enseñanzas, el ochenta por ciento son trabajadores y ahí están las estadísticas para demostrarlo.

Como presidente del Patronato hago una llamada angustiosa a todos, UNED, ente autonómico, Diputación, Ayuntamientos y entidades de crédito, para que colaboren económicamente a que este Centro no tenga que cerrarse para que aquella sentencia de Eurípides no caiga sobre nuestras conciencias, "Si mostrais obras, en obras se os pagará. Pero si no tenéis más que palabras, también se os pagará en palabras".

Seguidamente el secretario del Centro señor Peñasco Velasco, leyó la memoria correspondiente al curso 1982-83, así como relación de alumnos matriculados para el curso 83-84 en su totalidad y por carreras a impartir este año.

Siguió en turno don Santiago de Vicente Pérez, doctor en CC Químicas y catedrático de Química Analítica de la UNED, que pronunció la lección inaugural la cual trató sobre el tema "Aportaciones al estudio de las precipitaciones metálicas en los vinos".

Tras los saludos de rigor, el profesor De Vicente Pérez dijo que no venía a participar sino a exponer unas ideas propias que tiene sobre el tema para que después me deis vuestras opiniones. Continuó diciendo como la Enología actualmente, ha pasado a constituir un área de interés en la UNED. La lección, trata de los enturbiamientos que alteran los vinos en su nitidez por adimentos metálicos. Dado la amplitud o extensión del tema explicó que sólo iba a tratar de las más frecuentes y conocidas, nos ocupare-

mos -añadió- de las precipitaciones cálcicas, férricas y cúpricas. Expuso asimismo que hasta el momento sólo la precipitación cálcica está en observación y estudio en el laboratorio, debido a la escasez de medios económicos con que se dota todavía a la investigación científica, por lo tanto no sabemos cuándo la vamos a terminar y poder ofrecer. Pasó más tarde a hablar de la metodología de estos trabajos. Habló del calcio y de la formación del tartrato cálcico que debe ser tratado en el vino antes de ser éste embotellado. Con ayuda de diapositivas de tablas y diagramas fue mostrando los caminos a seguir para el tratamiento del tartrato cálcico en medio acuoso. Pasó después a hablar de las precipitaciones férricas en el vino en su forma de fosfato férrico y habló también de la quiebra de esta precipitación en el vino. Terminó lamentando que el tema no hubiera sido muy ameno pero dijo lo elegí por estar precisamente en Valdepeñas donde el tema es conocido y porque cuando hablo me gusta hacerlo sobre lo que yo he estudiado, experimentado y realizado. Dijo que esperaba que la UNED, en contacto con los Consejos Reguladores seguirían sacando adelante estos estudios y que precisamente Valdepeñas había sido designado para realizar las prácticas de esta asignatura.

Al final de su lección el profesor de Santiago Pérez, fue muy aplaudido.

El siguiente orador fue el director del Centro Asociado de Valdepeñas. Su discurso se publica íntegro en estas mismas páginas.

Por último el vicerrector de la UNED señor Martín Salas, pronunció unas palabras, en las que empezó agradeciendo la profesor De Vicente su magnífica lección inaugural que enseña y da un sentido a los centros de la UNED.

Aludió seguidamente a los problemas del Centro expuestos por el presidente del Patronato y el director del mismo. Y dijo que él esperaba no se llegase a ese extremo de tener que cerrar el Centro, ya que la Diputación de la UNED se ha comprometido con ésta para firmar un contrato y nosotros desde la sede central vamos a hacer todo lo posible por solucionarlo y no vamos a tirar la toalla. La UNED es una universidad de Estado y podemos por tanto mirar el futuro con esperanza. La UNED va a prestar, toda la ayuda posible para la continuación de este Centro, ya la está prestando.

Finalmente declaró inaugurado el curso 1983-84 del Centro Asociado de Valdepeñas en nombre de la Rectora de la UNED.

R. FERNANDEZ GOMEZ

ACTO DE INAUGURACION DEL CURSO 1983-84. DISCURSO DEL DIRECTOR DEL CENTRO ASOCIADO

La lectura previa y pormenorizada de la Memoria del curso 82-83 que acabamos de escuchar nos exime de repetir lo que ha sido el último período lectivo. Me voy a limitar a acompañar los datos de algunas observaciones que me parecen importantes.

A lo largo del curso 82-83 hemos mantenido nuestra línea de rendimiento académico, pero ha habido varios puntos que para mí al menos son tan importantes o más. Esos puntos no se han tocado y conviene tocarlos.

Hemos sido -creo- el primer centro que ha puesto en marcha una Universidad de Verano dentro de la propia UNED. Hemos sacado a la luz, con enormes esfuerzos, la Revista de Investigación que tanto ansiábamos. Hemos sido unos de los Centro que más tutores ha enviado a la Sede Central para conectar con los profesores titulares de los diversos departamentos. Hemos sido el único Centro en el que los tutores -lo hacen desde que empezamos- presentan una memoria pedagógico-crítica al final del curso. Hemos sido felicitados por escrito por el Presidente del Tribunal de exámenes de Febrero por el desarrollo de las primeras pruebas presenciales y por la organización del Centro. Hemos sido incluidos entre los 12 Centros Asociados de España que -en nuestro caso sin laboratorio, sólo por el rigor científico, la seriedad de nuestros tutores y la cooperación del Centro de F.P.- están autorizados para impartir las prácticas de Químicas. Hemos estado presentes de forma activa en el Congreso Internacional de Universidades a Distancia. Hemos sido invitados por representantes de la Universidad de Maracaibo, llegados hasta aquí para estudiar nuestras instalaciones y nuestro funcionamiento. Hemos puesto los medios necesarios para que sobre las tablas de los escenarios valdepeñeros desfilaran el Edipo Rey de Sófocles y El Triciclo de F. Arrabal. Ha habido una continuidad en el quehacer de los órganos colegiados y ahí están las Actas de sus reuniones como testimonio de su preocupación por la marcha del Centro. Hemos trabajado en Universidad y no en academia.

Y todo esto, este año con un costo/alumno prácticamente igual al del año anterior y notablemente más bajo al del año 1979.

Piénsese que un curso completo le cuesta al alumno 25.000 pts. aproximadamente y aquí se ha prestado el servicio a 16.500

pts. por alumno; está claro que hemos trabajado con una austeridad y una justeza de medios cuyos resultados a la vista están.

Para el periodo lectivo 83-84 yo me mantengo en mí línea, no tanto de hacer muchas cosas cuanto de hacer menos pero bien hechas. Así el proyecto pedagógico que presentamos para el curso 83-84 camina en 3 grandes direcciones:

1.- Mantenimiento y mejora de los rendimientos académicos para lo cual deseamos aumentar más aún el contacto con los profesores de la Sede Central, tanto viajando nuestros tutores a la Sede Central como organizando Convivencias. En esta casilla se enmarca el deseo de buscar soluciones imaginativas que ayuden a superar el desaliento ya que los alumnos trabajan en grupos o tablas como hemos visto que sucede en algunas Universidades del extranjero.

2.- Refuerzo y potenciación de la actividad investigadora y difusión cultural, para lo cual se crea este curso el Departamento de Investigación, Promoción Cultural y Educación Permanente, con el fin de coordinar y canalizar desde él todas las actividades de esta índole. Y no cabe generalizar, hay que concretar dentro de este bloque los siguientes objetivos:

a) Continuidad en la publicación de "Universidad Abierta" como vehículo de difusión de la actividad investigadora de profesores y alumnos del Centro Asociado.

b) Ampliación, a ser posible hasta un número de 10, los cursos de la Universidad de Verano, atendiendo tanto el reciclaje de profesorado como a cursos abiertos para el público en general.

c) Iniciación de un proyecto ya esbozado de investigación interdisciplinar de varias Facultades, con el fin de poner en marcha una gran enciclopedia sobre Valdepeñas.

d) Celebración de un Symposium monográfico sobre la Hª del Derecho en la Mancha, en la primavera de 1984.

e) Puesta en marcha de la Sala de Medios Audiovisuales, hoy acondicionada, pero vacía, ya que la UNED comienza a producir vídeos sobre las distintas asignaturas y es absolutamente imprescindible no quedar rezagados.

f) Dotación a los Departamentos de Químicas de un laboratorio pequeño pero completo. Contamos con local adecuado, que por falta de apoyos está también vacío.

g) Multiplicación al menos por 3 durante este curso del número de volúmenes de la Biblioteca y del material auxiliar de apoyo -diapositivas, etc- al tiempo que conseguimos que exista una verdadera utilización de la Sala de Lectura.

3.- Realización de un esfuerzo sostenido para continuar el proyecto consistente en hacer descender la tasa de abandonos.

A tal fin tenemos pensada la iniciación de un fichero tendente a poner en marcha una larga operación retorno con la finalidad de recuperar alumnos brillantes que empezaron sus estudios con ilusión y un buen día se marcharon sin decir palabra. Tal vez esperan unas palabras de aliento nuestras que les hagan volver.

Este proyecto universitario cuesta dinero y sólo se puede llevar a la práctica si se nos da dinero. Tenemos el presupuesto más barato de España en términos relativos. Hemos sido citados por el Profesor Marín Ibáñez en el reciente Congreso de Universidades abiertas y a distancia como ejemplo de costo por alumno barato.

Y lo lamentable es que falta dinero, porque a pesar de nuestros 1200 alumnos, a pesar de nuestra publicación que ha llegado en el Congreso a los 5 continentes, a pesar de nuestros resultados académicos por encima de la media nacional, a pesar de nuestra Universidad de Verano, a pesar de nuestra austeridad en el gasto, a pesar de todo esto, nos falta apoyo y nos falta fe por parte sobre todo de las entidades financieras y de las corporaciones públicas. Me gustaría saber qué departamento de publicidad de qué Banco, qué sección de acción social y cultural de qué Caja y qué responsable de Educación y Cultura, de qué Diputación o de qué Junta no considera lo suficientemente serio e interesante este programa y en consecuencia no puede asumir parcial o totalmente su financiación. Que se me diga si no es un programa serio, realizable, ambicioso, científico y sobre todo positivo para los alumnos. Y que no se nos venga diciendo que la situación está muy mal y que no hay dinero, porque no es verdad. Dinero hay, lo que no hay es voluntad de dárselo al Centro Asociado a la UNED de Valdepeñas. Y lo peor del caso es que desde donde se mueve el dinero se piensa que este Centro Asociado pide pedigüeñamente para Valdepeñas y esto tampoco es verdad. Valdepeñas no pide nada; Valdepeñas da servicio con su dinero —muy gustosamente por cierto— a toda la provincia y a gran parte de la provincia de Jaén. De manera es que lo que pedimos ahora es para los 1200 estudiantes repartidos por toda la geografía regional, provincial y comarcal. Si se nos ayuda, son ellos y no Valdepeñas quien se beneficia.

El año pasado citaba yo en esta sala y por estas fechas a Kennedy, asesinado en Los Angeles. Hoy quiero repetir con otro hombre público contemporáneo suyo, que cayó abatido por las balas de la barbarie asesina; con el luchador pacifista Martín Lutero King yo quiero repetir aquí ahora su famosa frase: "I've got a dream"; yo tengo un sueño. Un sueño realizable que se cumple.

Yo sueño que todas las entidades bancarias de Valdepepas a cuyas puertas hemos llamado 4 veces este año sin obtener res-

puesta, las abran y nos apoyen solidariamente como lo hicieron en cursos anteriores. Yo sueño que alguna Caja de Ahorros que no es de esta provincia, a cuyas puertas hemos llamado otras 4 e incluso 6 veces este año nos abran sus puertas y nos apoyen con la misma generosidad con la que nos abrieron las puertas para recibir todo el dinero del material didáctico del curso 81-82. Y sueño que alguna Caja también venida de fuera traduzca en hechos concretos las palabras de sus dirigentes el día en que se inauguraron sus locales en Valdepeñas. Yo sueño que las Cajas Rural y de Madrid -únicas que nos apoyan con firmeza- sigan con nosotros pero comprendan que con su aportación ya no nos alcanza para el pago de un mes y nos aumenten de forma importante la subvención. Yo sueño que la Caja de Cuenca y Ciudad Real recuerda sus dos apellidos y nos da un tratamiento parecido o mejor que el dispensado al Centro recién abierto en Cuenca, que con toda seguridad no tiene 1200 alumnos. Yo sueño por ejemplo que el Consejo Regulador anuncia sus vinos en la contraportada de nuestra Revista. Yo sueño que la Junta de Comunidades capte la magnitud del problema y hace realidad los problemas que ha formulado a los Concejales de este Ayuntamiento en relación al Centro Asociado. Yo soy un soñador y tengo sobre todo un sueño de ensueño, y es soñar que la Diputación Provincial, superando la cerrazón compartida de estos años anteriores se ha dado cuenta de que es Diputación Provincial y no Diputación de la capital, ni Diputación de tales o cuales pueblos, y de aquí se está haciendo un servicio provincial, dándoles a unos usuarios provinciales el servicio cultural superior más estudioso y más barato de la provincia y de la región y que en consecuencia ayuda, apoya y respalda a esos ciudadanos que vienen aquí a estudiar.

Yo tengo un sueño; yo sueño que todas las fuerzas políticas, económicas, culturales y sociales del entorno colaboran en un esfuerzo conjunto solidario para sacar al Centro del caos económico en el que está sumido. Yo sueño que por fin, cinco años después hemos aprobado la asignatura pendiente de la consolidación económica del Centro que académicamente ya está consolidado.

Yo sueño que la Sede Central de la UNED nos sostiene moral y económicamente con todas sus fuerzas hasta que los problemas se resuelvan.

Queridos compañeros del claustro de profesores, queridos alumnos; cuenta la mitología griega que Pandora abrió su caja y que por los aires volaron toda una serie de improperios y desgracias para los mortales. Al darse cuenta la cerró y quedó en ella atrapada la esperanza, que la guió a ella y a la Humanidad entera el resto de su vida.

Una vez que he dejado volar por esta sala la voz de mi preocupación, de mi inquietud y de mi angustia, yo quiero, como esta Pandora de la mitología cerrar ya la caja de mis palabras y como ella dejar atrapada para siempre algo muy importante y muy valioso. Amigos profesores y alumnos, estad alegres que al igual que con Pandora se queda con nosotros la esperanza.

J.L. NAVARRO GONZALEZ

ACTO DE INAUGURACION DEL CURSO 1983-84
RESUMEN ACADEMICO Y ECONOMICO DEL CURSO 82/83

A) DATOS ACADEMICOS

Carreras, Profesorado, Alumnado

Durante el curso 82/83 se han impartido en el Centro Asociado las siguientes especialidades:

- Derecho
- Geografía e Historia
- Filología Hispánica
- Pedagogía y Fª y CC. de la Educación
- Ciencias Económicas
- Ciencias Empresariales
- Ciencias Químicas
- Psicología
- Cursos Adaptación para Diplomados en E.G.B.
- Curso de Acceso a la Universidad para mayores de 25 años.

Para ello se ha contado con un claustro de 39 profesores Tutores.

Los alumnos matriculados han sido 987 repartidos de la siguiente manera:

- Por provincias:

. Ciudad Real	822	. Madrid	2
. Jaén	123	. Granada	5
. Toledo	32	. Baleares	1
. Cuenca	2		

- Por carreras:

. Acceso	260	. Económicas	46
. Derecho	288	. CC. Empr.	38
. Gª e Hª	88	. Químicas	30
. Filología	39	. Psicología	58
. Pedagogía	140		

Respecto del 81/82 el aumento ha sido del 32,48% en lo referente a número de alumnos, de 745 a 987, mientras que el número de profesores pasó de 33 a 39 lo que representa un aumento del 18,18%.

Resultados académicos

Una vez sacados los resultados de las distintas asignaturas en cada uno de los cursos, después la media de cada curso en las respectivas carrera y finalmente la media de cada carrera, hemos efectuado el tipo medio resultante en el Centro de Valdepeñas:

Matriculados:	49,37 alumnos por asignatura
Presentados:	22,30 " " "
Aprobados:	13,24 " " "
P/M:	45,16 %
A/P:	59,37 %
A/M:	26,81 %

Manteniéndose el tipo medio en parecidas cantidades que en el curso pasado, hay, sin embargo, un hecho que conviene destacar: el índice de Presentados sobre Matriculados ha aumentado en un 7% aproximadamente sobre el curso anterior, lo cual indica que ha bajado la tasa de abandonos: En el 80-81 fue el 63%, en el 81-82 fue del 61% y en este sobre el 54%. Queda este índice de abandonos mucho más bajo que el reconocido en el pasado Primer Congreso Internacional de Universidades a Distancia, nuestro Centro mantiene unas tasas de abandonos parecidas a la de otras Universidades a Distancia del Mundo; por ejemplo en la Université de Toulose le Mirail (France) es del 60-70%.

Tutorías

En el curso 82-83, hemos tenido en el Centro DOS MIL NOVECIENTAS VEINTICINCO HORAS DE TUTORIAS, repartidas de la siguiente manera:

- 1925 horas los Viernes
- 1000 " " Sábados

Exámenes

Se han realizado en el Centro de Valdepeñas los siguientes exámenes:

- Febrero:	1456
- Junio:	2248
- Setp.:	981
Total.....	4685

Exámenes por carrera

- Derecho:	1742
- Fª y Letras:	1626
- Ciencias:	112
- Econ. y Empr:	430
- Acceso:	775

Convivencias, Conferencias y Seminarios

Se han efectuado las siguientes convivencias:

Derecho

- Hª del Derecho a cargo de D. Joaquín Azcarraga Serciert, Profesor de dicha asignatura en la Sede Central.
- Dº Natural a cargo de Dª Mª Salud de Gregorio Burgos, profesora de dicha asignatura en la Sede Central.

Acceso

- Dos conferencias de Introducción al Derecho a cargo de D. José Delgado Garzón, profesor de dicha asignatura en la Sede Central.
- Introducción a las Humanidades a cargo de D. Carlos D'Ors Fürer, profesor de dicha asignatura en la Sede Central.

Gª e Hª

- Gª General a cargo de Dª Pilar Borderias, profesora de dicha asignatura de la Sede Central.

CC. Educ.

- Fundamentos Biológicos de la Personalidad a cargo de D. Emilio Ambrosio Flores, profesor en la Sede Central.
- Fundamentos Biológicos de la Educación a cargo de D. Emilio Ambrosio Flores, profesor de la Sede Central.
- Fundamentos Biológicos de la Conducta I a cargo de D. Emilio Ambrosio Flores, profesor de la Sede Central.
- Pedagogía Experimental I a cargo de D. Ramón Pérez Juste, profesor de la Sede Central.
- Pedagogía Experimental II a cargo de D. Ramón Pérez Juste, profesor de la Sede Central.
- Pedagogía Experimental III a cargo de D. Ramón Pérez Juste, profesor de la Sede Central.
- Pedagogía Experimental de cuarto curso de Fª y CC. Educa. profesor de la Sede Central.

Se han desplazado a Madrid un total de 20 profesores-tutores para los seminarios con los distintos departamentos.

Los Profesores de la Sede Central D. Carlos García Gual y D. Rafael Gilbert Sánchez de la Vega, pronunciaron respectivamente la lección inaugural y clausura del curso 82-83, que versaron la primera sobre: "LA ODISEA: EL POEMA DE ULISES" y la segunda sobre: "EL CONSEJO DE ORDENES O LA MANCHA EN LA HISTORIA DEL DERECHO".

Fuera de las actividades docentes el Centro ha organizado las siguientes actividades:

- Génesis y evolución del Teatro Universal. Ciclo de 8 conferencias desde los orígenes del Teatro hasta las nuevas tendencias del Teatro contemporáneo. Este ciclo fue inaugurado con la representación de "Edipo Rey" de Sófocles, por el grupo de Teatro Selene y clausurado con la puesta en escena de "El Triciclo" de Francisco Arrabal por el Grupo Artístico Literario "El Trascacho".

- Seminario sobre comentario de Textos Históricos, con cuatro sesiones; 1ª sobre "Sentido y significado del Comentario del texto histórico: clases y escuelas. 2ª sobre explicación teórica y práctica del comentario de texto Histórico. 3ª sobre Análisis pormenorizado de un texto de Historia Antigua y otro de Historia Medieval. 4ª, y última, sobre Análisis pormenorizado de un texto de Historia Moderna y otro de Historia Contemporánea. Todas a cargo de D. Francisco Asensio Rubio, profesor-tutor del Centro de Valdepeñas.

- Seminario de Hª del Arte Antiguo y Medieval:

"Sistemas y Técnicas constructivas en la arquitectura Romana" a cargo de D. Carlos Muñoz Mendoza, tutor del Centro.

- Seminario de Hª del Arte Moderno y Contemporáneo:

"El arte de las monarquías Absolutas: la retorica del barroco". A cargo de D. Carlos Muños Mendoza, tutor del Centro.

- Primera Universidad de Verano con los siguientes cursos:
  - Seminario Permanente sobre Metodología y Enseñanza del Inglés y su aplicación práctica en las aulas de E.G.B. a cargo de Dª Ana María Navarro Segura.
  - Tres Pintores españoles contemporáneos: Introducción a la obra de Dalí, Miró y Picasso, a cargo de D. Emilio Alonso Rodríguez.
  - Trastornos del Aprendizaje: Diagnóstico y Terapia de la Dislexia a cargo de Dª Mª Angeles Hurtado Rodero y D. Francisco Gutiérrez López.
  - Nuevas Estructuras Organizativas para el trabajo eficaz en un Centro Docente, a cargo de D. Luis Cruz Rodríguez.
  - España: La época de la transición 1975-1980 a cargo de
    - D. Manuel Díaz Pinés, Diputado del Congreso por AP.
    - D. Manuel Marín, Secretario de Estado para las relaciones con la Comunidad Económica Europea y diputado del Congreso por PSOE.
    - D. Juan Luis Cebrián, director del diario "EL PAIS"

Esta Universidad de Verano contó con una matrícula de ciento cincuenta y nueve alumnos.

B) DATOS ECONOMICOS

Los gastos del curso 82-83 han ascendido a 16.358.981 pts.; por partidas el reparto es el siguiente:

- Personal Docente	10.616.000
- Administración:	2.928.355
- Gerencia:	1.879.115
- Biblioteca:	259.743
- Conser. y Mantenimiento:	522.742
- Inmovilizado:	153.026

Frente a los gastos del 81-82, se ha experimentado un aumento del 37,61%; en el curso 81-82 el aumento respecto del curso anterior fue del 34,39%. Este porcentaje, a primera vista excesivo, no es asi dado que viene condicionado por el aumento progresivo de cursos y carreras. Una vez que se llegue a tener profesorado para todos los cursos en todas las carreras el porcentaje de subida del presupuesto de un año con respecto al otro será sensiblemente inferior. Dicho aumento vendrá condicionado por el aumento del coste de la vida.

El costo por alumno prácticamente se ha mantenido igual: ha sufrido un aumento de 618,48 pts por alumno. En este curso el costo por alumno ha sido de 16.574,44 pts...

El costo por curso ha disminuido, pues de 742.949,96 pts, del curso 81-82 ha bajado a 711.260,04 pts en el 82-83.

Para hacer frente a estos gastos, el Patronato del Centro Asociado de la U.N.E.D. ha contado con las subvenciones aportadas por la Excma. Diputación Provincial de Ciudad Real, Excmo. Ayuntamiento de Valdepeñas, Caja Rural Provincial de Ciudad Real, Caja de Ahorros y Monte de Piedad de Madrid y Caja de Ahorros de Cuenca y Ciudad Real. También ha contado con el porcentaje de la venta de material didáctico de la UNED. No obstante las cantidades aportadas por estos organismos no han sido suficientes para hacer frente al total de los gastos, dado que la Excma. Diputación Provincial de Ciudad Real, la Caja Rural Provincial de C.Real y la Caja de Ahorros de Cuenca y Ciudad Real no han subvencionado en las cantidades que se les solicitó en su día; por ello, para poder cuadrar los gastos con los ingresos, el Centro se ha visto obligado a contraer una deuda con el Departamento de Distribución de la UNED, que asciende a algo más de tres millones de pesetas.

También han sido requeridos otros muchos organismos, tanto a nivel local como provincial y regional, para que colaboren económicamente con el Centro; sin embargo, de todos ellos hemos obtenido la callada por respuesta, a excepción del Banco Central,

Banco Español de Crédito y Banco de Crédito Comercial.

C) CARRERAS Y ALUMNOS PARA EL CURSO 83-84

En este curso no se ha implantado ninguna nueva carrera. Las novedades con respecto al curso pasado han sido la ampliación de un nuevo curso en Psicología y la implantación del curso puente para Peritos Químicos.

Cerrado el pasado día 31 el plazo de matrícula para el curso 83-84, los alumnos matriculados en el Centro de Valdepeñas han sido 1190, lo cual supone un aumento respecto del curso 82-83 del 20,57%. Desde el curso 79-80, en que empezó a funcionar el Centro, prácticamente se ha cuadruplicado dicho número de alumnos.

El reparto de estos alumnos es el siguiente:

- Por carreras:

- Acceso	269
- Derecho	353
- Gª e Hª	101
- Filología Hca.	34
- Fª y CC. Educa. (74)	17
- CC. Educación (plan 79)	165
- CC. Económicas	69
- CC. Empresariales	48
- CC. Químicas	42
- Psicología	88
- Varios	4

- Por provincias:

- Ciudad Real	1004
- Jaen	154
- Granada	3
- Toledo	26
- Madrid	2
- Valencia	1

Para este curso, que hoy inauguramos el claustro de profesores-tutores ha ascendido a 45, siendo de ellos nuevos catorce, pues ha habido ocho bajas respecto del curso anterior.

MIGUEL PEÑASCO VELASCO

UNIVERSIDAD DE VERANO 1983

España. La época de la transición, 1975-80

Mateo Gómez Aparicio

Manuel Díaz-Pinés

Juan Luis Cebrián

Manuel Marín

Metodología de la enseñanza del inglés

Ana Mª Navarro Segura

Nuevas estructuras organizativas para el trabajo eficaz en un Centro docente

Luis Cruz Rodríguez

Diagnóstico y recuperación de trastornos del lenguaje: dislexias

Francisco Gutiérrez López

Tres pintores españoles contemporáneos: Picasso, Miró y Dalí

Emilio Alonso Rodríguez

UNIVERSIDAD DE VERANO 1983

UNIVERSIDAD DE VERANO, UNA UNIVERSIDAD DIFERENTE

Por José Luis Navarro González.

¿Qué pretendemos con esta Universidad de Verano? Lo primero de todo promover una serie de actividades culturales de rango universitario con carácter abierto durante el mes de julio. Nos parece que un paréntesis que en la UNED abarca desde el 8 de junio hasta el 8 de octubre es a todas luces excesivo. Hay varios meses en los que es lógico y lícito descansar de la actividad del curso académico. Pero pensamos que durante 15 días merece la pena ensayar algo distinto a lo que venimos haciendo desde octubre a junio. Y cualquier persona con conocimientos mínimos puede asistir a estos cursos. Queremos dar una imagen distinta del trabajo universitario. En la Universidad de Verano no hay exámenes; hay trabajo discusión, y el énfasis se pone en las facetas del debate, el taller de trabajo y la discusión en grupo. Todos estos aspectos están en desuso en la Universidad tradicional. No se trata de abarcar amplios programas; todo lo contrario; centrados sobre temas muy concretos a partir de unas ponencias se produce un debate y surgen unos grupos de trabajo y se elaboran unas conclusiones. Se siembra una inquietud investigadora cuando como fruto de esos debates se abre un camino para iniciar o proseguir tal o cual tipo de estudio. Fijarse bien que el hecho de que la metodología varíe no presupone que el nivel de los cursos deje de ser carácter universitario. No confundamos el carácter abierto de estos cursos -es decir, asequibles a todo tipo de personas, universitarias o no siempre que tengan un mínimo de conocimientos para poder seguirlos sin perderse- con el hecho de que puedan se simplistas o flojos en sus contenidos. A todo curso acompañará una bibliografía y una programación que obviamente contribuirá a aumentar su peso específico.

Con la Universidad de Verano se pretende también que un contingente laborioso y esforzado, el profesorado de E.G.B., tenga la posibilidad de acceder sin salir de esta provincia a un reciclaje y puesta al día en algunas materias concretas.

A tal fin la metodología del inglés el tratamiento de la dislexia y las nuevas pautas para la organización eficaz de un centro docente pueden constituir tres botones de muestra para pulsar las inquietudes de este colectivo y comprobar si la Universidad puede y sabe abrirse a ellos dando cumplimiento a las exigencias de una demanda que ahora mismo nos parece tan justa como imperiosa y apremiante.

El profesorado de los cursos va a estar formado por profesores de la sede central de la UNED, profesores tutores de la UNED y profesores de I. de Bachillerato especialistas en los temas que vayan a desarrollar.

Por otra parte actividades complementarias -visita al Museo de Gregorio Prieto, a cualquier bodega, a la central de Manzanares, etcétera- pueden contribuir a enriquecer el clima de convivencia que es inherente a este tipo de cursos.

Pero pase lo que pase y mientras nuestros alumnos y la gente en general esté con nosotros haremos todo lo posible por seguir adelante poniendo nuestro granito de arena para elevar el nivel cultural de esta zona, de esta provincia, en definitiva de esta región; la Universidad de Verano quiere ser ante todo un paso más en este terreno.

UNIVERSIDAD DE VERANO 1983

ESPAÑA. LA EPOCA DE LA TRANSICION, 1975-80

DIRECTOR: D. Mateo Gómez Aparicio.

I. PROLOGO

Terminadas las vacaciones estivales, abiertas de nuevo las puertas de este centro asociado de la UNED, deseamos contactar con todos los que participásteis en el seminario "La España de la transición, 1975-80, a fin de entregaros el texto de las diversas ponencias llevadas a cabo. Deseamos matizar sobre tal hecho que el señor Díaz Pinés entregó su ponencia por escrito, tal y como la dio la exponemos. En cuanto a los Sres. Cebrián y Marín, a fin de no cometer ningún error de trascripción, entregamos íntegros los textos, tal y como fueron pronunciados y recogidos en cinta magnetofónica.

II. INTRODUCCION

Buenos días a todos. Como director de este seminario sobre la transición política española me corresponde hacer la introducción al mismo. En primer lugar, deseo hacer una corta incidencia sobre la estructuración del seminario en si, para pasar posteriormente a realizar una breve exposición, desde un punto de vista histórico de lo que fueron los preludios de la transición política del 75 al 80 enmarcados dentro del régimen franquista, pues considero necesario conocer dichos antecedentes para una mejor comprensión de lo que serán posteriormente las distintas ponencias.

La primera pregunta a responder sería el porqué de este tema. Cuando el Departamento que dirijo se reunió a fin de decidir sobre el futuro seminario, llegamos a la conclusión de que el tema por sí mismo era importante debido a su vigencia actual, no en vano se están dando en nuestros días multitud de conferencias sobre él y una afluencia inusitada de artículos periodísticos o volúmenes bibliográficos. Es notoria también la importancia que este periodo ha de tener no sólo en la Historia del presente

de España, sino también en la Historia futura, recordemos que es reconocido internacionalmente como un cambio político insólito, a la vez que en el interior significa la esperanza de que ha llegado el momento en que los españoles de cualquier España vivan en paz y se respeten mutuamente por encima de ideologías políticas. Reconozco, sin embargo, que es un tema polémico, y tendremos ocasión de comprobarlo, por la falta de objetividad que encierra debido a los numerosos puntos de vista sobre el mismo y principalmente a que es Historia del presente, muy difícil de evaluar, objetivar o discernir, situados en su misma perspectiva. Ya es difícil hacer la Historia del pasado, cuánto no más la Historia del presente.

El tema ha sido enmarcado entre dos fechas, 1975 a 1980, ya que consideramos que son durante este intervalo de tiempo cuando se van a suceder los principales eventos que darán lugar a la transición, nos referimos, entre otros: muerte del general Franco, Restauración de la monarquía, elecciones generales de marzo del 77, Pactos de la Moncloa, nacimiento de la Constitución de diciembre del 78, elecciones generales de marzo del 79 y las mismas elecciones municipales del año citado. A partir de este momento se inicia la andadura democrática, aunque puede haber quien opina que la transición está aún inacabada, como es la tesis de una de las ponencias.

Este periodo va a ser analizado desde distintos puntos de vista: desde la perspectiva del partido en el poder, UCD, a cargo del Sr. Díaz Pinés; desde la perspectiva de la prensa, a cargo del Sr. Cebrián; y desde la perspectiva de la oposición, a cargo del Sr. Marín. A mí, como ya indiqué, me corresponde hacer un análisis de la evolución del régimen del general Franco a partir de los años sesenta. Al final de cada una de las exposiciones tendrá lugar un coloquio sobre los temas tratados.

Se ha elaborado así mismo, una bibliografía por el Departamento de Historia de la UNED, dividida en diversos puntos:

- Franquismo, orígenes, desarrollo y decadencia.
- Transición y monarquía democrática.
- Economía y otros aspectos del periodo.
- Sociología y derecho sobre el periodo.

Se os ha de entregar también una pequeña encuesta para que hagáis, si consideráis oportuno, al final del seminario, una valoración sobre el mismo y aportéis sugerencias y pautas para futuros seminarios.

Quiero dejar bien claro que en su realización no todo ha sido miel sobre hojuelas. Hemos tenido problemas, sobre todo la falta de tiempo, en contactar con personajes de suma relevan-

cia política durante el periodo tratado. Han existido problemas de financiación. El número de ponencias sobre el periodo debiera haber sido mayor, tocando aspectos como el pensamiento, novela, cine, teatro, militares, etc. Por lo mismo echaremos en falta la presencia de un historiador especialista sobre la época. Un seminario de tales características debe ser preparado al menos con un año de antelación, nosotros lo hemos hecho con un mes, lo cual no es un elogio, sino una crítica a la precipitación, sin embargo debíamos andar y creo que lo hemos conseguido.

Sólo espero que os resulte lo suficientemente atractivo, ameno, formativo y esclarecedor. Paso a hacer un somero análisis del régimen dictatorial fenecido, a partir de los años sesenta, para ello voy a basarme en la bibliografía mencionada e inserta al final de las distintas ponencias.

III. EVOLUCION DEL REGIMEN FRANQUISTA A PARTIR DE LA DECADA DE LOS SESENTA

Mi intención en esta exposición es, sólamente, dar unas pinceladas para que pueda ser enmarcado lo más acertadamente posible el periodo sobre el que disgregaran los distintos ponentes. Por todo ello no debo ser exhaustivo ni profundo. Habré de dejarme muchos aspectos en el tintero, entre otras cosas, a fin de no pisar el terreno a nuestros ponentes, evitando, por lo mismo la repetición.

La contradicción de los años sesenta:

En esta época se empezará a hacer notorio un desfase entre las instituciones políticas y las circunstancias históricas y económicas del país. España, debido a una serie de causas, como la reconversión económica de finales de los cincuenta o por la masiva entrada de turistas va cambiando sus pautas tradicionales en cuanto a aspectos económicos y sociales se refiere, acercándose más a la Europa Occidental, mejor conocida, a la vez, por la masiva emigración hacia ella. Sin embargo, políticamente el Régimen sigue estancado en lo que se consideraba los ideales del 18 de julio.

Esta contradicción es notada en el seno del mismo gobierno, es el momento en que se inician unas tímidas reformas, que a veces no llegarán a nada por el espíritu que encierran, pero que a la larga, serán causa de disgregación dentro de las mismas familias del régimen.

Solís, siendo ministro del Movimiento, y a finales de los años cincuenta, anuncia ya que se inicia en España una nueva política en la que debe haber una incorporación del pueblo a

la acción del Movimiento. Así, en su libro: "Nueva convivencia española" (1959) dice textualmente: "El Movimiento, término que sustituirá a Falange, sólo será institucionalizado en la medida en que deje de ser la burocracia falangista y se transforme en un organismo abierto y dinámico que regule la pluralidad de opiniones de las distintas familias del Régimen, y que a través de sindicatos canalice el descontento laboral".

Se inicia así lo que el propio Solís, en 1964, define como desarrollo político. No se trata de crear un Estado Nacional-sindicalista cuanto de crear una democracia orgánica basada en el Sindicato, el Municipio y la familia.

A partir de 1960 la tesis liberalizadora se verá reforzada por la exclusión de España del Mercado Común. Desde entonces el Régimen estuvo obsesionado por lograr el mínimo de credibilidad democrática ante Europa. Prueba de ello son los discursos de Franco, recogidos por Gil Robles en "Cartas del pueblo español" en septiembre de 1962, "El régimen español -dice Franco- es la muestra más clara, más firme, y más leal de la democracia". En ABC 23-11-66, recogiendo un discurso de Franco del día anterior al presentar en Cortes la ley Orgánica del Estado, se lee "El Régimen español es una de las muchas experiencias democráticas sin conocer el fenómeno de los partidos políticos que se han conocido a lo largo de la Historia".

El mismo Fraga Iribarne, a la sazón ministro de Información y Turismo, en su libro "Horizonte español" (1965) afirma: "El Régimen no ha destruído la democracia, ha planteado la revisión de la democracia, precisamente para garantizar su subsistencia.

El impulso del desarrollo político viene de la Secretaría General del Movimiento, bajo Solís. En 1957 se crea la Asociación Nacional de Asociaciones. En 1964 el Consejo General del Movimiento aprueba una ponencia que introduce la idea de crear asociaciones políticas. Algo que jamás se llevará a cabo. La idea de Solís y su grupo, hombres como Herrero Tejedor, Emilio Romero. Labadía, Fueyo, Martínez Esteruelas, era hacer del Movimiento una institución abierta y plural mediante asociaciones políticas que aceptasen la legitimidad del 18 de julio. Sin embargo el incidente de Munich de 1962 y la ejecución de Grimau denotarán cuáles eran los límites de la prometida liberalización.

En 1963 se creará el tribunal de Orden Público, símbolo de la naturaleza represiva del franquismo.

En 1964 se aprueba una ley restrictiva de Asociaciones que ni siquiera menciona la posibilidad de Asociaciones políticas. La decepción ante ello se manifiesta pero no significa la cance-

lación de la idea del desarrollo político. Por ello podemos leer en el libro de Emilio Romero "Cartas a un príncipe" (1964) cómo aboga porque la futura monarquía española establezca un sistema de representatividad que reconozca la pluralidad de fuerzas políticas existentes en España. E incluso se llega a interpretar como una autorización formal a la tesis del desarrollo político las palabras de Franco, recogidas en ABC 10-3-63 ante el Consejo Nacional del Movimiento: "...Es preciso estudiar si la organización, función y administración son las que el tiempo exige...". Ni que decir tiene que todo ello resultará inaceptable para la oposición democrática.

En 1965 se hace una distinción entre huelgas económicas y políticas. Aunque no se autorizarán ninguna de ellas, las primeras dejan de ser consideradas como delitos de sedicción.

Irán apareciendo al mismo tiempo publicaciones y grupos de ultraderecha que se creen y sienten relegados.

En 1966 se da la ley de prensa de Fraga, contradictorio intento de apertura dentro de un régimen dictatorial, por lo que sus limitaciones eran, a todas luces, manifiestas.

En noviembre de 1966 se presenta ante las Cortes la ley Orgánica del Estado, imprecisa y vaga en muchos aspectos, que permitirán todo tipo de discrepancias entre las distintas familias del Régimen. La ley ratifica la monarquía, pero no soluciona el problema sucesorio. No concreta tampoco el papel del Movimiento en la futura monarquía. Por ello no es de extrañar leer opiniones tan diferentes como éstas al hablar de dicha ley: ABC 23-XI-66 "Franco ratifica la monarquía como régimen indiscutible del futuro" (en titulares). Pueblo 24-XI-66, sobre un artículo de Fueyo Alvarez "Despues de Franco, las instituciones".

Las familias del franquismo estaban divididas. Fraga y los hombres de Solís ven la necesidad de participación a través de asociaciones (el aperturismo). Amando de Miguel en su libro "La herencia del franquismo" (1967) cita palabras de Ortí Bordás refiriéndose a la apertura: "... sólo nosotros la hemos inventado, sólo nosotros la pondremos en marcha y sólo con nosotros será viable y eficaz...". El descontento del falangismo se expresará en numerosas ocasiones, como en el deseo de separar el Movimiento y los sindicatos respecto a la presidencia del gobierno, ante el poder de Carrero. De esta forma podrían aguardar la sucesión como la primera fuerza de la futura monarquía.

En cuanto a los tecnócratas del Opus, si no hostiles a toda evolución política, eran indiferentes a la liberalización y hostiles a los falangistas.

Moderadamente aperturistas fueron los sectores católicos del régimen vinculados al diario Ya.

Dentro de los inmovilistas nos vamos a encontrar a grupos dispares, como los ultraderechistas de Piñar, la vieja guardia de Falange, los alféreces provisionales, los miembros de la División Azul, los militares ultra o el sector franquista del carlismo. De ellos dirá Amando de Miguel en "Sociología del franquismo" (1975) que tenían influencias en los círculos íntimos de Franco, y que eran la principal fuerza de los actos multitudinarios del franquismo a partir del 1970.

Las primeras polémicas enconcadas entre las familias del Régimen se plantean en 1967 ante la ley de libertad religiosa, ley de representación familiar en Cortes o la ley Orgánica del Movimiento. Según Jiménez de Parga en "Política interior" las tres fueron aprobadas tras anular el escaso espíritu liberal que contenían.

En julio de 1969, el Consejo Nacional aprueba el estatuto de Asociaciones, pero no se habla de Asociaciones políticas sino de asociaciones de opinión pública. Con una serie de requisitos que las hacen inoperantes, por lo que el intento de crear asociaciones como una tercera vía carece de credibilidad política.

Por todo ello, durante los sesenta, la clase política franquista estuvo dividida entre aperturistas e inmovilistas. La palabra "partido" fue un tabú político. Ninguna asociación política que no se ajustase al espíritu de la democracia orgánica podía ser legalizada. Y es que como bien decía Cambio 16 22-XI-76 "Mientras viviera el protagonista de toda una época de la Historia de España, era imposible pensar en cambios sustanciales".

La crisis del Régimen (1969-75)

En octubre de 1969 Carrero es nombrado vicepresidente del gobierno, cuatro años más tarde, en julio del 73, será nombrado presidente, separándose, por primera vez en el gobierno de Franco, la jefatura del Estado y la presidencia del gobierno.

La subida de Carrero Blanco al poder significa la creación de un gobierno más homogéneo, casi monocolor, a diferencia de lo que habían sido los gobiernos anteriores, donde, de una forma u otra, tenían cabida todas las familias adictas al Régimen, estrategia seguida por Franco a fin de evitar que predominasen unas sobre otras. El gobierno de Carrero Blanco pronto va a chocar, por dicho motivo con los falangistas.

Las directrices del nuevo gobierno frente a la democratización del país van a ser expuestas rápidamente por el entonces ministro del Movimiento Fernández Miranda, declarando la incompatibilidad entre el Régimen y la concepción liberal de la Asociación política. En unas declaraciones del Diario Pueblo (febrero 1972) afirma lo siguiente "... la democracia es la nacionalización del poder. Los partidos son el truco dialéctico con que los demoliberales pretenden monopolizar la democracia..."

Entre los objetivos del gobierno Carrero nos encontramos con la Reforma de la Educación 1970, que no llegaría a resolver el problema universitario; la nueva ley sindical de 1971, que no eliminaría la agitación obrera; la reactivación de la economía en unos momentos en que se iniciaba la crisis de la economía occidental, orientación hacia el Mercado Común, son los años de López Bravo; replanteamiento de las relaciones con la iglesia, en unos momentos en que se estaban deteriorando a marchas forzadas.

Y fue precisamente con los años de Carrero cuando se quebró definitivamente la "paz de Franco" con el enfrentamiento y disgregación entre las distintas familiar, acentuado por la inflación económica, el paro, la vuelta de los emigrantes, el terrorismo, etc. La dura política del orden público llevada a cabo fue incompatible con un cierto grado de disensión política. (En relación con la respuesta del gobierno frente a la conflictividad, leer "cuadernos para el Diálogo" de diciembre de 1971: "Hacia una política de endurecimiento). A pesar de todo, esta represión no satisfacía a la extrema derecha del Régimen, apareciendo una oleada de asaltos y saqueos de librerías y galerías de arte.

No se trataba ya de una crisis de gobierno, sino del Régimen, iniciada con los discuros sobre las asociaciones. Así nos encontramos con una España católica donde la Iglesia condenaba el Régimen, con la prohibición de la huelga, y éstas se producían a miles, con un estado antiliberal que buscaba alguna forma de legitimación democrática.

El 20 de diciembre de 1973 es asesinado Carrero Blanco. Se comprende entonces que el Régimen de Franco no tiene continuación posible.

En enero de 1974 el gobierno Arias debe hacer frente al orden público, al desarrollo político, a la crisis económica, y soterradamente a la cuestión de la sucesión (sobre la problemática del gobierno Arias podéis consultar el libro de Ruiz Gallardón "El nuevo gobierno, un lustro en la política del Régimen").

El 12 de febrero de 1974, ante las cortes, Arias da plazos concretos para la apertura del Régimen, sin embargo no podrá realizar la prometida democratización. Oneto, en su libro "Arias entre dos crisis 1973-75" analiza el fracaso del gobierno Arias debido a la resistencia de la derecha franquista (el Búnquer), a la alarma ante la revolución portuguesa de abril, a la presión del terrorismo, al malestar laboral, y a la agitación estudiantil. En otro lugar dice textualmente "... Arias era demasiado conservador y franquista como para haber realizado una democratización verdadera del Régimen, esto es, una democratización no limitada por la propia legalidad del Régimen que se pretendía transformar..."

Toda la problemática indicada, incide y coincide con la muerte del dictador 20-XI-75. A partir de este momento nace la transición, con la aparición del postulado sobre reforma o ruptura, aunque hay autores, Barbero, que hablan de un vacío de poder hasta la constitución, al no haber sido derogadas las anteriores disposiciones.

Breves apuntes sobre la transición política

La generalidad del país sabía que era imposible la supervivencia del sistema político del dictador sin la figura personal de éste. La derecha y los reformistas temen un proceso revolucionario, los partidos de la izquierda suponen que bajo el reformismo se esconde la continuidad del Régimen.

Se optará por la vía de la reforma, pero se eligen los objetivos de la ruptura democrática. Las instituciones y órganos que el franquismo había creado perpetuarán su propio suicidio histórico. Se habla de la "ruptura desde el poder" (Juan Luis Cebrián "La experiencia del periodo constituyente", "El futuro y el cambio" - País semanal 30-XII-79).

Pero a la vez necesitará un poder fuerte, la colaboración de partidos y sindicatos de izquierda, la inhibición de la burocracia política del antiguo régimen, de la iglesia y de las fuerzas armadas. Todo ello gira en torno a la expresión "reconciliación nacional" que encierra en sí y manifiestamente el temor al fenómeno de la guerra civil.

La legalidad democrática se constituye en base al Referéndum de 1976, donde el pueblo español acepta el cambio político, a las elecciones de junio de 1977, ganadas por la derecha moderada y a la aprobación de la constitución de 1978.

Las elecciones del 77 se celebraron rodeadas de la euforia popular, sin embargo las alusiones sufrirán una deflación pocos

meses después ante el aumento de los desórdenes públicos, de la inflación y del desempleo, que desconcertarán a la clase política democrática llevándola hacia el "consenso". Ello y al largo periodo constituyente fueron las oportunidades históricas que la derecha utilizó para agrupar y consolidad su fuerza. A la vez, las citadas elecciones habían arrojado un resultado claro, sociológicamente, la derecha, en la España de hoy, es tan amplia como en el resto de las naciones industrializadas.

En otoño de 1977 se dan los "Pactos de la Moncloa". Para los comunistas resultaba una forma de tocar el poder. Para Suárez buscar el consenso sin abandonar el poder absoluto. Los socialistas se verían asociados por eso de "la razón de estado". Ello significaría una tregua política para el gobierno y la prolongación del periodo constituyente.

Mientras tanto los sucesos políticos españoles, "la liberalización", eran estudiados por las universidades anglosajonas como un nuevo prototipo de cambio político hasta ahora no conocido. A su vez, ciertos países sudamericanos se preguntan si la solución a sus problemas no está en esta vía de liberalización.

Para terminar, con palabras de Cebrián en los textos citados, la famosa ruptura desde el poder fue más formal que verdaderamente democrática, y se tomó demasiado tiempo para llevarla a cabo. Obsesionado con el tránsito sin traumas, los antiguos burócratas franquistas no pudieron o no quisieron comportarse como verdaderos reformadores.

Tras la aprobación de la constitución y las elecciones de marzo de 1979 se inicia la andadura democrática.

Mateo Gómez Aparicio

LA TRANSICION INACABADA

Por MANUEL DIAZ-PINES

Dignísimas autoridades académicas, excelentísimas autoridades civiles, universitarios de este curso estival, señoras y señores:

La delicadeza del director de este Centro, y las circunstancias..., han querido que hoy goce yo del placer de dirigirles la palabra, con una voz quebrada, y que Vds. soporten una serie de juicios tal vez manidos, pero en mi caso, van a surgir más que de una elubrucación de laboratorio de una vivencia personal, de una experiencia política propia, o cuando menos de una vida política que se ha producido en mi derredor, de una manera tan próxima que a lo peor no he sabido verla con la perspectiva y la objetividad convenientes.

El primero de mis atrevimientos consiste ya en el propio título de esta charla: "la transición inacabada". Mantengo la opinión de que ese "tránsito" político desde la prolongación del anterior régimen autoritario, surgido de una guerra civil, hasta la configuración de un sistema político democrático, ese tránsito digo, está inacabado. Y no me refiero a la natural perfectibilidad de todas las creaciones humanas. Está inacabado por no haberse alcanzado metas y libertades absolutamente imprescindibles para ser un auténtico marco democrático, expresión política de nuestra convivencia social.

Mis anteriores palabras no desean empeñar todo lo que limpiamente hemos logrado en esa progresiva tendencia hacía la democracia. Pero tampoco voy a caer en el insensato triunfalismo que algunos alimentan quizá para justificar sus incontestables yerros.

Hagamos un breve, superficial y no exhaustivo repaso de la historia de esa "transición". El asesinato de Carrero Blanco marca el hito final del Régimen surgido de esa Guerra Civil que invistió como Caudillo al general Francisco Franco. Salvo las previsiones sucesorias en favor del Principe Juan Carlos como futuro Rey de España, el anterior Régimen, y en especial Franco, no fueron capaces de acometer la reforma conducente, sin ruptura, a un sistema democrático al que inexorablemente debíamos caminar si no queríamos andar de espaldas a la historía política.

El espíritu del 12 de febrero no dejó de ser un "slogan"

periodístico pues el gobierno de Arias Navarro nacía ya viciado al presidirlo quien, en una mínima ética política, habría tenido que dimitir como responsable del Ministerio de la Gobernación cuando Carrero fue asesinado.

Arias Navarro marca tan sólo una etapa de interinidad en la que nadie decide ni manda, en la que no hay un proyecto político. Mejor dicho, casi nadie. Porque en Secretaría General del Movimiento hubo un grupo de profesionales de la política oficial que, un poco a su aire cada uno, coincide en dar "una" salida a esa situación de yugulación política. Torcuatro Fernández Miranda traza los grandes planos de la operación. Fernando Herreo Tejedor diseña la desaparición del viejo aparato del Movimiento-organización. Y Suárez, desaparecidos ambos, se queda con buena parte de los planos...

Ya se había producido el "harakri" de los procuradores franquistas, y Suárez se alza como el valor oculto y el rostro nuevo del viejo régimen, como el apóstol de las nuevas libertades. De una famosa terna sale elegido para presidir el Gobierno, ante el asombro de algunas figuras históricas o algunos valores consagrados por la eficacia "de las cosas".

El "maremagnum" político es colosal. La antigua clase política se dispersa entre el refugio tras los parapetos del rechazo a "la democracía que viene", y la inclusión en variopintos y simultáneos proyectos políticos. El Partido Popular aglutina una mixtura de liberales, democristianos y hasta socialdemócratas.

En su propio Congreso Constituyente ya se crea Centro Democrático, en el que tiene cabida Fernández Ordóñez, junto a los Alzaga, Camuñas, y el propio Pio Cabanillas que desbanca a Areilza de la presidencia del PP. Ruiz Giménez prepara la derrota histórica de la DC. Gente nueva salta a la palestra política.

Por la izquierda, el PSOE se estructura después del triunfo sevillano en Suresnes, aunque sin perder el "síndrome de la clandestinidad". Su XXVII Congreso y sus papeles paralelos - documentos de la UGT avalados por el actual Ministro Maravall - marcan una rígida dureza socialista. Los líderes socialistas empiezan a dejar sus trincheras en los Colegios de Licenciados y en la propia Administración para dar la cara políticamente desde una plataforma directamente de partido.

Por el PCE se obtiene la legalización en una discutida operación Suárez, donde se dan cita lo grotesco y la visión política de futuro. Es innegable que era preferible saber dónde están y cuántos son los comunistas - y después cuántos los votan- que

dejarles el beneficio de una estrategia de clandestinidad en la que el ruido fuera muy superior a las nueces.

Mientras tanto, el mundo laboral es dejado como tierra dominical de las centrales sindicales CC.OO. y UGT, por la miopía del régimen anterior que no ha querido hacer con lo sindical la operación trazada para el poder político. Una masa de obreros no izquierdistas se ve abocada a entregarse a los sindicatos socialista y comunista, y hasta los propios asesores jurídicos de la antigua Organización Sindical pasan a engrosar las nóminas de contratados para seguir atendiendo las demandas de la mayoría de sus mismos anteriores sindicados, pero ahora bajo las siglas CC.OO. y UGT, y con un carnet de por medio y veinte duros de cuota al mes para sus arcas. Al fondo, el problema del Patrimonio Sindical acumulado, la cuota empresarial olvidada y la inmensa mayoría de los trabajadores sin afiliar a ninguna central sindical.

El pueblo quiere cambio. Estamos en los albores de 1.977. El sentir común es que ha de ser un cambio moderado. A los nostálgicos del anterior régimen se les llega a decir que va a cambiarse de nombre pero que es la forma de que siga la cosa igual.

Es entonces cuando Suárez, desde el Poder, se ofrece a Centro Democrático y se crea la UCD, aterrizando el poder y "los apoderados" para ganar las elecciones del 15-J. del 77. El pueblo ha sabido intuir esa actitud "centrada" equidistante de los extremos, que avalaba una pacífica reconversión política hacia el sistema democrático. Hay que advertir el hecho sin precedentes histórico que supone que un partido gane unas elecciones antes de serlo. Un partido, UCD, que llega al Poder antes de ser partido.

¿A qué fuerzas y a qué líderes ganó Suárez y su "donut" de la UCD? Por la derecha desbancó a un sector testimonial del radicalismo excluyente de lo patriótico, F.N. cuyo lider ni siquiera contó con el favor del propio Franco, sino más bien lo contrario. Derrotó a la inicial AP de los "siete magníficos", merced al error de Fraga de querer, entonces, capitalizar las adhesiones al régimen de Franco. Ni las personas, tan directamente ligadas al anterior Poder, ni el talante de una aparente dureza de su lider, eran la mejor carta de presentación para el cambio que el pueblo pedía. El Equipo de la Democracía Cristiana de los Gil Robles, Ruiz-Giménez y Compañía no decía nada, además de ser una aglutinación contra-natura en sí misma, y no responder tampoco a la globalidad de la DC en España. Piénsese que Alvarez de Miranda rompe con Ruiz-Giménez por la estrategia de éste de una Izquierda Democrática desde la DC.

Y también vence, por la izquierda, al PSOE. Un PSOE que ha ido ganando credibilidad proporcionalmente al olvido de su programa máximo y a la social democratización de su oferta. Al PSOE le va bien ser oposición y constituir su propia estructura organizativa, a la vez que sedimenta su programa.

¿Qué hace UCD en el Poder? UCD hizo muchas cosas. Pero cometió más ingenuidades aún. La más grave fue la miopía de Suárez de no querer hacer un partido político. Sólo quería una máquina de ganar elecciones, de llegar al Poder, para que luego un equipo de validos lo ejerciese dentro de un siempre precario equilibrio interno de tendencias y grupúsculos.

Las reformas institucionales se acomenten desde una estrategia de "pactismo", que teniendo de bueno la común adhesión de los pactantes, tiene fisuras que ahora están aflorando con peligro para la propia edificación del sistema democrático.

A UCD y a Suárez, a una buena parte de la cúpula al menos, parece que el pactismo les otorga una especie de patente de "demócratas" que borra historiales y "curricula" amplios de servicios al Régimen fenecido. Para el PSOE es la mejor muestra externa de su integración democrática y ocasión de quitar recelos y miedos en una buena parte de la ciudadanía.

La aversión de Suárez a hacer un partido culmina en el Congreso de Palma de Mallorca. Acude a la fórmula de poner de Presidente a un hombre de paja, Rodríguez-Sahagún, claramente superado por Landelino Lavilla como cabeza, dubitativa, del "sector crítico". La pugna interna en la cúpula se corresponde con la desorientación de unos votantes y de unas bases que ven cómo puntos "básicos" del programa de UCD se van entregando en beneficio de la izquierda, en un cambio de sociedad que alcanza al mismo esquema de valores. Se produce el divorcio entre UCD y sus votantes.

Al analizar la autodestrucción de UCD no se puede ser injusto, y es injusto no diferenciar las responsabilidades de la cúpula dirigente y de las bases: de militantes, de concejales y alcaldes con más peso encima que ayuda y que, además, tuvieron que seguir hasta el final por pura "vergüenza torera" al frente de sus concejalías.

Entre tanto, al socaire de esa destrucción centrista, de una renovación de cuadros y personas, y de una nueva imagen de su líder Fraga Iribarne, volcado en una vertiginosa y múltiple campaña electoral populista, Alianza Popular, tras el apoyo del triunfo en las regionales de Galicia y el digno resultado de Andalucía, consigue los 106 escaños del Congreso que le configu-

ran como oposición de un PSOE con mayoría absoluta.

Y éste es el problema: el triunfo absoluto del PSOE y el ejercicio hegemónico del Poder. No critico las victorias electorales por mayoría absoluta. Voy a criticar el ejercicio despótico del Poder que pone en peligro la propia democracía. Ya se dijo que "el Poder corrompe y el poder absoluto corrompe absolutamente".

A propósito, he cerrado en un paréntesis de silencio el episodio lamentable del asalto al Congreso un día de 1981, el 23 de febrero.

¿Por qué un título tan provocador como el de la Transición inacabada? Porque es una realidad evidente. Tenemos que lograr un sistema real democrático, no una liturgia de formas democráticas viciadas de autoritarismo por un ejercicio despótico del Poder. Hay valores pre-políticos que han de salvaguardarse en aras del bien común, en este caso el tejido social, cuanta mayor es la anqullosis del cuerpo social, tanto mayor es la hipertrofia de la "política" (entre comillas), de la apariencia de política, de la política formal, si se quiere.

El objetivo es que la actividad auténticamente política surja de la propia dinámica social, porque la sociedad anteceda al propio Estado y no digamos, a los propios partidos políticos. De esa forma se conseguiría que éstos tratasen de ser la voz de la sociedad y no tratar de imponer a ésta sus credos, a veces con el abuso de hacerlo desde los medios del Poder estatal que esos mismos ciudadanos han puesto en sus manos.

La política tiene que estar integrada con la propia sociedad. El mayor enemigo del sistema democrático es su prostitución por un mero formal uso de las "formas" democráticas, que en el terreno de la vida partidaria se traduce en el dirigismo de unos "aparatos" que suplantan la propia democracia interna que, teóricamente, es amparada por nuestra Constitución. Y digo teóricamente porque no se quiso en su día crear los mecanismos precisos para hacer real ese derecho constitucional como pretendió Herrero R. de Miñón.

Esas prácticas conducen a la idealogización de los partidos, al distanciamiento de sus propios militantes, y a socavar las bases de la democracía. Surge así la "tentación totalitaria" que diría Jean François Revel, cuando se quieren controlar, con la excusa de unos millones votos, todos los poderes del Estado, tratando de mediatizar incluso su propia independencia, que es la mejor garantía del mismo Estado. Se convierte así el voto ciudadano en un cheque en blanco al portador de cualquier velei-

dad política, que a veces se sustrae a los controles establecidos por la misma Constitución.

El colmo de esta tentación, uno de los eslabones finales de esa cadena, es el uso puramente instrumental de las instituciones democráticas. Se acude al Parlamento no a debatir sino a lograr el "visado" de una legitimación formal democrática que cohoneste-formalmente-, incluso, "logros" que pugnan frontalmente con los mismos derechos humanos o que significan el olvido de sentencias del propio Tribunal Constitucional. Si eso fuese unido a una manipulación de los medios de comunicación e información, con un silenciamiento de las posturas discrepantes y una indoctrinación ideologizada del pueblo, lo que estaría en peligro sería la democracía misma. A este propósito quizá sea oportuno traer aquí unas palabras de Federico Carlos Sáinz de Robles: "Los medios informativos tienen la obligación - constitucional de proporcionar información veraz, lo que quiere decir ajustada a los hechos y completa. La opinión que sobre esa información se monte es cosa distinta (...) La opinión más tendenciosa y sectaria puede ser admitida, si la información de que parte queda, simultáneamente, a disposición del ciudadano".

Pienso que una de las muchas tareas pendientes en el desarrollo de la Constitución Española es, precisamente, una Ley Electoral que impida el dirigismo electoral de las cúpulas, a través de las listas cerradas, y se abra la posibilidad de "listas abiertas" en que se pueda distinguir personalmente a los candidatos. Lo contrario es abocarlos a que sean meros comparsas en manos de quien los puso o de quien tenga que volver a ponerlos.

He citado una de las tareas inacabadas de la transición: la elaboración de una ley electoral que, entre otras cosas, dé cumplimiento al mandato constitucional. Pero son muchos los huecos por cubrir e incluso muchos los boquetes abiertos que ponen en peligro la propia contextura de la nave social. ¿A quién se le oculta que en el País Vasco, en las provincias vascongadas, hay una bomba retardada que amenaza la unidad de España y, antes, la pacífica convivencia de los españoles? En Euskadi, para mí Euska Herría, ha faltado un Tarradellas y ha sobrado un primitivismo romántico independentista.

Habrá que recordar algunos episodios de la configuración del llamado "Estado de las Autonomías". Lejos de mí la menor reticencia hacía una articulación regional descentralizada, que potencie la propia idiosincracia de nuestros pueblos y regiones, dentro de una enteriza visión de España. Pero éso ha durado muchos decenios en otras naciones en que se llevó a cabo. Aquí se ha hecho frívolamente. Recordemos la teoría del queso y las porciones, del café para todos... Recordemos cómo UCD quiso poner

freno al dispararse de los "techos autonómicos" de competencias, empezando por Galicia en que tenía mayoría para después tratar de hacerlo en Andalucía. Recuérdese el despropósito de aquel 28 de febrero en que el Gobierno que había convocado las elecciones regionales !pedía la abstención! Y que antes había puesto toda la inteligencia !andaluza! del llamado "zorro plateado" para redactar la pregunta más críptica que nunca se haya utilizado en un referendum.

Y es que, se diga lo que se diga, el Titulo VIII de la C.E. habrá que reformarlo. Y mientras, desarrollarlo más prudentemente. Y, desde luego, que nunca pueda darse la situación de que los gobiernos regionales sean los feudos o las fortalezas de resistencia de partidos nacionalistas o de la propia oposición nacional en una pugna de enfrentamiento con el Gobierno central, es decir el único de España.

Resisto la tentación de poner ejemplos de situaciones que claman al cielo y que demuestran la impericia, la inmadurez y la falta de preparación que acompañan muchas de las acciones de esos gobiernos autonómicos.

Y es que hay un cosa clara. Aquí, como consecuencia de la situación política precedente, ha habido una pertinaz sequía que ha impedido que haya una vida política y que afloren unos líderes, unos políticos, en los diversos estadios que acoge una actividad tan varía y tan rica. Cuando en la esfera nacional hemos tenido que soportar los líderes que hemos soportado, ¿de dónde vamos a sacar los que exige el desarrollo autonómico? Se acude, muchas veces, al militante funcionario mediocre que más próximo esté a la tarea en cuestión. Tuvimos un vicepresidente como Abril Martorell y ahora un Ministro de Agricultura que ha batido todo un record: no mover los labios en la discusión de los Presupuestos Generales del Estado. No sé qué será peor si la cansina dialéctica de la confrontación Norte-Sur o la clasificación en el renglón que en las encuestas dice "no sabe, no contesta".

En la Constitución quedan muchos temas importantes por desarrollar que serán ocasión de enfrentamientos serios de concepciones dispares. No olvidemos que el mérito de que la C.E sea una Constitución pactada, tiene el reverso de que la dificultad se traspasó pero no se eliminó. !Ahí es nada todo el problema del derecho a la educación...!

Y va a ser en el tratamiento de estos temas neurálgicos de la convivencia nacional donde se ponga en juego la credibilidad del actual partido en el poder, el PSOE. A pesar de la mejor imagen de unidad interna y de coherencia ideológica que la iz-

quierda que representa el PSOE ha dado, tampoco hay que ser ingenuos. En el PSOE también se están tragando bastantes muchos sapos. Y no me limito a Izquierda Socialista, con los Gómez Llorente, Pablo Castellano, etc. Me estoy refiriendo a que también ha habido un gran "consenso interno" en el PSOE. Si UCD murió en Mallorca en un Congreso, también es cierto que Felipe González sale potenciado en aquel Congreso con su dimisión y con aquel grito-mensaje: "Hay que ser socialistas antes que marxistas". Aparte la dificultad del análisis, en pura ortodoxia ideológica socialista, de la frasecita, lo que está claro es que Felipe González es la personalización de una estrategia política de presentación por el PSOE de un rostro socialdemócrata - por entendernos ...- que borra la imagen de un socialismo radical, como el propugnado por la Federación Socialista Madrileña, por ejemplo. Pero quedan cuestiones pendientes.

¿Dónde queda el republicarnismo socialista? ¿Bajo qué condiciones va a seguir aceptando una institución que figura rechazada en cualquier credo socialista? ¿Qué va a pasar si el actual gobierno moderado - habría que distinguir entre formas y fondo fracasa? ¿Cuál sería su alternativo, y bajo qué signo? ¿Una alternativa de socialismo duro y puro para evitar el mordisco comunista?.

Esta misma situación de confrontación interna en el Gobierno a propósito de la OTAN es elocuente. Hay fisuras en el Gobierno. Y no es bueno que las haya. Aunque su estrategia sea tan abominable como el euro-socialismo...

¿Cuál es el panorama al otro lado del puente...? Me van a permitir que cite textualmente un lúcido análisis que suscribo y que acaba de hacer ese águila de las alturas políticas que es Emilio Romero: "El esfuerzo...

Por lo que respecta al "cambio" español, voy a limitarme, y con este termino, a reproducir las palabras de Alain Peyrefitte al presentar su reciente y actualísimo libro "Cuando la rosa se marchite..." Refiriéndose a la derrota de la derecha francesa en 1981 por la rosa socialista y la ascensión de los socialistas al poder, ha dicho que "se fundó en un equívoco: los franceses querían cambiar a sus dirigentes y votaron a Mitterrand y luego a los socialistas... Pero se han encontrado inmersos en un cambio de sociedad, que se encaminarían a una democracia más bien semipopular...

Estas, son, Señoras y Señores, algunas de mis preocupaciones estivales pensando en la protección y desarrollo de nuestro sistema democrático. Muchas gracias.

EL PAPEL DE LA PRENSA DURANTE LA TRANSICION

Por JUAN LUIS CEBRIAN

Voy a tratar de hacer un relato bastante, no digo arbitrario, quizás un poco desordenado, de cómo se ha vivido la transición en los periódicos y de cómo, de una manera u otra, han contribuido, para bien o para mal, los periódicos a la transición política.

Hay una primera etapa de la transición política que va desde la muerte de Franco hasta las elecciones de Junio de 1977 que es muy definida, como es obvio; lo que podríamos llamar la etapa de liberalización, no hay libertad en España en ese momento, por lo menos jurídicamente, no formalmente. Hay un proceso de reforma y de ruptura a la vez del antiguo régimen, hecho desde el poder, que está preparando unas elecciones que de hecho van a ser constituyentes pero que no se convocan como constituyentes por parte del gobierno.

En este periodo, de aproximadamente año y medio, presidida por el gobierno Arias e inmediatamente después por el gobierno Suárez, la prensa y los medios de comunicación tienen un protagonismo acelerado en los eventos políticos y en la formación de la Opinión Pública. En este periodo que, como digo, empieza prácticamente inmediatamente después de la muerte del dictador, lo primero que es obvio es la gran cantidad de periódicos y revistas que salen a la calle. Hay una especie de explosión de las libertades, o de eclosión de las libertades que habían estado reprimidas. Y si los periódicos diarios tardan más en aparecer, probablemente porque es más complicado y más difícil su montaje, hasta Abril de 1976 no aparece el primer periódico diario después de la dictadura, que es "Avui" en Cataluña, inmediatamente después en Mayo el "País" y en Octubre aparecerá "Diario 16".

Revistas aparecen más aceleradamente. Aparece la "Jaula", aparece "Opinión". Se renueva de alguna manera, porque había salido en la última etapa del franquismo, "Posible".

Y como digo hay un gran alubión de publicaciones que tratan de contribuir a la transición política y a la democratización del país mediante la libertad de expresión. En los periódicos, y especialmente en el periódico en el que yo ya trabajaba, en el "País", pudimos comprobar que efectivamente el diálogo entre la clase política, la Opinión Pública y las redacciones de los

periódicos era muy intenso, y que efectivamente la Opinión Pública, y sobre todo la opinión de la clase política, estaba muy mediatizada por lo que decía en general la prensa, y en particular algunos diarios más relevantes o más interesantes por su significación política.

Así resulta que hay una primera señal del poder o del contrapoder que pueden tener los periódicos cuando el nombramiento de Suárez como jefe de gobierno por el Rey. En este instante Suárez, que era el secretario general del movimiento, es contestado por gran parte de lo que era la oposición democrática y de quienes pretendían la reforma o la ruptura política y se ve en enormes dificultades para formar gobierno, desde el momento en que precisamente en el "País" un colaborador de entonces que era Ricardo de la Cierva acuña probablemente la frase más famosa de toda la transición, que es aquella de "qué error, qué inmenso error" dedicada a la designación de Suárez como Jefe del Gobierno; y que después se la tuvo que comer, naturalmente, Ricardo de la Cierva, cuando Suárez le nombro Ministro de Cultura. Pero, obviamente, la protesta en la prensa por el nombramiento del que era Secretario General del Partido único del franquismo para presidir la liberalización o la reforma política enmarcó una primera impronta de lo que iba a ser en los meses sucesivos la influencia de los editoriales y de la posición de los periódicos respecto a la transición política.

Hay en este periodo que, como digo, culminará o culmina, desde mi punto de vista, con las elecciones de 1977, dos hechos específicamente muy importantes. Uno es la amnistía política y otro es, coincidente con la amnistía política, la legalización, no de todos, puesto que alguno como el Carlista no fue legalizado, pero de la mayoría de los partidos políticos, el Comunista incluido, para poder celebrar las elecciones de 1977. Y hay también el referendum de la reforma constitucional de las leyes orgánicas que facilitó la convocatoria de estas elecciones.

Bien, yo creo que ambas cosas, amnistía y legalización de partidos hubieran sido prácticamente imposible de hacer como se hicieron, no digo que no se hubieran hecho, pero de hacer como se hicieron, en esa especie de ruptura desde el poder o desde la transición sin traumas, si no hubieran estado empujados y animados desde la prensa. Hay datos interesantes como, por ejemplo, todavía en el gobierno de Carlos Arias cuando las cortes franquistas discutían sobre si se podía o no legalizar partidos políticos con influencias extranjeras, que era la vía indirecta que se había adoptado para evitar la legalización del Partido Comunista, puesto que se decía que pertenecía a una internacional y que por lo tanto no podía ser legalizado. Ese mismo día en el "País" aparecía un artículo de Simón Sánchez Montero, que

estaba en la cárcel de Carabanchel, pidiendo la legalización del Partido Comunista, y quienes estuvieron en las cortes comprobaron que los representantes del antiguo régimen se veían impotentes ante la presión de la Opinión Pública por la legalización de los partidos para adoptar o aprobar leyes que efectivamente no coincidan con lo que era la preocupación de la sociedad en ese momento. Como digo, la amnistía política que fue dada por cuenta-gotas y poco a poco, y gradualmente, como recordareis todos vosotros, fue también empujada en gran medida desde la prensa. Se galbanizó a la Opinión Pública desde los medios de comunicación para preparar, sobre todo a los sectores más conservadores, para la puesta en libertad de los presos políticos y de algunos condenados por hechos terroristas, como fue el asesinato de Carrero Blanco. Y hay dos hechos interesantes poco conocidos en sus bastidores, o entre bastidores, del gran público, que son los dos únicos editoriales conjuntos que la prensa española publica en esa temporada, después de la transición no ha publicado ninguno. El primero es con motivo de la ofensiva terrorista del Grapo y de la extrema derecha en enero y febrero de 1977 después de la matanza de Atocha y de los asesinatos de varios guardias civiles y policias nacionales por parte del Grapo durante el secuestro de Oriol y del Gral. Villaescusa. Toda la prensa de Madrid, primero, y de Barcelona después, y gran parte de la prensa de otras capitales de España, publicó un artículo editorial idéntico, condenando los crímenes terroristas tanto del Grapo como de la extrema derecha. Y digo, que no se sabe que de alguna manera, nunca tuvimos constancia suficiente de ello, pero de alguna manera aquel editorial conjunto o fue patrocinado por Suárez desde la Moncloa o fue ofrecido por alguien a Suárez desde fuera de la Moncloa. Pero efectivamente no se puede decir que la Moncloa fuera ajena a la iniciativa confusa que originó aquel editorial. Digo que ésto es interesante saber porque la sospecha de que de alguna manera el poder político había estado detrás de lo que se había presentado como una iniciativa espontánea de sectores de la profesión, fue lo que evitó e hizo imposible más tarde la aparición de nuevos editoriales conjuntos ante iniciativas semejantes. El segundo editorial conjunto, yo creo que éste ya claramente, de alguna manera, patrocinado desde la Moncloa, fue con ocasión de la nota que el Consejo Superior del Ejército hizo a raíz de la legalización del Partido Comunista. Fue la primera vez que en la prensa española, en lo que yo recuerdo, por supuesto, y creo que desde el final de la guerra civil, que la prensa española realizó una crítica del ejército. La realidad es que nos sumamos a la estrategia del editorial conjunto en esta ocasión porque había periódicos que no se atrevían a hacer esta crítica en solitario, y porque los periódicos, que algunos había, que sí nos atrevíamos, o sí estábamos dispuestos hacer esta crítica, pensábamos que era tan importante decir al ejército que permaneciera en sus cuarteles

y que no se tratara de interferir el proceso político, ni hiciera notas sobre si estaba bien o mal legalizado el Partido Comunista, que es en definitiva lo que hizo el Consejo Superior, que era tan importante al ejército la unidad de la Opinión Pública y los medios de comunicación en este aspecto que merecía la pena el intento de incluir incluso a periódicos como el Alcázar, que no quiso ser incluido, por supuesto, en este intento de hacer la primera crítica seria de la Opinión Pública frente al ejército.

En general este periodo viene marcado por un deseo de los medios de comunicación que, como recordaré después, que de una forma u otra habían sido muy protagonistas del debate político en la última década del franquismo, por un interés de los medios de comunicación de contribuir a la democratización real de España. Y ésto es interesante de reconocer toda vez que la gran mayoría de los medios de comunicación estaban en manos de sectores de la derecha ideológica, de familias pertenecientes a la derecha ideológica, y el 90 ó 95% de ellos habían estado comprometidos con la ideología de la dictadura. El reconocimiento de que desde la derecha colaboracionista con la dictadura se estaba contribuyendo a la democratización del régimen, yo creo que fue importante e interesante para que se realizara esa llamada "transición sin trampas". Y ésto se hizo de alguna manera, o empujando al poder, en el caso de la amnistía y la legalización de los partidos, o si no colaborando con cierto conocimiento y contacto con el poder; lo cual no quiere decir que el poder se portara precisamente bien con los periódicos y con los periodistas.

Ya en la primavera de 1977, antes de la experiencia del segundo editorial conjunto, el gobierno sacó la ley antilibelo que nunca llegó a ponerse en práctica pero que imponía restricciones a la corona, a las fuerzas armadas y a todo aquello que afectara a la unidad del Estado, previendo lo que iba a ser el debate de la España de las autonomías meses después. La Ley antilibelo no fue prácticamente aplicada nunca y luego fue derogada dos años más tarde, pero significaba el primer síntoma de que incluso en el proceso de democratización, e incluso frente a una prensa que trataba de colaborar con los poderes públicos en la apertura de las libertades reales, el gobierno y los mismos poderes públicos trataron de poner frenos a lo que consideraba que podía ser excesos en el uso de la libertad de expresión.

La segunda etapa de la transición, de toda la transición, desde mi punto de vista, es lo que podríamos llamar la "etapa constituyente" que abarca desde las elecciones de junio de 1977 hasta la aprobación de la Constitución de 1978, y que preside el comienzo del "desencanto", sobre todo por el aburrimiento de la Opinión Pública ante la longitud de las discusiones pa-

ra redactar la Constitución y ante la extensión del fenómeno del "consenso" en la elaboración de la Constitución. En lo que se refiere a los medios de comunicación y a los periódicos comienza a detectarse una seria crisis tanto de ventas como de desaparición de periódicos y revistas importantes como en la posibilidad de financiación a través de la publicidad de los medios de comunicación. Es la etapa que cierra "Cuadernos para el Diálogo" y en la que prácticamente "Triunfo" desaparece para dar paso a su etapa mensual. En definitiva, es la etapa en la que periódicos que habían contribuido enormemente a la lucha contra la dictadura en los últimos años del franquismo y a la galbanización de la Opinión Pública en el terreno de las libertades y de la construcción de una democracia en este país, no puede resistir la crisis económica, y, como digo, cierra, pero al mismo tiempo el aburrimiento, o el mediano aburrimiento, que la etapa constituyente produjo entre los españoles, contribuyó a una decrepitud de las ventas de periódicos, coincidente además con el comienzo o con la acentuación de la crisis económica que todavía padecemos porque es un hecho que la crisis económica afecta sobremanera en todos los países del mundo a nivel de lectura de prensa y a venta de periódicos y semanarios.

Durante esta etapa constituyente a raíz de las elecciones de 1977, hay un inicial intento de algunos periódicos, yo creo que de la mayoría, de fomentar un modelo bipartidista apoyado precisamente en el resultado de las elecciones de 1977. Un modelo bipartidista imperfecto que es boicoteado curiosamente desde el propio poder a través del pacto que Suárez hace con Carrillo, y que tiene su corolario en los famosos "Pactos de la Moncloa", que de alguna manera tiende a romper de forma objetiva lo que podía haber sido el inicial modelo bipartidista imperfecto nacido o resultante de las elecciones de 1977.

Toda esta época del "desencanto" que se prolonga ya, de manera objetiva, después de las elecciones de 1979, con la legitimación de la política conservadora por las unas democráticas y que es denunciada por la prensa como tal, como la etapa de desencanto, está marcada en las páginas de los periódicos por ese primer esfuerzo de contribuir a la creación del modelo bipartidista, por un segundo esfuerzo en la explicación o en la fagocitación del fenómeno autonómico, en el que tanto la clase política como los periódicos sucumben a toda clase de espejismos y de modelos diferentes a seguir. Se habla primero de la famosa "tabla de quesos" para resolver el problema de las autonomías, insistiendo en que habría autonomías que llegarían sólo al grado 2 ó al 3 de la autonomía y habría autonomías que llegarían al grado 10 ó 12 de la autonomía, en la suposición de que algunas regiones o nacionalidades españolas querrían ser menos autónomas que otras, o se sentían menos preparadas, para pasar a la teoría del

"café para todos", en el sentido de que todas las autonomías iban a ser y tenían derecho a ser exactamente iguales, en el Norte como en el Sur, en el Este como en el Oeste, o en el Centro como la periferia. Como digo la prensa trató, yo creo, de hacer una explicación o de contribuir a este diálogo autonómico, del que todavía no hemos salido y empezó a denunciar el llamado "desencanto de la transición".

El desencanto es una frase acuñada por los periodistas y por los periódicos, fruto precisamente del consenso constitucional como digo, primero, y de el aumento de la política represiva de la derecha después de las elecciones de 1979. A partir de estas elecciones, este aumento de la política represiva se concreta en leyes y en una actividad judicial muy fuerte del gobierno de Suárez contra los periódicos y periodistas. Puede decirse que el año 1980 se desayuna con una actividad furibunda por parte del fiscal del estado contra lo que se consideraba extralimitaciones y abusos de la ley de prensa. Y entonces nos vamos a encontrar con un fenómeno curioso, que yo no sé hasta que punto vino incitado precisamente por esta actividad desacervada del gobierno en la persecución judicial de los supuestos delitos de opinión contra los periodistas, y es que en la primavera de 1980 comienza lo que se llamó operación acoso y derribo del presidente Suárez desde el interior de su propio partido a través de las conspiraciones de los varones. Cuando esta operación anti-Suárez comienza hay dos sectores de la Opinión Pública española que se suman inmediatamente, el primer sector es el PSOE, que considera que es una buena oportunidad para ofrecerse como alternativa o para forzar lo que en aquellos momentos se llamó gobierno de gestión, en la base de todo lo cual está la famosa entrevista de Enrique Múgica y Joan Reventos con el general Armada en Lérida y los famosos diálogos o contubernios respecto a la posibilidad de que se hiciera un gobierno de concentración tal y como pretendían, entre otros, Santiago Carrillo para evitar la debilidad del ejecutivo frente a la amenaza terrorista y la crisis económica. El otro sector de la Opinión Pública que se suma a la guerra contra Suárez es precisamente la prensa. Yo creo que a estas alturas es bastante comprobable, yo diría que científicamente comprobable, que la prensa y los medios de comunicación tuvieron una influencia esencial en el acoso al presidente y en la decisión del presidente de dimitir ante lo que él consideraba ya como una oleada de críticas y como un aislamiento absoluto de la Opinión Pública, puesto que, prácticamente ningún periódico y ningún medio de comunicación de importancia apoyaba o, eran muy escasos, los que tratraban de salvar la figura de la presidencia constitucional salida de unas elecciones, independientemente de lo bien o mal que lo estuviera haciendo.

La dimisión de Suárez, de la que la prensa es objetiva -

mente responsable en un tanto por cien. Es muy difícil decir en qué tanto por cien. Da paso en el tiempo, no digo que sea origen, pero da paso en el tiempo, como es sabido, a lo que podía ser el cuarto hito de la transición y el cuarto hito de la actividad de los medios de comunicación en la transición que es el golpe de estado de 23 de febrero. Yo creo que es evidente que la frase que "el 23 de febrero fue vencido por el rey y por el transistor", responde fielmente a la realidad. Quienes vivieran el 23 de febrero en Madrid, quienes lo hicieran un poco desde el exterior del congreso, pero desde el interior de lo que estaba sucediendo allí, parece bastante obvio, primero, que el golpe de 23 de febrero inicialmente triunfó y que contaba con un consenso amplio de triunfo en sectores importantes de las fuerzas armadas, que suponían o habían creido el engaño de que el rey estaba, de alguna manera, detrás de el golpe, y que sólo la extensión de las noticias a través del transistor a toda España por un lado, incluso, la comunicación de los secuestrados en el congreso con el exterior a través de un transistor y la decisión del rey a oponerse al golpe hicieron posible el fracaso final del golpe. Es el día en el que el "País", primero, y "Diario 16" después, sacan una edición a la calle en contra de los golpistas, con el golpe triunfante en ese momento y con los tanques en las calles de Valencia y el gobierno y los diputados secuestrados en el congreso. Y es curioso, si se habla con quienes estaban dentro del congreso en aquel momento, comprobar el afecto psicológico brutal que tuvo sobre los golpistas la actitud de los medios de comunicación en aquella tarde y aquella noche del 23-f. Y cuando, por ejemplo, Javier Solana me contaba cuando vio entrar a un guardia civil, creo que el propio Tejero, con un ejemplar del "País" debajo del brazo a las nueve y pico de la noche diciendo "el País con la Constitución, golpe de estado", comprendieron que efectivamente el golpe había fracasado fuera de las paredes del congreso, luego pudieron, concretamente, Fernando Abril, seguir los sucesos de fuera del congreso a través de un pequeño transistor de bolsillo. Y efectivamente, digamos que contribuyó a dar un poco de moral dentro de las paredes del Parlamento, al mismo tiempo que contribuyó a galbanizar la Opinión Pública y a aislar de la Opinión Pública a los sectores golpistas.

Yo creo que el papel de la prensa y de la radio y de la televisión, por supuesto, a través del video, en la tarde-noche del 23-f, fue un poco como la consagración, si se puede utilizar esta palabra un poco horrible, o la confirmación de la prensa y del papel de la prensa y de los medios de comunicación en la defensa de las libertades y del medio democrático.

Pero curiosamente la quinta etapa, o el quinto hito que pode-

mos contemplar en la actividad de los medios es la de la salida del golpe del estado; y es exactamente contradictoria y preocupante, respecto a la actitud adoptada en el propio 23-f. La implantación de la autocensura en las relaciones y del medio en las empresas y en las redacciones a raíz del golpe de estado gue un hecho de los más notorios y, al mismo tiempo, en cierta medida, en contradicción con otro hecho enormemente positivo e interesante, y es que el fracaso del golpe permite de hecho que, por primera vez, se someta a una crítica y a un análisis a las fuerzas armadas y al ejército español en los medios de comunicación sin complejos y sin tapujos. Es difícil explicar o trasladar hasta qué punto han estado mezclados desde entonces, y siguen mezclados desde entonces, este miedo a la repetición del golpe y esta autocensura real por parte de la clase política y de los medios de opinión, las redacciones de los periódicos, a lo que podría ser un exacerbamiento, un abuso en la libertad de expresión; y por otro lado esta conquista de la crítica de las fuerzas armadas en este país, que hasta ese momento habían sido una especie de isla o de geto respecto a la crítica general en los medios de comunicación con respecto a todas las instituciones españolas.

Digo que es difícilmente trasladar, pero sencillamente ambas cosas están mezcladas para mal, porque igual que la autocensura ha sido fuerte, y muy fuerte, en muchas ocasiones, y es difícil saber donde empieza el miedo y dónde acaba la responsabilidad en estos casos, también es verdad que ante el miedo a la propia autocensura y la sospecha de que se estaba operando con miedo en las redacciones, a veces se han extralimitado o se ha abusado o se ha retorcido la realidad de las críticas a las propias fuerzas armadas, cayendo en ingenuidades o cayendo en espejismos o cayendo, incluso, en provocaciones. Así es que el miedo era tan grande que las Cortes Españolas aprueban prácticamente por unanimidad una llamada ley de defensa de la democracia que era una reforma del Código Penal, que en realidad era una ley contra la prensa. Era una ley en palabras del entonces, el anterior ministro de Defensa, el entonces importante miembro del partido del gobierno Rodríguez-Saagun, era una ley para no ser usada nada más que en dos casos, para cerrar el "Alcázar" y a "Egin" para evitar ningún otro tipo de aventura golpista.

El hecho de que a raíz del golpe de estado lo que hicieran los diputados, que habían padecido el secuestro y, el gobierno de forma inmediata fue aprobar una ley regresiva contra la prensa, pone de relieve, primero, hasta que punto había empeorado las relaciones entre la clase política y los periodistas y los medios de comunicación; segundo, hasta dónde valoraba y valora la clase política el papel de los medios de comunicación en la evolución de los hechos políticos. Se acusaba al "Alcázar", y

se acusaba en gran parte y con razón, de haber sido agitador o provocador, incluso, de enlace, de alguna manera, de los hechos que generaron el golpe, y se acusaba a "Egin", y, probablemente se acusa con razón, de ser portavoz de ETA militar y de las posiciones políticas que amparan las actividades terroristas de ETA militar. Pero, en cualquier caso, el hecho es que lo que aparecía era una ley represiva contra todos los periódicos, que no tuvo apenas oportunidad de usarse, y que no se ha usado, pero que sobre el papel reestablecida la censura previa, prohibida por la Constitución, al permitir al juez y al fiscal cerrar el periódico, y no sólo el periódico, la emisora de radio, confiscar sus instalaciones materiales y sus máquinas. El hecho de procesar, por delito de opinión, a los medios de comunicación hasta establecer una sentencia firme si eran culpables o no. Qué mayor censura previa existe que cerrar un periódico, una emisora de radio, la televisión no era el caso, sin juicio previo para tapar definitivamente la boca.

Esto pone de relieve que, efectivamente, existía la impresión en la clase política de que había un tipo de exceso o un tipo de abuso por parte de algunos medios de comunicación, que no justificaban en ningún caso, pero servía de pretesto para las actividades violentas contra el sistema. Y ésto se va a poner después de relieve, y con el PSOE ya en el poder, al analizar lo sucedido con el caso Vinaber, o con el caso Sánchez Eralgi, dos personas condenadas con sentencia firme en este momento, una exiliada y otra en la cárcel, por motivo de haber cometido delitos de opinión. Efectivamente, la llegada al poder del PSOE se hace partiendo ya desde esta especie de reticencia o de deseo de separación o de mala avenencia entre la clase política y los periodistas, y desde un deseo fundamentado, y desde mi punto de vista con buenas razones, pero excesivo, por parte del gobierno, o mal entendido, de evitar que, por decirlo con palabras de los gobernantes, que la influencia o protagonismo de los periodistas, sea tan grande que decidan prácticamente los aconteceres de la vida pública, como muchas veces los políticos dicen que éso es así. Hay un frase de Felipe González, ya como presidente del gobierno, enormemente preocupante, cuando dice que él no negociará, bajo el chantaje de la Opinión Pública nunca, el cierre o la apertura de los Altos Hornos del Mediterráneo ; y ésto lo dice ante una manifestación de vecinos de Sagunto y de trabajadores de Altos Hornos del Mediterráneo frente al palacio de la Moncloa. En su frase late lo que ya en otras ocasiones ha hecho explícito respecto a la propia prensa; y es que el principio de autoridad del gobierno y del poder debe prevalecer frente a las críticas. Es evidente que cuanto más críticas salen, por ejemplo respecto a la TVE o respecto al ministro de Asuntos Exteriores o respecto a la política del ministro de Defensa, cuantas más críticas salen en la prensa, y no salen mu-

chas, porque hay que decir que la prensa está siendo prudente con el gobierno de Felipe González, parece que hay un síndrome del gobierno tendente a mantener el principio de autoridad, y a decir, pues si ahora la prensa dice que Calviño miento yo no voy a reconocer que Calviño miente, si dice que Fernando Morán es un mal ministro de Asuntos Exteriores, yo no voy a pisar a Fernando Moran, por principio, para demostrar que aquí quien gobierna es el gobierno y no gobiernan los medios de comunicación ni los periodistas. Esto ha generado un mal entendimiento progresivo. Esto sumado a algunas anécdotas personales y algunas trifulcas entre determinados periodistas y medios de comunicación, pero ha generado un mal entendimiento progresivo entre el gobierno socialista y los medios de comunicación, incluso aquellos medios de comunicación, aquellos periódicos más, teórica o tradicionalmente, identificados con la democracía, pero efectivamente es así. Yo creo que la normalización política que supone la victoria por amplia mayoría absoluta del PSOE en este país, ha puesto de relieve, nuevamente, otra cosa, y es que con un gobierno democrático, efectivamente democráticos, sin pasados sombrios, ni transformaciones internas extrañas como había padecido la UCD, con un gobierno de indubitable origen democrático, indubitable sentido democrático, indubitable destino democrático, los conflictos entre el poder ejecutivo y la prensa en un país libre son siempre feroces, y la tendencia del poder ejecutivo de derecha o de izquierda, es absolutamente inevitable. La frase del portavoz del PSOE en el congreso cuando se debatía una proposición de ley sobre indulto a Vinader de que no le vendría mal a Vinader pasarse una temporada en la cárcel, es una frase que pone de relieve la irresponsabilidad y la ignorancia del Sr. que la pronunción, y por otro, estas malas relaciones, o este desentendimiento del gobierno del PSOE respecto al papel de la libertad de expresión y respecto al papel de los tribunales en la represión de los llamados delitos de opinión.

Este es un somero repaso, muy rápido, de cómo ha ido de alguna manera influyendo la prensa a la clase política, y la clase política a la prensa, durante la transición y durante los últimos 7 años de vida española. Hay que decir, que el protagonismo inicial de la prensa fue muy grande, enorme, sobre todo en los años 77, 78, 79, hasta las elecciones de 1979. En el devenir de la política venía justificado, venía precedido de la actividad de la propia prensa durante los últimos 10 años del franquismo. La aparición del la ley de Fraga en 1966 supuso un cambio tan significativo dentro de lo que el franquismo constituía. Supuso un cambio tan significativo que en principio iba a ser la primera de una serie de leyes más o menos liberalizadoras del franquismo desde el interior del franquismo, provocó tales corresiones en lo que ellos creían que debiera ser el régimen, que se paralizaron lo que iba a ser las otras leyes más o menos libera-

lizadoras, una ley sindical que había empezado a preparar desde la Delegación Nacional de Sindicatos, una ley de asociaciones políticas con la que murió todavía Franco sobre la mesa después de diálogo sobre ellas, miles y miles de veces, incluso con personas como Tierno Galván, y otras leyes templadas de la dictadura. Pero de hecho la ley de Fraga, que no era una ley para la libertad, como es obvio, no podía haber libertad en una dictadura, al abrir determinadas rendijas o determinados resquicios a una forma suave de disidencia, hizo que toda la oposición política perseguida en las calles, perseguidas en las fábricas, imposibilitada de agruparse en partidos o expresarse a través de las huelgas o de otras formas de expresión, tratara de expresarse a través de algunas publicaciones. El papel de "Cuadernos para el Diálogo" en la debilitación del franquismo, primero, y la preparación de la transición, después, o de revistas como "Triunfo" o de periódicos como "Madrid" o como la última etapa de "Informaciones", yo creo que es bastante evidente y que no es preciso insistir en ello. Esto hizo que, efectivamente, en la oposición democrática, tanto de izquierdas como de la derecha templada, en los últimos años del franquismo, tuviera unas relaciones frecuentes e importantes con las redacciones de determinados periódicos, como sectores determinados de la profesión periodística, y que se acostumbrara la propia oposición democrática, las personas que luego iban a estar en el congreso como diputados del Partido Socialista, del Partido Comunista, de un sector de la UCD, se acostumbrarán a que efectivamente la prensa fuera el parlamento del papel y a que efectivamente la prensa desarrollará un debate político que no existía en el Parlamento, y que siguió sin existir porque los partidos, para fortalecerse ellos mismos, decidieron un reglamento parlamentario en el que los parlamentarios no podían parlamentar, sólo podían hablar los portavoces, y los diputados tendían a expresar lo que no les dejaban decir en el parlamento a expresarlo en los periódicos. Es decir, que esta tradición de debate político, por supuesto, aherrojado y censurado, pero más o menos intentado, que la prensa arrastraba de los últimos cinco o seis años del franquismo, se hizo patente y vigorosa los primeros años de la democracía precisamente porque el sistema reglamentario del parlamento español hacía que sólo hablaran los portavoces y que la disciplina de voto fuera tan enorme que cuando los políticos que habían deseado la democracía y se había presentado a las elecciones para poder subir a la tribuna de oradores no tenían ocasión de hacerlo, pues iban a los periódicos precisamente, no sólo a los periódicos nacionales, sino a los periódicos locales y menores también, para decir allí lo que sus propios partidos y el sistema no de dejaban.

Ha habido en todo ellos efectos perniciosos, realmente perniciosos, aparte el periodismo español y para la política españo-

la. Los efectos beneficiosos, más o menos están apuntados, y no voy a extenderme en ellos, los efectos perniciosos son bastantes obvios. Primero, el protagonismo de algunos columnistas políticos, protagonismo ingenuo y verdaderamente vacuo, pero real, ha llevado a deformar la actitud de estos mismos columnistas y de algunos periodistas, en el sentido de que por motivaciones personales, o por intereses pequeños y personales, están dispuestos a actuar frente a las actitudes del gobierno, de la oposición o de los partidos políticos, no desde la crítica sino desde el pugilato personal. Yo creo que hasta contemplar lo que se está haciendo en los últimos días en algunos periódicos y revistas para comprender hasta que punto algunos periodistas se creen que son ellos efectivamente los que tienen que hacer la política y los que tienen que decidir las grandes cuestiones del país, y confunden la crítica, la información, la política, la protesta, la contestación al poder, con el simple chiste o la simple alusión personal, yo creo que en descrédito de la profesión y por otra parte en descrédito de lo que es el sistema de libertades. Se ha producido un compadreo excesivo entre políticos y periodistas. Hay un dicho inglés que dice que cuanto peor se llevan los políticos y los periodistas, es señal de que mejor funciona la libertad de expresión en ese país. Aquí los periodistas son casi parte de la clase política y aunque hay esfuerzos para que eso no suceda más en adelante; efectivamente, es difícil poner coto a ello, y baste poner un ejemplo, después de la victoria del PSOE en las elecciones, catorce redactores del "País" han sido contratados por el gobierno en unas atribuciones o en otras, como jefes de prensa, jefes de gabinetes, senadores, diputados, pero catorce redactores del "País" han visto comprometida su independencia, y la han visto comprometida, digan ellos lo que digan, para el futuro. Y algunos otros del "País" y no sólo del "País" han sido contratados por Alianza Popular o por el CDS. La gran cantidad de periodistas en nómina de los partidos políticos en este momento en este país, pone de relieve que hay un compadreo entre clase política y periodistas, que afecta por lo menos a los periodistas de forma inusual y de forma desagradable. Yo creo que esto ha redundado en una baja profesionalidad del periodismo español, en una baja profesionalidad de los políticos españoles, más preocupados por lo que va a decir el columnista "x" en su columna mañana o pasado mañana que por la opinión de los electores de su circunscripción, que por otro lado tienen mucha oportunidad de opinar con este sistema electoral, y más dedicados, precisamente, a gobernar mirando a los periódicos, que a gobernar simplemente. De ésto es lo que ha querido huir Felipe González para caer en otro extremo, de suponer que lo que los periódicos dicen no tienen importancia, y no es expresión del sentir de la Opinión Pública, y de que si hay críticas en los periódicos no es sólo, siempre ni mayormente, aunque ocurra, lo reconozco, porque hay columnistas y periodistas travie-

sos, sino porque la Opinión Pública está preocupada con aquello que se lee.

El corolario de todo ello sería el hacer un esfuerzo porque en la etapa de estabilidad democrática, que previsiblemente vamos a vivir en los próximos años en España, la prensa se profesionalice, se separe del poder y se separe de la oposición; en definitiva se haga más independiente de los círculos políticos y que se dedique a una información y a una crítica más separada de las pequeñas conspiraciones de la clase política, y sobre todo de la clase política de Madrid.

LA TRANSICION DESDE LA PERSPECTIVA DE LA OPOSICION

Por MANUEL MARIN

El tema de hoy, si quereís, lo vamos hacer de la siguiente manera, porque pretender durante una charla, y a mí no me gusta hacer charlas magistrales nunca, sino más bien, hacer introducciones de tipo general e incluso, en determinados momentos, ser lo suficientemente provocador para que se produzca un debate.

Digo, que el tema de la transición, el tema de hoy, es difícil desarrollarlo en una breve intervención de 20 ó 25 minutos, más no se debe hablar porque la gente se cansa, entonces lo que voy a hacer es el establecer una serie de equilibrios generales, de líneas de actuación, de líneas de conducta, de planteamientos de una parte y otra, en mi caso desde la oposición, para concluir con una serie de telones de fondo, de reflexiones generales, lo que ha supuesto la historia de la transición en España en estos años y cuáles pueden ser eventualmente las perspectivas de futuro.

Entonces, así las cosas, voy a enfocar esta ponencia desde un congreso que para el Partido Socialista es determinante y que ya os lo decía el moderador del debate, el congreso de Suresnes, hasta el momento, en que se produce la victoria electoral del Partido Socialista en las pasadas elecciones de 28 de Octubre. En consecuencia, yo titularía esta ponencia desde Suresnes, que era una pequeña localidad francesa, donde el alcalde socialista nos prestó una serie de locales para poder allí establecer un congreso que era el definitivo, por lo que os voy a explicar luego, hasta que en España se produce un acontecimiento histórico importante que es que el mecanismo constitucional de alternancia del poder funciona, y funciona con absoluta tranquilidad.

Así pues, parto desde Suresnes, se produjo en el año 1974, hasta el 28 de Octubre de 1982. Qué pasaba en aquélla época en 1972 (71, 72, 73, 74) en la dialéctica, en una primera dialéctica que existía entre el franquismo y oposición. Por lo que se refiere al Partido Socialista, es inútil ocultarlo, en España se había producido prácticamente la desaparición de nuestro partido por razones que se pueden perfectamente explicar. El Partido Socialista, y el sindicato UGT, también de tendencias socialistas, fueron los que habían llevado básicamente el peso de la Segunda República en España con todas sus contradicciones,

con todos sus defectos, con todas sus virtudes, con todos sus fracasos históricos, y después del triunfo del 18 de Julio se produjo un auténtico quebrantamiento interior del partido y de la UGT debido fundamentalmente a la tremenda represión que se produjo en aquella época.

Este primer factor se le añade otro, la mayoría de los cuadros del Partido Socialista se exiliaron, no tenían más remedio, de otro modo aquí sufrían persecuciones y cárcel, y se exiliaron de una manera que produjo un deflecamiento de nuestra organización prácticamente por todos los lugares del mundo. Se podía encontrar socialistas en Australia desperdigados, socialistas en el Norte de Marruecos, Tetuán, se podía encontrar muchos socialistas en Europa, en Méjico, en Argentina, Uruguay, es decir, hubo auténtico desperdigamiento de todas las fuerzas del Partido Socialista durante el exilio.

A este segundo dato hay que añadirle otro importante que es lo que provocó finalmente el congreso que se realizó en 1974, es que la dirección del Partido Socialista y de la UGT instalado en Francia, a pesar de ser un país enormemente cercano al nuestro, produjo absolutamente un despegue de la realidad española, es decir, si se observa ahora con atención histórica, pues todos los resultados de los congresos de nuestra organización realizados durante el exilio, se observa que los análisis allí producidos poco tenían que ver con la realidad española incluso bajo el franquismo y ésto porque ellos, y es perfectamente comprensible, los viejos socialistas, los veteranos socialistas que habían vivido una Guerra Civil, que habían visto pues que se habían producido hechos que incluso ellos no les hubiera gustado que se produjeran, que habían sufrido un desgarre interior, que habían tenido que marcharse de su país a vivir en otro país extranjero, establecían siempre análisis redentorista, siempre era la famosa frase de "el año que viene es, el año que viene es..." y sin embargo Franco seguía adelante, adelante... "El año que viene, el año que viene, el año que viene", sin tener en cuenta que en España durante el régimen del gral. Franco, se produjo una serie de cambios sociales muy notables y muy importantes y esos cambios se deben sobre todo a partir de los años 60 en España.

Independientemente de que se pueda establecer un juicio negativo del proceso desarrollista en España, de aquellos famosos planes de desarrollo, etc. y de la tecnocracía y de la liberación. En España se produce un elemento y que tal vez queda todavía fuera de nuestras cabezas en el sentido de la historia, que fue el plan de estabilización del año 1959 cuando, digamos, la derecha económica franquista inteligente, se da cuenta que España no puede seguir siendo un país autártico, que no podemos seguir

con un sistema de hambre y miseria y de marginación de la gente, decide establecer un plan durísimo de estabilización en el cual prevee dar los primeros pasos para conseguir un desarrollo económico.

Un efecto muy concreto, que a veces se olvida, de lo que supuso aquel plan de desarrollo, fue el paro excedentario que se creó, el sistema del anterior régimen tuvo una enorme habilidad para poner a tres millones de españoles en el extranjero, es decir, que fue aquel paro que se creó porque, acordaros, que todavía se dice: "es que en la época de Franco no había paro", y era verdad, porque el paro que había se exportaba al extranjero y salieron tres millones de españoles a la emigración y ese fenómeno se podía producir justamente porque en los países de nuestro entorno, en el continente europeo, se estaba produciendo una tasa de crecimiento de sus economías que permitía precisamente absorver ese exceso de paro que había en España.

Entonces este cambio social supone que el español, con independencia, el español, digo sin ningún cierto sentido político-ideológico, o que no había estado excesivamente marcado por las contingencias de la Guerra Civil, accede en, primer término, a la posesión de ciertos bienes que hasta entonces se había considerado como patrimonio de los más ricos, entonces la gente compra su 600, la gente compra su primer televisor, la gente tiene acceso a la propiedad privada (en el sentido de la vivienda), la gente se mete en letras, compra su pisito y poco a poco va adquiriendo un nivel de vida. Entonces ese nivel de vida comporta cambios sociales y de comportamientos evidentes en el ser, de todos los españoles, en el sentido de que como hay algo que guardar se es mucho más prudente en la conformación de actitudes políticas. Quiero decir con ésto que frente a un sistema que era fundamentalmente represor y enemigo de la libertad de expresión, éso, además, se empequeñecía si teníamos en cuenta que los españoles con independencia de que el sistema nos gustara más o nos gustara menos, el español ya había tenido acceso a un sistema de valores, a un sistema económico, a un sistema de bienestar que le hacía ser, por así decirle, y en lenguaje coloquial, mucho más reservón de lo que normalmente hubiera debido ser.

Entonces, así las cosas, la dirección de nuestro partido, retomo el hilo después de esta explicación, que me parecía necesaría; la dirección de nuestro partido, todavía en manos de los militantes veteranos, establecieron una serie de análisis que lógicamente no atendian a lo que había ocurrido en España, y estaban basados siempre en el redentorismo del "mañana vendrá el sol rojo de la revolución", "Franco se va a morir y vamos a volver otra vez los mismos". Y evidentemente la Historia no

perdona y cuando se han cometido errores del calibre que cometió la Segunda República, ese fenómeno de recuperación de la historia se planteaba como auténticamente imposible. Esta era la situación del Partido Socialista.

En la oposición había otro gran partido mucho más potente que el PSOE durante la clandestinidad que era el Partido Comunista, que se constituye en la época del franquismo como auténtico núcleo organizador de la protesta social frente al sistema establecido por la dictadura del gral. Franco.

Cómo se produce los efectos de esta especie de suit histórica en las filas del socialismo español. Se plantea en 1974, después de una lucha intensa en 1973, la necesidad de que la dirección de los asuntos políticos de nuestra organización en lugar de estar instalada en Toulouse se instale definitivamente en Madrid. Entonces esta batalla que aparentemente era geográfica, en el fondo escondía la necesidad de ir poco a poco apartando a los viejos dirigentes de la organización, nucleados en torno a Rodolfo Llopis, un gran dirigente socialista durante la República, y nucleado desde el interior en personalidades ahora conocidas pero que antes no los conocía nadie como Nicolás Redondo, Enrique Múgica, Felipe González, Alfonso Guerra, etc. Se hace en esta pequeña localidad, que es un suburbio de París, un congreso en el cual ganan las tesis de los socialistas del interior, lo que se llamaba en aquella época los jóvenes socialistas, y entonces se produjo un tirón de la dirección de nuestro partido que viene a instalarse a Madrid.

Este cuadro de desarrollo de los socialistas hay que comprenderlo dentro, si se quiere ser riguroso, dentro del conjunto de cosas que estaban sucediendo en aquel momento en España a partir de 1974. Y yo estableceré un análisis típico de ver, de distinguir entre lo que era el sistema, es decir, el sistema político del gral. Franco y lo que se producía dentro de él, y lo que era los elementos fuera del sistema. Como elementos dentro del sistema se producen los siguientes acontecimientos, que paso muy por encima de ellos porque son suficientemente conocidos. Dentro del sistema se produce en primer término la desaparición violenta del Almirante Carrero Blanco, con lo cual el sistema, el propio sistema, quiebra su propia supervivencia, quiebra su propio futuro, es decir, el elegido para intentar la experiencia de continuar el franquismo Carrero Blanco desaparece. En segundo lugar se produce un elemento capital en cualquier tipo de dictadura que es el declive físico de el propio Gra. Franco, es decir, una dictadura como la española nucleada en torno a la propia personalidad de un indivídulo, de una persona como el Gral, Franco, difícilmente podía sobrevivirse a sí misma. Si en el primer aspecto que os he contado, el que debía

sobrevivir desaparece y el que permitía esa supervivencia se encuentra en un estado de declive físico, éso tiene inmediata repercusión sobre todo el conjunto del sistema que os estoy intentando materializar. Pero al mismo tiempo, ya en las últimas épocas del franquismo, se producen los primeros atisbos de la crisis económica, es decir, los efectos desarrollistas de los planes de desarrollo que habían permitido a los españoles conocer un cierto bienestar dentro de sus limitaciones. En España se ve que la economía ya no empieza a funcionar y que el sistema totalmente desarrollista de conseguir la mayor rentabilidad en el menor tiempo posible, sin hacer perspectivas a largo plazo y sin programación, provoca que el sistema poco a poco se vaya derrumbando y aparecen las primeras crisis económicas y las primeras motivaciones sociales fuertes, en el sentido que se plantean huelgas en que si bien el continente político es muy pequeño el contenido social es muy fuerte, y hablo de la huelga de Madrid, del cinturon de Madrid, de Standar, de la Perkins, de la huelga de Asturias, la huelga de Cataluña, donde efectivamente ya los obreros empiezan a organizarse, no porque tengan una especie de estímulo político, sino lisa y llanamente quieren cobrar más dinero, es decir, se manifiestan ya por cuestiones rigurosamente reivindicativas y ¿por qué esas cuestiones reivindicativas? porque el sistema desarrollista del franquismo va de capa caida. Ha aparecido la crisis económica y cuando la crisis económica aparece, y además dentro de un sistema donde no se respeta la libertad sindical, el derecho de huelga y la libertad de expresión, produce movimientos sociales que inevitablemente son de confrontación.

Además de una crisis económica hay otra operación dentro del sistema que se plantea, que es la operación que se lleva a cabo, lo que se puede calificar ya hoy como la derecha inteligente. Es una derecha económica, financiera, que propicia la reforma. Y es allá cuando en los años 75-76 surge los movimientos de Fraga, sigue el partido de Suárez, aquel que fundó, que no recuerdo bien, y toda una serie de movimientos dentro del sistema que buscan la reforma del sistema y ¿por qué?, porque ellos ven que Carrero Blanco ha muerto, que el declive físico del dictador es evidente, está muy enfermo y se va a morir, estamos en una crisis económica, "si no somos capaces de evolucionar", teniendo en cuenta otro factor internacional añadido, pero que nos tocaba muy de cerca como es la Revolución de los Claveles en Portugal. "En España se corre el riesgo de que vayamos a un camino revolucionario y perdamos todas nuestras facultades". En consecuencia, en vez de mantenernos monolíticamente en el "bunquer" (acordaros que era la gran expresión de aquella época) hagamos una operación inteligente que es pactar con la oposición a través de un sistema de reforma al objeto de llegar a un sistema que se pueda calificar de democrático pero naturalmente

vigilado".

Esos eran los planteamientos de la derecha inteligente. Estos eran los elementos del sistema, del sistema tal como funcionaba. ¿Cuáles son los elementos fuera del sistema? Los elementos fuera del sistema eran fundamentalmente dos hasta que se unen. En primer lugar la Junta Democrática que en realidad era una organización donde estaban personas tan curiosas y tan exotéricas como García Trevijano, los independientes, todas aquellas historias; Junta Democrática que en realidad era un movimiento político nucleado en torno al Partido Comunista. Este es el primer elemento fuera del sistema. otro segundo elemento fuera del sistema fue lo que se llamó Convergencia Democrática donde estaba el Partido Carlista, de aquel Carlos Hugo, y estábamos nosotros; y en realidad de la misma manera que el Partido Comunista había enmascarado su papel de lider dentro de la Junta Democrática, los socialistas nos inventamos, por así decirlo, el movimiento de Convergencia Democrática para también darnos una plataforma de trabajo que nos permitiera también orientar, pilotar y dirigir.

Estos elementos fuera del sistema, tanto la Junta Democrática como Convergencia Democrática, terminaron por nuclearse, constituyendo aquello que se llamó la Platajunta. Y la Platajunta mantiene su tesitura política que es diferenciada de la operación que estaba haciendo la derecha inteligente. Si la derecha inteligente, como decía antes, plantea dentro del sistema la necesidad de una reforma, la oposición, reunida en la Platajunta, plantea fuera del sistema otra operación que la califica como ruptura democrática. Os teneis que acordar que en el año 75-76-77 el gran debate era reforma o ruptura. Estos dos planteamientos, dentro del sistema y fuera del sistema, cómo terminan haciendo una especie de matrimonio político que dura aproximadamente dos, tres años.

En primer lugar la operación de reforma triunfa aparentemente en un principio, y la reforma se pone en marcha. Y se pone en marcha a través de aquella ley de Referendum donde evidentemente la mayoría de los españoles comprenden el significado. La oposición se equivoca, se solicitó la abstención, y la abstención fue un fracaso, y el pueblo español en su gran mayoría acepta la Ley de Referendum y acepta el proceso de reforma. Se produce dentro de la reforma en marcha dos elementos capitales. El primero es la legalización de los partidos políticos, que se produce en Abril de 1977, es el primer paso incluso con una legalización, la más difícil de hacer, en el que Suárez efectivamente se la juega, que es la legalización del Partido Comunista, después de aquella insólita historia de Carrillo y la peluca. Y se produce el 15 de Junio de 1977 las primeras elecciones democráticas

que tienen un significado que no estaba previsto por aquellos que pretendían la ruptura democrática, incluyéndonos a nosotros, incluyendo también al Partido Comunista; ¿por qué? porque las elecciones de Junio de 1977 le dan a España un mapa político que ni unos ni otros esperaban.

Por parte de la derecha se había hecho el planteamiento, bien en Junio de 1977, los resultados normales serán un partido muy fuerte de derecha nucleado en torno a Fraga, un partido un poco mayor nucleado en torno a Suárez y luego, en la izquierda, un Partido Comunista muy fuerte y un Partido Socialista muy pequeño. Se pensaba por parte de la derecha que el franquismo residual unido a la operación reformista extraña de Fraga, tendría suficiente fuerza como para tener una gran representatividad y un juego dentro de los elementos más de derechas del sistema.

Habría aquellos que interpretarían y recibirían, por así decirlo, el peso histórico de conducir a una España de reforma bajo un sistema democrático vigilado y te lo interpretaría Adolfo Suárez y su formación; habría luego en el sesgo de la izquierda un pequeño partido que sería el Partido Socialista y habría un gran Partido Comunista que normalmente debería haber sido el heredero directo de la gran lucha que había llevado contra el franquismo. Sin embargo, el mapa político que se produce después del 15 de Junio es totalmente diferente de como se había considerado. Es totalmente diferente porque por parte de la derecha pura y dura no hay prácticamente representación en el Parlamento; Fraga se queda solamente con ocho, nueve o diez diputados, no me acuerdo ahora; Suárez, recupera enormemente una gran representatibidad, un gran voto moderado de los españoles; el Partido Socialista que pensaba que iba a tener una pequeña representatibidad obtiene la mayor de la representatibidades en el Parlamento y desde luego no tanto por el trabajo que había hecho Felipe y compañia sino porque España funciona un elemento que no se había considerado que era la memoria histórica de padres a hijos, a pesar de ese lapso de 40 años de dictadura, la gente sabe lo que votó y votó a unas siglas sin saber quién era Felipe, ni quién era Guerra, ni quién éramos nadie de nosostros. Yo puedo asegurar que aquí, en la provincia, cuando nosotros empezamos hacer la campaña electoral, en los sondeos que hicimos aquí los socialistas, no sacábamos nada de nada, luego sacamos dos diputados y dos senadores. Por qué la gente votó a Martínez, a Marín o a Morales, porqué nos conocían?. No era verdad, no nos conocían absolutamente nadie, pero la gente votó las siglas porque se había producido un fenómeno de memoria histórica. La gente no entendía bien lo que significaban aquellas siglas, le sonaban. Entonces se produjo un mapa político que no se esperaba, que va teniendo una gran importancia en lo que se puede considerar como la conclusión de la operación de reforma. Reforma y ruptura

necesitan ponerse de acuerdo para conseguir institucionalizar el paso pacífico de la dictadura a la democracía. Entonces desde nuestra parte, cómo operar. Desde el Partido Socialista se hace una gran oferta del compromiso institucional. Esta oferta del compromiso constitucional viene a significar lo siguiente: si España tiene una historia trágica de constituciones, que siempre ha habido una Constitución más o menos progresista se ha producido un movimiento pendular de signo contrario, de carácter reaccionario, que la ha tirado por tierra, y luego ha venido el pozo negro de la represión y de la negación para los españoles que convivan en paz, tranquilamente y en sus casas con independencia de lo que piensen políticamente e ideológicamente, es necesario establecer un compromiso constitucional. Entonces, ese compromiso constitucional pasa inevitablemente por una operación política que ha sido tremendamente criticada pero que después de haber pasado tan poco tiempo hoy nadie discute el enorme valor político-social que tuvo en aquella época que es la célebre etapa del "consenso".

Acordaron cuando el consenso era una palabra en boca de todo el mundo y a la cual se le aplicaba un carácter peyorativo. Pero el consenso a los socialistas nos pareció absolutamente inevitable a pesar de que fuemos los perdedores de esa operación. Los perdedores en aquel momento, los ganadores al cabo de los pocos años, porque la historia no perdona, en el sentido de que el consenso a nosotros, socialistas, nos llevó a una situación de desgarramiento interno, y ese desgarramiento interno se produce en el 28 congreso del PSOE donde el propio secretario gral. Felipe González, acordaos, tuvo que dimitir. Y tuvo que dimitir lisa y llanamente porque no se comprendía por las bases de nuestro partido, en absoluto, lo que significaba la necesidad del consenso.

¿Y qué significaba el consenso? Si yo estoy defendiendo la ruptura y Vd. está defendiendo la reforma tenemos dos caminos, el pelearnos y tal vez volver a las andadas o el intentar hacer un compromiso constitucional y que tanto Vd. como yo hagamos dejación de nuestros presupuestos políticos y de nuestros presupuestos ideológicos en aras a los superiores intereses del Estado. Y los superiores intereses del Estado se llaman España, en este momento, alumbran una constitución que permita a todos los españoles vivir, como decía antes, en paz y con tranquilidad. Se establece pues la etapa del consenso. Los socialistas nos dejamos girones de la piel en esta operación porque tuvimos que hacer dejación política y dejación de presupuestos ideológicos pero entendimos que era lo que había que hacer. Eso nos costó muchos problemas pero finalmente el partido y la sociedad terminó de comprender el enorme esfuerzo que hizo la oposición en aquel momento. Se hace la Constitución, y en términos sociales todas

aquellas esperanzas que habían planteado la vuelta de la democracía significaba que nos iba a tocar a todos una quiniela de treinta millones (hago un poco de análisis caricatural de los extremos de aquel debate, pero era poco más o menos así), la gente pensaba o todos pensábamos que con la democracía no iba a ver paro, que con la democracía íbamos a ser ricos, que con la democracía iba a ver mejores escuelas, mejores hospitales, mejor infraestructura, incluso hasta los telediarios iban a ser un poco más interesantes. Evidentamente éso no lo daba la democracía, ni lo podía dar la democracía. Se produce pues el desencanto; entonces, este desencanto, sin embargo es curioso, como luego, el pueblo español está atento a los grandes envites de la historia cuando se plantea, a pesar de todo el desencanto existente, el Referendum sobre la Constitución. Una vez más el pueblo español responde y responde satisfactoriamente votando abrumadoramente todos los españoles de un signo o de otro la Constitución Democrática de 1978 (6 de Diciembre). Con el Referendum de la Constitución qué se consigue, y voy muy rápido ya para concluir en cinco minutos.

Se consigue con la Constitución, primero, la institucionalización de la vida española, es decir, la vida política española no es una cuestión de confrontación violenta y contradictoria a nivel social-político-económico, sino que esa confrontación tiene que subordinarse a unas reglas precisas y exactas y están marcadas en el texto constitucional. Hay españoles que pensarán "A", hay españoles que pensarán "B", y hay españoles que pensarán "C" pero todos ellos están sometidos y tienen que disciplinarse a una regla superior que está por encima de nosotros que es la Constitución, que es el marco que define las reglas del juego políticas, sociales y económicas de todos y cada uno de los españoles, es la carta magna, es la ley de leyes, es la que nos obliga a todos, con independencia de lo que pensamos. Esto supone pues la institunalización de la vida pública española.

En segundo lugar, el hecho de tener una constitución democrática produce una homologación a nivel internacional con el resto de las democracías occidentales, europeas y en general con todos aquellos países del mundo que tienen un sistema de democracía formal expresada a través de una constitución donde se contiene los principios básicos de la libertad fundamentales de la persona humana, y al mismo tiempo, la constitución establece un elemento decisivo para la estabilidad del sistema. Y ese elemento decisivo para la estabilidad del sistema es el principio de la alternancia política. Bueno, aquí han ganado un partido, han ganado unos señores las elecciones, han estado gobernando pero qué va a pasar cuando estos señores pierdan y ganen otros. Eso es el principio de la alternancia. Este principio se produce el 28 de Octubre, y entonces la Constitución demuestra a los españoles en un momen-

to determinado pueden votar a otro partido y se puede establecer la alternancia en el poder sin que el sistema se resienta, sin que el sistema no funcione, al contrario, el sistema funciona y funciona bien y con dignidad. Se produce pues ese movimiento de alternancia con lo cual yo creo que se puede considerar cerrado el capítulo de la transición democrática y se cierra desde el momento que los que habían empezado el sistema de reforma pierden el poder, y aquellos que estaban en contra del sistema de reforma, y estaban por la ruptura, pero se casan en la operación del consenso acceden al poder.

Es en ese momento cuando en la historia de España se produce, casi por primera vez en nuestra historia, y a veces los españoles perdemos de una manera tremenda a nivel social, quiero decir, el enorme valor de lo que enseña la historia, es la primera vez en 1982 que se produce una alternancia de poder en términos pacíficos, donde los que han perdido se van tranquilamente a casa y los que han ganado se ponen a trabajar sin necesidad de perseguir, como era la tradición española a los que habían perdido. El sistema cambia y todo el mundo se siente amparado bajo el gran paraguas que se llama la Constitución.

Esto no excluye, naturalmente, que durante todo este tiempo en España se hayan producido auténticos movimientos regresivos por parte de los sectores más involucionistas y que culminan en la operación del 23-f, que afortunadamente no salió hacía adelante, porque si no, no podíamos estar aquí hablando de estas cosas. El telón de fondo de esta operación, en mi modesta opinión tiene dos ejes fundamentales. En el comportamiento general de la situación española se producen grandes desequilibrios entre lo económico y lo político y lo social; y lo explico brevemente porque tal vez este año uno de los puntos que más se van a debatir en el corto plazo en España. Como todos los españoles, o aquellos que tenían responsabilidades políticas, son conscientes que el año 77-78-79-80 son muy difíciles, porque lo que nos estamos jugando es la estabilidad del sistema, que en España empiece a funcionar la democracía, y funcione bien, que la Constitución se ponga en marcha, entonces para evitar fricciones, para evitar contradicciones, para evitar choques entre unos y otros se prima mucho más el aspecto político y social de la transición que el aspecto económico. Quiere decir ésto que muchas de las medidas económicas que se están tomando actualmente se tenían que haber tomado ya en el año 1970 así como por ejemplo en Europa los gobiernos empiezan a tomar decisiones económicas quirúrgicas, de urgencia, allá por el año setenta.

Por muy doloroso que sea una reestructura siderúrgica que va a suponer una destrucción de puestos de trabajo, aproximadamente 60.000 puestos de trabajo, esta decisión, que se tenía

que haber tomado en el año 1977-78, era prácticamente impensable, porque ni el gobierno era suficientemente sólido, y por otro lado estábamos todos mucho más preocupados en sacar adelante esta gran aventura de la democracía que en establecer un tipo de medidas que hubieran generado una serie de repulsa social o hubiera generado una serie de enfrentamientos contradictorios que hubiera tal vez echado a pique la otra gran operación histórica a la cual nos enfrentábamos que era conseguir la institucionalización de la democracía.

En consecuencia, el primer punto a destacar, en mi modesta opinión, insisto, es el desequilibrio entre el comportamiento económico y el comportamiento político-social. Y el segundo elemento básico es el papel de la corona, es decir, el compromiso que adopta el monarca, el rey Juan Carlos, desde la perspectiva en que se situa como piloto de la operación; y él, bajo el concepto institucional de lo que significa la corona en la Constitución, abre los brazos, abre las manos y significa para la mayoría del pueblo español, que hay un compromiso total entre la institución y su pueblo; y ésto se concreta muy claramente aquella noche desgraciada del 23-f donde hay una respuesta clara y contundente de la monarquía española, respecto al sentir mayoritario del pueblo español.

- Raices del sistema autonómico.
  . Raices medievales.
  . Sistemas de consejos siglo XVI-XVII.
- Ordenes militares.
- Universidad castellano-manchega y su relación con la UNED.
- Movimientos estudiantiles.
- La primera república.

Las fechas a realizarlos se estiman más oportunas la primera quincena de julio, septiembre, los sábados a lo largo del curso.

En relación con la posible estructuración de los mismos, los alumnos afirman la necesidad de lo siguiente:

- Ponencia-debate-mesa redonda.
- Utilización de material audiovisual.
- Establecimiento de una cierta convivencia entre los cursillistas.

De los aspectos a destacar, la felicitación unánime de los alumnos a la UNED, dando ánimos para futuras universidades de verano.

B I B L I O G R A F I A

1) FRANQUISMO: ORIGENES, DESARROLLO Y DECADENCIA.

Victor Alba, **Historia de la resistencia antifranquista (1939-1955)**, Barcelona, Ed. Planeta 1978.

Eliseo Bayo, **Los atentados contra Franco**, Barcelona, Ed. Plaza & Janes, 1977.

Juan Beneyto, **La identidad del franquismo. Del alzamiento nacional a la constitución**, Madrid, Ed. Espejo, 1979.

Edouard Blaye, **Franco, ou la monarchie sans roi**, Paris, Ed. Stock, 1974.

Jorge de Esteban, **La crísis del estado franquista**, Barcelona, Ed. Labor 1977.

Ricardo de la Cierva, **Hendaya. Punto final**, Barcelona, Ed. Planeta, 1981.

Ricardo de la Cierva, **Historia del franquismo. Orígenes y configuración (1939-45)**, Barcelona, Ed. Planeta, 1975.

Ricardo de la Cierva, **Historia del franquismo. Aislamiento, transformación y agonía**, Barcelona, Ed. Planeta 1978.

Joan Descola, **O Espagne**, París, Ed. Albin Michel, París, 1976.

Valentina Fernández Vargas, **La resistencia interior en la España de Franco**, Madrid, Ed. Istmo, 1981.

Ramón Garriga Alemany, **Los validos de Franco**, Barcelona, Ed. Planeta 1981.

Marx Galeo, **Historia de la España Franquista**, París, Ed. Ruedo Ibérico, 1971.

Juan de Dios García, **El régimen del 18 de Julio modelo ideológico**, Madrid, Ed. Akal, 1979.

Jacques Georgel, **Le franquisme (1939-1969)**, París, Ed. du sevil, 1970.

Jacques Georgel, **El franquismo historia y balance: 1939-1969**, París Ed. Ruedo Ibérico, 1971.

Amando de Miguel, **La herencia del franquismo**, Madrid, Ed. Cambio 16, 1976.

José Oneto, **Arias entre dos crísis 1973-1975**, Madrid, Ed. Tecnos, 1975.

Abel Plenn, **Viento en los olivares. La España de Franco vista por dentro**, Mexico, Ed. EDIAPSA, 1947.

Paul Preston, **España en crísis. Evolución y decadencia del régimen de Franco**,

Madrid, Ed. F.C.E., 1978.
Manuel Ramírez, **España 1969-1975**, Barcelona, Ed. Guadarrama, 1978.
Manuel Ramírez, **Nuestros primeros veinticinco años**, París, Ed. Ruedo Ibérico, 1969.
Vicente Roa, **Apoteosis y ocaso del Franquismo**, Madrid, Ed. Semay. 1976.
Ramón Serrero Sóñer, **El franquismo sin mitos. Conversaciones con Serrano Súñer**, Barcelona, Ed. Grijalbo 1982.

2) TRANSICION Y MONARQUIA DEMOCRATICA

Julio Busquets (varios), **El golpe: anatomía y claves del asalto al Congreso**, Barcelona, Ed. Ariel 1981.
Luís García de San Miguel, **Teoría de la transición: un análisis del modelo español 1973-1978**, Madrid, Ed. Nacional, 1981.
Jose Luís Granados, **1975. El año del instauración**, Madrid, Ed. Tebas, 1977.
Carlos M. Rama, **España, crónica entrañable**, Barcelona, Ed. Grijalbo, 1979.
Jean Rony, **La lenta ruptura. L´Espagne du franquisme á la démocratie**, París, Ed. Sociales, 1977.
Congress Vanderbilt University, **España 1975-1980: conflictos y logros de la democracia.** (Conferencias pronunciadas en el Congreso celebrado en la Universidad de Venderbilt, en marzo de 1980), Madrid, Ed. Purrúan, 1982.

3) ECONOMIA Y OTROS ASPECTOS DEL PERIODO

Santiago Roldan y otros, **La internacionalización del capital en España, 1959-1977**, Madrid, Ed. Cuadernos para el dialogo, 1978.
Ramón Tamames, **Estructura económica de España**, Madrid, Ed. Guadarrama, 1977.
Manuel Fraga Iribarne, **La España de los años 70**, Madrid, Ed. Moneda y Crédito, 1972.
Avelino García Villarejo, **España ante la actual crísis económica**, Madrid, Ed. Labor, 1977.
Juan Velarde Fuertes, **Economía y sociedad de la transición**, Madrid, Ed. Nacional, 1978.
- Ros Hombravella y otros, **De la autarquía a la estabilización**, Madrid, Ed. Cuadernos para el dialogo, 1978.

4) SOCIOLOGIA, DERECHO, ETC, SOBRE EL PERIODO

Jose María Gil Robles, **La monarquía por la que yo luché (1945-1954)**, Madrid, Ed. Taurus, 1976.
Raymond Carr, Juan Pablo Fusi, **España de la Dictadura a la democracia**, Ed. Planeta, 1980.
Ramón Tamames, **La república y la Era de Franco**, Madrid, Alianza Universidad, 1978.
Club Siglo XXI. Conferencias, **España, su monarquía y el cambio social.** Ciclo de conferencias pronunciadas en el club siglo XXI, durante el curso 1975-1976, Madrid, Ed. Fomento Editorial, 1976.
Ejércitos, **Los Ejércitos... más allá del golpe**, Barcelona, Ed. Planeta, 1981.
Mario Galletti, Lúra della Spagne, Ed. Imiti, 1975.

Jose María Maravall, **La política de la transición 1975-1980,** Madrid, Ed. Taurus, 1982.

Ramón Tamames, **¿A donde vas España?** (Quovadis Hispania), Barcelona, Ed. Planeta, 1976.

M. Martínez Cuadrado, **El sistema político español (1975-1979) y el comportamiento electoral regional en el sur de Europa (1976-1980)...**, Madrid, Ed. Ins. de Cooperación Internacional, 1980.

UNIVERSIDAD DE VERANO 1983

METODOLOGIA DE LA ENSEÑANZA DEL INGLES Y SU APLICACION PRACTICA

DIRECTORA: Dª Ana María Navarro Segura

INTRODUCCION

El curso de verano sobre "Metodología de la enseñanza del inglés y su aplicación práctica" -cuyo título se completaba inicialmente añadiendo "en las aulas de E.G.B."- intentó recoger los fundamentos teóricos así como proporcionar ejemplos prácticos para que los profesores asistentes pudiesen utilizarlos en el futuro en sus aulas.

Dado el carácter de seminario que tuvo el citado curso, muchas de las sesiones estuvieron precedidas de un pequeño debate y puesta en común. Esta "preliminary discussion" se iniciaba a partir de una serie de puntos recogidos en una hoja de trabajo. Con ello, los asistentes al curso participaban desde un principio en la que luego sería la línea expositiva del tema que nos ocupaba.

En otras ocasiones, al tratarse de sesiones eminentemente prácticas se dedicaba el comienzo de la sesión a la muestra de material (Ej. el caso de la sesión sobre "Teaching Aids") al que luego se haría referencia.

También se dedicó parte de alguna sesión al intercambio de material entre los distintos miembros del curso, para su estudio y análisis. (Caso de la sesión dedicada a "Testing")

Otra sesión se dedicó a comentar un cuestionario sobre "Textbook Evaluation", tema éste que se debatió el último día del curso y cuya sesión se completó con la asistencia a una exposición de libros celebrada en la misma sede del Centro Asociado.

Dada la imposibilidad de sintetizar en esta reseñada el contenido y desarrollo de cada una de las sesiones he considerado

más conveniente centrarme en el desarrollo del trabajo realizado uno de los días del curso.

Incluso también a continuación el programa de dicho curso de verano.

PROGRAMA DEL CURSO

El programa del curso, entragado a cada uno de los participantes al comienzo del mismo, quedó estructurado de la siguiente manera:

JULY 11th.	Introduction to the course. Group Work and Pair Work.
JULY 12th	Lesson Planning. Games in Language Teaching.
JULY 13th.	Listening and Speaking Skills. Reading and Writing Skills.
JULY 14th.	Teaching Aids. Testing.
JULY 15th.	Textbook Evaluation. Open Forum.

JULY 12th.

Primera sesión.- Lesson Planning.

El comienzo de esta sesión siguió el mismo esquema de trabajo que el utilizado en el inicio de la sesión sobre "Group Work and Pair Work".

Los participantes se dividieron en grupos y dieron contestación a las preguntas recogidas en la hoja de trabajo: "Lesson planning: Preliminary discussion". Para esta sesión resulta muy útil el manejo de los libros de texto utilizados por cada participante en sus centros de enseñanza y por ello se pidió que los trajeran.

A continuación se entregó el estracto sobre "Lesson Planning" recogido en "Elaboración de una lección: principios básicos", y luego se trabajó sobre un ejemplo de "Lesson Plan" -ejemplo que se recoge en esta memoria. Además se entregaron otros ejemplos que siguen esquemas de trabajo diferentes.

Luego se pidió a los asistentes que prepararan en casa un

"Lesson Plan" sirviéndose de sus libros de texto y siguiendo alguno de los esquemas de trabajo entregados. Dichos "Lesson Plans" fueron comentados individualmente al término de las sesiones de los días siguientes.

Lesson-planning: Preliminary discussion

How do you go about planning your lessons using the textbook?

1. Do you decide on the work for (a) each term?
   (b) each month?
   (c) each week?
   or (d) do you live from day to day?

2. In dealing with a "unit" of work in the textbook (e.g. one week's work), what determines your decision to break it up in a certain way?
   Or do you feel that with your textbook there is no need?
   Or do you just not think about it?

3. What factors are important, do you think, in planning a series of lessons (e.g. 1 or 2 weeks) -even if you don't plan in this way?

4. In planning an individual lesson what factors do you think are important?
   How long/short should this plan normally be?

ELABORACION DE UNA LECTURA: PRINCIPIOS BASICOS

Todos sabemos que no existe un único tipo de lección o esquema válido que puede ser aplicado en cualquier circunstancia. Esto sucede por dos razones:

a) porque atentaría contra el principio de la variedad.
b) porque toda lección se propone un objetivo diferente al que no se puede llegar utilizando un mismo esquema.

Pero hay una serie de principios que todo profesor debe observar en la planificación de una lección. Estos son:

1) Objetivos a cubrir, expresados en términos observables (¿Qué esperamos que hagan los alumnos?).
2) Circunstancias bajo las que se van a cubrir dichos objetivos.
3) Grado de perfección que esperamos que los alumnos alcancen

El profesor debe a su vez ser capaz de responder a las siguientes preguntas:

1) ¿Qué materia vista con anterioridad conviene integrar en el repaso inicial?.

2) ¿Qué fase o fases del desarrollo de una unidad de contenido va a cubrir? ¿Presentación, práctica y/o producción?.
3) ¿Qué material va a utilizar?.
4) ¿Qué organización de clase es la más conveniente para cada actividad? ¿Trabajo individual, en parejas, en grupo?
5) ¿Cuáles son las destrezas que se propone que los alumnos desarrollen? ¿"Listening", "Speaking", "Reading", y/o "Writing"? (1) nota con la traducción.
6) ¿Cómo contribuyen a la variedad los factores mencionados anteriormente en los puntos 1 al 5?.
7) ¿Cuánto tiempo va a dedicar a cada una de las actividades?
8) ¿Qué grado de dificultad van a tener los alumnos desde el punto de vista estructural , situacional, fonético, léxico? ¿Cómo se pueden evitar o subsanar dichas dificultades?.
9) ¿Cómo va a comprobar que los alumnos han cubierto los objetivos que se proponía?.
10) ¿Cómo se integra esta lección dentro del conjunto de la unidad a la que pertenece?.

(1) Nota: Listening & Speaking = Comprensión y Producción oral
Reading = Lectura
Writing = Trabajo escrito
} Comprensión y Producción escrita

El profesor debe saber en cada momento qué espera que cada uno de los alumnos haga durante la clase y qué es lo que él mismo debe hacer. Tanto si el trabajo se hace en silencio, caso del trabajo escrito (WRITING) o la lectura (READING) como si es una actividad oral controlada (LISTENING / SPEAKING), si el profesor debe saber exactamente qué tipo de comportamiento espera de la clase y cómo se relaciona éste con los objetivos de la lección.

De todo esto se deduce que las notas de clase (LESSON PLAN) de todo profesor contienen diferentes tipos de información que deben estar claramente diferenciados. Un "lesson plan" debe recoger:

a) Los puntos esenciales de la organización de la clase para ayuda del profesor.
b) Una información detallada acerca de la organización de las actividades a realizar en clase.
c) Gran parte del material de contenido que el profesor no puede esperar recordar, (ej. una lista de puntos que pondrá en la pizarra para un ejercicio escrito).

Un buen "lesson plan" no puede mezclar estos distintos tipos de información sino que deben estar claramente diferenciados para que el profesor pueda consultar sus notas sin dificultad durante la clase.

LESSON PLAN

Teacher: Ana Mª Navarro S.
School: I.B. "Carlos III", San Blas, Madrid.
Date: March 10th. 1982.
Class: 3º C (40 pupils)
Time: 50 minutes.

Objetives: pp will recognize and use orally a mixture of structures and functions previously taught (UNITS 1-5 from **Building Strategies**).
Textual material: **Building Strategies,** ABBS and FREEBAIRN, Longman 79.
TOPIC: B.B., visuals, handouts (role-cards), realia.
Lexical content: sample, after all.
Phonological content: Pronunciation of new words and special attention to individuals while they practice the dialogue in groups.

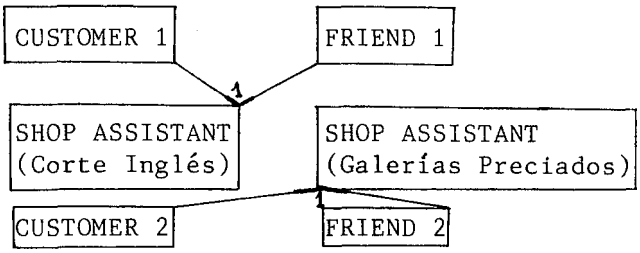
STEP NO.	TIME (APP.)	CLASS MANAG.	ACTIVITY LANGUAGE
1	10 min	WHOLE CLASS	**Presentation of Dialogue** (pag. 41 **Building Strategies**) T. sets the scene for the dialogue asking a few questions and introducing the characters of the conversation. T. Where were Joan and Pat going yesterday? PP. (Shopping) T. (showing a "Galerías Preciados" bag) "Do you recognize this bag?". / I'm a shop assistant from "Galerías Preciados". And .. have you met these two girls before? - This is Joan (pointing at P.1) - and this is Pat (pointing at P.2)
2	10 min	WHOLE CLASS	Now, before you listen to the dialogue pay attention to these 3 questions (T. writes 3 preliminary questions on B.B.) 1. What are they (Joan and Pat) going to buy? 2. What colour is it? 3. Do they buy it? Then, T. and 2 PP (previously rehearsed) act out the dialogue. PP answer preliminary questions.

LESSON PLAN

STEP NO.	TIME (APP.)	CLASS MANAG.	ACTIVITY LANGUAGE
3	10 min	GROUPS OF 3	**Practice of the Dialogue.**- PP practice the dialogue in groups of there. / PP are encouraged to use the "read, look up and speak" technique. (USE of TEXTS) T. writes key words as prompts on B.B. 1 - 2 groups of there PP act out the sketch (with the prompts) in front of the class.
4	10 min	WHOLE CLASS INDIV	**Practice through DRILLING leading to Simulation.** With the help of prompts on B.B. T. goes through the dialogue and drills the structures needed to express the following functions: (AIDS : VISUALS) - describe what one is looking for (including colour: "I'm looking for ....(e.g. a pair of trousers) - asking for an opinion: "What do you think of ...?" - expressing an opinion: "It's all right / rather expensive", "I don't like the colour", etc. - making a suggestion: "Let's go to ...(e.g. El Corte Inglés)
5	10 min	GROUPS OF 6	**Production: SIMULATION.** (SHOPPING) T. gives instructions in Spanish and asks PP to form groups of 6. A group of 6 students perform (using different prompts) in front of the class. Then PP are given a role-card which tells them who they are (customer / friend / assistany), what they are looking for, which shop to go, etc.

LESSON PLAN

STEP NO.	TIME (APP.)	CLASS MANAG.	ACTIVITY	LANGUAGE
5	10 min	GROUPS OF 6	DIAGRAM OF THE GROUP OF 6	



ROLE - CARDS

CUSTOMER 1

First go to "El Corte Inglés" to ask for a red blouse / shirt.
Then, go to "Galerías Preciados".

CORTE INGLES ASSISTANT

- Blouses / Shirts: 8.000 pesetas.
- Sweaters:(very nice)

FRIEND 1

CORTE INGLES: it's expensive.
GALERIAS PRECIADOS: it's all right.

CUSTOMER 2

First go to "Galerías Preciados" to ask for a plain green sweater.
Then, go to "El Corte Inglés".

GALERIAS P. ASSISTANT

- Sweaters: (not very nice).
- Blousers / Shirts: good price.

FRIEND 2

GALERIAS PRECIADOS: (you) don't like the colour.
EL CORTE INGLES: it's all right.

Segunda Sesión.- Games in Language Teaching.

La sesión sobre "Games in Language Teaching" comenzó con una adaptación del ya citado sistema de debate inicial. En este caso, los asistentes al curso se agruparon de dos en dos y recibieron una tarjeta por cada grupo de dos. Esta tarjeta contenía una sola de las preguntas recogidas en "Games in Language Teaching: Questions for Preliminary Discussion". De esta forma se agilizaba el comienzo de la sesión al emplearse menos tiempo y resultar inexistente el debate de la puesta en común.

Los puntos recogidos en "Games in Language Teaching" así como el artículo de S. Rixon: "The "Information Gap" and the "Opinion Gap" -Ensuring that Communication Games are Communicative" se comentaron posteriormente.

Para terminar la sesión y dado el carácter práctico de la misma se pusieron en práctica varios tipos de juegos y se entregaron otras tantas copias de los mismos. Esta reseña recoge alguno de los ejemplos entregados.

GAMES IN LANGUAGE TEACHING

Questions for Preliminary Discussion.

1. What is a game?. Name some of the essential features of a game.

2. a) Why do we use games?. What sort of practice does a game provide?
   b) What kind of games involve students using language for communication?

3. What types of game can you think of?. Group them.

4. Do all types of game involve a lot of preparatory work on the part of the teacher?. Discuss.

5. When can we use games?

GAMES IN LANGUAGE TEACHING

1. A game is an activity that can be found to give practice in all the skills (reading, writing, listening and speaking), in all the stages of the teaching / learning sequence and for many situations and types of communication. Games provide a challenge and they are therefore motivating.

If the rules are clear, if everybody can in some way participate and if nobody is exposed to embarrassment, they are naturally enjoyable.

2. Though the teacher will usually have a linguistic aim in mind when choosing a particular game, the student's attention is fixed on the game; he is using the language for a purpose other than mere practice. Games therefore can be very rewarding at the practice stage of language learning in the classroom. This may be skill-getting practice aimed at increasing student control over particular structures or vocabulary, or skill-using practice where students have to use whatever appropiate language they know to deal whith a situation and where the emphasis is on fluency rather than accuracy.

   Where games are used with students playing (simultaneously) in pairs or smalls groups, the amount of practice and involvement is greatly increased. If a game involves an "information gap" / "opinion gap" between players, then students will use language genuinely to communicate. (See RIXON article, ELT Journal, Jan. 1979).

3. Some types of game-examples. (See "Contents" page of different authors in their books about GAMES).

4. "There is no clear-cut line of division in language teaching between games and not-games. We could even go as far as to say that there is little necessary language-learning work which cannot, with the exercise of a modest amount of ingenuity, be profitably converted, as far as school classes are concerned into a game or something rather like a game." (W.R. LEE).

The 'Information Gap' and the 'Opinion Gap'—Ensuring that Communication Games are Communicative

SHELAGH RIXON

ELT JOURNAL VOL. 33, Nº2 (JAN, 1979)

NOW THAT language games are enjoying a new prominence it seems worthwhile to take a closer look at what makes them work. Is there any feature of the design of a game that will make it more likely that learners will become engrossed enough to start using language meaningfully? What points should a teacher look for when considering whether a new game is worth introducing to his class?

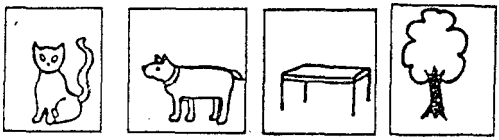
I see the range of games currently on offer to the teacher as falling into two broad categories: those where the focus of the game is on *manipulating the language itself* (e.g. The Parson's Cat) and those where the emphasis is on the completion of some non-linguistic task for which real communication among the players is a prerequisite. Although the former category has its uses, it is the games in which students are *using* language in order to get something *done* that make the more valuable communicative demands and in the end provide the players with more amusement. All the games described in this article are of this latter type, and have been used successfully for some time at the British Council's English Language Teaching Institute in London.

Two features occur again and again in the design of the most successful of games of this type, and both depend on there being some built-in disparity between players during the game, which takes its impetus from the players' attempts to close this gap or overcome this difference. For the first feature I borrow the term 'information gap'; for the second 'opinion gap' seems a reasonable label.

By 'information gap' I mean that players start the game with differing amounts of information. In order to play the game they need to communicate the missing pieces of information to one another. The complexity of the interaction varies with the way information is distributed at the start. Take the simplest case: a pair game in which one player (A) has all the information to begin with and the other player (B) has none. 'Describe and Draw' is a good example of this. Player A has a picture which he must describe in such a way that B, who cannot see it, can make a sketch that reproduces as far as possible the main features of the original. A whole range of games can be

based on the idea of giving instructions to a player or players who cannot get the information they need without the help of a colleague who has access to it. Instructions for building models, or arranging objects, or pictures are obvious examples. Increasing the number of *items of incomplete information increases the range of interactions* within a group. 'Complete It' is for four players, each of whom has one picture taken from a simple story-sequence as in a cartoon strip. By describing to each other their own pictures they try to reconstruct the sequence and the story. With four people sharing information the scope for interruption, clarification, disagreement, and recapitulation is obviously much greater.

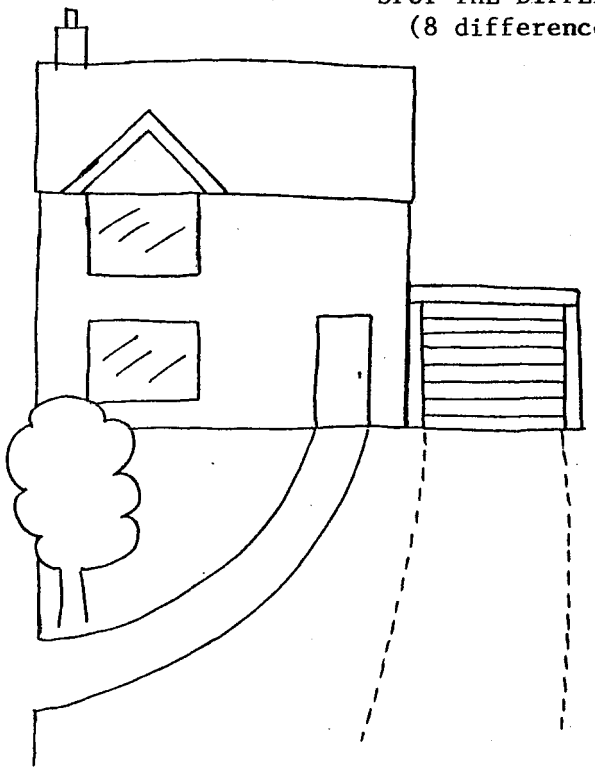
Because of this need to share information, games of this type are most often cooperative, with the group as a whole trying, so to speak, to 'beat the system'. The second procedure is more suited to competitive games, since it trades on that facet of human nature that enjoys winning an advantage by clever manipulation of facts. The 'gap' consists in the other player's tendency to disagree with anything that helps an opponent. If a player can only make an advantageous move by justifying his right to do so to the rest of the group, the temptation to challenge and counter-challenge leads to lively, and real, interaction at almost every turn. 'Picture Dominoes' provides a simple example of this principle at work. Instead of dominoes with numbers on them, players are trying to link up cards bearing pictures of different objects as shown in the drawing. Since all the pictures are



quite different the players must 'invent' connections between them in order to be able to put down one card next to another. For example, in the drawing the picture of a cat has been placed next to that of a dog. A very simple way of linking these two would be to say 'They are both animals (or mammals, or domestic pets).' Next to the dog another player has placed a table 'Because they both have four legs'! Next to the table comes a tree 'Because they are both made of wood'. Provided the other players accept the justification, any argument, however, imaginative or ingenious, can be used by a player who wishes to 'link' one card with another. Since the aim of this game, as with *normal dominoes, is to get rid of one's pieces as quickly as* possible by matching them up with pieces already on the table, some

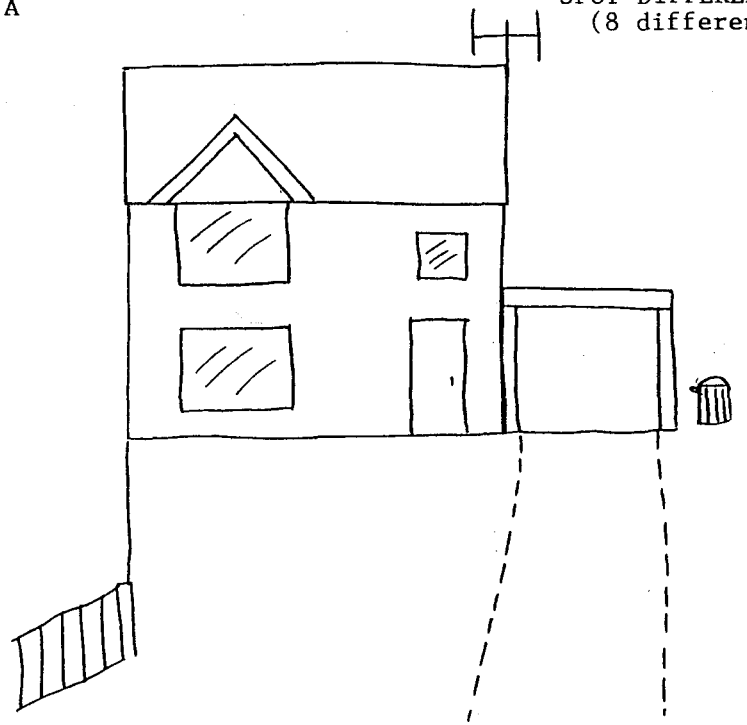
B

SPOT THE DIFFEREN
(8 differences)



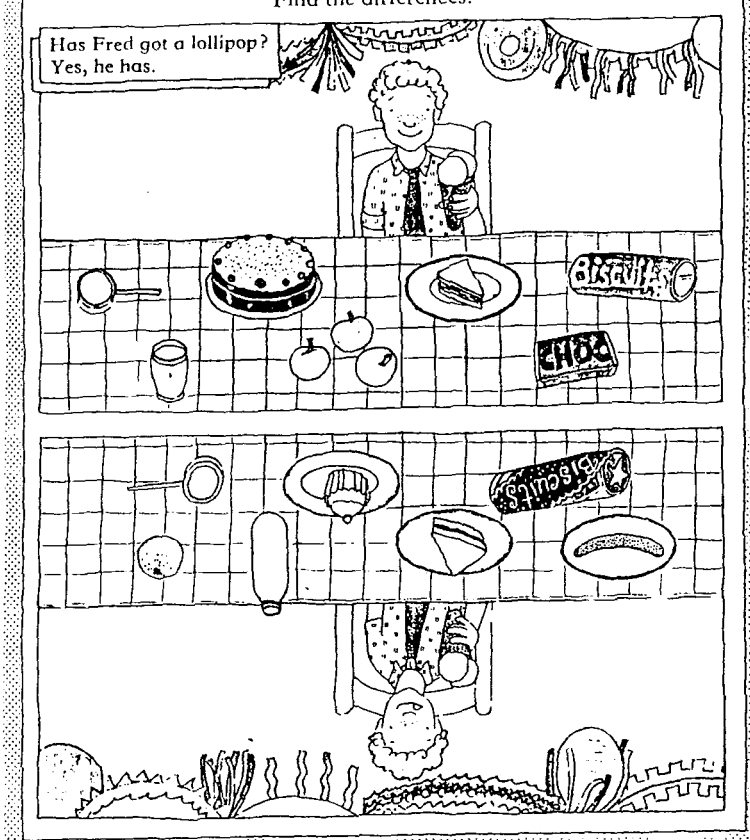
A

SPOT DIFFERENCE
(8 differences)



PICTURE COPIED FROM ENGLISH TEACHING FORUM, JANUARY 1981.

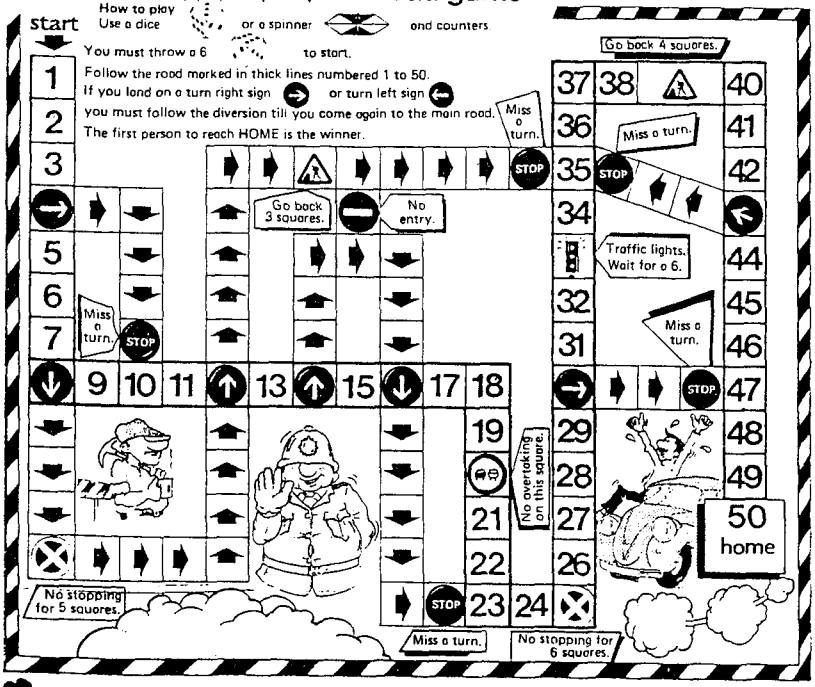
Find the differences.



Keith Johnson, Now for English (Coursebook 1)

DIVERSION - Road game

How to play
Use a dice or a spinner and counters.
You must throw a 6 to start.
Follow the road marked in thick lines numbered 1 to 50.
If you land on a turn right sign or turn left sign
you must follow the diversion till you come again to the main road.
The first person to reach HOME is the winner.



ISBN Jigsaw Two Activity Book 4 0 86158 229 2
ISBN Jigsaw Two Activity Books 1-5 (single volume) 0 86158 235 X
ISBN Jigsaw Two Complete Pupil's Set (Readers 1-5 and Activity Books 1-5) 0 86158 231 4

Design by Jack Tuckwood. Music by Trevor Jones. Illustrations by Jonathon Coudrille, Christine Cox, Mike Miller and Bill Ward. Photographs by Wendy Kay.
Mary Glasgow Publications Ltd, 140 Kensington Church Street, London W8 4BN.
Printed in Great Britain

UNIVERSIDAD DE VERANO 1983

NUEVAS ESTRUCTURAS ORGANIZATIVAS PARA EL TRABAJO EFICAZ EN UN CENTRO DOCENTE

DIRECTOR: D. Luis Cruz Rodríguez

INTRODUCCION

Al elaborar el presente informe sobre el curso "Nuevas estructuras organizativas para el trabajo eficaz en un Centro Docente" que se ha celebrado durante los días 19 al 22, ambos inclusive, del presente mes de julio, enmarcado en el contexto de la Universidad de Verano del Centro Asociado de U.N.E.D en Valdepeñas, tan sólo dos van a ser los puntos de mira que me guíen:

1º Objetividad total en cuanto al desarrollo y tratamiento de los resultados.

2º Análisis de consecuencias prácticas válidas para este u otros cursos que se pudieran organizar en veranos venideros.

I. DESARROLLO DEL CURSO

Las cuatro jornadas de que constaba el Curso se han desarrollado en un clima de gran cordialidad y participación por parte de todos los asistentes, treinta y uno en total, estando dividida cada una de las jornadas en dos partes claramente diferenciadas. En la primera parte se procedía al desarrollo teórico y análisis de documentos relativos al tema de estudio, y la segunda parte se dedicaba al trabajo práctico, por grupos de alumnos, sobre un tema relativo a la cuestión suscitada durante el desarrollo del tema. Cada jornada concluía con la exposición y comentario de las conclusiones a las que había llegado cada uno de los grupos de trabajo.

El temario desarrollado durante el Curso fue el siguiente:

1ª Jornada: "Los Departamentos de trabajo en un Centro Docente".

2ª Jornada: "Equipos de trabajo y su relación con las funciones evaluadora y tutorial".

3ª Jornada: "Organigrama del Centro y Dirección por Objetivos".

4ª Jornada: "Legislación actual en la que apoyar las nuevas formas organizativas".

II. TRATAMIENTO ESTADISTICO DE LOS RESULTADOS

2.1 Al finalizar la última jornada se procedió a rellenar el Cuestionario adjunto por parte de cada uno de los asistentes, de una forma totalmente anónima y advirtiéndoles previamente que ellos mismos se encargarían de recoger los mismos de una forma desordenada, de forma que al garantizarles el anonimato pudieran ejercer su función crítica y valorativa del curso con mayor libertad.

Resultados pormenorizados

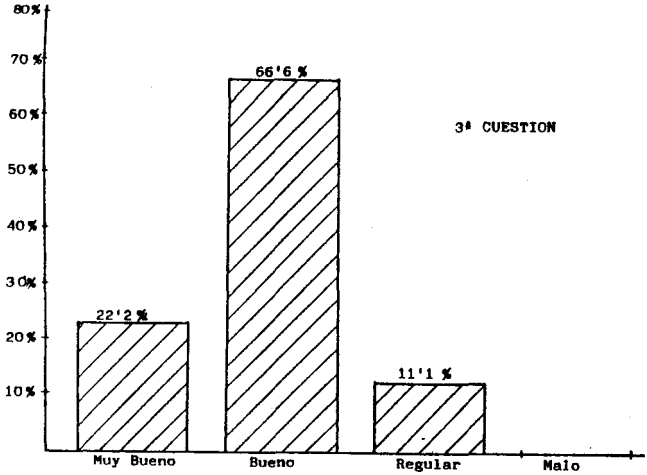
1ª Cuestion.- Si consideramos como positivos los dos primeros valores asignados a la pregunta, es decir, el de "Muy Bueno" y "Bueno", se puede apreciar en la gráfica que el 100% de los asistentes ha valorado como positivo en términos generales el curso realizado.

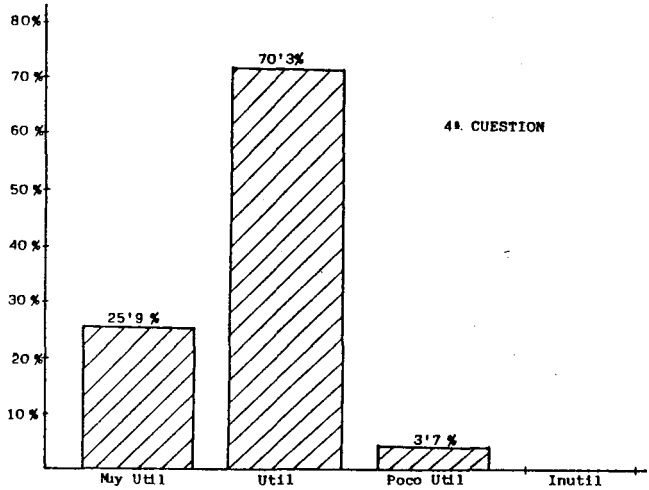
2ª Cuestión.- También la unanimidad total en cuanto a la utilidad del Curso de cara a la práctica docente se hace palpable en las respuestas a esta segunda cuestión planteada.

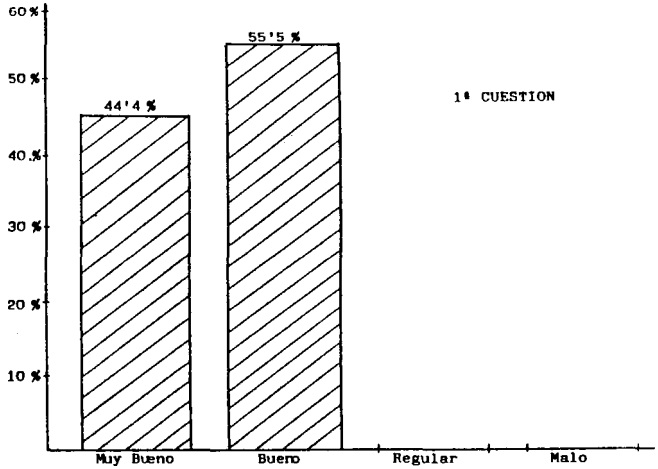
3ª Cuestión.- En ella se pedía a los asistentes que se manifestasen acerca del valor académico y de actualización de conocimientos. Estimando, al igual que en la primera cuestión, solamente como positivas las dos primeras respuestas posibles, "Muy Bueno" y "Bueno", tenemos un total de 88,8% de asistentes que valoran positivamente este aspecto, contra un 11,1% que, sin dar una valoración negativa, dan solamente la calificación de "Regular" a esta cuestión planteada.

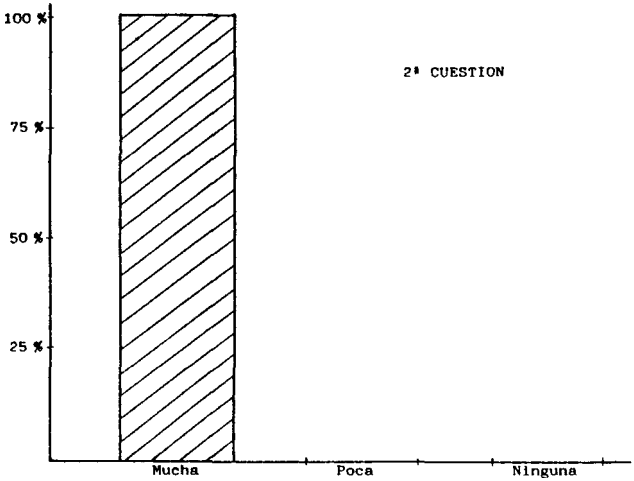
4ª Cuestión.- Se trataba aquí de contrastar el valor que los alumnos daban al material de estudio que se les ha ido aportando día a día y cuya recopilación adjuntamos al presente informe. Considerando como positivas las dos primeras posibles respuestas, "Muy Util" y "Util", tenemos un total del 96,2% de asistentes que se manifiestan de acuerdo con el material aportado, frente a un 3,7% que estima como "Poco Util" el citado material.

Sugerencias del alumnado: En los dos últimos apartados de la encuesta se pedía que los asistentes que así lo estimasen, se manifestaran libremente. Sólo un 12,8% ha hecho alguna sugerencia y no hay dos que tengan algún punto de coincidencia, por lo que estimo que no son válidas para un tratamiento estadístico-valorativo. Además de su diversidad, las sugerencias hacían referencia a comportamientos de la Inspección Técnica de E.G.B.,









Dirección Provincial de Educación y Ciencia...etc, por lo que escapan tanto del temario como de las posibles competencias del Curso y de la propia Universidad.

CUESTIONARIO

Por favor, contesta con la mayor sinceridad posible y no firmes ni pongas tu nombre en ningún lugar de esta hoja.

Puedes dar las respuestas subrayando la calificación que estimes oportuna para cada cuestión planteada.

Muchas gracias por tu amabilidad.

1ª Da tu opinión general del curso realizado:

Muy Bueno - Bueno - Regular - Malo - Muy Malo

2ª ¿Crees que tiene alguna utilidad Práctica?

Mucha - Poca - Ninguna

3ª ¿Te ha servido como perfeccionamiento personal y actualización de conocimientos?

Muy Bueno - Bueno - Regular - Malo - Muy Malo

4ª ¿Qué opinas del material aportado al mismo?

Muy Util - Util - Poco Util - Inutil

5ª ¿Qué eliminarías del curso?

_____

_____

_____

6ª ¿Se te ocurre alguna sugerencia para mejorar este tipo de cursos?

_____

_____

_____

III. CONCLUSION GENERAL

Se habla en Didáctica de que un objetivo ha sido bien cubierto cuando se alcanzó el 80% de éxito si se trata de un sólo alumno, o se mueve en la banda del 70 al 80% cuando se trata de un grupo. Si tenemos en cuenta que se trataba de un grupo homogéneo en cuanto a su profesión pero hondamente heterogéneo en cuanto a procedencia, y la encuesta nos da valores muy superiores al 80% e incluso al 90% en todos sus apartados, necesariamente hemos de considerar de rotundo éxito el desarrollo del presente curso, lo que no implica que no se trate de mejorar en ediciones sucesivas, si es que estas tuviesen lugar.

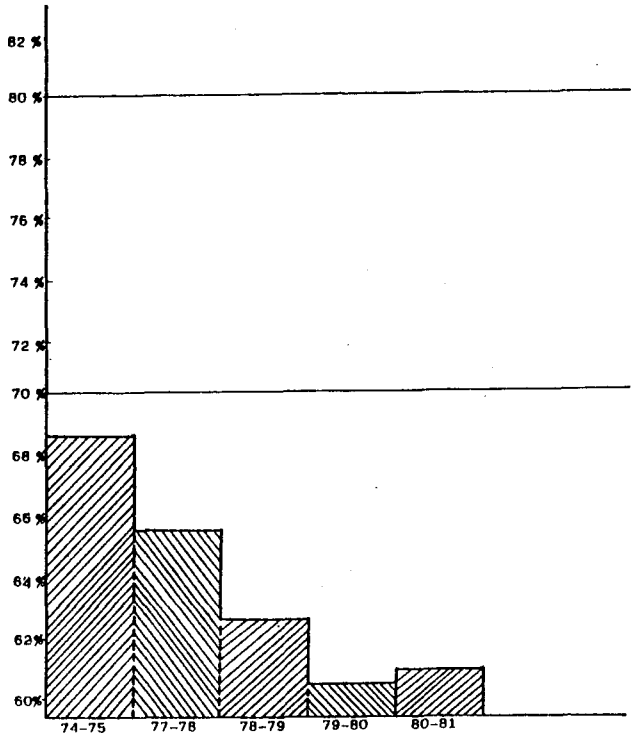
IV. PROYECCION FUTURA A LA VISTA DE LOS RESULTADOS

Este Curso fue pensado como el primero de una serie de tres, complementarios entre sí, precediendo a un segundo sobre "Evalua-

ción y Recuperación Escolar" y a un tercero sobre "Psicología del educador y Psicología del discente en su conjunción en la Educación". Lo lógico y conveniente sería que fuesen realizando cursos sucesivos aquellos alumnos que hubiesen realizado los anteriores, ya que estos son sucesivos y complementarios.

A la vista de los resultados obtenidos, se me ocurre sugerir a la Dirección de la Universidad de Verano la conveniencia de celebrar durante el próximo verano la segunda fase, a la que serían invitados personalmente los alumnos que han realizado la primera en el Curso recien acabado. También podría repetirse esta primera, con más tiempo para anunciarla y prepararla, para alumnos nuevos.

Si este proyecto fuese aprobado, sería conveniente instar a la Sede Central, para que se reconociera de algún modo la asistencia de los alumnos de U.N.E.D. Sección de CC. de la Educación, de modo que aquellos que asistan en su día a las tres fases se le pueda conceder valor de prácticas, o al menos extenderles la correspondiente Certificación Oficial por su asistencia a estos Cursos.



Gráfica de % de aprobados por cursos en E.G.B., relativa a Centros Públicos. (datos de Vida Escolar, nº 220).

ANEXO

DEPARTAMENTOS

Concepto

Los departamentos son equipos de estudio, investigación y asesoramiento sobre un área o áreas del Plan de estudios, o bien sobre actividades especiales, con la misión de lograr la unidad del proceso educativo, estructurar coherentemente los contenidos y actualizar métodos y procedimientos de enseñanza.

El departamento no se circunscribe a ninguna etapa determinada, aprovechando al máximo las posibilidades del profesorado en cuanto a su formación especializada y asegurando unidad de acción al Centro Escolar.

Clasificación Básica

Didácticos	Lengua Matemáticas Ciencias Sociales Expresión Plastica Expresión Dinámica Formación Religiosa

Orientación

Actividades Extraescolares

Cuando sea aconsejable, cada uno de estos departamentos puede ser desdoblado en dos o más subdepartamentos, como puede ocurrir con el de Matemáticas al separarlo de las Ciencias de la Naturaleza.

Departamentos Didácticos

Asumen la responsabilidad del estudio y orientación al profesorado en la programación, evaluación de programas y control de rendimiento escolar en una determinada área, asegurando la necesaria coordinación vertical de los profesores y de sus actividades docentes.

Serán sus funciones principales:

- Estructurar los contenidos del área por niveles o cursos, señalando los objetivos de nivel, normas metodológicas, recursos didácticos y tiempos óptimos de realización de tareas.
- Asesorar al profesorado en el proceso de desarrollo de las actividades docentes, en su parcela específica.
- Analizar y seleccionar recursos bibliográficos para utilización del profesorado y los alumnos del Centro.
- Mantener actualizada una información completa sobre los medios didácticos

de su materia.
- Asesorar en los problemas que plantea la evaluación y el control del rendimiento del alumno.
- Facilitar información sobre técnicas de evaluación y sobre criterios de autoevaluación objetiva del profesorado.

Departamento de Orientación

Este departamento, en estrecha relación con los profesores tutores, se responsabiliza del asesoramiento, y en su caso, de la dirección del proceso de orientación personal y escolar del alumno, ante los problemas que la vida y la tarea escolar le plantean.

Tiene este departamento como misión esencial, la programación y realización de las actividades de orientación personal y escolar de los alumnos, ofreciendo, además, el asesoramiento y coordinación necesaria en aquellas funciones específicas de tutoría que lleven a cabo los profesores del Centro, o requieran las familias en cumplimiento de sus deberes educativos.

Podemos citar como actividades específicos y más fundamentales de este departamento, las siguientes:
- Preparación, selección y aplicación de pruebas o instrumentos técnicos para el diagnóstico objetivo de los alumnos.
- Elaboración e interpretación de los resultados de las pruebas o instrumentos aplicados.
- Constatación en los registros acumulativos de los alumnos, los datos técnicos relativos a su personalidad, así como de los relativos a predicción de conducta, si se aplicaron pruebas, y del análisis de la conducta de los alumnos.
- Formación y custodia del registro personal de cada alumno.
- Elaboración de informes sobre las medidas terapeúticas y correctivas necesarias en niños con trastornos de conducta o dificultades especiales de aprendizaje.
- Emitir informes a profesores, padres y alumnos acerca de posibilidades y limitaciones de los mismos en cuanto al trabajo escolar.
- Colaborar en el establecimiento de una metodología de trabajo intelectual, según tipos de alumnos y de tareas.
- Programar planes de actividades orientadas a la información de las familias.

Es conveniente la participación en este departamento de algún psicólogo, médico y pedagogo, en el caso que fuese posible, así como la pertenencia al mismo del profesorado de Educación Especial que hubiese en el Centro.

Departamento de actividades extraescolares

Este departamento asesora, promueve, coordina, y en su caso dirige, las actividades complementarias que se realizan en el Centro. Actúa en íntima conexión con los departamentos de recursos didácticos y equipos de profesores.

Como ejemplo de actividades a desarrollar, podrían citarse: Coros, danzas, teatro, ajedrez, visitas, bibliotecas, ...etc.

EQUIPOS DOCENTES

Se corresponden con la estructuración horizontal del profesorado de un Centro. Su diferencia con el Departamento es clara:

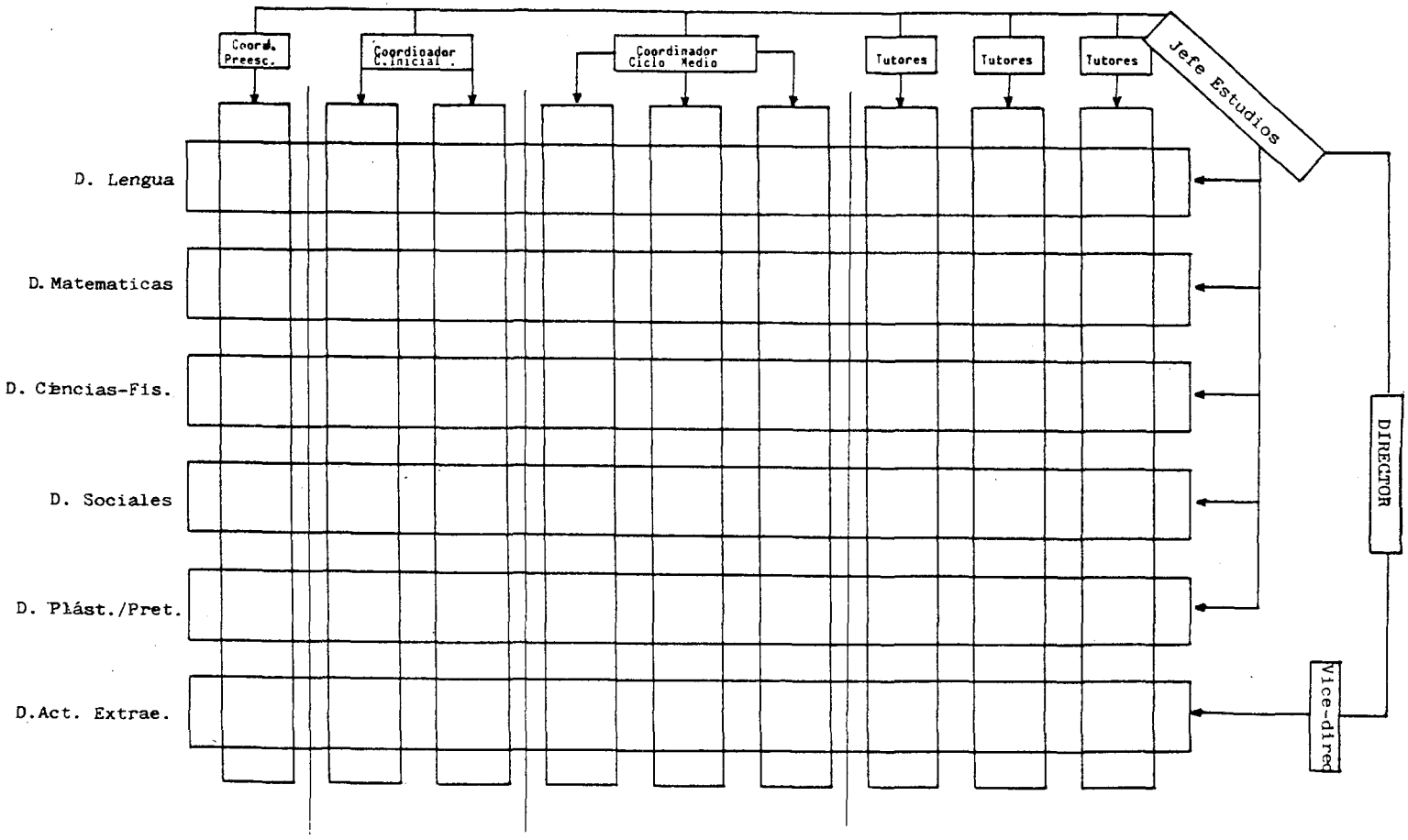
Mientras que a los departamentos corresponde el estudio y asesoramiento al profesorado, el "equipo" es un órgano ejecutivo de las actividades directas con los alumnos. Se centra en la programación, realización y evaluación concretas de la actividad educativa.

Normalmente, el equipo se reunirá con mayor asiduidad que el departamento, y en estas reuniones:

- Se ajusta la programación vertical de los departamentos a las exigencias del nivel del grupo de alumnos que el equipo dirige.
- Se acuerdan métodos y procedimientos didácticos comunes.
- Se establecen criterios de evaluación comunes al grupo, utilizando el asesoramiento de los departamentos.
- Se evalúa el rendimiento individualizado de los alumnos y el conjunto del grupo al que pertenecen.
- Se elaboran los criterios sobre realización de trabajos grupales e individualizados.
- Se prepara el material e instrumentos didácticos.
- Se planifica la distribución de tiempos y espacios, así como la utilización conjunta de instrumentos de aprendizaje.
- Se realiza la enseñanza, según los criterios de programación corta.

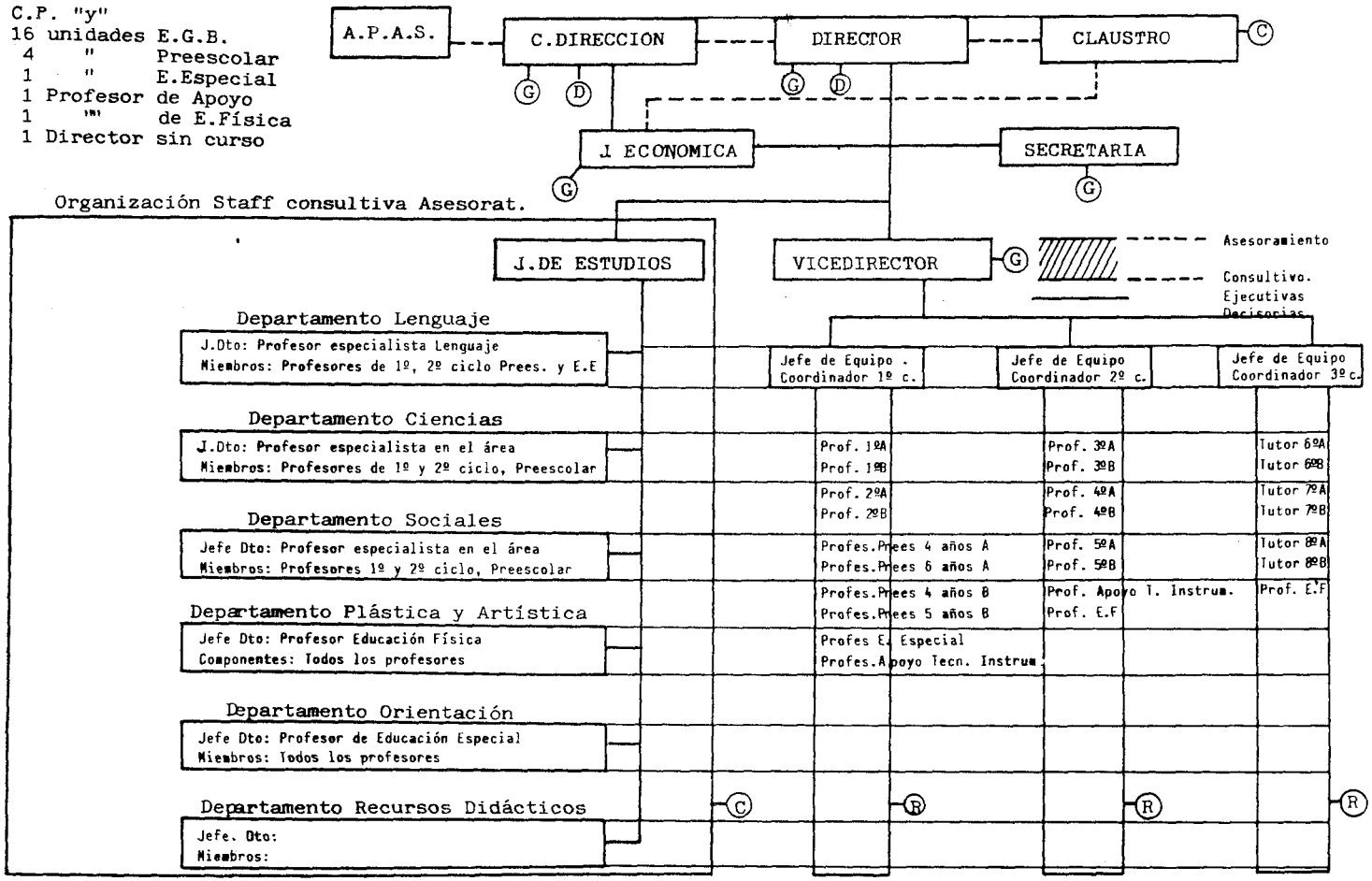
Muy importante para los equipos docentes es fijar las enseñanzas de recuperación para los alumnos que no hayan alcanzado el nivel previsto, así como fijar los responsables de estas recuperaciones y los tiempos en que han de realizarse dichas recuperaciones.

Resumen de las conclusiones del I.C.E de Oviedo
Luis Cruz



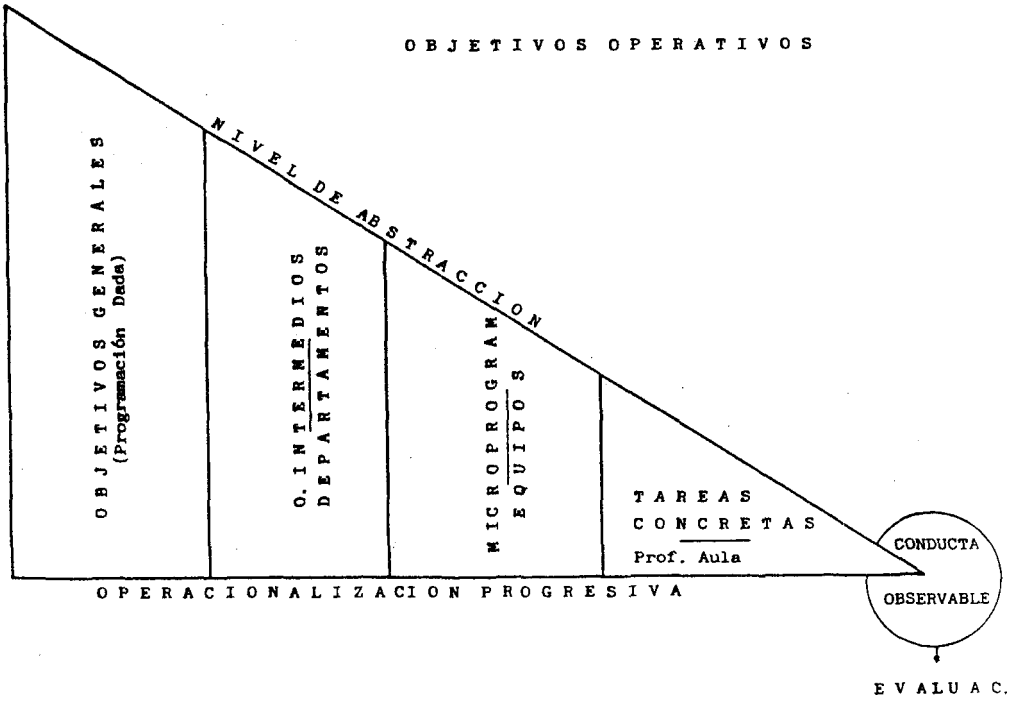
C.P. "y"
16 unidades E.G.B.
4 " Preescolar
1 " E.Especial
1 Profesor de Apoyo
1 " de E.Física
1 Director sin curso

Organización Staff consultiva Asesorat.



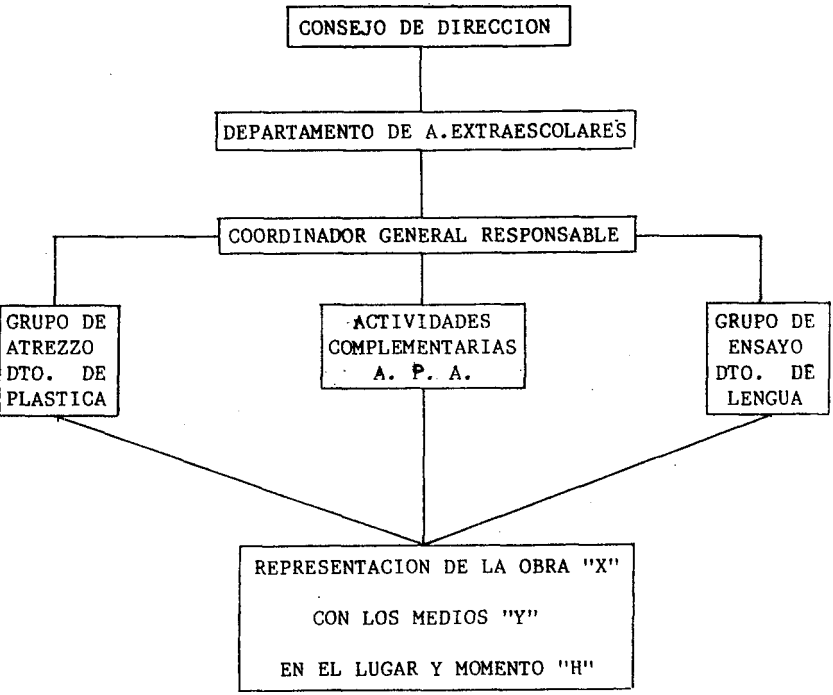
C Organo consultivo. G Organo de gestión (decis. ejecut)

R Realización de programas y objetivos D Organo directivo (decis. ejecut.)



OBJETIVO GENERAL

FORMACION DE UN GRUPO DE TEATRO



LEGISLACION ACTUAL EN LA QUE APOYAR LAS NUEVAS FORMAS DE ESTRUCTURACION DE LOS CENTROS DE E.G.B

I. BASES LEGALES

1.1. Legislación anterior a la Ley General de Educación de 1970

. Ley Articulada de Funcionarios Civiles (Publ. por Decreto 7-2-64) art. 81.1.: Los funcionarios son responsables de la buena gestión de los servicios a su cargo.

. O.M. 10-2-67 (Reglamento de Escuelas)

Punto 2º: Preparación del trabajo siguiendo las normas emanadas de la Dirección del Centro.

Punto 3º C: Cumplimiento de las normas relativas a colaborar en las instituciones, servicio y actividades educativas del Centro, así como en la proyección social y cultural del mismo.

1.2. Ley General de Educación de 1970

. Art 3.1.: La educación, que a todos los efectos tendrá la consideración de servicio público fundamental, exige a los Centros docentes, a los Profesores y a los alumnos la máxima colaboración en la continuidad, dedicación, perfeccionamiento y eficacia de sus correspondientes actividades, con arreglo a las singularidades que comportan las diversas funciones que les atribuye la presente Ley y sus respectivos estatutos.

. Art 56.1.: Dentro de lo dispuesto en la presente Ley y en las normas que la desarrollen, los Centros docentes gozarán de la autonomía necesaria para establecer materias y actividades optativas, adaptar los programas a las características y necesidades del medio en que están emplazados, ensayar y adoptar nuevos métodos de enseñanza y establecer sistemas peculiares de gobierno y administración.

. Art 104. c y d.: Aceptar los cargos académicos docentes y de investigación para los que fueran designados y el régimen de dedicación que exige el servicio.

Asegurar de manera permanente su propio perfeccionamiento científico y pedagógico.

. Art 105. 1. a y c.: Los educadores tendrán derecho: a) A ejercer funciones de docencia e investigación empleando métodos que consideren más adecuados, dentro de las orientaciones pedagógicas, planes y programas aprobados. c) A intervenir en cuanto afecte a la vida, actividad y disciplina de sus respectivos Centros docentes a través de los cauces reglamentarios.

. Art 109.2.: Al profesorado de Educación General Básica compete: Adoptar a las condiciones peculiares de su clase el desarrollo de los programas escolares y utilizar los métodos que consideran más útiles y aceptables para sus alumnos, así como los textos y el material de enseñanza, dentro de las normas generales dictadas por el Ministerio de Educación y Ciencia.

. Art 109.4.: Al profesorado de Educación General Básica compete: Cooperar con la dirección y Profesores de la Escuela respectiva en la programación y realización de sus actividades.

1.3. Ley Orgánica 5/1980 (Estatutos de Centros)

. Art 4.: Los centros docentes estarán dotados de los medios necesarios para conseguir de manera sistemática los fines y objetivos propios de cada nivel o modalidad.

. Art 12.2.: Los requisitos (para impartir enseñanzas con garantía de calidad) se referirán a titulación académica del profesorado, relación númerica alumno-profesor, instalaciones docentes y deportivas, número de unidades escolares, número mínimo y máximo de puestos escolares, instrumentación pedagógica y servicios complementarios adecuados a las necesidades del centro.

. Art 14.: Los centros, sin discriminación para ningún miembro de la comunidad educativa y, dentro de los límites fijados por las leyes, tendrán autonomía para establecer materias optativas, adaptar los programas a las características del medio en que están insertos, adoptar métodos de enseñanza y organizar actividades culturales y extraescolares.

. Art 24.3.: Son órganos colegiados: El Consejo de Dirección, el claustro de profesores, la Junta Económica y cuantos otros se determinen reglamentariamente, en función de las características, niveles y capacidad de los centros.

. Art 26.2 c y g.: Corresponde al Consejo de Dirección: Informar la programación general de las actividades educativas del centro. Planificar y programar las actividades culturales y extraescolares del centro.

. Art 27.2 a.: Son competencias del Claustro: Programar las actividades educativas del Centro.

. Art 29.: De acuerdo con las características de cada nivel educativo, podrán existir unos consejos de profesores en cada curso, así com seminarios o departamentos didácticos por materias, áreas o ciclos en la forma que reglamentariamente se determine.

. Art 36.1.: Los alumnos tendrán los siguientes derechos: A que las actividades escolares se acomoden a su nivel de maduración y que su promoción en el sistema educativo esté de acuerdo con su rendimiento valorado objetivamente.

1.4. Legislación posterior a la Ley Orgánica 5/1980

. R.D. 69/1981. Ciclo inicial.

La experiencia recogida durante su aplicación, el progreso científico-pedagógico acontecido en estos años y las importantes transformaciones experimentadas en Españas aconsejaban una profunda revisión de la ordenación escolar para adecuarla a las nuevas necesidades y condiciones de la época actual.

Con esta regulación se pretende garantizar a todos los niños españoles una base cultural homogénea que puede ser ampliada y diversificada de acuerdo con las características propias de cada región o nacionalidad, en el ejercicio de las competencias que les confieran sus respectivos Estatutos de Autonomía.

. Art 4.: En todos los Centros de Educación General Básica que cuenten con unidades de Educación Preescolar, la programación de la Educación Preescolar y el Ciclo Inicial deberá realizarse coordinadamente por el profesorado de ambos niveles.

. Art 5.: Cuando haya alumnos que inicien la escolaridad obligatoria sin haber recibido Educación Preescolar, los Centros deberán desarrollar programas específicos de adaptación y preparación en aspectos de lenguaje, psicomotricidad

y pensamiento lógico que contribuyan a poner al niño en condiciones de seguir con aprovechamiento las enseñanzas del Ciclo Inicial.

. Art 7.: Los alumnos que superen las enseñanzas del ciclo antes de la edad correspondiente, seguirán programas de desarrollo para el cultivo y aprovechamiento máximo de sus capacidades. Sin que esto implique la posibilidad de superar en un año académico los dos cursos que integran el Ciclo Inicial.

. O.M. 17-1-81. Ciclo Inicial, art. 2.2.: Los profesores, de acuerdo con los resultados de la evaluación continua, organizarán actividades de apoyo y refuerzo para aquellos alumnos que presenten dificultades de aprendizaje en las áreas de Lengua Castellana y Matemática. A este fin, dentro del tiempo destinado a cada materia, deberán preverse períodos para atender individualmente a los alumnos retrasados, mientras los resultantes realizan un trabajo autónomo.

. Resolución de D.C.E.B. 11-2-81, Art 2. 1.2 y 3.: Los profesores que impartan la enseñanzan en el Ciclo Inicial programarán conjuntamente las actividades educativas, a fin de que los alumnos consigan el dominio de los niveles básicos de referencia a lo largo de los dos cursos que integran el Ciclo. En la programación citada se atenderá especialmente a la coordinación de la metodología, a la fijación de criterios de evaluación, a la selección y uso de material didáctico y a la distribución horaria del trabajo escolar.

Cuando en un Centro de Educación General Básica existan unidades de Educación Preescolar la programación deberá realizarse coordialmente por el profesorado de ambos niveles, asegurando la continuidad del proceso de aprendizaje de los alumnos y prestando especial atención a los aspectos relacionados con la metodología para la iniciación y adquisición de las técnicas instrumentales.

La programación deberá coordinarse, asimismo, cuando se trate de Centro independientes, siempre que el Centro de Educación General Básica sea el receptor mayoritario de los alumnos del Centro de Preescolar.

. R.D. 710/1982. Ciclo Medio. Art 5.: Los profesores, de acuerdo con los resultados de la evaluación continua, organizarán actividades de apoyo y refuerzo para aquellos alumnos que presenten dificultades de aprendizaje en "Lengua castellana", "Matemáticas", "Ciencias de la Naturaleza" y "Ciencias Sociales". A este fin, en el horario destinado a cada materia o en el global, deberá preverse el tiempo necesario para atender individualmente a los alumnos retrasados o de aprendizaje lento, mientras los restantes realizan un trabajo autónomo. art. 6.: Los alumnos que, debido a su capacidad, superen las enseñanzas del ciclo medio antes de la edad correspondiente seguirán programas de desarrollo para el cultivo y aprovechamiento máximo de sus capacidades, sin que esto implique la posibilidad de superar este ciclo antes de la edad que establece la normativa vigente.

. O.M. 6-5-82. Ciclo Medio. Art 2.: Uno: La evaluación de los alumnos del Ciclo Medio será continua y su promoción de Ciclo se efectuará de acuerdo con su rendimiento valorado objetivamente en relación con los niveles básicos de referencia. Dos: Los profesores, de acuerdo con los resultados de la evaluación continua, organizarán actividades de apoyo y refuerzo para aquellos alumnos que presentan dificultades de aprendizaje. A este fin, dentro del tiempo destinado a cada materia, deberán preverse períodos para atender especialmente a dichos alumnos, mientras que los restantes realizan un trabajo individualizado. Tres: Cuando un alumno, que por su edad deba pasar al Ciclo Superior, no haya alcanzado rendimiento suficiente podrá permanecer en el C.M. hasta un año más.

UNIVERSIDAD DE VERANO 1983

DIAGNOSTICO Y RECUPERACION DE TRASTORNOS DE LENGUAJE: DISLEXIAS

DIRECTOR: D. Francisco Gutiérrez López

I. OBJETIVOS:

- Hacer ver la necesidad de adquirir la madurez adecuada para poder acceder al aprendizaje de la lectura y escritura.
- Comprender el calor de la psicomotricidad no solo como medio de maduración sino como metodología imprescindible para la adquisición de los conceptos básicos.
- Sensibilizar a los profesores hacia el reconocimiento de las alteraciones en lecto-escritura.
- Facilitar unos medios que prevengan y permitan recuperar estas alteraciones.

II. CONTENIDOS:

- Madurez y aprendizaje. Valor y significado de la psicomotricidad.
- Elementos básicos a trabajar para el aprendizaje de la lectura y escritura.
- Alteraciones en la lecto-escritura que pueden ser diagnosticadas como dislexias.
- Elementos a trabajar en la recuperación.

III. METODOLOGIA:

El curso es eminentemente práctico. Se estudiarán dictados y lecturas de niños disléxicos, y se buscará en todo momento proporcionar a los participantes, a pesar del corto tiempo, ideas y recursos para su trabajo posterior.

UNIVERSIDAD DE VERANO 1983

TRES PINTORES ESPAÑOLES CONTEMPORANEOS: INTRODUCCION A LA OBRA DE PICASSO, MIRO Y DALI

DIRECTOR: D. Emilio Alonso Rodríguez

I. PLANTEAMIENTO DEL CURSO

En los últimos tiempos se ha notado en España un enorme interés por todo lo que es arte contemporáneo. Lo que antes sólo despertaba la atención de una pequeña elite, ahora se ha convertido en algo que atrae a una gran cantidad de público. Esto se nota tanto en la proliferación de libros de arte contemporáneo en las librerías como en las aglomeraciones para visitar las exposiciones organizadas por los museos y las galerías de arte. Parece que los últimos gobiernos han sido sensibles a este interés popular y han colaborado de alguna forma a las grandes exposiciones celebradas en los últimos años. Las multitudes que han visitado estas exposiciones han desbordado con creces los cálculos previstos por los organizadores. Entre estas magnas exposiciones es necesario destacar la de Picasso para celebrar su centenario realizadas en Madrid y Barcelona en 1981 y 1982; las de Miró, celebradas una en Madrid en 1978 y otra en Madrid y Barcelona este año en la que se recogía sus pinturas de los años 20; y la de Dalí, también de este año que ha tenido lugar en Madrid y Barcelona.

Pero estas exposiciones no son suficientes para llenar el interés del pueblo español. Son accesibles únicamente a la gente que vive en las grandes ciudades como Madrid y Barcelona y para algunos más que pueden aprovechar algún viaje a estas ciudades. El resto tienen que contentarse con las noticias servidas a través de la prensa o la televisión.

De ahí que a la hora de pensar en un ciclo de conferencias para la UNED de Valdepeñas parecía oportuno buscar unos temas referidos al arte contemporáneo y más en concreto a los tres pintores reunían las características básicas para ser selecciona-

dos: artistas de este siglo, que han marcado una pauta en la evolución del arte contemporáneo y españoles.

Como era el primer año que se celebraban estos cursos de verano en la UNED de Valdepeñas, era difícil conocer con antelación cuál sería el tipo de cursillistas y cuál su nivel de conocimientos. Había indicios para creer que serían personas dedicadas a la enseñanza, preferentemente en los niveles de E.G.B. Supuesto que posteriormente se comprobaría en parte equivocado, ya que la mayoría eran enseñantes, pero del nivel de B.U.P. Por esta razón las conferencias deberían tener una marcada orientación didáctica. No se trataba de realizar elucubraciones eruditas sobre estos artistas, cuanto de exponer la evolución del arte contemporáneo a través de sus obras. Esto significaba definir los estilos por los que los autores pertenecientes a la misma escuela, explicar la génesis de ese estilo, destacar las características más importantes, hacer notar las influencias de otras escuelas anteriores y contemporáneas, y sobre todo, hacer ver la evolución de cada autor explicando cada etapa y las conexiones de una etapa con otra.

Puesto que esta exposición tenía una marcada orientación didáctica era imprescindible un soporte visual. De ahí que todas las explicaciones estuvieran fundamentadas en la visión de las diapositivas. De cada autor se proyectaron al menos 40 diapositivas, seleccionando aquellos cuadros que mejor reflejaran la trayectoria de cada autor y aquellos otros que mejor podían definir el estilo de cada momento y la evolución de un estilo a otro. A esta colección de diapositivas de cada autor se añadieron otras de otros autores contemporáneos o de otras épocas de la Historia del Arte que permitieran clarificar algunos puntos de la evolución de cada uno de ellos.

A las explicaciones de las obras de cada pintor les acompañaba la exposición de unos datos biográficos someros, los suficientes para ayudar a entender las influencias del medio ambiente en que se movía o las connotaciones psicológicas en su obra y en la evolución de su estilo. Hubiera sido imposible, por ejemplo, comprender los primeros cuadros de Miró e incluso los posteriores sin haber expuesto su conexión con Montroig. Como hubiera sido difícil captar el sentido de algunas pinturas de Picasso sin hacer alusión a sus relaciones iniciales o finales con alguna de las mujeres que le acompañaron a lo largo de su vida.

Cada conferencia tenía una duración de tres horas. La última media hora se reservaba para un coloquio entre los asistentes sobre lo que se había expuesto durante las dos horas y media anteriores. De todas formas, la conferencia estaba abierta al diálogo, admitiendo en todo momento las aportaciones de los cur-

sillistas que daban pie a breves coloquios que servían para clarificar la exposición. Estas aportaciones de los asistentes, con un nivel muy aceptable de interés y enriquecimiento, servían además para que el ponente captara más claramente el nivel de los cursillistas y adaptara con mayor facilidad las explicaciones al nivel de los asistentes.

II. INTRODUCCION AL CURSO. EL ARTE DEL SIGLO XX

En el siglo XX las artes figurativas experimentan una transformación tan profunda que incluso dejan de ser figurativas para hacerse abstractas. Esta revolución de la forma no depende del capricho de los artistas sino que los cambios intelectuales, sociales y políticos exigen del arte una forma diferente de afrontar la realidad.

Los impresionistas anteponían la captación de la luz a la plasmación de las formas sólidas. Y ahora los físicos discuten sobre la naturaleza de la luz y, pintores como Van Gogh y Cezanne, buscan detrás de las apariencias iluminadas otra realidad desconocida.

A su vez, Freud revoluciona la medicina descubriendo todo un mundo dentro del hombre. La Teoría de la Relatividad transforma el sentido del espacio. La revolución de la física y la matemática hacen que éstas dejen de ser ciencias exactas e inmutables.

A consecuencia de todo ello los pintores se van dando cuenta que es absurdo captar el espacio cuando éste es una realidad curvilínea de la que se habla en términos complicados. Que es ingenuo captar las formas externas del ser humano cuando su realidad es mucho más compleja y que ha de esforzarse en bucear en ese mundo misterioso que se esconde tras las envolturas somáticas. Y que incluso la materia es mucho más compleja de lo que aparece en la realidad y que ha de tratar de llevar al lienzo esa complejidad.

Pero además, a comienzos del siglo XX tienen lugar graves acontecimientos que conculcan las conciencias. La situación de la política internacional, con bloques armados y tensiones intermitentes, dejan de entrever la amenaza de un conflicto que pone en peligro al hombre europeo. Y de manera similar, los problemas de la industrialización y del hacinamiento de masas agravan las tensiones del hombre. Todo esto hace que el hombre pierda la fe en los valores humanos.

Y en cuanto a las artes figurativas se encuentran ante un

gran desafío: mirar hacia el pasado manteniendo las formas heredadas, lo que supone despegarse definitivamente de los niveles que el conocimiento científico está alcanzando y separarse del hombre que vive unos problemas peculiares; o inventar un nuevo lenguaje que le permita expresar este mundo de revelaciones y tensiones.

El curso, como dice el título, se refería a tres pintores españoles contemporáneos. Pero por razón de espacio, la exposición en esta revista queda reducida a un sólo autor: Miró. Si se ha elegido a este autor ha sido porque la conferencia sobre su obra fué, al parecer, la que más aceptación tuvo. Aquí, sin embargo, no se puede contar con el elemento que más contribuyó a ello: las diapositivas que nos acercaron a la magia de sus líneas y colores. Y por esta razón, tampoco tiene sentido el exponer aquí el comentario de obras que no podemos estar visualizando simultáneamente.

III. LA OBRA DE MIRO

La sorpresa es un elemento indispensable en todo juego y en la pintura de Miró lo lúdico es un substracto permanente. En un cuadro de Miró aparece, de pronto, una mancha roja que no sabemos qué hace ahí ni de dónde ha salido, pero que parece estar muy a gusto, tanto que, una vez pasada la sorpresa, comprendemos que no podía estar en otro sitio. El ha puesto ahí ese ojo, esa nube y no quiere cambiarlos porque tiene la intuición de que están en su lugar, pese a las apariencias de la lógica.

En su vida hay pocos detalles a destacar. Esto no quiere decir que en ella haya sido todo fácil. En París pasó sus años duros, sin dinero, habiendo dejado atrás el ambiente hostil de Barcelona con una total incomprensión. Su primera exposición en París es un nuevo fracaso. Sin embargo, todos estos primeros obstáculos ha de vencerlos con un tesón tremendo.

Miró va por el mundo fijando su atención en las cosas mínimas: la hormiga, la piedra, el astro enorme pero reducido al tamaño de esas cosas minúsculas. Miró considera que "todo aquello que sale de la tierra tiene un gran valor". Y su mundo geográfico no es París ni New York, sino su campo de Tarragona, donde está arraigado desde niño cuando iba a pasar los veranos con su familia.

Su origen y su nacimiento son catalanes. Su padre era orfebre procedente del campo de Tarragona y su madre, hija de un ebanista mallorquín. Por lo tanto doble origen artesano.

Al terminar sus estudios de comercio, cuando tiene 17 años, cae enfermo de tifus. Enfermedad providencial para su vida ya que le hace pasar una larga temporada de convalecencia en Montroig. En contacto con la naturaleza, el paisaje agreste y las labores del campo, Joan Miró decide dedicarse por completo a la pintura.

Primera juventud (1915-1917)

Cuando en 1919 llega a París por primera vez, lleva siete años pintando. En esos años había reconocido y aceptado la importancia de, Van Gogh y Cezanne, y había ya conseguido su propia síntesis de fauvismo y cubismo en una serie de paisajes luminosamente coloreados de los campos y pueblos de su Cataluña natal. Aunque puedan parecer poco importantes en comparación con sus posteriores invenciones abstractas, representan una curiosa y muy característica combinación de realismo extremo en ciertas partes y detalles y de intenso tratamiento geométrico en otras. La presencia simultánea de lo real y de lo abstracto no estaba todavía pictóricamente unificada, pero los problemas, tanto visuales como psicológicos que esa yuxtaposición planteaba al espectador, se convertirían en componente esencial de su estilo maduro.

Proyección y comentario de: El campesino. Capilla de Sant Joan d´Horta. Calle de Prades.

Etapa detallista (1918-1922)

Las pinturas de la etapa anterior las expone en 1918 en la Galería Dalmau. El fracaso de esta exposición le llevará a retirarse a Montroig, no para lamentarse o dolerse, sino para meditar y reconsiderar la estrategia futura.

De esta reflexión sale un cambio importante en su vida. Escribe a su amigo Ricart: "Lo que me interesa por encima de todo es la caligrafía de un árbol o las tejas de un tejado, hoja por hoja, rama por rama, brizna de hierba por brizna de hierba..."

Según esto Miró se inclina por la factura minuciosa y lenta. En estos cuadros que va a pintar en el verano de 1918 parece como si el artista hiciera inventario de los frutos que dan las tierras de Montroig. Las plantas están tratadas con la misma delicadeza que los árboles, concediéndoles idéntica importancia. Cada trozo del sembrado queda perfectamente delimitado del que tiene al lado. El color no aparece disociado de lo que representa cada una de estas telas, sino que da una impresión de conjunto, a la vez que respeta todos los detalles.

Proyección y comentario de: Huerto con asno. Retrato de niña. Autorretrato. Montroig, la iglesia y el pueblo.

Dalmau organiza para Miró una nueva exposición, ahora en París. No vendió ni un sólo cuadro, aunque algunos críticos y artistas, entre ellos Pablo Picasso, apostaban por el triunfo final del joven pintor.

Otra vez se retira a Montroig, donde al igual que en la ocasión anterior se va a producir una modificación substancial de su arte.

Aquí empieza a pintar La masía que no acabará hasta el año 1922.

Proyección y comentario de: La masía. La granjera.

Bajo la influencia de Dadá (1923-1924)

Miró se instala en París en el invierno de 1923. Europa sale de una guerra que la había dejado arrasada y de la que despertaría con unas frenéticas ganas de vivir.

El movimiento dadá pretende acabar con toda suerte de premisas e inventar nuevos sistemas de expresión. Miró se siente a gusto entre sus amigos y esto le da confianza para encontrar otra salida. Sus recursos expresivos de acuerdo con la técnica realista están ya agotados. La imaginación se permite alzar el vuelo con plena autonomía. La obra de estos años se complace en describírnoslo todo con pormenor, pero con un entendimiento de lo que ha de ser la función del artista que todo resulta finalmente una invención, lejos del motivo real que lo ha inspirado.

Miró permanece siempre muy cerca de la naturaleza, de las cosas concretas y sencillas, y al mismo tiempo, el resultado es algo absolutamente artificial, en el mejor sentido en que lo es el arte, opuesto también a la naturaleza. Aquella visión conjunta del periodo anterior se fragmenta ahora, y cada parcela, cada punto del cuadro, reclama del espectador una lectura que podríamos llamar deletreada. Esta pintura miniaturista es, sin duda alguna, muy oriental. Implica reverencia ante la naturaleza y una necesidad, no de servirse de ella, sino de penetrar en su secreto.

Es muy clara aquí ya la transformación de los elementos naturales, con esta delicadeza tratados, en signos de un nuevo vocabulario, lo que tal vez constituye el principal empeño y el máximo logro de Miró.

En lugar de repetir la realidad tal como la captan sus ojos, Miró se deja invadir por lo que ve y por la carga infantil que comporta. Esto será lo que pinte cuando, instalado ya en el taller, no le quede sinó el recuerdo, hecho impacto de lo que ha visto. El propio artista afirma que no busca una visión fuera de la realidad sino, muy al contrario, una evasión de la naturaleza.

Proyección y comentario de las siguientes diapositivas: Tierra labrada. Paisaje catalán o El cazador. Maternidad. El carnaval de Arlequín.

El surrealismo (1924–1927)

Mientras Miró pinta el Carnaval de Arlequín, el escritor André Breton funda el movimiento surrealista y publica el Primer Manifiesto en el que afirma: "Creo en la revolución futura de estos dos estados, aparentemente tan contradictorios, que son el sueño y la realidad, en una especie de realidad absoluta, de surrealidad".

Los surrealistas basan sus investigaciones en las infinitas posibilidades que ofrecen el mundo de los sueños. Tanta es la importancia que conceden a este estado que llegan a provocarlo en ellos mismos mediante las drogas o la hipnosis. Algunos escritores surrealistas trabajan bajo sus afectos convencidos de que así es como puede hacer que aflore a la superficie de la mente aquello que normalmente aparece oculto o ignorado. El método más representativo de los escritores surrealistas es la escritura automática que consiste en plasmar por escrito todo lo que llega a la mente, aunque aparentemente resulte desordenado. El equivalente en nuestro campo es la pintura automática. Los surrealistas abandonan el modelo exterior y sólo consideran válido lo que procede del mundo del subconsciente. Sus pinturas representan en muchas ocasiones lo que han soñado.

Joan Miró no pinta sueños sino que, a través de su obra, pone a disposición del espectador ciertos elementos para que sea este quien sueñe. Miró no ha trabajado nunca bajo los efectos de las drogas, el alcohol o la hipnosis. Su vida, lo mismo que su obra, ha sido siempre metódica y ordenada. No obstante, su personalidad artística, su manera de representar sobre la tela lo que le dicta la inspiración hará exclamar a Breton: "Miró es el más surrealista de todos nosotros".

Miró se integra plenamente en el grupo de los surrealistas con el que mantendrá excelentes relaciones, lo que no significa que trabaje de acuerdo con planteamientos dictados por o-

tros.

En 1925, Miró abandona la pintura fantástica dentro de la cual, y gracias a su peculiar lenguaje ideogramático, transforma los objetos, paisajes y seres de su universo familiar. A partir de ahora, su pintura será expresión de los movimientos del ser vivo, al que captará en su origen. El clima de estas pinturas nos hace pensar en la pintura del sueño, que no es lo mismo que los sueños pintados por los surrealistas.

En general, todas las telas de esta época son monocromas y en ellas domina el color del fondo -azul, gris, tostado...- sobre el que aparecen grafismos, manchas y signos alusivos. La forma, casi siempre en manchas claras, deja que se transparente el color del fondo. Las notas de color, aunque escasas, tienen por misión realzar algún detalle. Algunas de estas pinturas ocultan una realidad dificilmente descifrable.

Proyección y comentario de: Pintura. La siesta. Perro ladrando a la luna.

Interiores holandeses (1928-1929)

En 1928, y como consecuencia de un viaje a Holanda en el que visita las ciudades y museos más importantes de ese país, inicia la serie de interiores holandeses que pinta partiendo de postales de los grandes pintores.

Puede decirse que retorna el tipo de composición que habíamos encontrado antes en sus cuadros, como El Carnaval de Arlequín. El espacio que, en los últimos años aparecía como vacío, en contraposición a unas formas muy concretas y simples, vuelve a poblarse de figuras más evocadoramente realistas.

Proyección y comentario de: Interior holandés I.

Asesinar la pintura (1929-1934)

El control de Miró sobre los aspectos de la teoría y práctica surrealista, fué brillantemente revelado en una serie de grandes lienzos pintados en 1933, donde los colores, limitados a sus rojos, negros y blancos característicos, pueden pasar por las últimas realidades de la experiencia humana.

Las formas, suspendidas ante un fondo silencioso, profundo como el espacio de los sueños, están de tal modo situadas, que crean sistemas de relaciones tangenciales o interpenetradas, cuyo significado se revela gradualmente como un incesante proceso de metamorfosis. Apenas hay forma que no esté a punto de trans-

formarse en otra. Formas aparentemente débiles o sin vida, adquieren protuberancias orgánicas, genitales o no, que se transforman en cabezas, manos o pies rudimentarios o, invirtiendo el proceso, regresan de nuevo al seno de donde habían surgido parcialmente.

Estas pinturas justifican la declaración de Miró según la cual "la pintura nace siempre de un estado de alucinación provocado por alguna conmoción, objetiva o subjetiva, de la que me siento totalmente irresponsable".

Esas metamorfosis orgánicas eran provocadas por imágenes inorgánicas. En grandes hojas de papel reunía recortes de revistas que anunciaban objetos mecánicos, herramientas o máquinas y esperaba que la inspiración "automática" le sugiriera las formas.

Miró diría que con ello intentaba "asesinar la pintura". Los surrealistas en su afán de huir del mundo exterior y refugiarse en el sueño, en el subconsciente, terminan por pintar con frecuencia de una manera normal y hasta vulgar estas visiones de modo que no rompen con una forma de ver la pintura que arranca del Renacimiento. Miró en cambio, trata contínuamente de romper el lenguaje, de destruir un entero entendimiento del arte llevando la tentativa surrealista más allá de lo que se propusieron sus fundadores.

Proyección y comentario de: Pintura según en collage.

Pinturas salvajes (1934-1936)

En torno a 1934, el universo pictórico de Miró empieza a poblarse de seres monstruosos que parecen presagiar la confusa situación política que se va a producir en un futuro inmediato.

De las pinturas realizadas durante los años anteriores a la guerra Civil Española Miró ha dicho que son pinturas salvajes. Abandona la pintura clara y adopta el claroscuro para crear una atmósfera angustiada. Los personajes que aparecen aquí presentan formas orgánicas que recuerdan los de ciertos huesos u órganos humanos, lo que les da un aspecto dantesco, como si salieran de una pesadilla. En conjunto dejan translucir un nuevo contenido dramático envuelto en un erotismo velado por la deformación, erotismo que siempre había estado latente en las obras anteriores y que irá poniendo de manifiesto en las futuras, pero que nunca resultará vulgar o grosero.

Proyección y comentario de: Mujer y perro frente a la luna. Hombre y mujer frente a un montón de excrementos.

De la pintura atormentada a la simplificación (1937-1938)

Al comenzar la Guerra Civil Española, Miró se va a París que se ha convertido en una ciudad de exiliados y refugiados. Los sufrimientos morales van unidos a los materiales ya que la situación económica de Miró no es nada boyante. Su situación anímica queda reflejada en sus cuadros.

Proyección y comentario de: El bodegón del zapato viejo. Cabeza. Retrato II.

Las constelaciones (1939-1941)

A fines de 1939 Miró se retiró a Normandía. Deseaba escapar a la aplastante presión política de la vida de París. Este alejamiento iba a permitirle realizar algunas de las obras más bellas de su carrera que conocemos con el nombre de Constelaciones.

Proyección y comentario de: Constelaciones. El despertar del día. El bello pájaro que descifra lo desconocido a una pareja de enamorados.

Un lenguaje propio (1942-1946)

Durante esta etapa va seleccionando parcelas de este cosmos recién descubierto y las destaca; profundiza, personifica figuras, pone en evidencia relaciones. Usa diversas técnicas: óleo, gouache, acuarela, pastel.

Esta época mantiene el mismo carácter mágico que la anterior y por eso su proximidad. Si antes, el espectador en Constelaciones se hallaba como inmerso en un espacio infinito que vibraba musicalmente, ahora se encuentra, de pronto, ante personajes solitarios.

El repertorio de signos y figuras inventados por Miró en esta época es muy amplio. El artista no pretende únicamente expresarse, sino que, al mismo tiempo, elabora su propio lenguaje que además irá evolucionando.

La mayoría de los cuadros están pintados sobre fondo claro, muy uniforme, y la mayoría de los personajes están dibujados con un trazo fino y delicado. Aplica los colores puros con mesura y realza las partes del cuerpo humano que más le interesan, en especial los ojos, el sexo femenino y los pies.

Proyección y comentario de: Mujer y pájaro en la noche.

Proyección internacional (1947-1951)

Mientras la obra de Miró es ignorada en Madrid y es apreciada por un reducido grupo de amigos de Barcelona, en París ha pasado del fracaso inicial a ser reconocido por una buena parte del público exigente.

Pero es en Estados Unidos donde primero se reconoce el valor de su obra. La gran exposición retrospectiva que organiza el Museo de Arte Moderno de New York en 1941 sirve para la gran difusión y la aceptación por el gran público. En 1947 le encargan que realice un gran mural para un restaurante de Cincinatti. A partir de aquí se suceden las exposiciones en París, teniendo una gran acogida.

Proyección y comentario de: Personajes en la noche. Líbelula de las alas rojas persiguiendo una serpiente que se desliza en espiral hacia la estrella cometa. El pájaro de mirada serena y alas ardiendo.

Etapa de madurez (1961-1970)

Durante estos diez años, aunque sigue pintado se dedica de una forma fundamental a la cerámica. Se traslada a Palma de Mallorca donde su amigo el arquitecto Josep Lluis Sert le construye un espacioso taller de líneas armónicas que cuadran perfectamente con el paisaje. Y en este taller se va a entregar durante estos años al cultivo de la cerámica, el grabado y la litografía.

En los años 60, Miró no cambia de lenguaje sino que prefiere ir depurando reduciendo a lo esencial el que ya tiene, sin abandonar en ningún momento los temas de su predilección: la tierra, el cielo, los astros, la mujer, los pájaros.

Proyección y comentario de: El oro del cielo azul. Mujer y pájaros en la noche. Mujer rodeada de un vuelo de pájaros en la noche. Personaje delante del sol. El ala de la alondra aureolada del azul de oro llega al corazón de la amapola que duerme sobre el prado engalanado de diamantes. Personajes y pájaros de fiesta para la noche que se acerca. Cartel de la exposición Miró. 1968.

La pintura de los años setenta

Su pintura de estos años sigue, en gran parte las directrices de la década anterior. El rasgo distintivo de estas obras es la abundante utilización del negro y la considerable reducción de los demás colores en beneficio de aquél. Esta característica, junto con la aparente despreocupación en la aplicación de la

pintura sobre la tela, con la consiguiente aparición de chorreos, salpicaduras y goteos, hace que las últimas pinturas tengan una gran fuerza y agresividad, aunque más en la forma que en el fondo.

Proyección y comentario de: Mujer delante de la estrella fugaz. Mujer pájaro 1. Mujer en la noche.

La obra de Joan Miró al llegar a los años setenta es reconocida y valorada en todo el mundo. Precisamente a principios de esta década tiene lugar la gran Exposición Internacional de Osaka en la que participa Miró. Luego las exposiciones se suceden a ritmo creciente: New York, Londres, París... Y por fín la gran antología de Miró en el Museo de Arte Contemporáneo de Madrid en 1978.

A modo de conclusión

La obra de Miró hace gala de una libertad, de una riqueza y de una perfección en la audacia que los situan en la primera línea de los pintores de nuestro tiempo. Pero la radiante sencillez de sus obras más conocidas, que son las de su madurez, la vitalidad de los colores, la ingenuidad de las figuras y de los signos, han puesto en circulación la leyenda de un Miró dotado como por milagro del poder de conservar intacto al frescor de su infancia. Esta opinión descansa en una parte de su obra y en su lectura superficial, haciendo caso omiso de todos los desarrollos que la precedieron, o sea, de 30 años de luchas y de conquistas, un caminar obstinado jalonado de rupturas y saltos, por interrogaciones angustiosas y por decisiones arriesgadas.

Lo que puede conducir a un grave desconocimiento de su arte, en razón misma de su popularidad y difusión, es la facilidad desconcertante con que Miró ha sabido ir hasta el límite de su quehacer, para evadirse con tal naturalidad de la visión clásica y de la tradición occidental.

Por lo tanto, en el caso de Miró es necesario abordar su obra siguiendo las etapas de su desarrollo, que no son solamente los momentos de una aventura pictórica, sino más bien las fases de la elaboración y del crecimiento orgánico de un nuevo lenguaje, que sólo el análisis histórico permite descifrar y considerar en toda su amplitud. Idioma nuevo pero también naturalísimo a pesar de su singularidad, porque no cesa de referirse a la realidad de la naturaleza a la que Miró permanecerá fiel incluso cuando se aleja de la representación de las apariencias y acaso más entonces.

DEPARTAMENTO DE EDUCACION PERMANENTE
INVESTIGACION Y DIFUSION CULTURAL
(I)

Por

Francisco Cecilio Arévalo Campos

DEPARTAMENTO DE EDUCACION PERMANENTE, INVESTIGACION Y DIFUSION CULTURAL

ORIGEN Y PROPOSITOS

Por Francisco Cecilio Arévalo Campos

En la línea de reafirmar el carácter auténticamente ***universitario*** *del Centro Asociado, y evitar ser una mera academia que sólo imparte clases, se ha creado el Departamento de Educación Permanente, Investigación y Difusión Cultural, como aglutinador de diversas funciones, de matiz internivelar e interdisciplinar. Es nuestro propósito que, como* ***departamento,*** *en línea con la filosofía de la L.R.U. sea eje de actividades docentes, investigadoras y culturales, que otorgan el carácter universitario, cuando existe de verdad.*

Nos proponemos iniciar una experiencia poco frecuente en la trayectoria de los Centros Asociados de la Universidad Nacional de Educación a Distancia, pero que está institucionalizada desde la ley general de Educación, en todas las universidades españolas, con la creación de los ***Institutos de Ciencias de la Educación*** *(ICE) -entre sus funciones están la formación pedagógica de los universitarios que se quieran incorporar a la enseñanza y el perfeccionamiento del profesorado en ejercicio-.*

El I.C.E. de la U.N.E.D. es un gran desconocido para nuestros alumnos y también para los profesores-tutores, la mayoría no sabe muy bien para lo que sirve, excepto para organizar el Curso de Iniciación en la metodología de la enseñanza a distancia destinado a los tutores de nuevo ingreso. En realidad, sus muy valiosas investigaciones, los seminarios, los cursos y otras de sus actividades son ignoradas en la mayoría de los Centros Asociados. Nos gustaría que el Departamento fuera un eficaz intermediario y colaborador del I.C.E. de la U.N.E.D. y del futuro I.C.E. de la UNIVERSIDAD CASTELLANO-MANCHEGA -parece que en los Presupuestos del Estado de este año se le han destinado algo más de cuatro millones de pesetas ("Lanza" 27-X-83)-.

El ***Departamento,*** *inmerso en el propio Centro Asociado, quiere mantener estrechas relaciones con los ICEs, con la*

administración autonómica, con la inspección técnica de educación y cuantas instituciones y organismos, tanto públicos como privados, estén interesados en los temas educativos.

Como su denominación indica, abarca fundamentalmente los siguientes campos: la investigación educativa, la orientación -es importante establecer unos cauces mínimos para la orientación de nuestros alumnos, básicamente al comienzo de la carrera y en los momentos críticos del abandono de los estudios-, el perfeccionamiento del profesorado y la difusión cultural, en la perspectiva de la educación permanente. Tenemos la ventaja de haber nacido no por estrategias político-administrativas, impuestas desde la Sede Central, sino por la ilusión, el apoyo y la participación de los que formamos la comunidad educativa de nuestro Centro Asociado.

Deseamos potenciar al máximo nuestros escasos, pero valiosos, recursos. Estamos convencidos del gran potencial de los Centros de la U.N.E.D. en la actualización y perfeccionamiento del profesorado; en efecto, si estamos formando licenciados en Pedagogía, por qué no participar en la puesta al día del profesorado. En este sentido, estas actividades se van a encauzar dentro de los programas a desarrollar en la **Universidad de Verano**, con cursos, encuentros, talleres... Aunque estamos abiertos a todas las ayudas económicas, la realización de sus actividades serán financiadas por los propios participantes.

La necesaria renovación del sistema metodológico de la Universidad Nacional de Educación a Distancia exige la potenciación de las investigaciones e innovaciones desde y sobre sus Centros Asociados. Por ello, una acción del Departamento de Educación Permanente, Investigación y Difusión Cultural gira en torno a la realización de estudios y experiencias. Dentro del ámbito de la educación superior a distancia, continuaremos desarrollando los siguientes campos de acción:

a) investigaciones sobre el modelo educativo de la U.N.E.D.: sus materiales, tanto las Unidades Didácticas como las emisiones radiofónicas; el papel del Centro Asociado y sus profesores-tutores; el sistema de evaluación y las alarmantes cifras del abandono académico.

b) estudios empíricos sobre las coincidencias y discrepancias entre las calificaciones de los profesores de la Sede Central (Facultad de Filosofía y Letras) y los profesores-tutores de Valdepeñas, y su posible correlación.

c) la investigación sobre las características sociológicas de los alumnos matriculados que pruebe la hipótesis de que el Centro está abierto a todos, que ni la edad, el sexo, el estado civil... discrimian a la población que demanda los estudios a distancia.

Sabíamos que estábamos en la obligación de dar publicidad al quehacer de cinco años de funcionamiento del Centro Asocia-

do de Valdepeñas y, sobre todo, fundar una publicación, cuando menos anual, que fuera el medio idóneo para recoger las experiencias educativas del profesorado e, incluso, de nuestros alumnos. En la conciencia del director del Centro, desde los primeros cursos académicos, estaba la idea de poner en marcha una **Revista de investigación.**

Así pues, sentíamos la necesidad, disponíamos de las personas, habíamos elegido al Centro como protagonista de las investigaciones -se decidió la confección de un número uno, monográfico, que apareciera en las fechas de matriculación- y, a mediados de Septiembre, disponíamos del apoyo del Patronato. Sólo quedaba coordinar todas las actividades y gestiones, de ello se encargó el Departamento.

Económicamente, el Patronato aceptó el desafío de sacar una Revista de estudios superiores a distancia, editada por el Centro Asociado de la U.N.E.D. de Valdepeñas.

El adecuado cumplimiento de las tareas que aquí hemos descrito requiere, primero, aumentar los fondos bibliográficos y documentales, los recursos tecnológicos, las ediciones propias, etc.; y, segundo, la participación de todos los profesores-tutores, alumnos del Centro Asociado y de otras instituciones que quieran colaborar en el apoyo de las iniciativas del Departamento.

El espíritu de la renovación educativa está muy presente en nuestros propósitos. En concreto, tuve el honor de asistir, en representación de ACIDE, al I Congreso de Movimientos de Renovación Pedagógica, celebrado del 5 al 10 de diciembre en el Palacio de Congresos de Montjuich (Barcelona), con una ponencia sobre la "Renovación de la formación inicial de los profesores de E.G.B."; en él se propuso para la formación del profesorado, **Centros únicos** que integren la formación inicial y permanente de todos los profesores del sistema educativo. Esta propuesta pasa, necesariamente, por una mayor integración de dichos estudios en la nueva estructura departamental que establece la L.R.U., en especial con el Departamento o Sección de Ciencias de la Educación -llamado de **Investigación y Renovación educactiva** por el Presidente de la Comisión Gestora, en las Jornadas de reflexión sobre la **Universidad de Castilla-La Mancha**, celebradas los días 27 y 28 de enero en Toledo-

Finalmente, el Centro Asociado de la UNED de Valdepeñas, a través de su Departamento de Educación Permanente, Investigación y Difusión Cultural, se propone prestar durante este verano una particular atención al perfeccionamiento del profesorado. En los **Cursos de la Universidad de Verano**, se facilitará

a los participantes el hallazgo de nuevos enfoques didácticos que contribuyan a acrecentar sus ilusión y su eficacia en el trabajo profesional. Los Cursos abiertos quieren ser instrumentos de promoción cultural de las gentes de nuestra Región.

Cursos de perfeccionamiento

Educación Preescolar
Métodos globalizados de lectoescritura
La función directiva en el Centro educativo
Nuevas estructuras organizativas para el trabajo eficaz en la E.G.B.
Programación y evaluación
Pedagogía Musical
Expresión Plástica
Diagnóstico y tratamiento de la dislexia
Curso teórico de Psicomotricidad
Curso práctico de Psicomotricidad
Metodología de la enseñanza del inglés

Cursos abiertos

Investigaciones históricas de Ciudad Real
Lectura crítica de la televisión
Realización y producción de montajes audiovisuales aplicados a la enseñanza
Deportista, deporte y olimpismo
Drogas y juventud

Fechas: del 25 de junio al 15 de julio

---&---

DEPARTAMENTO DE EDUCACION PERMANENTE, INVESTIGACION Y DIFUSION CULTURAL

LA EDUCACION PERMANENTE

Por Francisco Cecilio Arévalo Campos

INTRODUCCION

La inspiración de la idea de la educación permanente no es patrimonio de ninguna persona o país, sino de la preocupación internacional manifestada por el cauce de las organizaciones europeas y mundiales, interesadas por el mundo de la educación, la cultura y el realce de la calidad de vida.

Ante los cambios del mundo actual, "la noción de que el hombre le basta en la vida con un determinado bagaje intelectual y técnico está siendo superada con increible rapidez" (1). La continua obsolencia de nuestros conocimientos exige una nueva estrategia educativa que responda al desafio del cambio. "La sociedad moderna, con sus rápidos cambios, sus frecuentes innovaciones técnicas y el cóntinuo incremento cultural, exige que el individuo se ponga continuamente al día y vaya progresando en conocimientos. Por otra parte, la sociedad misma, con sus numerosos canales de difusión cultural, lo estimula a ello y, a la vez, le proporciona los medios de ir completando su educación" (2).

Un apartado importante será la aclaración de diversos términos que se han confundidos con el concepto de la educación permanente; con ello, se pretende "evitar confundir la educación permanente con una edad hasta ahora abandonada (educación de adultos), determinados medios (educación recurrente o educación a distancia), determinados programas (perfeccionamiento profesional), determinados objetivos (promoción)"(3).

Y para comenzar con este proceso de clarificación, me parece conveniente introducir el tema de la educación permanente con un párrafo de Octavio Fullat (4), que resume magistralmente los diferentes aspectos que aquí estudiaremos ampliamente: "El concepto actual de educación permanente apunta hacia una educación integral que abarca toda la vida y todas las posibilidades del ser humano (...). Dentro de este espacio mental pierde sentido la separación entre "lo escolar" y "lo extraescolar", entre "edad escolar" y "edad productora"; la vida entera de cada hombre se constituye en proceso educador. En el ámbito de esta nueva mentalidad educativa ya no puede privilegiarse la posibilidad de entender -preponderancia de las asignaturas, por ejmplo, en los centros actuales- por encima

de las otras posibilidades que tenemos los hombres (como la de creatividad, de afectividad, de comunicación social). Tiene más sentido hablar de "ciudad educadora, de clima social educador, que de "centro educador" -escuela, colegio, instituto o universidad-. La educación se convierte en un proceso continuo -durante toda la vida- y en un proceso global- todas las virtualidades del hombre".

A pesar de la amplia bibliografía que sobre el tema he investigado no aparece reflejada la tarea de aceptar el concepto de educación permanente como guía de las políticas educativas, está todavía por llevarse a la práctica. La esperanza de una educación permanente no se ha llevado realidad en ningún lugar del mundo, es sólo una idea o principio rector que no se ha llevado, por ahora, en su totalidad, a la práctica real.

Muchos autores han llegado a la misma conclusión sobre el principio de la educación permanente: "... es quizás el más amplio y más útil propuesto hasta ahora como un nuevo y promisorio marco de trabajo para la planificación de una política educacional"(5).

He podido inspirarme en las ideas de muchos trabajos sobre el tema de la educación permanente, a cuyos autores quiero mostrar aquí mi agradecimiento.

La consulta directa de la documentación estudiada la pude realizar gracias a las facilidades obtenidas en las siguientes Bibliotecas:

- Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de Educación General Básica de Ciudad Real.
- Casa de la Cultura de Ciudad Real.
- Inspección de Educación Básica del Estado de la Dirección Provincial del M.E.C., de Ciudad Real.
- Subsecretaría de Ordenación Educativa. Subdirección General de Perfeccionamiento del Profesorado. Madrid (Antiguo I. N. C. I. E.).
- Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Sociedad Española de Pedagogía. Madrid.

El trabajo que a continuación van a leer sólo es un estudio preliminar que, dentro de las actividades del Departamento de Educación Permanente, Investigación y Difusión Cultural, pretende enmarcar en la perspectiva de la Educación Permanente las actividades relacionadas con los Centros Asociados de la U.N.E.D.

I. HISTORIA Y EVOLUCION DE LA IDEA

"... En la Europa de las revoluciones nacionales, a fines de siglo XIX y comienzos del XX, cuando la idea de una organización socialista de la sociedad galvanizaba a las masas, la educación de adultos revistió para muchos un carácter militante"(6). Se volvía a la escuela reivindicativamente, para lograr la emancipación del pueblo, y conquistar el poder político y sindical.

La idea de la educación permanente nació entre los educadores de adultos, cuya labor les ponía en contacto con la dura realidad socioeconómica de los necesitados de educación. Estos "... fueron los primeros que pensaron que era necesaria una reforma, no parcial, no a base de mejorar tal o cual aspecto de la educación, sino que era necesaria una reforma de la concepción, de la ejecución y práctica de la educación. En consecuencia, la educación permanente ha conservado de este origen la voluntad de aportar una transformación radical a los sistemas educativos"(7).

En 1919 encontramos en germen la doctrina de la educación permanente en

el informe del Comité para la Educación de Adultos del Reino Unido(8). En él se escribía que "la educación de adultos no es un lujo para un grupo limitado y privilegiado de individuos especialmente seleccionados, sino que es parte integrante de la vida social. Precisamente por esta razón, la educación de adultos deberá ser asequible a todos a la vez que permanente".

En el año 1955, además del excelente libro de Homer Kempler, Adult Educatión, publicado en Nueva York, donde se habla de la educación a lo largo de la vida, se plantea el anteproyecto de Educación Permanente por Arents, que cristalizará en el proyecto de Ley de Bases de reforma de la Enseñanza, presentado en 1956 por el ministro francés de Educación Nacional, Billares. "He aquí los fines fundamentales de Billares:

1. Prolongar, mantener y completar la cultura general recibida en la escuela.
2. Favorecer el perfeccionamiento profesional y técnico a todos los niveles.
3. Proteger y desarrollar al hombre contra los efectos deshumanizadores de la técnica y de la propaganda.
4. Asegurar la promoción en el trabajo y la reclasificación de determinados adultos"(9).

Toda la década de los 50 estuvo caracterizada por la conciencia del problema del analfabetismo. Se promovieron en distintos paises campañas de alfabetización dentro de la educación para adultos.

En la Conferencia de Montreal (1960), organizada por la UNESCO, la educación de adultos aparece como un proceso ininterrumpido que debe durar toda la vida humana. "La Conferencia de Montreal (10), llegó al concepto de educación permanente, mediante una superación del concepto tradicional de la enseñanza para adultos, pero no clarificó sus motivaciones profundas ni su significado exacto. La educación permanente se identificó con la educación de adultos. Fue posteriormente cuando el término educación permanente se afirmaría como extensiva a toda la duración de la vida humana. La educación permanente en cuanto tal, terminó por diferenciarse de enseñanza de adultos, a la que integró como uno de sus componentes...".

El principio de la educación permanente, como unificador de todos los aspectos de la educación, fue adoptado el año 1965 por la UNESCO, tras aceptar la recomendación del Comité Internacional de especialistas para la promoción de la enseñanza de adultos, después de asumir el informe de Paul Lengrand.

En 1967 el Consejo de Europa adopta el principio de la educación permanente como organizador de los procesos educacionales, y con un claro objetivo: el desarrollo de la personalidad a lo largo de la vida del individuo: "El concepto de la educación permanente como principio organizador de todo el proceso educativo implica un sistema comprehensivo, coherente e integrado, diseñado para colmar las aspiraciones educativas y culturales de toda persona de acuerdo con sus cualidades.

Se intenta una capacitación personal a lo largo de la vida, bien a través del trabajo o mediante las actividades realizadas en tiempo de ocio, con el objeto de desarrollar la personalidad"(11).

Pero es en 1970, Año Internacional de la Educación, promocionado por la UNESCO, el concepto de educación permanente se convierte en uno de los grandes temas de esta Organización.

En 1972, durante la Conferencia Mundial sobre la Educación de los Adultos,

celebrada en Tokio, se acepta la educación de adultos como una parte de la educación permanente. Este mismo años se consagró como el centro de todas las políticas educativas, y en el informe Aprender a ser, de la Comisión Internacional para el Desarrollo de la Educación, se dirá:(12) "Proponemos la educación permanente como la idea rectora de las políticas educativas en los años futuros".

Siete etapas en la evolución hacia la educación permanente

El autor L. Trichand explica en su obra L'éducation populaire en Europe(13), las siete etapas principales o líneas de fuerza en el proceso que conduce a la llamada educación permanente, que el prefiere denominar "educación popular":

- 1ª etapa. La simple alfabetización de adultos, con la finalidad de la llamada "escuela de las tres erres" (leer, escribir y contar).
- 2ª etapa. Con ella se inicia propiamente la llamada "educación de adultos". Se quiere superar la anterior etapa, con un afán de mayor cultura general, educación cívica, apertura a la vocación y a la formación profesional, etc.
- 3º etapa. Es la de las motivaciones políticas de la cultura popular. Pretende preparar a las masas por la cultura para el acceso al poder político y enlaza la educación con el ejercicio de los derechos democráticos.
- 4ª etapa. Es la de la animación social impulsada inicialmente por un espíritu filantrópico, que busca activar a las gentes interesadas en su progresivo desenvolvimiento con trabajos en equipos de educadores, asistentes sociales, etc.
- 5ª etapa. Es una etapa utilitaria de aspiración al progreso económico, al aumento de productividad por la formación profesional de los adultos y la actualización de las técnicas laborales.
- 6ª etapa. Arranca de la anterior, cargando el acento sobre la educación del ocio como un derecho, como una necesidad, como una actividad creadora.
- 7ª etapa. Es la etapa actual de la llamada "educación permanente", en la que se resumen y se integran las anteriores etapas.

II. DIFERENCIACION DE CONCEPTOS

Existe todavía una cierta confusión con algunas expresiones, diferentes pero relacionadas con la educación permanente, tales como las de cultura popular, alfabetización funcional, educación fundamental, educación extraescolar, educación post-escolar, educación continua, perfeccionamiento profesional, educación de adultos y educación recurrente. Una explicación puede estar en pensar que "la ambigüedad proviene del hecho de que los mismos términos designan con autores diferentes realidades educativas muy diversas, y ocultan de hecho concepciones o ideologías opuestas"(14).

La cultura popular, históricamente, ha tenido por finalidad la elevación cultural del pueblo, para hacer posible la participación democrática, a través de la instrucción; es decir, pretende preparar al pueblo por la cultura para su incorporación a la vida política.

En la alfabetización funcional el aprendizaje de la lectura y de la escritura se ponen al servicio de una culturalización del sujeto para conseguir una capacitación integral de la personalidad del adulto. "El adulto en vías de alfabetización funcional es quien está llamado a participar activamente en la trans-

formación de las estructuras y de las condiciones de existencia del mundo en el que está inserto..."(15).

La educación fundamental está orientada hacia una acción práctica y social para mejorar la salud, la agricultura, las formas de trabajo, las condiciones de vida de las personas que no han gozado de los beneficios de la enseñanza institucional.

La educación extraescolar, como precisa Juvenal de Vega, es la educación que, realizada fuera del ámbito intencional de los centros institucionales, complementa, restaura, continua y actualiza, la formación e información del hombre. Con Adolfo Maillo podemos distinguir la educación extraescolar y la post-escolar: la educación extra-escolar puede ser paralela a la realizada en la escuela, y podrían ser sus destinatarios niños o adultos; la post-escolar se dirige exclusivamente a los que ya han asistido a la escuela, de perfeccionamiento laboral; ambas, pero especialmente la post-escolar, tienden a concretar en instituciones y actividades que emplean métodos "escolares".

Otro concepto que se suele confundir con la educación permanente es el perfeccionamiento profesional, que sólo es un aspecto parcial de la educación de adultos dirigida específicamente a los trabajadores en una determinada edad. La educación permanente no es sólo un perfeccionamiento profesional continuado al servicio del progreso tecnológico.

Igualmente, la educación permanente, a pesar de abarcar tanto la educación de adultos como la denominada educación recurrente, es preciso diferenciar estos conceptos.

Educación de adultos, educación permanente

La educación de adultos ha pretendido subsanar las carencias educativas El adulto deseaba obtener un certificado que le facilitara su posible promoción social. La educación antigua de adultos tenía unas características similares a la impartida a la población infantil. "Era (y es todavía en muchos casos) la sucesión tradicional de las explicaciones del maestro, de los ejercicios de las lecciones y de los deberes rigurosamente codificados, ajenos a toda referencia a la psicología, a la edad y a los intereses diversos de las distintas categorías de alumnos a los que se dirigían"(16).

Nació una ciencia de la educación del adulto -Andragogía- "de la toma de conciencia de que la Teoría de la Educación existente, se circunscribía a la temática educativa propia del niño y que, por lo tanto, era insuficiente para abarcar la problemática específica de la Educación del Adulto"(17).

Félix Adam designará con el término Andragogía la ciencia y el arte de la educación de adultos. Los objetivos que atribuye a la Andragogía son:(18)

1º Mantener, consolidar y enriquecer los intereses del adulto para abrirle nuevas perspectivas de la vida profesional, cultural, social y política.

2º Orientación para mostrar al adulto nuevos rumbos, de carácter prospectivo, y promover en él la idea de que educarse es progresar, perfeccionarse.

3º Actualizar al adulto, renovar sus conocimientos para que siga aprendiendo, investigando, reformulando conceptos y enriqueciendo su vida cultural, científica y tecnológica.

4º Proyección humana, que consiste en interpretar las variables de lo que

fuimos, somos y seremos, entre las que se conjuga la esencia misma del hombre.

Hay una íntima relación histórica: la educación de adultos aportó a la educación permanente experiencias, métodos y principios de funcionamiento. Incluso, si, en cierto modo, la educación de adultos nació de la alfabetización, la educación permanente ha sido una consecuencia de la educación de adultos.

¿Qué ha aportado la educación de adultos a la educación permanente? El cambio ocurrido en el contenido, los métodos y la orientación de la educación de adultos ha desembocado en una educación que "...no se limita al aspecto intelectual, sino que tiene en cuenta también los aspectos físicos, estético y social. La educación adquiere entonces su verdadera dimensión total, más allá de las definiciones limitativas, las fragmentaciones y los tabúes que rigen todavía la instrucción de los niños y de los adolescentes, y la mutilan. Es todo el ser lo que se compromete en un trabajo, el ocio, la acción (profesional, cívica, individual) y por fuentes o medios de expresión más diversos: teatro, clubs, exposiciones, libros, prensa, cine, radio, televisión, turismo (...). Por eso, la educación de adultos ha aportado a los educadores la concepción de la educación como un proceso continuo y solitario, coextensivo con la vida y constantemente abierto a ella, que se ha denominado educación permanente"(19).

Actualmente la educación de adultos aparece integrada en el "proceso global de educación permanente". Esta idea fue ratificada por el Comité especial de expertos gubernamentales (20), que se reunió en París (1976), en la sede de la UNESCO, con el fin de preparar un Proyecto de Recomendación sobre el desarrollo de la educación de adultos. Se trató de situar en la perspectiva de la educación permanente a la educación de adultos.

No tendremos una visión completa si omitimos las diferencias entre la educación de adultos y la educación permanente: La educación permanente opera sobre los objetivos, estructuras y métodos de cuantas instituciones desempeñan roles educativos. La educación de adultos, en cambio se limita a remediar las carencias de formación de los mayores(21). La educación de adultos está dirigida a un grupo de edad -jóvenes o mayores- que no pudieron completar sus estudios primarios, o no iniciaron los secundarios. La educación permanente se refiere a todas las etapas de la vida humana. La educación permanente no consiste en porporcionar educación a todos aquellos adultos que hayan completado una enseñanza escolar básica(22). Por tanto, "se puede constatar que estamos lejos de identificar la educación permanente con la educación de adultos, como por desgracia se hace muy a menudo (...). Entendemos por educación permanente ...la educación en la plenitud de su concepción, con la totalidad de sus aspectos y sus dimensiones, en la continuidad ininterrumpida de su desarrollo, desde los primeros momentos de la existencia hasta los últimos, y en la articulación íntima y orgánica de sus diversos momentos y de sus fases sucesivas(23).

Podemos concluir que, educación permanente y educación de adultos, se diferencian en aspectos básicos, en sintesis(24):

a) Mientras la educación de adultos se dirige sólo a estos, la educación permanente abarca todo el sistema escolar en todos sus detalles.

b) La educación de adultos no cuestiona la división de la existencia humana en dos periodos: uno de adquisiciones educativas y otro de ejercicio profesional. La educación permanente, por el contrario parte del postulado que

la educación debe extenderse a toda la vida, rechazando la división del proceso educativo por edades.

c) La educación de adultos pretende proporcionar conocimientos para una momentánea adaptación, remediando las deficiencias de formación que hace patente la evolución tecnológica. La educación permanente, en cambio, es eminentemente prospectiva, en cuanto procura disponer el espíritu para conseguir la adaptación fácil a cambios futuros.

Educación recurrente, educación permanente

Una de las causas que impulsa el nacimiento de la llamada educación recurrente es la necesidad de responder a los problemas que surgen ante la tercera revolución industrial(25), y cuyas posibles soluciones pueden comenzar con una reorganización del proceso de combinación o alternancia entre escuela-trabajo. "Así como supone el fin del aprendizaje práctico-vocacional por la impredictibilidad del panorama ocupacional del futuro, también significa que la educación debe favorecer la unidad del ser humano, y reintegrar el pensamiento y la acción al ser que realiza ambas funciones"(26).

La educación recurrente, tomó carta de naturaleza oficial con el discurso de Olof Palme, durante la V Conferencia de Ministros Europeos de Educación, celebrada en mayo de 1969, en Versalles:(27) "...es apenas posible invertir más en la educación de los adultos sin que al mismo tiempo aminoremos la marcha de la expansión de la educación de la juventud (...). Una restricción de la educación escolar, incluyendo la segunda enseñanza superior, es de presumir que golpearía a los alumnos de grupos de más bajo nivel social (...) por tanto, la única posibilidad material que queda es reducir el crecimiento de los estudios posteriores a la segunda enseñanza, a fin de permitir que se extienda la educación de adultos (...) que todo el mundo después de trabajar algún tiempo sigan otro periodo de enseñanza, y así sucesivamente (...). La educación recurrente nos ayudaría en el camino hacia la igualdad de la sociedad. El intercambio entre diversas actividades humanas daría como resultado el que fueran consideradas en varios aspectos en un plano igualdad...".

Ante la creciente demanda educativa, no es solución viable continuar prolongando el tiempo de escolarización, parece más lógico simultanear -según necesidades- periodos de trabajo y periodos de estudio. La educación recurrente es una estrategia que posibilita dicha alternancia entre un periodo de vida laboral con otro de educación. Exige, pues, facilitar que el individuo pueda hacer un uso recurrente de la diversidad de opciones educativas a lo largo de sus años -Schwartz, en L'éducation continue des adultes, propuso un sistema de créditos escolares a utilizar en el momento que cada uno considere oportuno a lo largo de su vida. Una idea semejante aparece en las tesis de I. Illich-. Esta nueva estrategía es reconocida como un derecho de todo individuo: "Sería útil establecer un sistema que asegurara a cada uno el derecho a cierto número de años de educación en el momento en que quiera hacer uso de esa prerrogativa"(28).

Con un propósito de conseguir el desarrollo personal en un periodo más amplio y posibilitar una compensación de las desigualdades, se ofrece esta nueva visión de la educación permanente: la educación recurrente. Intentando una síntesis de sus notas características, tenemos:(29)

La esencia de esta propuesta es la de distribuir la educación a lo largo

de toda la vida de la persona(30) de una manera recurrente. Implica la contribución o alternancia de la educación con el trabajo, pero también, posteriormente, con el ocio y la jubilación. Ofrece frente a la tesis de Ivan Illich de desescolarización, una alternancia viable para la expansión ilimitada del actual sistema educacional con el acceso a la educación durante toda la vida. Es una propuesta para una estrategia educacional de planificación a largo plazo que abarca todo el aparato de las provisiones educacionales actuales, formal e informal, para jóvenes y adultos. Con ello, se espera que logre tanto una mejor adaptación de la educación al mercado laboral como una emancipación del individuo de sus trabas económicas; es decir, se confía en proveer de mejores oportunidades para el desarrollo individual, lograr una mayor igualdad educacional y social y obtener una mejor armonía entre la educación y los sectores sociales. Por tanto, el concepto de educación recurrente, según la O.C.D.E., quiere proponer un marco concreto dentro del cual la persona pueda desarrollar gran parte de su aprendizaje durante toda su vida. Difiere de la noción de la educación permanente en el hecho de resaltar los principios de alternancia entre educación y otras actividades esenciales para la definición.

Abundando en esta diferencia, la educación recurrente implica "una distribución más flexible de la escolaridad -lo que constituiría en progreso evidente- pero ésta es una de las estructuras posibles, entre otras, de la educación permanente basada no en una mayor flexibilidad de la escolaridad, sino en medios completamente distintos (televisión, centros de enseñanza mútua, etc.)"(31). En efecto, uno de los criterios que la educación permanente cambiará es el de la separación entre los periodos de educación, periodos de trabajo y periodos de ocio. Por tanto, en esta concepción alternada la educación permanente tomaría todo su sentido(32), de ahí, el gran incapié que hace en la educación recurrente(33).

III. EL CONCEPTO ACTUAL DE "EDUCACION PERMANENTE"

Evolución del concepto: repertorio de definiciones

La evolución del concepto de educación permanente se puede estudiar a través de las diversas definiciones que se han dado. Estas han sido agrupadas en tres corrientes fundamentales:(34) "1. Algunas formas especializadas de educación de adultos, tales como la capacitación para el trabajo, alfabetización, etc. 2. La educación de adultos como un campo total, pero limitado a esta etapa de la vida. 3. El aprendizaje permanente a lo largo de la vida, encaminado al desarrollo integral del individuo".

Juvenal de Vega(35), recogiendo varios y diversos testimonios(36) de los más destacados especialistas, resume, en nueve puntos, las distintas opiniones citadas:

1º "Hay testimonios (todos menos uno) que presentan la educación permanente como una novedad pedagógica-actual.

2º Algunos identifican educación permanente y educación popular, con la consiguiente merma de los contenidos a un nivel elemental de hombre común.

3º Otros consideran educación permanente la que sigue a la educación escolar de niños y adolescentes y que se convierte en educación de adultos.

4º Muchos confunden la educación permanente con la educación extraescolar.

5º En algunos, la idea de la educación permanente está inspirada por razones humanísticas de plenitud de desenvolvimiento, como un derecho individual.
6º En otros, la razón inspiradora es de carácter técnico, de aumento de productividad, como una necesidad social.
7º Unas opiniones considerar la educación permanente como la totalidad de la educación en la que se integran todas las modalidades educativas posibles, con una actividad continua del nacimiento a la muerte.
8º Otras, se plantean el problema de la educación permanente como un sistema aparte de educación de adultos que haga frente, en misión de urgencia, al desequilibrio del hombre actual convertido, como se ha dicho en "su propio antepasado" y a la necesidad de cultivar la capacidad de adaptación a los cambios de un mundo en transformación vertiginosa.
9º No falta quien considera la educación permanente no solamente como la totalidad de la educación, sino, al mismo tiempo, como el factor esencial para el desarrollo social, cultural y económico, justo y pacífico, de los pueblos y de la humanidad en una nueva utópica edad de oro en la que la propia especie alcance nuevas capacidades como podrían pensar Froebel, Nietzsche o Theilard de Chardín".

Cada una de estas opiniones contiene una parte de la educación permanente; pero, la educación permanente es mucho más; no equivale al grado de la enseñanza de adultos (cf. **ante**, apartado "Diferenciación de conceptos", no es sólo preparación para la vida, -insisto- es algo más: un principio de toda(37) la educación; en efecto, "la educación permanente no es ni un sistema, ni un sector educativo, sino un principio en el cual se funda la organización global de un sistema y, por tanto, la elaboración de cada una de sus partes"(38).

Este sistema, implicado por la educación permanente, deberá estar pensado para satisfacer las necesidades de la vida de toda persona; como dice el Consejo de Europa(39), "el concepto de educación permanente, como principio organizador de todo el proceso educativo implica un sistema comprensivo, coherente e integrado, diseñado para colmar las aspiraciones educativas y culturales de toda persona de acuerdo con sus cualidades". Esto supone integrar y coordinar todos los niveles y modalidades escolares y extraescolares.

La educación permanente supone la continuidad(40) del proceso educativo a lo largo de la vida(41) de todos los hombres -se ha dicho gráficamente, "de la cuna a la sepultura"- de manera integrada para el desarrollo de todos los aspectos de su personalidad, a través del trabajo, del estudio o/y de las actividades propias del ocio. De aquí, se desprende que el papel de la escuela, en el proceso de educación permanente, no ha de ser impartir una educación "terminal", sino que ha de preparar para la continuidad de la formación integral a lo largo de toda la vida de la persona.

Concluimos con Schwartz(42), que la educación permanente supone "la integración de los actos educativos en una verdadera continuidad en el tiempo y el espacio, por el juego de un conjunto de medios (instituciones, materiales, humanos) que posibilitan esta integración".

Aportación de los Organismos Internacionales

La educación permanente como principio unificador

El Consejo de Europa y el Consejo de Cooperación Cultural vienen proporcionando un gran impulso en favor de la educación permanente; ha encargado encuestas y elaborado numerosos estudios sobre el tema, organizan conferencias y symposium, y propicia la publicación de informes -Capelle, Tiegens, Rasmusse, Janne- y obras -Crummenerl, Scheffneckt, Simpson, Tardy, Waniewiez, Schwart- que analizan el tema de la educación permanente. Con motivo del Año Internacional de Educación (1970), proclamado por la UNESCO, del Consejo de Europa fue la publicación de quince estudios sobre el tema. Hoy día en sus planes, la educación permanente, es uno de sus objetivos prioritarios(43).

El C.C.C. recogió el consenso de los autores de los quince estudios publicados por el Consejo de Europa sobre la educación permanente en las siguientes propuestas:

- "La evolución técnica, las necesidades de la sociedad, el aumento del ocio y las aspiraciones de los individuos cada vez más numerosas, exigen un esfuerzo prioritario con vistas a estructurar la educación de los adultos en un sistema coherente que responda efectivamente a las necesidades de nuestra época.
- Esta estructuración sistemática implica que la educación de adultos se perciba como un factor de transformación del conjunto del sistema de enseñanza en la perspectiva de la educación permanente.
- Esta exige prioritariamente, que los adultos dispongan del derecho a un tiempo de estudio suficiente, normalmente remunerado y deducido del tiempo de trabajo. Este régimen debe ser legal o generalizado sobre una base convencional; debe cubrir modalidades específicas de financiación.
- La educación permanente comienza por la enseñanza preescolar generalizada. Por cuanto aparece como el medio fundamental de compensar las desigualdades socioculturales de las familias, esta enseñanza deberá depender cada vez más de la obligación escolar.
- Implica en todos los niveles:

1, un régimen flexible de unidades de estudio libremente distribuidas en el tiempo y que comporten una amplia libertad de opciones;

2, un tipo de estudios que, en todos los niveles, lleve consigo una formación general, profesional, cultural, social y cívica;

3, un sistema de orientación permanente que permita, siendo responsables los individuos, el acercamiento entre las aspiraciones individuales y las necesidades objetivas de la sociedad;

4, el desarrollo de la creatividad, de la espontaneidad y del espíritu crítico, particularmente necesarios en una sociedad científica y técnica superorganizada;

5, el principio de la autoformación asistida por la función de animación de los docentes, por el uso generalizado de las tecnologías modernas de la educación y de la comunicación y por la dinámica de grupos"(44).

El Consejo de Cooperación Cultural en 1973, tras las propuestas de Fundamentos para una política educativa, seleccionó siete proyectos, que formaban parte del proyecto de programa de cooperación intensificado en materia educativa

para 1974-1978, entre ellos el de: Educación permanente (experiencias-piloto).

Los ministros europeos de Educación aluden en sus discursos y programas a la educación permanente.

Las Comunidades Europeas encargaron al ex-ministro de educación belga H. Janne la redacción de un informe sobre los elementos básicos para elaborar una política educativa en la Comunidad. El Informe presenta el principio de la educación permanente como el más adecuado para transformar los sistemas educativos tradicionales de los paises comunitarios.

La O.C.D.E y el C.E.R.I. han organizado conferencias y publicado libros sobre la educación recurrente -según esta Organización, la educación recurrente es la estrategia necesaria para el logro de la educación permanente(45).

El tema de la educación permanente constituye una de las preocupaciones principales del programa de la UNESCO, publicando varias obras sobre el tema a través de su Instituto. Tras la elaboración del Informe de la Comisión Internacional sobre el Desarrollo de la Educación ha hecho de la educación permanente el eje central de su política educativa; entre los 21 puntos que sugirió, destaco el primero:

1. "Todo individuo debe tener posibilidad de aprender durante toda su vida. La idea de la educación permanente es la clave del arco de la Ciudad educativa" (Aprender a ser, p. 265).

Notas características

Las veinte característica fundamentales de la educación permanente han sido descritas con exactitud por R.H. Dave; por su interés documental y operativo, aparecen reproducidas en el APENDICE I. Ante lo exahustivo de dicho documento, me propongo sintetizar las cuatro características del concepto "educación permanente", que aparecen implícitas en cada una de las definiciones propuestas por Juvenal de Vega, James Lynch y R.H. Dave. Por último, citando las conclusiones de la Ponencia "Institucionalización de la Educación Permanente", del Seminario sobre Educación Permanente y Especial, celebrado en Madrid, en 1972, detallo siete notas características, que constituyen las constantes metodológicas de toda acción concreta de educación permanente.

"La educación permanente es el complejo y las consecuencias de los estímulos de todo orden que, de modo continuo y constante, desde el origen hasta el fin de la vida humana, inciden sobre la idiosincrasia de cada sujeto, dando lugar a la singularidad del respectivo desenvolvimiento mediante la racionalización científica y artística del proceso sometido técnicamente a la dirección de una intencionalidad heteroeducativa y autoeducativa". Juvenal de Vega(46), con esta definición, ha pretendido resaltar las siguientes características:

1ª La educación permanente es **toda** la educación.

2ª La educación permanente **dura la vida** en forma contínua.

3ª La educación permanente se identifica con el **desenvolvimiento humano integral.**

4ª La tarea de la educación permanente es inspirar el proceso de desenvolvimiento a la **intencionalidad hetereo y auto-educativa.**

James Lynch(47), en el contexto de las características de la educación permanente, identifica cuatro grupos principales de elementos que se seleccionan con:

a) "la búsqueda de la **individualidad** en el aprendizaje;
b) el logro de la **unificación** de las disponibilidades;
c) la tendencia hacia una mayor **democratización** de la educación;
d) el perfeccionamiento de la **calidad de vida** para todos, por efecto del aprendizaje de cada uno".

La tercera definición que vamos a analizar es la de R.H.Dave, para quien "la educación permanente es un proceso que busca la consecución de un desarrollo personal, social y profesional en el transcurso de la vida de los individuos con el fin de mejorar la calidad de vida, tanto de éstos como de la colectividad. Es una idea de naturaleza global y unificadora constituida por el aprendizaje formal, no formal e informal, que se propone la adquisición y fomento de la instrucción para alcanzar así el máximo desarrollo posible en las diferentes etapas y sectores de la vida"(48).

Las características de la educación permanente que esta definición pone de manifiesto son, entre otras, las siguientes:

a) la finalidad de buscar el **desarrollo integral** de la persona -la educación permanente es educación de la totalidad del ser, de la persona-;
b) comprende el aprendizaje **formal, no formal, e informal;**
c) la educación es presentada como proceso que **dura toda la vida** y, por último,
d) el objetivo final viene dado por la mejora de **la calidad de la vida.**

En una concepción personalista del hombre y de la vida, Lorenzo Vidal(49) califica a la educación permanente con las siguientes notas características que, en realidad, son constantes metodológicas de las realizaciones prácticas de educación permanente:

"**realista**, puesto que debe surgir de las condiciones reales de la vida, con el fin de que cada uno pueda valorarla con toda su plenitud;

activa, por dirigirse a seres libres, a los cuales tiene que educar para el ejercicio responsable de la libertad por medio de la práctica progresiva de la misma;

individualizada, ya que debe tener en cuenta las particularidades individuales (edad, sexo, temperamento, carácter, vocación, profesión, personalidad, etc.) de cada uno de los educandos para poder adaptarse a ellas;

socializada, puesto que el sujeto, a quien va dirigida, es un ser social, que vive en una comunidad concreta y al que hay que educar para la apertura, la comunicación, la comprensión, la tolerancia, la cooperación, la solidaridad y la paz;

apertura futurista para el cambio, ya que la movilidad, rapidez, evolución y transformación de la sociedad actual en lo -científico tecnológico, social, profesional, etc.- hace que las técnicas y los conocimientos adquiridos en un momento determinado, queden anticuados a los pocos años, lo que hace necesaria una capacitación para la autorevisión, reentrenamiento y continua puesta al día;

creativa, porque debe despertar y estimular las potencias y elaborar el nivel de la creatividad personal, estética, científica o de cualquier otro orden, que pertenece en el interior de cada ser humano, ya que cada uno de nosotros es inminentemente singular, y original;

espiritualizadora, ya que el hombre, por medio de la reflexión personal interior, debe llegar al descubrimiento profundo de sí mismo y orientar su vida hacia la llamada de los valores. Esta actitud personal frente a los valores -

religiosos, estéticos, sociales, teoréticos, políticos o utilitarios, para seguir la tipología de E. Spranger- es lo que nos proporciona una "forma de vida" y, en último término una personalidad, ya que personalidad no es otra cosa que la manera individual y original de orientar la existencia hacia el mundo de los valores".

IV. NECESIDAD RAZONADA E IMPORTANCIA DE LA EDUCACION PERMANENTE

Una serie de factores importantes que explican la necesidad, alcance e importancia de la educación permanente han sido explicados por Ravindra H. Dave(50) Tales factores son: el cambio y el problema de la incertidumbre; la cambiante relación del hombre con las organizaciones sociales y la tecnología -traducido en la macrourbanizaciones despersonalizada-, en entornos cada vez más frágiles y vulnerables; la crisis contemporánea, con sus problemas de alineación, de tendencia hacia el "desierto espiritual", de un acento excesivo en la producción y el consumo, de desigualdades crecientes, que desemboca en una falta de equilibrio -entre tres fuerzas: el entorno natural, el espíritu humano y las estructuras sociales, incluida las tecnologías-. La educación permanente es pues, necesaria en cuanto respuesta a las nuevas necesidades y desafíos provocados por la crisis de la vida contemporánea.

Por la falta de soluciones de la educación tradicional(51), ante las nuevas espectativas y necesidades en la sociedad moderna, se hace necesaria una nueva estrategia de la educación. La crisis de los sistemas de enseñanza tradicional puso de manifiesto la necesidad de un concepto global de la educación.

Somos testigos de una serie de hechos que han provocado la demanda de educación permanente: los continuos cambios científicos y tecnológicos dejan "anclada" la preparación profesional de los trabajadores, quienes, a su vez, disponen de más horas libres para poder continuar su educación; ante dichos cambios no se puede seguir aumentando indefinidamente el volumen de los conocimientos que se imparten y prolongando los cursos de escolaridad(52); la extensión del tiempo del ocio por la disminución de la jornada laboral; la creciente exigencia de democratización de la enseñanza.

Estas motivaciones diversas del concepto de educación permanente pueden sintetizarse así:(53).

a) En primer lugar, las innovaciones tecnológicas aplicadas al mundo de la producción obligan a una actualización.

b) Los cambios producidos alteran la organización económica, las relaciones sociales, el desarrollo y concepción de la vida. Ello convierte en inoperantes a los conocimientos adquiridos en la escolarización.

c) El aumento del tiempo de ocio requiere una educación antes desconocida por innecesaria.

La apología de la educación permanente ya ha sido realizada(54) seleccionando los argumentos de varios autores -Bordieu, Passeron, Simpson, Hutchins, Moles-: la justicia social exige que se posibilite una "recuperación" permanente durante la edad adulta. La supervivencia material y moral conlleva que todos los miembros de la comunidad humana accedan a una cultura más elevada. Los valores del ocio van sustituyendo a los valores del trabjo y nos encaminamos hacia una sociedad de la educación; el aumento constante de la duración de la vida humana hace a la educación permanente tan necesaria como el ejercicio físico.

El argumento principal lo sitúa en el fracaso de la escuela y en el desarrollo prodigioso de los medios de comunicación de masas(55) con su riqueza increible de información.

V. TRANSFORMACIONES EXIGIDAS POR LA EDUCACION PERMANENTE

El concepto de educación permanente está llamado a inspirar y transformar las funciones de la escuela, a determinar los objetivos de los sistemas educativos(56); además, exige cambios en las estructuras sociales y políticas -no se puede modificar la educación sin transformar las estructuras de la sociedad(57)- en los programas (que permitan acentuar no tanto los contenidos, como las actitudes a fomentar en los educandos(58) y en los métodos de enseñanza; igualmente, exige la asimilación de los nuevos principios de orientación, autogestión y, especialmente, el de la autoeducación.

Más concretamente una "meta a alcanzar en el desarrollo de la educación permanente será la integración de las instituciones educativas formales, ya existentes, con las instituciones no específicamente educadoras, creando un medio educativo continuo capaz de integrar armónicamente las actividades educativas, laborales y recreativas de modo que todos los individuos de todas las edades se hallen en un proceso permanente de educación"(59).

A continuación examino los nuevos contenidos, métodos y medios, la reorganización del sistema educativo y, para terminar, los obstáculos y resistencias a estas transformaciones.

Nuevos objetivos

Un sistema de educación permanente deberá proponer según la doctrina del Consejo de Europa, varios objetivos: capacitar a todo individuo para comprender el mundo técnico que le rodea, en constante cambio(60); la ampliación de la igualdad de oportunidades; el desarrollo de la autonomía(61); facilitar el desarrollo de todas las capacidades del hombre: Con ello, se pretende posibilitar al hombre para ser el principal sujeto de su continua formación a lo largo de su vida.

Las metas instrumentales "constituyen a la vez el proceso y el resultado de la educación permanente". R.H.Dave, plantea cuatro de estas metas:(62)

- **aprender a aprender** (desarrollar destrezas de autoaprendizaje como resultado de aprender);
- **interaprendizaje** (proceso de incrementar la capacidad de aprender con y a través de otras personas);
- **fomento de la educabilidad** (el conjunto de las destrezas del aprender a aprender, del aprender a compartir los conocimientos con los demás, del aprender a evaluar y del aprender a cambiar y a mejorar, integran lo que se entiende por educabilidad);
- **aprendizaje autodirigido** (el aprendizaje dependerá cada vez más de la responsabilidad y decisión de cada individuo).

Contenidos y método

En la perspectiva de la educación permanente, pierde importancia la mera adquisición de nociones, para adquirir carácter prioritario la capacidad de autoeducarse. Theodore M. Hesburg confirma la necesidad de cambiar los curriculos para llevar a cabo programas de autodidaxia: "Es preciso volver a diseñar una parte sustancial del currículo en cada área de asignatura para los pregraduados universitarios, a fin de que los estudiantes aprendan a llevar a cabo un programa de autodidaxia y de aprendizaje permanente"(63).

La separación entre el periodo escolar y la vida laboral ha llevado a una inflacción de los contenidos escolares, problema que se resolvería con la educación permanente: su preocupación no es la adquisición de conocimientos, sino que los educandos aprenden a aprender.

De esta manera, las transformaciones de contenidos y métodos pretenden convertirse la educación en una autoeducación, porque con "herramientas intelectuales", adquiridas en la edad escolar, se posibilita la utilización de una serie de medios(64) para su educación a lo largo de la vida.

"En función de una educación permanente, de toda la vida, los contenidos han de seleccionarse, aunando su formatividad individual y su utilidad social, distribuyéndose adecuadamente a lo largo de los ciclos progresivos, sin recargos prematuros, con una inicial carga formativa global de aptitud para la autoeducación y para el cambio, ayudada por un humanismo científico, teórico y práctico (...). Por otra parte, los métodos deben ser renovados no sólo en el sentido de ser activos, personales, creativos, etc., sino de ser sociales, de fundir lo general y lo profesional y la vida académica con la de trabajo"(65).

Reorganización del sistema educativo

En función de la educación permanente, se pueden considerar nuevas misiones de la escuela, que ponen de manifiesto la necesidad de reorganizar las instituciones educativas. Bertrand Schwartz propone estas cuatro:(66)

1 y 2) Enseñar oficios y aportar una formación de base.

3) Enseñar a los jóvenes a utilizar los medios exteriores a la escuela por la imagen y la formación a la lectura deben ser desarrolladas desde la escuela. El alumno debería aprender a: leer, contemplar la imagen, criticar y seleccionar.

4) Fomentar en los jóvenes el deseo de seguir formándose más allá de su vida escolar; será necesario, por una parte, poner al futuro adulto en situación de querer continuar, y por otra, de poder hacerlo.

"Estos objetivos, u otros semejantes que pudiéramos determinar, suponen la necesidad de cambiar la vieja, y aún no superada, justificación de la escuela como institución autosuficiente para cumplir los propósitos educativos. Igualmente varía la función del profesor..."(67) -orientadora y estimulante-.

Se ha venido señalando la necesidad de que el concepto de la educación permanente sea el principio orientador esencial para la revisión y reconstrucción de los sistemas educativos en el mundo entero(68); su naturaleza es manifiesta

como agente del esperado cambio total del sistema educativo(69); en consecuencia, el concepto de escuela se encuentra sometido a revisión dentro de las coordenadas de la educación permanente: frente a una escuela que instruía para adaptarse a la vida, a la sociedad, hoy se hace necesaria una permanente capacidad de autonomía para poder influir sobre un mundo en cambio y evolución.

Maillo, apoyándose en los estudios de Tietgens, Janne y Schwartz(70), esboza prospectivamente algunos cambios en la organización de los sitemas educativos:

Desaparecerán las estructuras tradicionales de la enseñanza por grupos homogéneos de edad. Será necesario sustituir dicho agrupamiento por lo que Schwartz denomina unidad: conjunto de nociones y actividades que se considerase necesario prácticar para pasar a otra unidad superior, dentro de la misma materia. Superada una unidad, el alumno, cualquiera que fuese su edad, podría pasar a la siguiente. Cada alumno tendría libertad para adquirir un número variables de certificado de unidad, siendo obligatorios solamente los de determinadas unidades. Como los estudios no estarían organizados por secuencias cronológicas rigurosas, se facilitaría la vuelta a sus estudios de cualquier muchacho que hubiera pasado al mundo del trabajo; además, sus nuevas motivaciones y su mayor experiencia le permitirá elegir el orden de las unidades, que es flexible, aunque sin llegar a ser caprichoso. De esta manera, las clases serán sustituidas por grupos de alumnos, de distintas edades, que desarrollan su proceso de aprendizaje de conformidad con sus aptitudes y su motivación.

Las características del nuevo sistema educativo, fundado en el concepto de educación permanente, pueden sintetizarse en pocas líneas: "... la consideración de la educación como un proceso global dinámico y progresivo, mediante el cual cada persona podrá en cualquier momento de su vida acceder a todo aquello que le pueda asegurar un desarrollo continuo. La educación es aprender a aprender, un proceso de aprendizaje que coloque al individuo en disposición de afrontar por sí mismo los obstáculos y las dificultades. Educación que prepare para el cambio para influir en él y para el progreso social y económico"(71).

Uno de los capítulos más debatidos, en esta organización del sistema educativo, es la duración de la escolaridad. Se descarta, porque no se considera válida, como solución a las nuevas necesidades el prolongar los años de escolarización; es cierto que, "la idea de extender la escolaridad resta méritos a la meta del aprendizaje permanente, porque es base en el supuesto de que la educación significativa es patrimonio exclusivo de los establecimientos educacionales"(72).

Gerard Wiel(73) pone de manifiesto la paradoja de la problemática de la educación permanente: puede servir para justificar una sobreescolarización, entendida en el sentido de la ciudad educativa, que compense las desigualdades socioculturales; y, para otros, una desescolarización en el sentido de la autoeducación, de la libertad de cada uno, aligerando el tiempo escolar al distribuirlo a lo largo de la existencia. En este último sentido, y ante lo insuficiente de prolongar la escolaridad o de extender la educación de adultos, Joffre Dumazedier plantea la convivencia de que "...la educación escolar y universitaria sea reducida poco a poco a una educación de base, preparatoria de la otra educación, la de toda la vida (...). Se tratará de hacer de la autoeducación permanente una necesidad, una segunda naturaleza, un estilo de vida y de reorganizar las estructuras de la sociedad en función de ese objetivo"(74).

No se puede considerar a la educación permanente como enemiga de la educa-

ción institucional, ni suponer que la educación permanente conlleva la prolongación de los años de escolarización: "La escolaridad ampliada presupone que debemos atiborrarnos cada vez más de conocimientos, a fin de prepararnos para la vida y el trabajo. La educación permanente presume que la escuela debe integrarse en la vida. La escolaridad ampliada implica, además, que el individuo sólo puede aprender antes de alcanzar la edad adulta; considera, sobre todo, que cuanto más tiempo mantengamos a los jóvenes lejos del trabajo y de la vida, tanto mayor será su caudal de conocimientos"(75).

Por tanto, aparece claro que la solución no está en prolongar el periodo de escolaridad, sino que, a lo largo de la vida, se ofrecerán todas las posibilidades educativas, para el desarrollo del hombre, dentro de un continuo de estudio, trabajo y ocio.

Una de las transformaciones exigidas por la educación permanente, en el marco de esta reorganización del sistema educativo, es la abolición de los límites de la edad y del espacio. La educación permanente comporta una organización heterogénera, desligada de la edad y libre de los condicionamientos del espacio (la "escuela") -pues las "fuentes" de conocimientos deben utilizarse en el lugar mismo donde se ubican(76); desde luego, "la educación no debe encerrarse en la escuela y en la edad llamada escolar, sino aprovechar todos los recursos de formación y de información de la sociedad moderna, desembocando en una educación permanente de promoción socio-económica-cultural"(77). Igualmente, la educación no puede ser limitada al marco de la enseñanza escolar obligatoria y secundaria; "por el contrario, la educación debería contemplarse como un proceso permanente que abarca el conjunto de las dimensiones horizontales y verticales(78) de la vida de una persona". Por tanto, hay una necesidad de ampliar el sistema educativo en el tiempo y en el espacio, rebasando los limites tradicionales de las instituciones y de los topes cronológicos(80).

Obstáculos y resistencias a estas transformaciones

En el camino de la educación permanente, surgen obstáculos cuando falta la voluntad política de cambio democrático; cuando se toma a una posible "sociedad sin clases"; cuando se mira al dinero destinado a Educación como gasto, y no como inversión; cuando docentes, burócratas y profesionales privilegiados tienes por su status social; y, también, cuando se otorga preferencia a los valores de la sociedad de consumo, sobre los valores de la sociedad educativa(81).

Hoy en día, las fuerzas que pueden poner una educación permanente están en desventaja ante las múltiples resistencias:(82). En efecto, la demanda económica puede llevar a una extensión del perfeccionamiento profesional pero no está en situación de imponer la educación permanente. La única fuerza real detrás de la educación permanente es una demanda social y política, todavía vaga; en cambio, frente a esta demanda, todavía difusa, tenemos la resistencia de la mayoría de los titulados superiores, para quienes la educación permanente significa el final de sus privilegios económicos y sociales; por último, las burocracias políticas que son hostiles a una empresa que pondría en cuestión el equilibrio de la pirámide social. Esto mismo afirma Dave(83): Surgen obstáculos cuanto falta la voluntad política de ir hacia una democratización. "La educación permanente exige un cambio (...), con una progresión continuada no sólo hacia la democrati-

zación de la educación, sino también hacia la de la sociedad". Además las "relaciones de producción existentes plantean un obstáculo de primer orden a una realización auténtica de la educación permanente. De hecho, la educación permanente se convertirá en una "nueva palestra de la lucha social", al exigir, como exige, una sociedad sin clases".

La realización concreta de la educación permanente, debe superar, entre otras, las dificultades inherentes a la transformación de las estructuras escolares; y no solo escolares, porque también surgirán grandes dificultades en el paso de una Universidad selectiva a una Universidad abierta. Además, intentar montar la educación permanente sobre el modelo de la enseñanza escolar y universitaria supondría unos gastos, que ningún Estado podría pagar.

Pero todas éstas resistencias al cambio no detendrán el movimiento irreversible hacia la educación permanente, como condición previa para una nueva "sociedad centrada en la educación" y basada en valores del humanismo.

VI. CONSECUENCIAS DE LA EDUCACION PERMANENTE

Con el nuevo concepto de educación permanente se producirán transformaciones en el mundo educativo. La idea de la educación para todos los hombres a lo largo de toda su existencia hace inoperante la institución escolar, en su actual concepción. "Rechazando la tentación de la escolarización indefinida, pero también la utopía de la desescolarización; el desenvolvimiento actual de la educación permanente crea las condiciones de una modificiación profunda de la escuela, así como de la instauración de un sistema educativo que esté en total ruptura con el que hemos conocido..."(84). Las escuelas pasarían a enseñar a aprender; se prepara a los niños para ser sujetos de su educación permanente con el aprendizaje del uso de los instrumentos de información, porque los conocimientos aprendidos en la escuela "caducaron" a los pocos años, no así la capacidad de aprender.

¿Cómo podemos colaborar en estas deseadas consecuencias? La posible solución está en "...integrarla en el concepto y en las realizaciones de la educación permanente. Ello quiere decir, extraescolarizarla, abrirla al mundo y a la vida, sacarla de entre las cuatro paredes de las aulas para contribuir, en colaboración con los demás agentes educativos, que la completan, la continuan y la envuelven, a que todos los hombres aprendan a ser, aprendan a vivir, aprendan a aprender, aprendan a autodirigirse"(85).

Autoeducación

La educación permanente convierte al principio de la autoeducación en su elemento esencial. Las transformaciones exigidas por la educación permanente se orientan a estimular y posibilitar en el hombre un proceso continuo de autoeducación. Consecuentemente, los centros escolares se preocuparán de las cualidades que sean necesarias para hacerla posible.

Como consecuencia de la educación permanente, se puede llevar a plenitud el derecho universal a la educación, que se realiza con la posibilidad de autoeducarse, y no sólamente con el derecho a "ser educado por"; de esta forma, cada persona es la autora de su propia educación.

Una educación permanente exige, a la vez, aprender y "aprender a aprender";

se buscan los medios de dotar de útiles intelectuales y metodológicos, necesarios para manejar o adquirir conocimientos(86). No es necesario un saber enciclopédico de conocimientos, sino un "saber hacer" global o conjunto de herramientas intelectuales para la búsqueda de soluciones a los problemas(87). En esta misión, los educadores(88), serán animadores que fomentarán la capacidad de educarse a si mismo, proporcionando a los autodidactas los medios necesarios para su formación. "...Nada hay más importante que inculcar en el alumno la idea de que la educación debe proseguir a lo largo de toda la vida y desarrollar, al mismo tiempo, su capacidad para la autodidaxis"(89).

"Es forzoso referirnos al empleo de todos los recursos con que cuenta la moderna tecnología: máquinas didácticas, enseñanza a distancia, texto programado, laboratorios de lenguas, etc., sin olvidar los medios sociales de educación extraescolar: museos, teatros, bibliotecas, etc.. La aplicación de técnicas autoinstructivas que reduzcan al máximo las necesidades de locales y horarios, está justificada por razones económicas e intrínsecas de la personalidad del adulto, que posee el esfuerzo de voluntad necesario para trazarse su propio plan de estudios. La metodología autoinstructiva será especialmente adecuada cuando se trate de actualizar conocimientos profesionales"(90). Con esta metodología y el aligeramiento de los objetivos "nocionales", la atención de los profesores podrá centrarse en la capacitación de los alumnos para que puedan continuar su aprendizaje ellos mismo.

Igualdad de oportunidades

La educación permanente, además de posibilitar una continuidad de la formación y una integración de las diversas materias y medios, puede y debe compensar cualquier inferioridad, determinadas por causas económico-socioculturales, de modo que propicie una igualdad de oportunidades para todos. Por ser un proceso continuo, los fracasos, carencias y desigualdades serán compensadas por nuevas oportunidades. Argumenta la O.C.D.E.: "Tal situación constituye un medio importante para incrementar la igualdad y para proporcionar una segunda oportunidad a los trabajadores. A largo plazo, su importancia es todavía mayor, ya que permitirá multiplicar las combinaciones educación-empleo a lo largo de la vida activa y favorecer la realización del desarrollo personal de los individuos. Si la educación permanente debe representar una fuerza real en la política de la igualdad de oportunidades, entonces es fundamental elaborar sistemas de licencia-educación a dedicación plena o parcial, provista de una compensación por la pérdida de remuneración"(91). Pero, lo más importante sería lograr una igualdad de resultados, en vez de sólo una igualdad de oportunidades.

Al incrementar, la educación permanente, la igualdad de oportunidades para todos, sin duda, desempeña un papel democratizador; al mismo tiempo, no se concibe la democratización de la enseñanza sin una igualación de oportunidades. La educación permanente, para todos, supone, a lo largo de la vida, una preparación continua para el compromiso democrático. Llegará a ser un factor decisivo de la democratización de la cultura.

Una educación que tiene por meta seleccionar a los mejores dotados no es democrática. Esto no ocurre con la educación permanente: "Al situar en el centro del proceso educativo la comunicación de experiencias y el intercambio de saberes

prácticos, el modelo "educación permenente" contradice los valores individualistas de la ideología pequeño-burguesa y, en particular, el ideal de la promoción individual y de la meritocracia"(92).

Si los títulos y diplomas están dejando de tener validez para la promoción social, por el aumento de "la oferta" de titulados en paro, no podemos olvidar que han sido uno de los pocos medios de movilidad ascendente para las clases baja y media. Será preciso, pues, buscar la igualdad de oportunidades a través del aprendizaje permanente, que "no limita las oportunidades de aprendizaje válido a un término y a un lugar, busca capacitar y no entorpecer, prolongar el aprendizaje y no limitarlo"(93).

Por tanto, el principio de la igualdad de oportunidades está estrechamente vinculado al de la educación permanente: "La igualdad de oportunidades no puede llevarse a efecto pleno sin una total aplicación de la ley de educación permanente para todos los periodos de la vida. De este modo, toda persona que se hubiere visto obligada en su juventud a interrumpir sus estudios, ya fuere por falta de motivación, por insuficiencia de posibilidades económicas, o por una orientación equivocada, siempre podría reanudarlos otra vez en cualquier momento"(94).

Para promocionar esta igualdad se requiere la acción de orientadores que ayuden a superar los temores y faltas de ambición, sobre todo en las familias populares. Sería preciso dar prioridad al equiparamiento de las regiones y pueblos deprimidos cultural y económicamente.

Sociedad educativa

La organización de la educación permanente conlleva responsabilizar a toda la sociedad, no sólo a la escuela, de la educación; por eso, la sociedad centrada en el aprendizaje se basa en el concepto de educación a lo largo de toda la vida del individuo; supone, pues, arrancar la supremacía de la educación formal a las instituciones escolares, y exige la coordinación de acciones varias para conseguir "el autoaprendizaje orientado, el cambio de actividades profesionales, la expresión creativa durante el tiempo de ocio, la participación"(95), es decir, todo lo que caracterizará a la condición humana en una sociedad educativa.

La sociedad del año 2000 será una sociedad educativa, consciente, pues, del beneficio de aprender cuando se tiene necesidad de hacerlo, de la necesidad de convertir toda la sociedad en una fuente de experiencias de aprendizaje para favorecer el proceso de autoeducación de todas las personas; consciente, al **fin,** de la necesidad del principio de la educación permanente.

Si el concepto de la autoeducación expresa la significación última del "modelo educación permanente", el segundo vector de este modelo es el mito de la "Ciudad Educativa"(96). No podrá haber "Ciudad Educativa" genuina, si no permite a cada uno la autoeducación y viceversa. La aceptación de la educación permanente, supondría, pues, el proyecto de una sociedad que hace de la construcción colectiva de una "Ciudad Educativa" su finalidad última. La función educativa no correspondería ya de modo exclusivo a los profesionales de la enseñanza; por el contrario, cada individuo y cada grupo puede y debe acceder a la vez al derecho a la educación. En resumen, "autoeducación" al nivel de la persona, "Ciudad Educativa" al nivel de sociedad, se aúnan como las dos caras de la educación permanente(97).

VII. LOS MEDIOS DE COMUNICACION DE MASAS: CANALES DE LA EDUCACION PERMANENTE

La expresión medios de comunicación de masas comprende todos los sistemas o instrumentos de transmisión que emplean las vías visual, auditiva, o audiovisual. Contamos con toda una gama de estos medios: cine, radio, televisión, video, teléfono, magnetófono, publicaciones populares, libros programados, ordenadores, etc., que ejercen una gran influencia en la sociedad moderna, sobre todos los individuos(98), y tienen un formidable potencial educativo como canales de educación. Como dice Lengrand(99), una vez reconocida su presencia todopoderosa, lo importante es tomar claramente conciencia de las tareas de la educación respecto a ellos.

Se advierte en la sociedad actual, como resalta Diez Hochleitner(100), una preponderancia cuantitativa de los medios de expresión electrónicos, una afirmación de la imagen sobre el discurso y la creciente visualización de los mensajes. Estas nuevas realidades van originando un nuevo tipo de comportamiento intelectual.

En el plano educativo, la moderna tecnología es la principal enemiga del tracional enciclopedismo: al modificar radicalmente el acceso al conocimiento, las "memorias electrónicas" hacen inutil la acumulación de datos, fechas y conocimiento. Al mismo tiempo, liberan el aprendizaje de los tradicionales límites espacio-temporales haciendo más accesible la educación a las personas, sin distinción de edad y procedencia social; contribuirán, pues, de manera importante a la difusión de la educación permanente. "Con la aparición de ayudas pedagógicas, bajo la forma de "máquinas" que permitan individualizar el ritmo del proyecto y asegurar la autoevaluación de las adquisiciones, (...), permitirá construir la educación permanente para todos"(101).

Los medios de comunicación de masas, bien utilizados, con prudencia, pueden ser pieza básica en el proceso de la educación permanente. Esta afirmación se basa en razones contrastadas. "Permiten una distribución muy amplia de la información y obvian la necesidad de que todos los estudiantes acudan a aulas formales tales como las conocemos en la actualidad. Permiten asímismo la comunicación mediante modos alternativos (...). Los medios de comunicación de masas posibilitan el utilizar procesos de aprendizaje y fuentes de información informales (...) Finalmente, tales medios permiten entrar en contacto con fuentes de aprendizaje remotas, bien geográficamente -como, por ejemplo, otras sociedades-, bien cronológicamente -como el pasado científico o cultural de la propia sociedad"(102).

Por lo tanto, para el desarrollo y aplicación de la educación permanente se utilizarán los recursos tecnológicos, audiovisuales y electrodidácticos, que faciliten el acto de aprender libremente y formarse según las propias motivaciones. Mauriras (103), recogiendo las opiniones de A. Moles y M. Adiseshiah, asegura que la instrucción, con el uso de los medios de comunicación, no estará ligada a instituciones, a programas ordenados, a exámenes de entrada. Todo el mundo podrá aprender lo que quiera, cuando quiera y donde quiera.

En la perspectiva de la educación permanente, estos medios nos facilitarán la obtención de los objetivos propuestos: las "máquinas de aprender (ordenadores, cine, televisión, teléfono, laboratorio de idiomas, etc.), (...), permitirán una enseñanza personalizada; al objetivar la información, facilitarán una autonomía del grupo de niños y la creación de un nuevo tipo de relaciones con el profesor; finalmente, estos artefactos constituirán precisos instrumentos de autodi-

dactismo y harán posible, de hecho, la educación permanente"(104).

VIII UTOPIA O REALIDAD

En principio, es una realidad la urgencia de una respuesta de la educación a la necesidad de vivir en una sociedad en constante cambio. No sirven, a este respecto, tímidas reformas educativas porque en educación, sabido es que, los pequeños cambios no cambian nada fundamental, ya que son rápidamente asimilados por el sistema.

La educación permanente puede parecer a algunos una nueva religión, una moda pasajera, una esperanza, una utopía atractiva, pero inalcanzable. A lo largo de este trabajo, aparece la educación permanente como necesidad de una sociedad en crisis; no es, ni mucho menos, "un concepto especulativo y hasta utópico (como se le ha calificado, hasta hace poco), sino un concepto construido empírica y rigurosamente sobre unas necesidades concretas, reales y apremiantes"; "...lo realmente utópico y más que utópico, suicida, sería el continuar dentro de los esquemas tradicionales de enseñanza. El único camino posible y realista es abrir los cauces a una educación permanente que sea capaz de abarcar el dinamismo de nuestras sociedades..."(105).

Se pueden argumentar que el gasto económico de la puesta en práctica de la educación permanente aumentará considerablemente(106); es cierto, pero, hay que invertir en educación permanente si queremos aumentar nuestra calidad de vida; y, hay que pensar en los rendimientos, no sólo en los costes.

En el actual contexto de una educación circunscrita al espacio y tiempo escolar, tienen razón de ser las posibles calificaciones de utópica que se han hecho a la educación permanente. No cabe duda del paralelismo existente entre desarrollo de la educación permanente y el cambio de las estructuras, no solo escolares sino, sociales, políticas y económicas.

Por último, a los que tildan de utópica a la educación permanente les vendría bien recordar que la realidad educativa de hoy fue utopía en el ayer. Como bien dijo Pisani: "la educación permanente es hoy lo que la escuela para todos era en nuestras sociedades allá por los años 1880: más allá que un proyecto, una utopía"(107); pero, una utopía estimulante para el cambio.

CONCLUSION

En la sociedad actual, con sus constantes cambios, la rápida evolución técnica y los nuevos progresos científicos, que dejan desfasados nuestros estudios, y llevan a una permanente necesidad de readaptación y actualización de conocimientos, se exige una nueva extrategia educativa que supere la escuela enciclopédica, inadaptada a la creciente extensión de contenidos y a la continua evolución científica y tecnológica, y responda al desafio del cambio. La solución a largo plazo está en impregnar nuestra sociedad del principio de una educación permanente, auténtica plataforma para dicho cambio.

La idea de la educación permanente nació entre los educadores de adultos, conscientes de la necesidad de una reforma en la concepción de la educación como un proceso continuo y abierto a la vida. Hasta la Conferencia de Montreal (1960), la educación permanente fue identificada con la educación de adultos. Pero, hasta el año 1965 no será adoptado el principio de la educación permanente como

unificador y organizador de todos los aspectos educacionales, tras el informe de Paul Lengrand ante el Comité Internacional de especialistas para la promoción de la enseñanza de adultos de la UNESCO. La consagración y aceptación mundial, de la educación permanente "como la idea rectora de las políticas educativas", tendrá lugar en 1972, con el informe de las Comisión Internacional para el Desarrollo de la Educación, dirigida por Edgar Faure.

La educación permanente no se puede confundir con: la educación de adultos, concebida como "extensión cultural"; aunque, como hemos dicho, la educación permanente ha sido una consecuencia de la educación de adultos; la cultura popular, que pretende elevar al pueblo por la cultura para posibilitar su participación política; la educación fundamental, orientada a mejorar las condiciones de vida de los que no han recibido educación formal, o el simple perfeccionamiento profesional.

En la perspectiva de la educación permanete, la educación adquiere su dimensión integral, con la totalidad de sus dimensiones; en ella, todos los aspectos de la persona, en toda su riqueza y complejidad, son objeto de perfeccionamiento. "La educación, para formar a este hombre completo, cuyo advenimiento se hace más necesario, a medida que restricciones cada día mas duras fragmentan y atomizan en forma creciente al individuo, solo puede ser global y permanente. Ya no se trata de adquirir, aisladamente, conocimientos definitivos, sino de prepararse para elaborar, a todo lo largo de la vida, un saber en constante evolución y, en definitiva, de aprender a ser"(1).

Para elaborar dicho saber, se ha propuesto distribuir la educación a lo largo de la vida de cada persona de una manera recurrente. Implica la alternancia de la educación con el trabajo, para hacer viable, económicamente, la expansión del sistema educacional, confiando en lograr una mayor igualdad y obtener una mejor armonía entre la educación y los sectores socio laborales. Se ofrece a todos los hombres la libre disponibilidad de asistir periódicamente, a tiempo completo, al sistema educativo, o alternativamente con un tiempo parcial dedicado a su trabajo. "Cae por su peso un dispositivo institucional de esta clase pide igualmente decisiones políticas y económicas radicales, haciendo que la nación en conjunto admita la necesidad de pagar el coste de tal interpretación del trabajo social y de la formación"(2).

Cuatro características aparecen implícitas en la definición propuesta del concepto de educación permanente por Ravindra H. Dave: la finalidad de buscar el desarrollo integral de la persona; comprende el aprendizaje formal, e informal; la educación es presentada como un proceso que dura toda la vida; el objetivo final viene dado por la mejora de la calidad de vida. La educación permanente supone la continuidad del proceso educativo a lo largo de la vida de todos los hombres de manera integrada para el desarrollo de todos los aspectos de su personalidad, a través del trabajo, del estudio o/y de las actividades propias del ocio(3), utilizando medios institucionales, materiales y humanos.

Dentro del contexto de la educación permanente, parecen susceptibles de solucionarse una serie de problemas candentes:

- la búsqueda de una vida mejor,
- la fragmentación y masificación de los individuos,
- la creciente exigencia de democratización de la enseñanza,
- la demanda de una justicia social compensatoria,
- el fracaso de la escuela tradicional,

- las nuevas necesidades planteadas por el avance científico y tecnológico.
- el empleo eficaz del tiempo de ocio.
- el encauzamiento de la influencia de los medios de comunicación de masas.

Ante estos problemas, prestigiosos Organismos Internacionales son conscientes de la prioridad de una puesta en práctica de políticas de educación permanente. El Consejo de Europa y el Consejo de Cooperación Cultural vienen proporcionando un gran impulso en favor de la educación permanente; han encargado encuestas, organizando conferencias y simposyum, y publicado informes y obras; hoy día, es uno de sus objetivos primordiales. La Organización para la Cooperación y Desarrollo Europeo y el C.E.R.I. han organizado conferencias y publicado libros sobre la educación recurrente. Para la UNESCO, la educación permanente es el eje central de su política educativa, publicando varias obras sobre el tema a través del Instituto de la Unesco para la Educación.

El sistema educativo se encuentra sometido a revisión dentro de las coordenadas de la educación permanente: la educación ha dejado de ser identificada exclusivamente con la escolar; de estar limitada a grupos de edad homogéneos -desaparecerán las rígidas clases, sustituidas por grupos de trabajo sin diferenciación de edad- a los muros del aula, a unos programas de conocimientos definidos -seran sustituidos por lo que Schwartz denomina unidades-. Rebasa los límites de la escuela, extendiéndose en el tiempo y a nuevos espacios. Esto no quiere decir que la educación permanente sea enemiga de la educación institucional, ni supone que conlleva la prolongación de los años de escolaridad; sino que, a lo largo de la vida, se ofrecerán todas las posibilidades educativas para el desarrollo personal. En consecuencia, las nociones de "edad escolar", "grado", "nivel", "título", "diploma", perderán su importante significado de hoy.

"En resumen, la educación permanente no significa prolongar la duración de la enseñanza obligatoria y conceder más importancia a la educación de adultos. Se trata de reestructurar el sistema educativo en un conjunto coherente, y la educación permanente se presenta como una estrategia global, como un principio organizador de toda educación -escolar y extraescolar, profesional y extraprofesional-, teniendo como objetivo constante la ampliación de las posibilidades ofrecidas a todos en cualquier momento de su vida, cualquiera que sea su edad, su origen social, su educación anterior, su experiencia, para desarrollar plenamente su autonomía, su personalidad, en actividades educativas y culturales, recreativas y creativas, conforme a sus deseos, necesidades y aptitudes"(4).

El concepto de la educación permanente exige transformar los objetivos de los sistemas educativos -desarrollar las destrezas del autoaprendizaje, capacitar para comprender el mundo en constante cambio, el desarrollo de la autonomía, etc-, los contenidos y método -las preocupaciones de la educación permanente no es la adquisición de nociones, sino que los alumnos aprendan a aprender- y a cambiar las estructuras sociales y políticas. Se propone cambiar el actual sistema educativo, limitado a unos años de escolaridad -la educación permanente supera los límites de la edad escolar al ser un proceso que dura toda la vida- y a unos programas marcados desde la autoridad de los Ministerios por un programa unificado y un tiempo prefijado. Con este sistema, cada alumno -joven o adulto- tendría libertad para escoger una serie de unidades que estuvieran acordes con su situación laboral, pues, sus gustos y sus aspiraciones personales.

El documento del Consejo de Cooperación Cultural, "Fundamentos de una política educativa integrada", sintetiza las implicaciones en todos los niveles de la aplicación del principio de la educación permanente: un régimen flexible de unidades de estudio libremente distribuidas en el tiempo y que comporten una amplia libertad de opciones; un tipo de estudios que, en todos los niveles, lleve consigo una formación general, profesional, cultural, social y cívica; un sistema de orientación permanente que permita, siendo responsables los individuos, el acercamiento entre las aspiraciones individuales y las necesidades objetivas de la sociedad; y el desarrollo de la creatividad, de la espontaneidad y del espíritu critico, particularmente necesarios en una sociedad científica y técnica superorganizada; el principio de la autoformación asistida por la función de animación de los docentes, por el uso generalizado de las tecnologías modernas de la educación y de la comunicación y por la dinámica de grupos"(5).

Junto a las dificultades inherentes a la transformación de las estructuras escolares, en el desarrollo de la educación permanente, surgen obstáculos cuando falta la voluntad política de democratizar la enseñanza; cuando burócratas, docentes y profesionales privilegiados temen por su status social; y, también, cuando se otorga preferencia a los valores de la sociedad de consumo, sobre los valores de la sociedad educativa.

La educación permanente hace del principio de la autoeducación su elemento esencial. El aprender a aprender será objetivo prioritario, desbancando al aprender a saber. Las transformaciones exigidas por la educación permanente se orientarán, pues, a estimular el proceso continuo de autoeducación. En esta misión, los educadores(6) serán animadores y consejeros que fomentarán la capacidad de educarse a sí mismo, proporcionando los medios que capaciten a los alumnos para que puedan continuar ellos mismos su aprendizaje. Junto con el concepto de la autoeducación, la esperanza de la "Sociedad Educativa" completa las dos caras de la educación permanente: no podrá haber sociedad educativa genuina si no permite a cada uno la autoeducación, y viceversa; la sociedad educativa se convierte en fuente de experiencias de aprendizaje -con palabras de Bertrand Schwartz, "transformar la vida en un medio colectivo" "!todo debe transformarse en medios"!- para favorecer el proceso de autoeducación.

La educación permanente, como guía de las políticas educativas, no es una utopía atractiva e inalcanzable, sino una respuesta, que está todavía pendiente de llevarse a la práctica, a las necesidades de la sociedad moderna.

NOTAS BIBLIOGRAFICAS

(1) LENGRAND, Paul: **Introducción a la educación permanente.** Teide/Unesco, Barcelona, 1973.

(2) UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACION A DISTANCIA: **Sociología de la Educación.** U.D. 3, tema XVI. U.N.E.D.., Madrid, 1977, p 67.

(3) MAURIRAS, M.: "Problemática de la educación permanente". **Revista de Educación,** núm. 232, mayo-junio 1974, p. 52.

(4) **La educación permanente.** Colección Grandes Temas, Editorial Salvat, Barcelona, 1975, pp. 34-35.

(5) HESBURGH, T.M.; MILLER, P.A., y WARTON, C.R.: **Pautas para la educación permanente.** Ed. Troquel, Buenos Aires, 1975, p. 14.

(6) MAHEU, René: "De la educación de adultos a la educación permanente". **Revista de Educación,** núm. 209, mayo-junio 1970, p. 41.

(7) Entrevista a R. Maheu: **La educación permanente, op cit.,** p. 12.

(8) Informe final del Comité para la Educación de Adultos. Ministry of Reconstruction. Londres, 1919. Citado por SUCHODOLSKI, B.: La educación permanente: consideraciones de carácter filosófico. En **Fundamentos de la Educación Permanente,** Santillana/U.I.E., Madrid, 1979, p. 60.

(9) FERNANDEZ ASIS, V.: Enseñanza por radio y T.V.. En **Educación permanente y especial,** M.E.C., Madrid, 1973, pp. 150-151.

(10) JUNOY, G.: **La cooperación intergubernamental cultural y educativa en el marco del Consejo de Europa.** M.E.C., Madrid, 1979, p. 140.

(11) CONSEJO DE EUROPA: **Case studies on permanent education,** Estrasburgo, 1967. Citado por MOLYNEUX, F.: Perspectivas internacionales. En **Educación recurrente,** Narcea ediciones, Madrid, 1976, p. 143.

(12) FAURE, E., y otros: **Aprender a ser. La educación del futuro.** Alianza Editorial, Madrid, 1973, p. 265.

(13) VEGA Y RELEA, Juvenal de: **El hombre y su educación permanente** Escuela Española Madrid, 1971, p, 9.

(14) BESNARD, P. y LIETARD, B.: **La Educación Permanente.** Ed. Oikos-Tau, Vilassar de Mar (Barcelona), 1978, p. 7.

(15) LENGRAND, P.: **op. cit.,** p. 89.

(16) MAHEU, R.: **op. cit.,** p. 40.

(17) LUDOJOSKI, Roque L.: **andragogía, educación del adulto.** Ed. Guadalupe, Buenos Aires, 1981, p. 11.

(18) ADAM, Félix: **Andragogía. Ciencia de la educación de adultos.** FIDEA, Caracas, 1970. Citado por FERRANDEZ Y SARRAMONA: **La Educación. Constantes y problemática actual,** Ceac, Barcelona, pp. 450-451.

(19) MAHEU, R.: **op. cit.,** p. 42.

(20) GUELBENZU VALDES, B.: "La educación de adultos en la perspectiva de la educación permanete". **Vida Escolar,** núm. 189-190, mayo-junio 1977, pp. 5,6.

(21) **La educación permanente, op. cit.,** p. 38.

(22) JANNE, H.: Fundamentos teóricos de la educación permanente: enfoque sociológico. En **Fundamentos de la Educación Permanente,** Instituto de la Unesco para la Educación/Santillana, Madrid, 1979, p. 179.

(23) LENGRAND, P.: **op. cit.,** p. 26.

(24) MAILLO, A.: **Educación de adultos. Educación permanente.** Escuela

Española, Madrid, 1969, pp. 175-176.

(25) La primera revolución industrial supuso el triunfo de la educación como preparación para el trabajo. Con la segunda revolución industrial se considera prioritaria la necesidad de la especialización ante los cambios tecnológicos; los ajustes de la mano de obra a la economía provoca modificaciones educativas. La tercera revolución romperá los actuales modelos socio-económicos y laborales, desequilibrando las estructuras económicas y, por supuesto, las educacionales.

(26) UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACION A DISTANCIA: **Pedagogía Diferencial.** U.D. 3, tema XVIII. U.N.E.D., Madrid, 1977, pp. 275-276.

(27) Citado por FERRANDEZ, A. Y SARRAMONA, J.: **La educación. Constantes y problemática actual.** Ed. Ceac, Barcelona, 1975, pp. 460-461.

(28) HESBURGH, T.M.; y otros: **op. cit.**, p. 10.

(29) O.C.D.E./C.E.R.I.: **La educación recurrente: Una estrategia para el aprendizaje permanente.** Ed. Kapelusz, Buenos Aires 1977, pp. 9-14 y 43, 44.

(30) Hougton, al describir las características esenciales de la educación recurrente, señalará igualmente, entre otras, la disponibilidad a lo largo del ciclo vital (vid. HOUGTON, V. Y RICHARDSON, K.: **Educación recurrente.** Editorial Narcea, Madrid, 1976, pp. 20-22).

(31) MAURIRAS, M.: **loc. cit.**

(32) BESNARD, P Y LIETARD, B.: **op. cit.**, p. 117.

(33) DAVE, R. H.: Ejemplos de análisis y síntesis de contenido. En **Fundamentos de la Educación Permanente.** Ed. Santillana/Instituto de la Unesco para la Educación, Madrid, 1979, p. 381.

(34) CASTREJON DIEZ, J. y GUTIERREZ, O.A.: **Educación permanente. Principios y experiencias.** Fondo de Cultura Económica, México, 1974, p. 19.

(35) VEGA Y RELEA, J de: **op. cit.**, pp. 16-17.

(36) De los testimonios seleccionados por Juvenal de Vega y Relea, entresaco las ideas que he considerado más interesantes para la clarificación del concepto de educación permanente: "La educación permanente se dirige a las personas de todos los medios socio-profesionales cualesquiera que sean, su edad, su sexo, su nivel de instrucción y cultura" (J.Le Veugle: **Initiation a l'éducation permanente,** Toulousse, 1968).

"El concepto de la educación permanente permite amparar la integración de los aspectos de la educación a todas las edades de la vida y en todos los sectores de la actividad" (Paul Legrand, **Convergence,** Toronto, diciembre, 1969).

"Este libro plantea y presenta uno de los temas más importantes de nuestro tiempo: la educación permanente o educación de adultos (...) pues, de no continuarse la educación o preparación de los hombres, estos no estarán en condiciones de hacer frente a los revolucionarios cambios suscitados por la evolución tecnológica". (Henri Hartung: **La educación permanente.** Ediciones Cid, Madrid, 1967).

"La educación permanente tiene tres dimensiones: al perpendicular, una instrucción contínua a través de toda las formas de actividad intelectual y espiritual conocidas del hombre; c) de profundidad, que responde a las simples necesidades de la más angustiosa o más sublime búsqueda de la verdad" (Editorial de la revista **Convergence,** Toronto, 1968, en su número sobre educación

permanente).

"La noción de educación permanente, concebida como principio organizador de toda educación, implica un sistema completo, coherente e integrado, que ofrezca los medios propios para responder a las aspiraciones de orden educativo y cultural del Consejo de Europa, en **Convergence,** Toronto, diciembre 1968).

"La era de la neocultura comienza a partir del momento en que todas las formas de instrucción y de cultura pueden ser otorgadas a todos los hombres y a todas las edades" (Luis Armand y M. Drancourt en **Una sociedad en movimiento,** Madrid, Ediciones Cid, 1965).

"La educación permanente es la utopía de los años 1965-1970, como la escuela gratuita y obligatoria fue la de los años 1880-1885. Cada abandono de un curso escolar o universitario a un nivel dado debe ser considerado como provisional quedando cada uno invitado a reanudar y a continuar su educación" (M. Pisani, en "Plan nacional de educación permanente", boletín **Hommes et citoges,** Paris, marzo, 1968).

"... Se puede imaginar el esquema de un plan de educación permanente así: I, Sistema de educación de base; II, Sistema de educación profesional, III, Sistema de educación complementaria y de readaptación; IV, Medios y equipos destinados a actividades culturales y tiempo libre provechoso..." (**Nouvelles tendances de l'éducation des adultes.** Informe sobre la reunión de Marly-le-Roi del seis de mayo al tres de junio de 1967, Estrasburgo, Consejo de Europa, 1967).

(37) Este principio pedagógico debe inspirar no sólo el terreno escolar o profesional, sino también lo extraescolar: la acción educativa de los distintos niveles y grados escolares; la acción educativa de perfeccionamiento, actualización y readaptación profesional; la acción educativa de los tiempos libres o educación del ocio, así como la acción educativa indirecta del entorno a través del ambiente, medios de comunicación, etc.

(38) FAURE, E., y otros: **loc. cit.**

(39) UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACION A DISTANCIA: **Pedagogía Diferencial,** en **op. cit.,** p. 248.

(40) "...hay que concebir la educación como un contínuo existencial, cuya duración se confunde con la vida misma" (**Aprender a ser, op. cit.,** p. 322).

(41) Con la palabra "permanente" se quiere excluir la idea de unos años determinados, dedicados exclusivamente a la educación.

(42) SCHWARTZ, B.: **L'éducation demain.** Ambier Montaigne, París, 1973. Citado por BESNARD, P y LIETARD, B.: **op. cit.,** p. 9.

(43) En el plan a medio plazo del Consejo de Europa (1976-1980), entre otros, se propone en el campo de la Educación estos dos objetivos: "10.1 Promover la puesta en práctica progresiva de políticas de educación permanente en los sistema educativos nacionales. 10.2 Intensificar la democratización de los sistemas educativos nacionales mediante la promoción de la igualdad de oportunidades en el ejercicio del "derecho a la educación" y mediante el desarrollo de la participación de todos los interesados comprometidos en el proceso educativo" (JUNOY, Gonzalo: **op. cit.,** p. 331.

(44) Del documento: "Fondements d'une politique éducative integreé" C.C.C./E.P.(71). Traducido por JUNOY, G.: **op. cit.,** pp, 151-152.

(45) DAVE, R.H.: Fundamentos de la Educación permanente: aspectos metodoló-

gicos. En **Fundamentos de educación permanente, op. cit.,** p. 25.

(46) VEGA Y RELEA, J.: **op. cit.,** p. 35.

(47) LYNCH, J.: **La educación permanente y la preparación del personal docente.** Instituto de la Unesco para la Educación, Hamburgo 1977, p. 6.

(48) DAVE, R.H.: **op. cit,** p. 42.

(49) VIDAL VIDAL, L.: Institucionalización de la educación permanente. En **Educación permanente y especial, op. cit.,** pp. 38-39.

(50) DAVE, Ravindra H.: Ejemplos de análisis y síntesis de contenido. En **op. cit.,** pp. 361-364.

(51) El aumento demográfico, la conciencia del derecho de todos a la educación, la anticipación de la edad de la jubilación, y el aumento del ocio, desemboca en la insuficiencia de la educación tradicional.

(52) ¿No será más rentable extender la educación a lo largo de nuestra vida y dedicar los años de escolaridad obligatoria a "aprender a aprender"?.

(53) MAILLO, A.: **op. cit.,** pp. 173-174.

(54) MAURIRAS, M.: **op. cit.,** pp. 55-56.

(55) Serán, más adelante, objeto de estudio, como prácticos canales de la educación permanente.

(56) BENAVENT, J.A.: "La educación permanente en España: realidades y perspectivas". **Perspectivas Pedagógicas,** Barcelona, vol. IX, número 33, 1974, p. 90.

(57) "Uno de los objetivos centrales consistirá en abarcar a todos los ciudadanos durante toda su vida, con el ánimo de que alcancen su máxima realización. No se entiende este propósito sin modificar la sociedad y la cultura. Ambición tan soberbia no puede menos que relacionarse con las tareas políticas más importantes" (**La educación permanente,** Salvat, **op. cit.,** p. 100).

(58) LUDOJOSKI, R.L.: **op. cit.,** p. 57.

(59) BENAVENT, J.A.: **op. cit.,** pp. 98-99.

(60) "El fin de la Educación Permanente es el de capacitar al hombre y a la mujer para comprender y superar los problemas psicológicos y económicos, en un mundo que les exige una permanente renovación de manera responsable y creadora" (LUDOJOSKI, R.L.: **op. cit.,** p. 56).

(61) SCHWARTZ entiende la autonomía personal como "ser capaz de situarse en su entorno o medio ambiente o de influir en él". El individuo ha de ser el protagonista de su proceso de aprender a aprender.

(62) DAVE, R.H.: **op. cit.,** pp. 375-376.

(63) HESBURGH, T.M., y otros: **op. cit.,** p. 27.

(64) La educación permanente "consiste en la integración de todos los recursos de que dispone la necesidad para una formación completa del hombre desde su nacimiento hasta su muerte" (Mauriras, M.: **op. cit.,** p. 53).

Bertrand Schwartz considera, como una de las razones a favor de una educación permanente, que "la educación permanente no sería un fín en sí, sino un conjunto de medios que utiliza el hombre en sus diversas edades de su vida (SCHWARTZ, B.: "Reflexiones prospectivas sobre la educación permanente". **Revista de educación,** num. 205, sept-oct. 1969, p. 12).

(65) VEGA Y RELEA J. de: "La escuela fuera de la escuela". **Revista de Educación,** núms. 225-226, enero-abril 1973, p. 48.

(66) SCHWARTZ, B.: "Reflexiones...", **op. cit.,** pp. 12-13.

(67) FERRANDEZ Y SARRAMONA: **op. cit.,** p. 454.

(68) DAVE, R.H.: Fundamentos de la ..., en **op. cit.**, p. 17.

(69) JANNE, H.: **loc. cit.**

(70) TIEGENS, H.: **L'éducation permanente dans la República Federal d'Allemagne.** Conseil de la Cooperation Culturelle. Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1968.

JANNE, H.: **Education permanente, facteur de mutation du systeme de'enseignement.** Conseil de l'Europe. Strasbourg, 1969.

SCHWARTZ, B.: "Reflexiones prospectivas..., **op. cit.**. Citados por MAILLO: **op. cit.**, pp. 208-211.

(71) JUNOY, G.: **op. cit.**, p. 146.

(72) HESBURGH, T.M. y otros: **op cit.**, p. 8.

(73) WIEL, G.: Educación permanente y educación escolar. En **La pedagogía en el siglo XX,** Narcea, Madrid, 1977, p. 316.

(74) "L'éducation permanente", en **Convergence,** Toronto, Ontario, núm. 1, 1970. Citado por VEGA Y RELEA, J. de: **op. cit.**, p. 90.

(75) DRUCKER, P.F.: **La gran réplica.** Troquel, Buenos Aires, 1971. Citado en U.N.E.D.: **Pedagogía Diferencial, op. cit.**, p. 242.

(76) JANNE, H.: **op. cit.**, p. 180.

(77) BOUSQUET, J.: "Las puertas del futuro". **Revista de Educación,** núm. 209, mayo-junio 1970, p. 17.

(78) Integración horizontal del: hogar; comunidad; sociedad, ambito laboral; medios de comunicación; instituciones recreativas, culturales, religiosas, etc.; entre materias de estudio; entre los aspectos del desarrollo físico, moral, intelectual, etc.). Articulación vertical: entre las diversas etapas del aprendizaje (preescolar, escolar y recurrente); entre los diferentes niveles y materias en una etapa dada; entre los roles asumidos por el individuo en las etapas de su vida.

(79) DAVE, R.H.: **op. cit.**, p. 52.

(80) BENAVENT, J.A.: **op. cit.**, p. 99.

(81) "...la fundamentación filosófica descubre ciertos obstáculos y condiciones previas para la educación permanente en algunas sociedades de hoy día, y ello debido a que éstas últimas se hallan dominadas por "el fetichismo de los valores materiales". Se trata de sociedades "centradas en el consumo" en las que las personas sólo consiguen el sentido de su propia estima a través de las posesiones materiales y el consumo ostentoso" (DAVE, R.H.: Ejemplos de ..., en **op. cit.**, p. 348).

(82) MAURIRAS, M.: **op. cit.**, pp. 58-59.

(83) DAVE, R.H.: **op. cit.**, pp. 369 y 371.

(84) WIEL, G.: **op. cit.**, p. 295.

(85) VEGA Y RELEA, J. de: "La escuela fuera..., **op. cit.**, p. 47.

(86) WIEL, G.: **op. cit.**, p. 296.

(87) JANNE, H.: **loc. cit.**.

(88) También los profesores, sobre todo los profesores, deben ser sujetos de una educación permanente. En el VII Congreso Nacional de Pedagogía, que tuvo lugar en Granada del 1 al 5 de octubre de 1980, se presentaron comunicaciones que recogían esta necesidad:

Entre las sugerencias prácticas, con relación al ámbito formativo del profesor, se encuentra: "Procurar una formación contínua en el propio puesto y en alternancia con periodos intensivos" (Gloria Pérez Serrano: "La formación

del profesor desde una perspectiva humanística". En **El Profesor. Formación y Perfeccionamiento.** Ed. Escuela Española, Madrid 1981, p. 41).

"Si la formación inicial y la permanente deben ser dos elementos de un todo, será preciso concluir lógicamente que, tanto como para la formación inicial, esta formación permanente debería ser estatutariamente obligatoria, si queremos conseguir y mantener una educación de verdadera calidad" (Bernardo de la Rosa Acosta: "El perfeccionamiento del profesorado español y sus relaciones con el sistema europeo occidental". **Ibid.,** p. 98.

"La profesión docente necesita de una educación permanente, ya que:

- Debe transmitir unos conocimientos que en gran parte varian.
- Debe educar a los ciudadanos del año 2000, donde posiblemente exista un nivel tecnológico muy superior al actual.
- Debe preparar al educando a aprender por si mismo, ya que dada la vida actual, precisa hacerlo.
- Debe usar unos métodos y técnicas que a su vez se perfeccionen y progresen" (Alvaro Buj Gimeno y Montserrat Sala March: "Círculos de estudio e intercambio para la renovación educativa". **Ibid.,** p. 199.

(89) HESBURGH, T.M. y otros: **op. cit.,** p. 8.

(90) FERRANDEZ Y SARRAMONA: **op. cit.,** p. 455.

(91) O.C.D.E.: "Educación y vida activa en la sociedad moderna". **Boletín. Centro Documentación,** núm. 62, enero-febrero 1977, p. 36.

(92) WIEL, G.: **op. cit.,** p. 307.

(93) LYNCH, J.: **op. cit.,** p. 4.

(94) JANNE, Henri: "Prefacio". En **Proyecto de educación permanente.** Publicaciones ICCE, Madrid, 1976, p. 2.

(95) JANNE, H.: Fundamentos teóricos..., en **op. cit.,** p. 183.

(96) "Su advenimiento sólo sería concebible al término de un proceso de compenetración íntima de la educación y del tejido social, político y económico, en las células familiares, en la vida cívica. Implica que pueden ser puestas en todas las circunstancias a la libre disposición de cada ciudadano los medios de instruirse, de formarse, de cultivarse a su propia conveniencia, de tal suerte que el sujeto se encuentre respecto a su propia educación en una posición fundamentalmente diferente: la responsabilidad sustituyendo a la obligación". (Aprender a ser, **op. cit.,** p. 244).

(97) WIEL, G.: **op. cit.,** pp. 305-307.

(98) "De hecho la sociedad viene ejerciendo ya un influjo cultural enorme sobre los individuos, especialmente a través de los "mass-media", incide en sus ideas, sentimientos, motivaciones y actitudes, desarrollando así un verdadero proceso educativo en las personas. Es lo que suele llamarse educación informal, siendo conocido también con los nombres de educación difusa o no-intencional "(U.N.E.D.: Sociología..., **op. cit.,** p. 69).

(99) LENGRAND, P.: **op. cit.,** p. 75.

(100) DIEZ HOCHLEITNER, R.: "La educación permanente y la reforma educativa española". **Revista de Educación,** núm. 217, 1971, p. 41.

(101) CAPELLE, J.: "Definition de l'éducation permanente", en "Les Amis de Sevres", núm. 1, 1969, pp. 5-8. En JUIF y LEGRAND: **Grandes orientaciones de la Pedagogía Contemporánea,** Narcea, Madrid, 1980, p. 353.

(102) DAVE, R. H.: **op. cit.,** p. 368.

(103) MAURIRAS, M.: **op. cit.,** p. 56.

(104) BOUSQUET, J.: "La formación del profesorado del siglo XXI". En **Seminario Internacional de Prospectiva de la educación,** Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 1971, p. 128.

(105) DIEZ HOCHLEITNER, R.: **op. cit.,** pp. 40 y 47.

(106) Al "aumento de gastos directos, correspondiente al creciente volumen de las personas en formación, se añade la elevación del coste unitario de estas formaciones, (...) por el material que exige, los productos que consume, los desplazamientos que implica, resulta mucho mas cara que la formación puramente escolar" (SCHWARTZ, B.: **Proyecto de educación permanente.** Ediciones ICCE, Madrid, 1976, p. 211).

(107) PISANI, E.: Plan national d'éducation permanente. Hommes et citoyens, Paris, 1968. En SCHWARTZ, B.: **ibíd.,** p. 50.

CONCLUSION

(1) FAURE, E. y otros: **Aprender a ser. La educación del futuro.** Alianza Editorial, Madrid, 1973, pp. 16-17.

(2) JUIF y LEGRAND, L.: **Grandes orientaciones de la Pedagogía Contemporánea.** Ed. Narcea, Madrid, 1980, p. 18.

(3) "El ocio es el conjunto de ocupaciones a las que el individuo puede dedicarse de buen grado bien sea para descansar, bien para divertirse, bien para desarrollar su información o su formación desinteresada, su participación social voluntaria después de ser liberado de sus obligaciones profesionales, familiares o sociales" (Joffre Dumazedier: Loisir et idéclogies, **Esprit,** núm special, junio de 1959. En JUIF y LEGRAN, L.: **op. cit.,** p. 356.

(4) JUNOY, G.: **La cooperación intergubernamental cultural y educativa en el marco del Consejo de Europa.** Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 1979, p. 148.

(5) Del documento: "Fondements d'une politique educative integrée" C.C.C./E.P.(71). En JUNOY, G.: **Ibíd,** pp. 151-152.

(6) Se acepta, en general, que las actuales categorías de profesores por niveles y asignaturas desaparecerán, para ser sustituidas por las de ingenieros de la información y los consejeros del aprendizaje (J. Bousquet: "La formación del profesorado del siglo XXI. En **Seminario Internacional de Prospectiva de la Educación.** Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 1971).

DEPARTAMENTO DE EDUCACION PERMANENTE, INVESTIGACION Y DIFUSION CULTURAL

NORMAS PARA LA ADMISION E INCLUSION DE TRABAJOS Y ARTICULOS EN "UNIVERSIDAD ABIERTA"

Los trabajos deberán versar, preferentemente, sobre temas relacionados con la educación superior a distancia, admitiéndose, en todo caso, investigaciones y experiencias educativas y científicas.

Los trabajos serán enviados en original y copia al Departamento de Educación Permanente, Investigación y Difusión Cultural (Centro Asociado de la UNED, calle Seis de Junio, Valdepeñas) antes del 1 de junio.

Se recomienda a todos los colaboradores que guarden copia de los originales presentados, ya que la entregada quedará archivada como material de trabajo. En caso de un extravío accidental, la Revista no se hace responsable de las molestias que se originen.

Los originales no publicados, por considerar que no encajan dentro de estas normas de la Revista, podrán ser recogidos por el autor, o por persona por él autorizada, en el Centro Asociado.

El Consejo de Redacción de la Revista se reserva el derecho de publicar el trabajo seleccionado en el número que considere más conveniente. No obstante la periocidad anual de la Revista, dicho Consejo podrá acordar la edición de números extraordinarios.

Los trabajos deberán estar escritos a máquina, a doble espacio y por un solo lado de cada página. En el margen izquierdo del texto se ruega indicar a mano, con toda claridad, cuantas advertencias sean precisas para favorecer su composición.

Los artículos y trabajos tendrán una extensión máxima de 20 folios mecanografiados, que serán numerados debidamente en el ángulo superior derecho. En la cabecera del artículo

deberá figurar el título, nombre del autor o autores y centro de trabajo.

Se adjuntará un folio con la dirección del autor, su teléfono, centro de trabajo y una reseña de su trayectoria profesional y científica (títulos, posición académica, publicaciones, etc...)

Todos los artículos originales deberán llegar con un breve resumen o abstract del contenido que no excederá de medio folio para facilitar la referencia del trabajo en otras publicaciones.

Las tablas de cifras o de símbolos, y los cuadros estadísticos, no deberán ocupar más de una cuartilla; por razones de composición, no se garantiza su ubicación en el lugar exacto determinado en el original.

La iconografía se sujetará a las siguientes indicaciones:

Fotografías: En blanco y negro sobre papel brillante, bien contrastadas, y se entregarán en sobre aparte sin adherirlas a ninguna hoja de papel.

Figuras, dibujos y gráficos: Deben ir en tinta negra y estar muy claros para su correcta reproducción. Habrán de estar numerados correlativamente, exclusivamente como figuras, no aceptándose más que esta numeración, y se señalará en el texto el sitio y la forma de su colocación. Todos los grabados deberán venir separados del texto. Deberán orientarse, además, las figuras mediante una flecha dirigida hacia el borde que corresponde a su parte superior.

El número de gráficos e ilustraciones será determinado por la Redacción, que dará a conocer al autor las reducciones que estime conveniente.

Los pies de figura, cuando existan, deberán escribirse a máquina, llevando la misma numeración que las figuras correspondientes, en signos árabes.

Las notas bibliográficas se ordenarán al final de cada uno de los artículos con números de referencia entre paréntesis (1), procurando adoptar las abreviaturas internacionales en cada caso.

Las alusiones a autores en el transcurso del texto van acompañadas habitualmente de la referencia explícita a los mismos, que se dará a continuación indicando simplemente

el nombre del autor y el año de publicación.

Cuando la cita sea textual se entrecomillará el texto, y en la referencia bibliográfica se indicará: número de orden, autor (en mayúsculas), editorial, lugar, año de publicación y páginas. En los artículos de revista: autor, título del artículo, título de la publicación, año, volumen, número y página.

Sobre las notas no bibliográficas: procúrese prescindir de ellas; de todos modos, si son necesarios, numérense y agrúpense después del artículo y antes de la bibliografía.

Si el autor de un artículo está interesado en corregir las galeradas, deberá indicarlo expresamente al entregar el original. La corrección deberá hacerse con rápidez y con la mayor claridad. Debe limitarse a los errores de composición. Se suplica un mínimo de modificaciones. No se admitirán adiciones.

A los autores de trabajos originales se les entregará una tirada de 10 ejemplares de su artículo y tres ejemplares completos de la revista, gratuitamente. Si el autor desea un mayor número de ejemplares de la revista completa se le facturarán al precio que estime el Consejo de Redacción.

La Dirección y Redacción de UNIVERSIDAD ABIERTA no se hace responsable de las ideas, opiniones, puntos de vista, y afirmaciones expresadas en los artículos de la Revista por los autores.

CONGRESO INTERNACIONAL DE UNIVERSIDADES ABIERTAS Y A DISTANCIA

Por

José Luis Navarro González

Ricardo Marín Ibáñez

Francisco Cecilio Arévalo Campos

CONGRESO INTERNACIONAL DE UNIVERSIDADES ABIERTAS Y A DISTANCIA

REFLEXIONES PARA DESPUES DE UN CONGRESO

Por JOSE L. NAVARRO GONZALEZ

Entre los días 24 y 28 de octubre se desarrolló en Madrid el Congreso Internacional de Universidades Abiertas y a Distancia. El tema prioritario era confrontar la evaluación del rendimiento de la Enseñanza Superior a Distancia. El Centro Asociado a la UNED de Valdepeñas ha estado representado en estas sesiones por el coordinador del Departamento de Investigación y Difusión Cultural, Francisco Arévalo y por la dirección. Con independencia de los informes y estudios comparativos que se elaboren en el Centro Asociado, no estaría de más establecer con carácter de urgencia algunas conclusiones que puedan interesar a la opinión pública.

En primer lugar, constatar que los estudios universitarios a distancia se imparten en los 5 continentes; hemos podido escuchar las voces de los representantes de la Universidad de Lagos (Nigeria), de las Universidades de Athabasca y Quebec (Canadá), de la Université de Toulouse (Francia) de la UNED de Costa Rica, de la UNA de Venezuela, de la I.C.F.E.S. de Colombia de la Nork Fjernundervisning de Noruega, de Pensilvania State University en los EE.UU, de la Everyman's University en Israel, de la S.T.O. U. de Bangkok en Tailandia, de la Open University en India, de la Open University en Gran Bretaña, de la Universidad de Sud Africa, de la Deakin University en Australia, de la Fernuversitat de la República Federal de Alemania, de la Universidad de Calabria en Italia y por supuesto de la UNED española.

Está claro, pues, que estamos enganchados a un carro que circula por el mundo entero. No se trata ni de modas novedosas ni de caprichos particulares.

En segundo lugar hemos coincidido todos los asintentes en afirmar que la demanda de este tipo de estudios universitarios es cada vez mayor. Se mantiene la tendencia ascendente en todos los países anteriormente citados aun contando muchos de ellos

con extraordinarias universidades de tipo presencial. De aquí se deduce algo que deberían saber algunas gentes de la región; que no hay competencia entre la universidad presencial y la universidad a distancia, sino una relación de complementariedad. Donde funcionan el sentido común, la visión científica y la seriedad en los planteamientos previos, los profesores de las universidades presenciales no ven en los tutores de las universidades a distancia unos rivales, sino unos colegas que trabajan con otros métodos. Obviamente los estamentos políticos que deciden la creación de centros universitarios de tal o cual tipo actúan guiados por esas premisas y saben que no es incompatible -de hecho se da en varios lugares- la existencia en el mismo lugar, en la misma universidad, de estudios presenciales y estudios a distancia.

Un tercer punto destacable sería también la convergencia en la afirmación de que la calidad de la enseñanza a distancia no desmerece de la que ofrece la universidad presencial. Conviene recalcar -y podría citar textualmente al profesor Madden de la Tele-Université de Quebec-, para que se enteren bien todos aquellos que siguen enviando porque sí a sus hijos a las megapolis con universidad presencial, que no se trata de universidades de segunda división o de rango inferior. Y además los centros asociados, -centros regionales se llaman en la mayoría de los países que cité anteriormente- tienen muy claro que no son academias; son puntos de encuentro de estudiantes y tutores, obviamente no todos los días, ya que se trata de "sistemas a distancia", de intercambio de ideas y experiencias, exposición en voz alta de ánimos y desánimos, encuentro con la biblioteca y los medios audiovisuales que uno no puede tener en su domicilio debido al costo elevado que ello supone. En los centros regionales el calor humano precede a la erudición científica y alumnos y tutores se mezclan formando un bloque donde la relación armoniosa y cálida entre todos es la clave para combatir el desaliento que inevitablemente acecha al alumno de las universidades no presenciales. Se une a ello el hecho de que una serie de órganos colegiados regulan la marcha de esos centros. Todos los participantes en el último foro internacional convienen en afirmar que los centros regionales son un punto de apoyo fundamental en este tipo de enseñanzas.

En cuarto lugar no deja de ser curioso observar que el costo de un alumno en las universidades a distancia es muchísimo menor que en las universidad presencial. Esto lo estamos pregonando todos los días nosotros y resulta que tienen que venir profesores del extranjero para proclamarlo a los cuatro vientos. Sin salir de la provincia la Diputación Provincial podría ver cuánto le cuesta cada alumno del Colegio Universitario -sistema presencial- y cuanto cada alumno de nuestro centro asociado. La cuenta es

bien fácil. Siendo generosos resulta que 100 millones a dividir entre 420 estudiantes nos da una cifra de casi 240.000 pesetas por alumno. Aquí la Diputación pone 4 millones y medio, que siendo también generosos y dividiendo entre 987 alumnos del 15 de octubre de 1982 nos da un costo por estudiante no presencial de 4.560 pesetas. O sea ni más ni menos que por cada alumno tradicional se pueden mantener 60 no presenciales. Naturalmente en lugares más densamente poblados la diferencia no es tan ostensible. Pero no estaría de más que a la opinión pública se le presentaran este tipo de cifras y estudios, y no sólo unas relaciones de kilómetros y alumnos desde primero de BUP en adelante. Así se podría valorar hasta qué punto son rentables ciertas prestaciones públicas que se financian con fondos públicos.

También convinieron varios profesores asistentes a este Congreso en afirmar que el sistema a distancia resulta especialmente difícil de implantar pero fácil de arraigar en zonas con poca densidad de población. Tal es el caso de la Tele Université de Quebec, donde se asientan 6 millones e habitantes sobre 1.540.000 km2. (2.500 estudiantes en la Tele-Université). Fenómeno parecido sucede en la Universidad de New England, en Australia. Si los sistemas presenciales son de por sí más caros que los sistemas a distancia, obviamente en zonas poco pobladas la diferencia es abismal.

Ha habido en el congreso otros muchos puntos cuyo interés rebasa los límites de un artículo periodístico y se analizarán en otro de carácter más científico y más técnico. No obstante no puedo cerrar estas líneas sin dejar constancia de un hecho que me parece importante. De los cincuenta centros asociados que hay en España he constatado la presencia en el Congreso de poco más de diez o doce. En nuestro caso nuestra presencia ha sido activa, ya que por boca de Francisco Arévalo, tutor del Centro Asociado, se ha expuesto un estudio de la evolución y estructura del centro de Valdepeñas desde su fundación. Ese estudio ha sido publicado en nuestra revista de investigación. Quiérese decir que Valdepeñas y nuestra publicación han quedado en manos de profesores de Europa, Asia, Africa, América y Oceanía.

CONGRESO INTERNACIONAL DE UNIVERSIDADES ABIERTAS Y A DISTANCIA

EL SISTEMA PEDAGOGICO DE LA UNED Y SU RENDIMIENTO

Por D. Ricardo Marín Ibáñez

El rasgo más característico de la enseñanza tradicional es la relación directa, personal, entre el profesor y sus alumnos, hasta el punto de que ha venido a definirse la enseñanza a distancia como aquella en que esta relación es **no presencial.**

Por supuesto la relación cara a cara en la enseñanza clásica no es constante ni exclusiva. Fuera del aula el alumno realiza en no pequeña parte sus aprendizajes utilizando todo tipo de materiales didácticos: libros, grabaciones sonoras y otros muchos que la moderna tecnología y los medios de información de masas ponen a su disposición.

Tampoco es cierto que el único rasgo definitorio de la enseñanza a distancia es la ausencia del profesor. En las evaluaciones presenciales y en los momentos tutoriales encontramos al docente junto al alumno, mas el peso que se le concede en una y en otra modalidad de enseñanza, es un rango que permite distinguirlas.

La enseñanza tradicional sigue arrastrando el peso de la historia y da un valor tal vez excesivo a la presencia del profesor. Este tenía la función de explicar y ser la vía principal de información, hoy asume también otras tareas, pero dejando a su responsabilidad la enseñanza de un modo preponderante, con frecuencia minusvalorando las posibilidades de otras vías de información. Si disponemos de un buen profesor y un aula, con un mínimo de material didáctico se confía en que los rendimientos serán más altos.

He aquí las opiniones de los alumnos sobre este tema en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) española. (21.a.)*

---

* El número es el que corresponde a la obra, en la lista al final de este trabajo, y la letra a la parte citada.

En la UNED se ha recurrido a los siguientes medios: el material impreso, la acción tutorial, la radio, la cassete, el teléfono y se está iniciado el video-cassete. El encuentro personal se realiza tanto entre profesores y alumnos, como el de los alumnos entre sí, en los Centros Asociados. Medios más sofisticados como la televisión, el computador o el satélite, no han sido utilizados.

LAS INVESTIGACIONES

Las investigaciones sobre la UNED las realiza sistemáticamente el Instituto de Ciencia de la Educación (ICE) de la propia universidad desde 1975. De las vertientes estudiadas: la dinámica social del alumnado y la eficacia pedagógica, la primera ha sido tratada con mayor profundidad. Más de una decena de volúmenes recogen los trabajos concluidos. La encuesta ha sido el procedimiento principal, dirigida preferentemente a los alumnos pero también a los tutores y a los profesores de la Sede Central. Se ha analizado especialmente la documentación académica: las fichas de inscripción, y los resultados de los exámenes. Los aspectos pedagógicos han sido comparativamente menos estudiados por el ICE, pero son motivo de tesis de licenciatura y de doctorado, de los primeros titulados en Ciencias de la Educación.

Las investigaciones sobre la enseñanza superior a distancia (3) han solido clasificarse en:

- **Formativas.** Analizan la calidad de los materiales en periodo de preparación, para modificarlos antes de su definitivo lanzamiento.
- **Sumativas.** Estudian las producciones ya difundidas para conocer su valor e impacto.
- **Contextuales.** Presentan un carácter dual, unas se realizan **antes** de iniciar la producción e incluso de poner en marcha el sistema para conocer bien a la posible audiencia, así como las condiciones de elaboración, distribucción y recepción de los mensajes. La otra tiene lugar **después** de instaurado el sistema para evaluar los factores, tanto internos como externos, determinantes de su funcionamiento y resultados.
- **Para la toma de decisiones.** Se subraya con esta designación la necesidad de que cualquier toma de decisiones vaya precedida y seguida de una investigación, para evitar los errores, que tienen más difícil corrección que en la enseñanza presencial.
- **Descriptivas.** Analizan la realidad en su desarrollo normal, mientras que en las **experimentales** se seleccionan y manipulan algunos factores relevantes y se estudia su impacto sobre las variables dependientes.
- **Coste-eficacia.** La necesidad de la óptima utilización

de los recursos, que ha cobrado inusitado interés tras la crisis económica del decenio último, ha contribuido a la multiplicación de los estudios sobre el coste de la educación y de un modo especial de las enseñanzas a distancia. Se han elaborado los instrumentos conceptuales necesarios y determinado los indicadores más relevantes: técnicos, de concepción, de producción y de utilización, así como su integración en modelos matemáticos. (1)

En la UNED se ha empleado poco la evaluación formativa -sólo en el caso del teléfono- casi todas han tenido un carácter sumativo. La investigación contextual previa no se realizó. Posteriormente ha sido una preocupación fundamental del ICE. Las condiciones sociológicas del alumnado y de los titulados han sido tratados amplia y sistemáticamente.

Los análisis de productos, de carácter sumativo, han tenido como motivo central la radio. Las evaluaciones basadas en las opiniones de los alumnos a través de cuestionarios, lo que podemos considerar como las investigaciones sobre la audiencia, han sido las más ampliamente difundidas.

Tras esta breve panorámica vemos más detalladamente como uno de los elementos del sistema multimedia de la UNED y algunas de las evaluaciones de que han sido objeto.

MATERIAL DIDACTICO

En la enseñanza a distancia el material didáctico tiene que suplir en gran parte la acción personal del profesor, constituye la principal fuente de información y suele ser autosuficiente para que el alumno alcance por su cuenta los objetivos programados. Es fundamental que este material esté cuidadosamente elaborado y pensado para un público disperso que va a trabajar en condiciones muy desiguales y con niveles de motivación diferentes, y difíciles de comprobar.

Este material en la UNED consiste fundamentalmente en las Unidades Didácticas que tienen un carácter obligatorio para todos, en tanto que las emisiones de radio, las cassettes o videocassettes son un apoyo pero no estrictamente imprescindibles.

Las Unidades Didácticas no pueden limitarse a ser el clásico libro de texto que el profesor completa en el aula aclarando las partes difíciles, ampliándolo con las últimas investigaciones, subrayando lo más válido y estableciendo los ejercicios prácticos a partir de la información básica obtenida en él. Las Unidades Didácticas deben recoger todas estas funciones cumplidas por los docentes. (8.a)

Cada asignatura comprende 6 Unidades Didácticas, divididas a su vez 6 temas o lecciones.

Los 36 temas que integran cada disciplina se articula así:

1.- Un esquema resumen.

2. Indicaciones para el estudio. Bibliografía con la cita precisa donde se encuentra la información requerida. En cada asignatura suele haber uno o varios libros básicos que el alumno debe consultar para alcanzar los objetivos precisos.

3. La parte más amplia expone la información básica, bajo el enfoque particular que el equipo de redacción da a este tema. Es fundamental conjugar el nivel científico universitario y tener en cuenta los más recientes hallazgos en cada campo, con la necesaria claridad para evitar bloqueos en el alumno, cuyo nivel de preparación ha de ser el punto de partida de las explicaciones.

4. Consulta bibliográfica complementaria. Aparte de la citada en las instrucciones para estudiar la lección y que suele ser de dos o tres libros por cada asignatura, se ofrece una bibliografía más rica que permita ampliar y profundizar la información. Esta bibliografía no es de uso obligado pero la adquieren los Centros Asociados para que el alumno pueda consultarla cuando desee.

   Las Unidades Didácticas cumplen varias funciones en su relación con la bibliografía recomendada. En algún caso tienen carácter autosuficiente. Con ellas el alumno puede superar las diversas evaluaciones. Es más frecuente que queden complementadas por un libro de texto, dos y tal vez tres, que enriquecen la información ofrecida por las Unidades Didácticas en los lugares precisos que vienen indicados en cada tema. En ocasiones las Unidades Didácticas en su parte explicativa quedan reducidas al máximo y el peso fundamental de la información recae en la bibliografía.

5. Ejercicios de autoevaluación. Constituyen la parte final de cada tema. Una vez realizados el alumno puede corregirlos por sí mismo, ya que en la página inmediata se encuentran las soluciones. El valor formativo de estos ejercicios es indudable ya que en ellos se subrayan los puntos esenciales, sirven de entrenamiento en los diversos procedimientos y modalidades de las futuras evaluaciones y el estudiante recibe el inmediato refuerzo al comprobar por sí mismo sus aciertos y errores.

6. Actividades recomendadas. No tienen carácter obligatorio pero son de interés puesto que indican en la elaboración personal de documentos y en la investigación. El alumno elige de la temática propuesta. Se lo indican los modos de realizarlas así como la bibliografía más oportuna. Normalmente es el tutor quien las corrige, puntúa y devuelve con las observaciones pertinentes.

Normalmente las Unidades Didácticas son redactadas por un equipo docente, a veces consituído en su totalidad por

los profesores de la UNED. En ocasiones se integran en ellos calificados especialistas de otras universidades.

Hay unas instrucciones destinadas a quienes han de elaborar las Unidades Didácticas, con objeto de que se ajusten a normas similares (8.b.).

En cuanto a los objetivos se recomienda que se determinen con precisión y que serán la base para la redacción del programa. Teóricamente cada lección debe ser dominada aproximadamente en una semana a razón de una hora diaria, pero esta recomendación dirigida en principio a los del curso de acceso ha quedado un tanto imprecisa y no ha sido motivo de evaluación (13.a.).

Se insiste en que los conceptos deben quedar bien delimitados y que la explicación ha de ser clara, concisa y sistemática, a la vez que debe recoger las aportaciones que las investigaciones más recientes.

Hay que tener en cuenta que la preparación del alumnado es muy dispar. Una alta proporción procede del curso de acceso para mayores de 25 años y no pocos habían olvidado los estudios realizados tiempo atrás. De ahí la necesidad de evitar saltos en el vacío o dar por supuestas informaciones que habitualmente no se poseen. Sin que ésto implique marginar la problemática científica más actual.

Sobre el carácter de las Unidades Didácticas (21.b.), las prefieren autosuficientes el 43%, el 20% deben ser complementarias de un texto, y un 15% quieren que al principio de la carrera sean autosuficientes y al final de simple apoyo. Los de carreras científicas son los que más se inclinan porque las Unidades Didácticas contengan toda la materia para aprobar el curso (Ingeniería 60%. Ciencias 58%, Económicas y Empresariales 53%). La cifra más baja la da Filosofía y Letras con un 31%, pero a pesar de todo es la proporción más alta frente a las otras opciones.

En cuanto a la calidad, las opiniones de los alumnos están divididas. El 37% las valora positivamente (de calidad muy elevada el 13%, aceptable el 24%) y la mitad opinan que son de calidad desigual, según las materias.

El juicio de los tutores es más matizado y crítico: claras y de gran calidad las enjuician un 29'6%. Aunque los esquemas son buenos el desarrollo es pobre para un 30'5%. Son buenas en bibliografía más deficientes en contenido para un 14'8%. Hay un 7'4% que las consideran malas en todos los aspectos. Esto implica que en cuanto al contenido, un 52'7% las considera deficientes (4). Estos datos invitan a una revisión y evaluación formativa de no pocas Unidades Didácticas (9.a.).

LAS EMISIONES DE RADIO

De lunes a sábado, de las 20 a las 22'30, el canal 3 de Radio Nacional de España, que conectan 53 emisoras, se

dedica a los guiones radiofónicos de la UNED. La duración de cada programa suele ser de 15 minutos. Habitualmente cada Departamento dispone de una hora al mes. Hay así mismo programas destinados al público en general, al que se atiende mediante espacios musicales, científicos y dramáticos. Pero la mayor parte de las emisiones están dirigidas a los alumnos.

Hay programas que los elaboran íntegramente los profesores y equipos docentes, otras son resultado del esfuerzo conjunto entre los profesionales de la radio que trabajan en la dirección técnica y de los docentes, si bien en alguna medida todos participan en todas las emisiones. La conjunción de sus esfuerzos tiene muy diverso signo. En ocasiones se ofrece el material escrito al personal técnico que le da la forma más adecuada a las exigencias del medio. En otras son los profesores los que leen los textos. Los hay de forma expositiva pero también como debate, unos responden a un cuidadoso guión previamente elaborado y otros tienen el aire espontáneo de una clase presencial. Gozan de una audiencia numerosa, los que se dedican a la preparación de las pruebas finales o a transmitir las impresiones del profesorado después de cada evaluación. En ellos se detectan los aciertos y errores más comunes y se orienta el trabajo para los exámenes. Algunos comentan la actualidad o facilitan aquellas informaciones que por su carácter reciente no pudieron ser incluidas en la guía del curso.

Según las investigaciones del Instituto de Ciencias de la Educación, (21.c.) la audiencia radiofónica no es ciertamente alta. Un 27% sigue regularmente las emisiones que le afectan; de ellos la mitad conectan varias veces por semana y siguen además otros programas que no competen a las asignaturas en las que están inscritos. Hay un tercio que nunca las escucha y otro tercio de oyentes ocasiones. Las audiencias más altas corresponden a los alumnos del curso de acceso (un 43% las siguen regularmente) y la más baja aparece en Ingeniería donde en este grupo sólo hay un 7%, seguido de Ciencias con un 10%. Estas cifras implican que no hay modo de incluir en los exámenes el material difundido por la radio, al menos como obligatorio. El 54% de los oyentes opina favorablemente Las consideran imprescindibles el 2%, buenas el 16%, interesantes el 36%. Como inútiles o malas las enjuician un 5% y no contestan el 41% que es la población que nunca o casi nunca las escucha. Por carreras los que tienen una opinión más positiva son los de Derecho (64%) mientras que en Ciencias esta cifra baja al 32%. Con el horario de las emisiones el 57% está de acuerdo y al 13% no le conviene.

La mitad de los licenciados (17.b.) confiesa que nunca ha escuchado la radio y un 42% que muy pocas veces. Sin embargo de 1976 a 1980 descendió espectacularmente (18.a.) la cifra de los no oyentes desde un 71% a un 41% (3).

La evaluación del carácter de las emisiones de radio y las reacciones de los alumnos y tutores de Ciencias de la Educación ha sido realizada por la doctora Mª Angeles Murga Menoyo (6.a.). Los datos siguientes de este apartado se refieren a esta obra.

Fueron analizados la totalidad de los programas de la Sección de Ciencias de la Educación (48) que sumaron casi 11 horas a lo largo del curso escolar 1980-81. Cuarenta y cuatro programas respondieron al modelo de exposición magistral y sólo cuatro tuvieron el carácter de entrevista. Los tres rasgos más frecuentes son: esquema inicial, desarrollo del tema y bibliografía. El 60% de los programas se relacionaron con las unidades didácticas y el 52% con las tareas de los alumnos. De estos últimos 17 informaron sobre criterios de evaluación, 15 dieron orientaciones metodológicas y 10 analizaron los resultados de los exámenes. De los relacionados con las Unidades Didácticas, 10 emisiones ofrecían una visión panorámica, 18 se dedicaron al refuerzo de los temas y 6 a resaltar núcleos temáticos.

Los cuestionarios recibidos fueron: 435 de los alumnos (17'46% de los enviados), y 39 de los tutores (el 28%).

La población mayoritaria (un 62'3%) es un profesor de Educación Básica.

Los niveles de audiencia son similares entre el alumnado y los tutores. Un 40% de alumnos dice escucharlas siempre o frecuentemente, un 35% algunas veces y un 28% nunca.

Los alumnos reciben al comienzo del curso la programación radiofónica anual y de ellos confiesa leerla el 94%. No es pues una cuestión de defecto de información. Comentan los programas con sus compañeros un 46%, mientras que con los profesores sólo el 25%.

Las tareas que suelen realizar los alumnos son, anotar las ideas esenciales durante la transmisión (77% siempre o frecuentemente) y la cifra se eleva al 96% si se incluye la categoría algunas veces; le sigue: sintetizar las ideas al finalizar, con un 92% si acumulamos esas mismas categorías.

La radio es más utilizada que la cassette. La primera llega a un 61% sumando las categorías de siempre, frecuentemente y a veces, mientras que la cassette sola no alcanza más que el 13%, sin embargo hay que contar con el empleo simultáneo de ambos medios que alcanza un 30% y hay que añadir el empleo alternativo de ambos con un 11% de la población.

El motivo fundamental que se alega de la no audición es la incompatibilidad con el trabajo o la asistencia a las tutorías, más del 60%. Hay un 22% que se lamenta de no captar la emisión en su casa y un 6% de no disponer de adecuado aparato de radio.

La opinión sobre la utilidad de las emisiones es en general favorable: el 46% de los alumnos y el 51% de los tutores

opinan que son bastante o muy útiles. Aproximadamente un 20% de alumnos y tutores piensan que son poco o nada útiles y en torno a una cuarta parte les conceden mediana utilidad.

El 43% de los alumnos y el 51% de los profesores piensan que el horario preferible sería de 11 de la noche a la 1 del día siguiente, en tanto que un 41% de los alumnos y un 31% de los profesores opina que el horario mejor sería de 8 a 11 de la noche. Tal vez la mejor solución fuese de 9 a 11'30 retrasando el horario actual. Tanto profesores y alumnos, casi el 90%, opinan que las emisiones deben darse en días laborables, que es lo que acontece en la actualidad.

Un 72% tanto de profesores como de alumnos estiman que los espacios actuales son insuficientes. Los alumnos se inclinan por aumentar los programas. Casi un 70% desea 5 o más programas por materia y cuatrimestre, cifra superior a la actual.

En cuanto a las posibles funciones de las emisiones radiofónicas de aquí las preferencias de los alumnos que en general coinciden con la de los tutores. Téngase en cuenta en los tanto por cien que el alumno podía elegir varias opciones. Dar orientaciones a principio de curso 71%, analizar los resultados después de cada prueba presencial 70%, informar de modificaciones 79%, aclarar dudas antes de cada prueba presencial 68%, dar una visión panorámica de la asignatura 64%, comentar los temas desde una perspectiva crítica 61%, destacar los puntos importantes de los temas 56%, corregir fallos detectados en los cuadernillos de evaluación a distancia 56%, informar la actualidad científica y educativa 54%, explicar todos los temas el 20%.

El sexo, la edad y el estado civil no dan diferencias estadísticamente significativas en cuanto a los niveles de audición, tampoco la distancia del domicilio del alumno, ni la situación laboral -sea que trabaje a jornada completa o incompleta-, ni el número de asignaturas en las que inscribe, ni los estudios previos al ingreso en la UNED.

La frecuencia de audición es mayor en los alumnos del Curso de Adaptación, seguidos por el primer ciclo. Y los de más baja escucha son los alumnos del segundo ciclo.

Los motivos alegados para no seguir las emisiones son: en primer lugar que no se captan, seguido de la no posesión de receptores adecuados o de la incompatibilidad de horario.

Los alumnos que despliegan mayor actividad en las emisiones y los que comentan los programas con los tutores y los compañeros, son también los que opinan favorablemente sobre su calidad.

LA EVALUACION

La evaluación en la UNED tiene un doble carácter: **presencial,** que se realiza al final de cada cuatrimestre y a **distancia.** La primera se ha venido designando como evaluación sumati-

va o recapitulativa. Se realiza en la primera semana de Febrero y Junio, como sanción final del aprendizaje realizado en los cuatrimestres inmediatamente anteriores. Además hay una prueba en la primera semana del mes de Septiembre, como segunda oportunidad para aquellas partes no aprobadas en los anteriores exámenes parciales.

Hay dos tipos de pruebas a distancia: las que encuentra el alumno **al final de cada lección** y los 4 **cuadernillos de evaluación** que corresponden a las unidades didácticas 1ª, 2ª, 4ª y 5ª. La 3ª y la 6ª no son motivo de evaluación, puesto que al concluir el tiempo que el alumno teóricamente destina a ellas tienen lugar las pruebas presenciales.

Una vez cumplimentados los cuadernillos se envían al tutor quien los corrige, califica y devuelve con las recomendaciones oportunas. El alumno conoce si alcanzó los objetivos programados, descubre sus fallos y puede rectificar los errores de aprendizaje.

Los cuadernillos constan de pruebas objetivas, tanto de reconocimiento como de evocación. Además hay otros tipos de exámenes, tales como definición de conceptos, comentario de textos, resolución de problemas, aplicación de conocimientos y en general pruebas de ensayo, en las que se patentiza la capacidad de síntesis, elaboración y aún de creatividad del alumno. Aunque no hay criterios uniformes, se ha recomendado que la nota obtenida en la pruebas presenciales puede ser modificada, tanto en sentido positivo como negativo, hasta en un 20%, por la calificación que el profesor-tutor otorga a estas pruebas a distancia.

En la Facultad de Ciencias y en la Escuela Técnica Superior de Ingeniería Industrial son obligatorias las prácticas de taller o laboratorio. Las organizan los Centros Asociados en sus locales o establecen convenios con Centros Universitarios.

Los alumnos conceden la valoración más positiva a los ejercicios de autocomprobación que se encuentran al final de cada una de las lecciones: el 29% los considera necesarios más un 49% que los califica de útiles, en total un 78%. Las pruebas de evaluación a distancia son estimadas positivamente por un 64% (22% necesarias y un 42% útiles). También las actividades complementarias recomendadas tienen una aceptación mayoritaria, de un 73% (14% necesarias, 59% útiles). (21.d.)

Hay un problema siempre renaciente, sobre el peso que hay que conceder a cada uno de estos elementos. Por razones obvias el decisivo es la evaluación presencial. Con frecuencia los tutores se lamentan por la escasa consideración que tienen sus informes y calificaciones en la nota final del alumno. Dada la dificultad de comprobar el nivel real de aprendizaje a través de los trabajos y evaluaciones a distancia, resulta difícil atribuir un valor específico a cada uno de ellos.

Sin embargo este punto merece una investigación más cuidadosa y una más precisa determinación en el ámbito administrativo del valor que debe concederse a cada uno de esos momentos del trabajo del alumno.

En la investigación de José Luis García Llamas y Gloria Pérez Serrano sobre "El Centro Asociado de Madrid" analizan las notas otorgadas por los tutores y por los profesores de la Sede Central (4.a.). Los tutores califican los cuadernillos de evaluación a distancia, los trabajos complementarios, y las actividades del alumno en el Centro Asociado, caso de que asista. Los profesores de la Sede Central califican las pruebas presenciales y tienen en cuenta los informes de los tutores. Estos utilizaron los siguientes criterios:

-. El rendimiento y aprovechamiento del alumno.
-. La asistencia al Centro.
-. El interés demostrado.
-. El grado de asimilación de los conocimientos.
-. La oportunidad en las pruebas e intervenciones.
-. El concepto que merece al profesor-tutor.
-. Las evaluaciones a distancia, en cuya calificación influyen los siguientes aspectos:
    -. Cantidad y calidad de los conocimientos adquiridos.
    -. Grado de organización y sistematización de los contenidos.
    -. Adecuada utilización de la terminología propia de la disciplina.
    -. Correcta expresión gramatical y sintáctica.
    -. Utilización de la bibliografía recomendada.
    -. Enfoque dado a la materia.
    -. Ampliación de los temas de las Unidades Didácticas.
    -. Crítica personal de los trabajos.

Los Departamentos de la Sección de Ciencias de la Educación coincidieron en estos criterios:

- Cantidad y calidad de los conocimientos, profundidad en el tratamiento del tema.
- Elaboración de esquemas previos al desarrollo del tema que presenta su vertebración.
- Grado de organización y sistemáticación de los contenidos.
- Dominio del lenguaje científico y precisión de conceptos.
- Enfoque crítico y personal que ponga de relieve la propia creatividad.
- Correcta expresión gramatical y sintáctica.

Las calificaciones de los tutores y las de la Sede difieren notablemente:

	profesores-tutores (%)	profesores Sede Central (%)
Suspenso.....	0'9	47'3
Aprobado.....	27'0	44'1
Notable.....	64'4	5'4
Sobresaliente...	7'2	2'7

El coeficiente de correlación de Pearson es sólo de 0'23, lo que indica las profundas discrepancias en este punto capital.

En otra reciente investigación Francisco Cecilio Arévalo Campos (2.a.) vuelve a estudiar el tema de la evaluación del rendimiento de los alumnos de la UNED. Analiza el tema desde sus diversos ángulos, constata las discrepancias entre los informes del tutor y la calificación final, y formula una interesante propuesta para conjugar todos los factores determinantes de la calificación final. Matizando la ya mencionada sugerencia del ICE, concede a la prueba presencial, que califican los profesores de la Sede Central, un 80% de la nota definitiva, y un 20% al resto de los factores, cuidadosamente ponderados.

LA RELACION PRESENCIAL

Si es cierto que los sistemas tradiciones han exagerado la necesidad de la presencia del profesor para numerosas tareas que el alumno podía realizar por su cuenta, no es menos cierto que la enseñanza a distancia necesita que en algún momento se encuentren, cara a cara, el alumno con sus profesores y compañeros. Faltan todavía cuidadosas investigaciones para determinar qué tipo de población necesita de esta relación personal y para qué clase de tareas, pero por el momento las indudables ventajas de esta relación inmediata conviene aprovecharlas en tanto no se encuentren fórmulas eficaces para sustituirla. Lo característico de la enseñanza a distancia es que algunas de las funciones del profesor pueden ser realizadas por el material didáctico bien elaborado. Transmitir la información es una tarea que ha sido suplida por el material didáctico. Por el contrario en la tutoria la presencia del profesor parece insustituible.

Sin embargo, según las investigaciones del ICE (Curso 1980-81) actualmente sólo un tercio asiste con regularidad (el 13% acude más de una vez por semana, semanalmente el 14% y varias veces al mes el 9%). Dado que se programa atender al alumno un día por semana, ese 36% es el que podemos considerar que participa en las sesiones de un modo regular, a los otros rara vez se les ve y por lo tanto esta función tutorial difícilmente puede ejercerse con ellos. Pero, conviene registrar que los licenciados actuales en sus años de estudios sólo asistieron en un 11%. Ha habido pues un notable progreso.

Los motivos fundamentales que alegan para visitar al Centro Asociado son: participar en clases, seminarios o coloquios (28%) y consultar al tutor (24%). Curiosamente para conocer a otros compañeros hay sólo un 2%.

Sin embargo, la labor del tutor la considera positiva un 81%, (fundamental 28%, muy importante 22%, importante 31%). Sólo 1% contesta que es inncesaria. El hecho de que

sólo un tercio frecuenta el Centro Asociado no es obstáculo para que la mitad del alumnado que no asiste siga considerando esta ayuda valiosa.

La función orientadora ha sido destacada por la pedagogía contemporánea. Al tutor le corresponde fomentar una relación comunicativa intensa y personal con el alumno y facilitarle su consejo para ayudarle a resolver los problemas de aprendizaje y aun personales. Una de las tareas más interesantes que debe desarrollar el tutor es la de motivar hacia el estudio. El trabajo en soledad predispone al desaliento. Sin el estímulo inmediato de sus compañeros, sin la asistencia regular a las aulas que aislan de las distracciones ambientales y sin la disciplina que impone acudir a las clases a un horario fijo, el alumno va abandonando sus hábitos regulares de trabajo y acaba desertando. Por eso la presencia en el Centro Asociado resulta tan interesante, al menos para una mayoría. El tutor realiza esta tarea orientadora personalmente y en pequeños grupos. Tal vez la clave del éxito de los alumnos en algunos Centros Asociados reside ahí. El tutor resuelve las dudas, estimula, rompe la frialdad de una relación a distancia e impersonal, controla los resultados, diagnostica los fallos, determina sus causas y recomienda las tareas oportunas para superar las deficiencias observadas. Cuando hace falta explica alguna parte del programa de especial dificultad, lo que suele acontecer en las disciplinas científico-tecnológicas.

Asímismo tiene la oportunidad de organizar seminarios que son un método de formación universitaria de excepcional valor y que cursiosamente se pueden realizar con todos los alumnos más fácilmente en la UNED que en la universidad tradicional, dado que los grupos son reducidos en cada Centro Asociado.

La relación se mantiene también por medio de la correspondencia. El alumno al recibir la contestación a su consulta no sólo tiene oportunidad de superar sus fallos y errores, sino que además encuentra un aliciente especial que le anima en su difícil tarea, al comprobar que el profesor de un modo personal se dirige a él y atiende sus requerimientos.

En el Programa Nacional de Espacialización del Profesorado de Educación General Básica, se ha iniciado la orientación mediante la cassette. El alumno expresa libremente sus preocupaciones y formula sus preguntas de un modo espontáneo, hablando como lo haría ante el profesor y si resulta menos viva la comunicación, también es cierto que evita bloqueos y concede al alumno el tiempo necesario para meditar sus cuestiones. El profesor contesta en la misma cassette dando a sus reflexiones un acento personal, más cálido que el escrito y que el alumno puede volver a escuchar cuantas veces desee.

EL TELEFONO

El teléfono es un medio que permite una relación directa, interpersonal, con la misma inmediatez que se da en el aula y sin la presencia de los compañeros, que en ocasiones resulta coaccionante. Se tropieza con graves dificultades por la insuficiencia del servicio telefónico. No sólo el alumno sino el profesorado desde la Sede Central encuentra grandes inconvenientes para ponerse en contacto inmediato. Las actuales limitaciones en el servicio telefónico impiden evaluar lo que pudiera significar en el sistema multimedia de la UNED.

Contamos con dos modalidades. La primera y más ántigua es la llamada directa del alumno al profesor. En la guía del curso viene el horario en que cada docente puede atender las llamadas. La otra modalidad la utiliza el Programa Nacional de Especialización del Profesorado de Educación General Básica. El alumno llama a cualquier hora indicando su número de teléfono y la materia objeto de consulta. Su mensaje queda grabado en un contestador automático. Cuando el profesor se incorpora a su trabajo responde personalmente a todas las llamadas. Con este sistema se evita que el alumno encuentre bloqueadas las líneas o no halle al profesor que por alguna razón justificada esté ausente. Además como los gastos recaen sobre la universidad el estudiante encuentra un motivo más para no dilatar una consulta que con el sistema anterior pudiera resultarle de un coste elevado.

Lo cierto es que en ambas modalidades el teléfono está infrautilizado, especialmente en la primera.

José Antonio Roldán Ruiz, dirigió la evaluación de la consulta telefónica en la UNED con vista a determinar las condiciones mejores de este servicio en el curso 1976-77. La investigación fue realizada sobre la muestra de 2085 alumnos inscritos en el curso de acceso de mayores de 25 años, por estimar que esta población necesitaba especial ayuda. Las llamadas se recogían de las 21'30 horas a las 11 del día siguiente en un contestador automático o directamente por el operador.

Con tres líneas de entrada y dos de salida nunca se solaparon las llamadas. El alumno nunca encontró ocupada la línea.

A la encuesta respondieron el 61% de los usuarios y el 40% de los no usuarios. Sólo llama un 3'5% y si se tienen en cuenta los abandonos la cifra sube a 8'6%. Aprobaron igual los alumnos que llamaron como los que no llamaron, el 45%. Un 92% de los usuarios están satisfechos o muy satisfechos. Sin embargo un 66% de los alumnos de matemáticas opinan que este medio no es el adecuado para las consultas. La tasa de abandonos entre quienes no usan CONSULTEL es mayor. No hubo diferencias sensibles entre los días de la semana. Mientras que las llamadas desaparecen en vacaciones, crecen veinte

días antes de las evaluaciones. El volumen máximo se da 15 días antes de la primera evaluación. Un tutor por cada diez mil alumnos es suficiente, dado que el número de llamadas por día no supera las 20, y cada una dura unos siete minutos. Convendría un más cuidadoso análisis de los comportamientos del profesor y el alumno, una mejor información, y una preparación para su más adecuada explotación. (6).

ESTUDIOS DE COSTE Y EFICACIA

Es un tema que se impulsó especialmente a partir de los años cincuenta y que adquirió inusitado relieve en la década de los sesenta. El problema del coste-beneficio se enfocó principalmente desde el ángulo económico, pero se fue ampliando y cuanto ganó en precisión en la determinación de los costes globales o unitarios, perdió en concreción desde el ángulo del beneficio, concepto este que pasó a ser sustituido por el término "eficacia".

Un sistema multimedia de las características de la universidad a distancia requiere análisis precisos sobre las inversiones necesarias y los gastos corrientes que generará, so pena de quedar sobrepasados pronto por la realidad, lo que ha acontecido ya a numerosos Centros Asociados.

En la UNED este tema ha sido contemplado en los trabajos de la Sección de Ciencias de la Educación de: García Llamas y Pérez Serrano (4.b.) el de Arévalo Campos (2.b.) y el de Murga Menoyo (5.b.).

Curiosamente han sido analizados más cuidadosamente los costes por alumno en los Centros Asociados que los correspondientes a la Sede Central y casi siempre desde el ángulo de los gastos corrientes. En 1982 la cifra más elevada la encontramos en el Centro Asociado de Melilla con 87.647 pesetas por cada uno de sus 340 alumnos. En Valdepeñas con 988 alumnos el coste individual ascendió a 16.336. La cifra más baja es la de Madrid donde cada uno de sus 9.724 alumnos cuesta 6.985 pesetas.

En líneas generales a medida que asciende la matrícula se rebajan los costes unitarios. A nivel nacional el promedio de gastos por estudiante en los Centros Asociados se sitúa en torno a las 30.000 pesetas. Aunque carecemos de estudios precisos se puede afirmar que los gastos correspondientes a cada alumno por parte de la Sede Central son aproximadamente iguales a los que invierten los Centros Asociados. Lo que lleva a su vez a la conclusión de que los costes individuales en la enseñanza superior a distancia, se sitúan en torno a la mitad respecto a los correspondientes de las otras universidades.

Un indicador no desdeñable de la eficacia es el impacto producido en los titulados. (17.c.) Los licenciados de la

UNED en general se sienten satisfechos de las enseñanzas recibidas. En la encuesta efectada por ICE, a la pregunta ¿cómo le han afectado los estudios de la UNED?, casi todos afirman que positivamente. Un 94% como persona, un 78% en su vida profesional, un 73% en su vida social, un 59% en su vida familiar y sólo un 41% en sus ingresos. Tan importante como esto es que la UNED respondió a las expectativas que les indujeron a matricularse. Curiosamente los cuatro motivos por los que iniciaron los estudios son los que estiman como los logros más importantes que han conseguido. El cuadro siguiente es bien significativo:

	Motivos para inciar los estudios.	Logros alcanzados.
Obtener un título	18'2	22'0
Perfeccionamiento profesional	18'5	19'2
Elevar nivel cultural	18'5	22'4
Promoción profesional	18'4	11'2

A pesar de que la promoción profesional es la única que ha descendido respecto a las expectativas, y de que el impacto más bajo ha sido el económico, en conjunto valoran positivamente su paso por la UNED.

REFLEXIONES FINALES

- Atender al principio de igualdad de oportunidades, de la educación permanente y del universal derecho a la educación y la cultura, no es posible desde la única perspectiva de la enseñanza presencial. La educación a distancia, puede contribuir a paliar el problema, pero se necesita una **retroalimentación** constante, para evitar disfuncionalidades que se corrigen más difícilmente que en la enseñanza presencial, y para **explotar** todas las **potencialidades de la tecnología** y de los medios de comunicación social -cuya infrautilización es patente-, así como las condiciones más adecuadas para su eficiente uso.

- La complejidad y relativa novedad de la enseñanza superior a distancia, postula que se determinen con precisión las características y las virtualidades del **público potencial,** de las **materias** impartidas y de los **medios** utilizados.

- El sistema multimedia que es consustancial a la Universidad a Distancia obliga a un **análisis sistémico** para estudiar tanto como el influjo de cada factor, la conjunción más adecuada de todos en orden a la eficacia educativa.

- El peso decisivo y aun casi exclusivo lo tiene en la UNED el material impreso, que el alumno adquiere a principio de curso. Los otros elementos del sistema están infrautiliza-

dos, si bien se comprueba un progreso constante en el uso de la radio y en la presencia en los Centros Asociados.

- Los estudios **coste-eficacia**, se imponen para evitar un despilfarro de medios en una época de indudable expansión de la modalidad a distancia.

- En la UNED se constata una afirmación generalizada: las enseñanzas a distancia son de una economía patente frente a la universidad clásica. En nuestro caso los gastos por alumno se sitúan en torno a la mitad.

- La calidad de las enseñanzas en ningún momento se ha revelado inferior en la modalidad a distancia, respecto a la presencial.

- Se encuentran dificultades en los comportamientos de profesores y alumnos para adaptarse a las nuevas circunstancias pues unos y otros suelen transferir métodos, comportamientos y actitudes arrancados de la enseñanza presencial.

- Las investigaciones se han realizado en todos los campos y de todas las modalidades, pero hay un uso preferente de las descriptivas sobre las experimentales. La metodología más empleada es el cuestionario dirigido a los usuarios. Se requiere una **mayor diversificación de métodos** y recursos para estar alerta sobre los efectos insuficientes o indeseados del sistema.

- Sólo una **permanente evaluación** de los logros alcanzados permitirá decantar las condiciones óptimas de un sistema multimedia que es la clave de la enseñanza a distancia.

BIBLIOGRAFIA. CITAS

1. ALEGRE GOMEZ, S.: "Los indicadores de los costes de evaluación de los proyectos y programas de educación a distancia". **Revista de Educación.** nº 263. M.E.C., Madrid, 1980.

2. AREVALO CAMPOS, F.C.: **Universidad abierta.** Revista de Estudios Superiores a Distancia. Número 1, año 1983. Centro Asociado de Valdepeñas.

(a) Cap.: "La evaluación del rendimiento de los alumnos de la UNED".

(b) Cap.: "El Centro Asociado de la UNED de Valdepeñas. Evaluación de sus cuatro años de funcionamiento". Apartado 6. "Economía del Centro Asociado".

3. EVALUATING EDUCATIONAL TELEVISION AND RADIO. Open University press. 1977.

4. GARCIA LLAMAS, J.L. y PEREZ SERRANO, G.: **Los Centros Asociados. El Centro Asociado de Madrid.** UNED. 1983.
(a) Capítulo V. Los criterios de evaluación de los profesores de la Sede Central y los profesores-tutores.
(b) 2.2. Financiación de los Centros Asociados.

5. MURGA MENOYO, Mª A.: **La radio educativa en la UNED: utilidad y eficacia.** UNED. 1983.

(a) Capítulo IV.
(b) Capítulo I.

6. ROLDAN RUIZ, J.A.: "La consulta por teléfono". En: **La enseñanza a distancia y los medios de telecomunicación.** FUNDESCO, Madrid. 1977.

UNED. INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACION. MADRID.

7. LA UNED, PROBLEMATICA E IMAGEN EN 1975. (1976).

8. CRITERIOS METODOLOGICOS DE LA UNED. ICE. 1976.
(a) C.2. Material Didáctico de la UNED.
(b) Anexo I. Instrucciones para la redacción de las Unidades Didácticas.

9. ENCUESTA PROFESORES TUTORES. ICE. 1977.
(a) 4.6. Unidades Didácticas.

10. ALUMNOS DE LA UNED. CURSO 1975-76. (1976)
(a) C.2. Material Didáctico de la UNED.

11. LA UNED, VISTA POR SUS ALUMNOS. 1977.

12. ALUMNOS DE LA UNED. CURSO 1976-77. (1978).

13. TECNICAS DE ESTUDIO. CURSOS DE ACCESO DIRECTO. ICE. 1978.
(a) Tema II.3. La utilización del tiempo: el horario.

14. LA UNED Y SUS ALUMNOS. CURSO 77-78. (1979)

15. NUEVAS INSTRUCCIONES PARA LA REDACCION DE UNIDADES DIDACTICAS. 1980.

16. INFORME DE LAS ENCUESTAS A PROFESORES Y ALUMNOS DE LA UNED SOBRE UNIDADES DIDACTICAS. 1980.

17. LOS PRIMEROS LICENCIADOS DE LA UNED. ICE. 1981.
(a) pág. 94.
(b) 4.2.2. Audición de emisiones de radio.
(c) 5. Un licenciado satisfecho.

18. LA UNED Y ALUMNOS. CURSO 1979-80. ICE. 1981.
(a) 4.6. Las emisiones radiofónicas.

19. I SEMINARIO IBEROAMERICANO DE EDUCACION A DISTANCIA Y EDUCACION DE ADULTOS. 25 al 29 de Mayo de 1981. UNED, OEA-PREDE, Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia.

20. I SIMPOSIUM IBEROAMERICANO DE RECTORES DE UNIVERSIDADES ABIERTAS. 1981.

21. LA UNED Y SUS ALUMNOS. CURSO 1980-81. ICE. 1982.
(a) página 100
(b) 4.4. Unidades Didácticas
(c) 4.5. Audiencia de las emisiones radiofónicas.
(d) 4.4. Evaluación a distancia.

22. CURSO DE INICIACION DE NUEVOS PROFESORES-TUTORES. 1982.

EL CONGRESO INTERNACIONAL DE UNIVERSIDADES ABIERTAS Y A DISTANCIA

"LA EVALUACION DEL RENDIMIENTO DE LA ENSEÑANZA A DISTANCIA"

Por: Francisco Cecilio Arévalo Campos

El día 24 de octubre, a las nueve de la mañana, tenía lugar la inauguración en Madrid del Congreso Internacional de Universidades Abiertas y a Distancia, bajo el auspicio de la UNED que, este curso, celebra el décimo aniversario de su creación. El acto de apertura contó con la presencia de D. Marco Antonio Rodrígues Díaz, Director de la División de Educación Superior y de la Formación del Personal de Educación de la UNESCO, Elisa Pérez Vera, Rectora de la UNED, John S. Daniel, presidente del Consejo Internacional de Educación a Distancia, y de los prestigiosos ponentes.

Durante su intervención en dicho acto, Elisa Pérez Vera, tras referirse a la enseñanza superior a distancia, como un fermento renovador de una sociedad en crisis, propuso, para superar los problemas y las dificultades de las universidades a distancia, establecer con claridad qué medio es el más adecuado, qué objetivos y contenidos y, sobre todo, para qué tipo de alumnos. Necesitamos -dijo- ampliar e innovar la metodología, y evaluar nuestras, y otras, experiencias.

John S. Daniel, que disertó también en el acto de clausura, mantuvo que las universidades a distancia, nacidas en la década de los setenta, antes de la crisis económica, cuando se pensaba que las inversiones en educación producían un capital humano para aumentar la prosperidad económica, tienen que hacer frente a tres tipos de desafíos: en primer lugar, favorecer el acceso a los estudios superiores de los trabajadores y de los residentes en zonas rurales; en segundo término, compensar la falta de oportunidades de aquellos que no pudieron asistir a la universidad presencial, y finalmente, ante los cambios tecnológicos, proporcionar una formación permanente a los trabajadores y profesionales que necesiten adaptar sus conocimientos.

Este Congreso, organizado por la Universidad Nacional de Educación a distancia, con la colaboración, de la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación, la subdirección general del Profesorado y la Organización de Estados Americanos, ha tenido la gran virtualidad de reunir en una misma mesa a destacados especialistas de la enseñanza a distancia. A lo largo de cinco intensos días, con algo más de 250 asistentes -cifra no demasiado elevada, si tenemos en cuenta el número de profesores de la Sede Central de la UNED y de los Centros Asociados-, fueron expuestas 22 ponencias.

Las jornadas, centradas en el rendimiento de la enseñanza a distancia en el ámbito universitario, se desarrollaron en el Salón de Actos del Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, en sesiones de mañana y tarde, en las que a las distintas ponencias de los profesores invitados seguía un debate, concluyendo las jornadas con la presentación de las comunicaciones de los asistentes y el coloquio final.

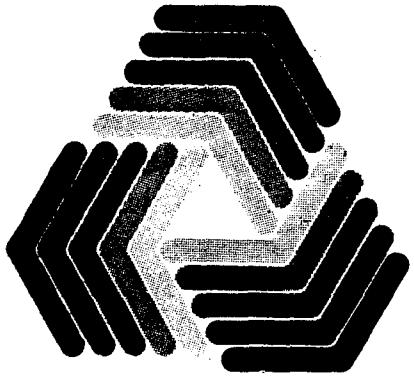
Aunque el principal objetivo era la evaluación de los rendimientos de la enseñanza superior a distancia, hemos de felicitar al Comité organizador -formado por Elisa Pérez Vera, Santos Juliá, Emilio Lledó Iñigo, Ricardo Marín Ibáñez, Alejandro Tiana, Gloria Pérez Serrano, María Vidaurreta y Doina Popa -Lissenu- porque también se han logrado otros, no menos importantes: ha sido, efectivamente, el lugar de encuentro para contrastar las experiencias de todas las universidades abiertas, de la metodología utilizadas y de los resultados alcanzados, se ha tomado conciencia de que, con unos recursos cada vez más limitados, es necesario definir con más precisión los objetivos de la enseñanza a distancia y conseguir una mayor flexibilidad y eficacia en las estructuras administrativas y docentes; a pesar de las diferencias -en alumnado, recursos disponibles, metodologías, criterios y modelos de investigación-, hemos extraido de los problemas comunes unas valiosas experiencias para el diseño de nuevas estrategias, que nos conduzcan a la obtención de mejores resultados.

Los distintos especialistas extranjeros, tanto de las universidades autónomas como de universidades tradicionales que disponen de programas de enseñanza abierta y a distancia, que han presentado ponencias en este Congreso internacional, pertenecían a los siguientes paises: Canadá, Estados Unidos, Costa Rica, Venezuela, Colombia, Francia, Reino Unido, República Federal Alemana, Noruega, Nigeria, Sudáfrica, Israel, India, Thailandia y Australia.

En cuanto a la participación española destaquemos las

PONENTES EXTRANJEROS			
NOMBRE	CARGO	UNIVERSIDAD	PAIS
Stephen Griew	Presidente	Univ. de Athabasca	Canadá
Michel Madden	Responsable del "Bureau de Coordination de la Planification et des Projets Speciaux. Télé-Université.	Univ. de Québec	Canadá
Emile Arnaud	Director del Centre de téléenseignement	Univ. Toulouse-le-Mirail	Francia
Enrique Góngora	Vicerrector Encargado de los Programas de Investigación.	UNED	Costa Rica
Maruja Romero	Coordinación de Evaluación	UNA	Venezuela
Humberto Serna	Director General	ICFES	Colombia
G. O. Olusanya	Director	Univ. de Lagos	Nigeria
Alf. Bakken	Director	Norsk Fjernundervisning de Oslo	Noruega
Edward H. Decker	Dean of Instruction	Coastline Community College, California	USA
James W. Hall	Presidente	Empire State College, New York	USA
David F. Mercer	Director del Department of Independent Learning	Univ. de Pennsylvania	USA
Israel Shatzman	Vice-President for Academic Affairs	Univ. Everymans, Tel-aviv	Israel
G. Ram Reedy	Vice-Chancellor	Andhra Pradesh Open University	India
Wichit Srisa-an	Rector	S. T. O. U., Bangkok	Thailandia
Fred Jevons	Vice-Chandellor	Deakin University	Australia
Kevin C. Smith	Director of External Studies	University of New England	Australia
Theo Van Wijk	Director	Univ. de Sud Africa	Sud Africa
L. J. Hagnes	Pro - Vice - Chancellor	Open University	Reino Unido
Jörn Bartels		Fernuniversität	R. F. Alemana

aportaciones de **Santos Juliá**, con una ponencia sobre "Demandas de estudios y resultados académicos en la UNED", y la de **Ricardo Marín Ibáñez**, que en un detallado y brillante análisis, centró su documentada exposición en "el sistema pedagógico de la UNED y su rendimiento" -ponencia que por su gran interés hemos reproducido en este mismo número de nuestra Revista de Estudios Superiores a Distancia-. Además, cada uno de



Congreso Internacional de Universidades Abiertas y a Distancia
International Congress of Open and Distance Teaching Universities

EVALUACION DEL RENDIMIENTO DE LA ENSEÑANZA SUPERIOR A DISTANCIA

EVALUATION OF HIGHER DISTANCE EDUCATION RESULTS

Madrid, 24 al 28 Octubre 1983 en la Sede Central de la UNED

los días, las sesiones plenarias y la presentación de comunicaciones fueron moderadas, con hábil flexibilidad, por miembros del Comité organizador y prestigiosos catedráticos de la UNED: D. **Ricardo Marín Ibáñez**, presidente de la Sección de Ciencias de la Educación; D. **Santos Juliá**, del ICE-UNED; D. **Alejandro Tiana Ferrer**, director en funciones del ICE; D. **José Luis García Garrido**, director del Departamento de Educación Comparada e Hª de la Educación; D. **Ramón Pérez Juste**, director del Departamento de Pedagogía Experimental y Orientación, y D. **José Fernández Huerta**, director del Departamento de Metodología Educativa.

Al final de las sesiones de tarde, se presentaron las 34 **comunicaciones**, agrupadas en cinco grandes grupos: "Los Centros Asociados y problemática del profesorado", "Rendimiento", "Evaluación", "Sociedad y medios", y el quinto día, "Análisis de experiencias". **Los Centros Asociados** motivo de investigación fueron los de Valdepeñas, Mérida, Madrid, Granada y Málaga, es decir, prácticamente, tan sólo un 10 por ciento de los existentes. Igualmente escasa fue la participación de los **Departamentos de la UNED**, a excepción de la Facultad de Ciencias de la Educación, cuyos miembros presentaron diez comunicaciones; en efecto, estuvieron representados los Departamentos de: Química General y Macromoléculas, Electricidad y Magnetismo, Derecho Romano, Historia Económica y Estructura Económica, Educación Comparada e Historia de la Educación, Pedagogía Experimental y Orientación, Metodología Educativa y Pedagogía Sistemática -todos sus profesores tuvieron un destacado papel-. Asímismo el ICE de la UNED, la Direc-

CUADRO COMPARATIVO DE UNIVERSIDADES ABIERTAS Y A DISTANCIA

	Año inauguración	Número alumnos	Número carreras	Número licenciados	Por ciento graduados	Grupo edad	Medios didácticos
Inglaterra	1969		5	60.000	56		— Radio, TV, tutorías
Francia (Toulouse)	1973	12.000	10				— Unidad didáctica
España	1972	60.000	7				— Unidad didáctica, casetes, radio
Venezuela	1977	20.080	4		80	20-29	— TV, teléfono, videocasete, asesoría móvil
EE.UU. (Saratoga)	1971	5.000	10	10.000	50	25-45	
Nigeria	1976	4.760	4				— Unidad didáctica, radio, TV, tutores
India	1978	115.000	5				— Unidad didáctica, radio, TV, videocasete
Thailandia	1978	111.583	10	9.000	9	26-30	— Correspondencia, casetes, radio, TV, tutorías
Australia (New England)	1955	5.700	4	8.000	67	30-34	— Corresp., casetes, tutorías

COMUNIDAD ESCOLAR
15/30 de noviembre de 1983

ción Técnica, y el PRONEP presentaron diversas comunicaciones de un gran interés. A nivel internacional, cuatro comunicaciones versaron sobre la **Fernuniversität** (RFA), Universidad de **Calabria** (Italia), Universidad de **Brasilia** y la Universidad Pedagógica Nacional de **Colombia**.

El riguroso conocimiento de estas experiencias llevadas a cabo, no sólo en sus objetivos alcanzados, sino sobre todo en las direcciones tendenciales de las alternativas de decisión que barajan las distintas Universidades Abiertas y a distancia, puede servir como punto de partida para futuras investigaciones y propuestas de reforma. El análisis posterior de la **problemática común** significa una aportación inestimable en la definición de nuevas metas y en la apertura de nuevos caminos, que equivale a generar nuevas ilusiones.

El profesor **Stephen Griew**, presidente de Athabasca University, centró el objetivo de su ponencia en la defensa del restablecimiento de una serie de **criterios de tipo cualitativo y social** para la evaluación de los Centros de enseñanza a distancia, ya que -manifestó- tendemos a devaluar, en estos tiempos de recesión económica, nuestros resultados, a hacer incapié en criterios de diferentes tipos excluyendo a menudo aquellos que reflejan más exactamente los valores que deberían tener la capacidad de estimularnos.

A continuación, enumeró las cifras más significativas de la universidad, por ejemplo: 6.500 alumnos, 110 cursos, 70% de residentes en la provincia de Alberta, edad media de 32 años, 60% de mujeres, 3 programas -licenciado en Filosofía y Letras, Administración de Empresas, Licenciado de Estudios Generales-. Cuando comentaba la cifra de un 35-40% de alumnos que terminaron sus estudios sobre el total de matriculados, se detuvo en el caso de los alumnos que se matriculan pero **no comienzan los estudios**, el problema es que estos alumnos no abandonan es que no entran. Las investigaciones sobre las relaciones entre la tasa de terminación de los cursos y el porcentaje de los que no empiezan son de una gran importancia para la evaluación de la enseñanza a distancia. ¿Por qué -se preguntaba- debemos considerar que hemos fracasado si estos alumnos han decidido no terminar el curso? ¿Es que no tiene valor el haber proporcionado a dichos alumnos, por lo menos la oportunidad de decidir, después de todo, que la educación superior a distancia no es para ellos?

Demostró su convicción de que los **porcentajes de éxito** aumentarían si seleccionáramos a la entrada, frente a la política de admisión abierta. Las tasas de abandonos, también, estarían relacionadas con la calidad de los servicios de atención que prestan los **profesores tutores** aunque, para

S. Griew, el impacto de los tutores sobre el éxito de los alumnos es imposible de aislar en términos concretos.

Por último, propuso desplegar más energías para poner de relieve el **valor social y político** del movimiento de educación a distancia que interesa a los gobiernos por su atractivo de extender el acceso universitario y ampliar las oportunidades educativas, al evaluar nuestro trabajo.

Con el título "La Téle-Université Evaluation du rendement pedagogique", el profesor **Michel Madden** ofreció una vista de conjunto de lo que es la naturaleza de la Tele-Universidad, de sus problemas, interrogantes y, por consiguiente, de sus objetivos a corto y medio plazo.

La Universidad de Québec crea en octubre de 1972 la **Téle-Université** con una clara voluntad de dirigir sus proyectos de formación "centrados sobre temas nuevos y que se dirijan a un **público más amplio**, alejado geográficamente, sociológica o psicológicamente de la Universidad. Los **objetivos de partida** de la Télé-Université eran claros: incrementar el acceso de la población activa a la enseñanza superior; favorecer a distancia el desarrollo de la auto-formación de los adultos; poner a punto nuevas situaciones de aprendizaje".

Esta Tele-Universidad, sin ignorar el **contexto económico** de los últimos años y el grave problema del **paro**, que ha puesto en tela de juicio su **filosofía** de la educación -respeto al ritmo de aprendizaje, acceso a un conocimiento crítico y a la autonomía personal, primacía de lo humano y acento en la disponibilidad de los conocimientos-, presiorada para desarrollar programas y cursos centrados en el empleo, ha querido ir más allá de la mera formación de especialistas, por medio de su modelo de **autoaprendizaje asistido**.

Ofreció puntuales informaciones que permitieron concretar a grandes rasgos, el perfil del estudiante, completados con algunos análisis del abandono y del **fracaso por defecto** -son los estudiantes que se han matriculado y en el curso del año no han continuado con regularidad sus estudios-. Los principales factores de riesgo de este fracaso fueron descritos en función de la edad y del sexo, de los años yá cursados, de la formación anterior. El colectivo de los enseñantes es el que se ve menos afectado por el índice de fracaso.

En relación a las **tecnologías de comunicación** subrayaría la intención de evitar detenerse en un medio, queriendo utilizar un conjunto de medios de comunicación -material escrito, discos, cassettes, teléfono, televisión, video, informática, etc- para poder ayudar a todos los estudiantes en su aprendiza-

je eficaz. El apoyo **a los alumnos** comprende, además, un conjunto de soportes pedagógicos más allá del material didáctico, por tanto, incluyen las formas de animación del trabajo en el taller, conferencias, constitución de grupos de trabajo, la animación telefónica y las tutorías.

Después de acercarnos a los programas de la institución y algunos elementos del proceso de producción de un curso, resultó muy interesante la mención al **equipo pedagógico multiprofesional**, formado por especialistas en contenidos, de formación de tipo fundamentalista y multidisciplinario, especialistas, al mismo tiempo, en didácticas, en estrategias de aprendizaje, el diseño pedagógico y la utilización eficaz de los medios de comunicación. "El equipo pedagógico -dijo **M. Madden**- constituye la unidad básica desde el desarrollo del curso hasta su revisión, pasando por las fases de concepción, producción, difusión y evaluación".

Para concluir, como resumen de su documentada ponencia, nos comunicó las prioridades, las preocupaciones principales y las **líneas de la acción** de la Télé-Université, recogidas en las orientaciones fundamentales para el trienio 1982-1985. Dichas **orientaciones** se proponen: enriquecer la calidad y variedad de los programas actuales; la planificación, y la evaluación adecuada, de los medios y los objetivos; favorecer la accesibilidad de nuevas clientelas y la cooperación con otras instituciones; innovar la didáctica de la enseñanza a distancia, con el empleo de las diferentes tecnologías, en función de los objetivos y, por último, promover la reforma y la investigación alrededor de la didáctica, la pedagogía y la tecnología de la enseñanza superior a distancia.

En el coloquio, que siguió a continuación, las distintas intervenciones giraron alrededor del tema de los niveles de abandono o deserción y el acceso selectivo o generalizado a los estudios superiores a distancia. A juicio del profesor **Haynes**, de la Open University , la comunidad universitaria de la enseñanza a distancia tiene que admitir unos niveles de abandono mayores como consecuencia necesaria de aceptar un aumento del acceso. Y, si el político no quiere que haya deserción -manifestó **Enrique Góngora**, de la UNED de Costa Rica- yó no dejaré entrar a todos los que quieran hacerlo, sino sólo a los que consideremos aptos. El sistema de educación a distancia constituye la forma más flexible y económica de responder a la demanda de educación superior. Pero, como afirmó el Dr. **Marín Ibáñez**, si flexibilizamos hay que aceptar todas las consecuencias; si la universidad -prosiguió- es abierta tendremos más abandonos, más fracasos y, al contar con una población menos seleccionada, no siempre se puede exigir el mismo ri tmo. En concreto, se informó por **M. Madden**

que en la Tele-Universidad no se exige, en el momento de matricularse ningún antecedente académico al estudiante, resulta, por tanto, interesante medir las fluctuaciones del índice de fracaso en función del nivel escolar a que se ha llegado anteriormente.

Al contestar las numerosas preguntas, el profesor Stephen **Griew**, estuvo totalmente de acuerdo con la propuesta que realizó **Fred** Jevons, de la Deakin University, sobre por qué no asesorar más al estudiante antes de que se matricule para evitar el sentimiento de fracaso en el alumno. Aunque, S. Griew, a continuación, matizó que prefería tener una tasa de abandono elevada y dar más oportunidades, prefería tener una oportunidad de fracasar a no tener ninguna.

Tras señalarse por **Theo Van Wijk**, de la Universidad de Sud Africa, la debilidad de usar cohortes o grupos de alumnos que se matriculan y abandonan para evaluar la eficacia de la educación a distancia, Griew estableció que nosotros mismos nos hemos manipulado al pensar que el fracaso de un alumno es nuestro fracaso, cuando tenemos abandono ello no constituye un fracaso y, además, se distorsionan las cifras de finalización de los estudios. Y, en esta línea de "levantar ánimos", el **Dr. Marín Ibáñez** nos dijo que atender a una población que nadie atiende es ya un objetivo social valioso; queremos -continuó- enjuiciarnos con otra universidad, nos sometemos a criterios extrínsecos de otras universidades, a sus cursos, a su ritmo y a sus titulaciones.

Como colofón a sus palabras el moderador cerró la sesión de la mañana exhortando a comprometernos en la realización de una evaluación sumativa y formativa de todo el material que, quizá, no siempre la hemos hecho todo lo bien que deberíamos.

Por razones de espacio, no podemos dar cuenta del resto de las ponencias, que verán la luz en el próximo número de esta Revista.

Como dijo Elisa Pérez Vera, la conferencia de clausura del Dr. John Daniel fue una síntesis, en gran medida, de los trabajos de este Congreso Internacional; por eso, hemos querido recoger aquí sus brillantes palabras.

Comenzó su intervención recordando la idea del profesor **L. J. Haynes** -en su ponencia de la **Open University**- sobre la continuidad de las universidades a distancia, porque somos nosotros los que hemos de forjar como corresponde el futuro de la educación a distancia. Remarcó que entendía como el objetivo fundamental de las universidades "enseñar a los

estudiantes el amor por el conocimiento, por la verdad, por la belleza y por la justicia.

Aunque el Consejo Internacional de Educación a Distancia -John Daniel es su **Presidente**- se ocupa de élla en todas sus formas y niveles, el título de su ponencia era "**el futuro de las Universidades de educación a distancia en una prospectiva mundial**"; es decir, hablaría específicamente de las instituciones conduncentes a un título universitario, eso sí, aceptando que dichas universidades puedan desarrollar otros programas importantes, por ejemplo: formar policías en Thailandia, fontaneros como en la Universidad de Pennsilvania, profesores de preescolar en el Reino Unido y en España o contables en la nueva universidad abierta de la India.

Quiso disculparse por las omisiones de su ponencia escrita, dado el veloz desarrollo de la educación a distancia en los cinco continentes; y citó los casos de la Universidad por televisión de la China Central, que en su ponencia la describía con 500.000 inscritos y ahora tiene 790.000, de la creación reciente de una universidad en la India y otra en Nigeria, ambas representadas en el Congreso por **G. Ram Reedy y G. O. Olusanya**, respectivamente, y los interesantísimos desarrollos de la educación a distancia en América Latina, especialmente en Costa Rica, Venezuela y Colombia.

Posteriormente, bosquejó los **problemas** en cuya perspectiva tenemos que ver el futuro de las universidades a distancia. En primer lugar, están los problemas de la disminución de los fondos públicos y del paro; existe, además, en muchos gobiernos la impresión firme de que han creado sistemas de educación muy amplios y que, por tanto, los nuevos desarrollos deberían apuntar a hacer funcionar mejor lo existente, en vez de añadir nuevas instituciones. Para examinar el futuro de las universidades a distancia, como consecuencia de la recesión económica, hemos de tener en cuenta el nacimiento de un trasfondo crítico hacia la **teoría del capital humano** -sostenía que las inversiones en educación son las más útiles- concediendose en la actualidad por los gobiernos un mayor peso a otros factores en la consecuención del progreso económico. Esta carencia de fondos va siendo una característica común de la mayor parte de las universidades a distancia. En lo que se refiere al problema del paro, opinó que estas universidades son menos idóneas para atender a los parados, aunque recogía el dato de **Santos Juliá** de que, en cierta parte, la UNED cumple con esta función.

La organización plantea el problema de **encajar** la universidad a distancia en el sistema educacional existente, porque, como señalaba el profesor **Fred Jevons**, el sistema vigente

tiene una gama más amplia de recursos. Tras indicar que no es fácil este encaje, señaló que a lo largo del Congreso se ha constatado que es posible; un ejemplo claro: el profesor **W. Hall** del Empire State College aludió a que ha conseguido utilizar el sistema existente tratando de brindar nuevas oportunidades; la educación a distancia de Colombia, como describió **Humberto Serna** del ICFES, se basa fundamentalmente en hacer que las partes del sistema vigente funcionen de forma conjuntada y, por último, **Kevin Smith** recordó que no es fácil pero es posible crear una universidad que funcione intra y extramuros. Lo que sí resulta realmente difícil es hacer que una universidad con larga tradición presencial comience a funcionar a distancia y que esta segunda opción sea aceptada por las distintas Facultades como propia; en la India, por ejemplo, han considerado más fácil crear una institución, autónoma que se ocupe de la educación a distancia. Aquí, pues, trató el problema importante de llegar a un equilibrio entre la utilización del **sistema educativo existente** y la eficacia del sistema de educación a distancia. La condición de dicho equilibrio, para el profesor **Israel Shatzman** de la Everyman's University, es hacer que el alumno sea parte de la "familia" y para **Kevin C. Smith**, de Australia, que el alumno sea el centro de todo y de todos, porque para el alumno a distancia la universidad son las personas que encuentra, ya sean los tutores en los **Centros Asociados**, o la persona que se pone al teléfono para atenderle.

Defendiendo su convicción de que las universidades de educación a distancia son universidades, con objeto de compararlas analizó los siguientes **problemas de las universidades convencionales**, apostillando la respuesta que las universidades a distancia pueden dar a estos problemas:

- Un **cambio de clientela** estudiantil, cada vez menos jóvenes, de origen más heterogéneo, a tiempo parcial y con una tendencia creciente a interrumpir sus estudios y luego reiniciarlos. Los alumnos de las universidades a distancia, debido a que estudian por su cuenta y a que usan los medios de comunicación, especialmente los escritos, tienen que aprender de un modo más interiorizado, que que proporciona una educación más internalizada que la impartida en las aulas convencionales.

- La **desintegración del currículum**, ante el crecimiento contínuo del conocimiento, por lo que se hace necesario mantener ese núcleo de la educación que constituye la función fundamental en la Universidad. Los diseños de los materiales didácticos a distancia permiten sintetizar mejor los conocimientos, de lo que adolecen los cursos diseñados por Facultades presenciales, incluso, recordó

la experiencia relatada por el Dr. **Edward Decker**, en USA, sobre los telecursos que han llevado a sus alumnos a matricularse después en las universidades convencionales.

- La generación perdida de **profesores**, que empezamos a tener porque no podrán ser contratados. Las instituciones a distancia proporcionan profesionales para las facultades convencionales, lo que puede ser un parámetro de su eficacia y, al mismo tiempo, a los profesores formados en instituciones intramuros que trabajan con alumnos a distancia les resulta una experiencia más satisfactoria desde el punto de vista intelectual.

- Y, por último, el problema del **control externo** sobre las universidades al depender en gran medida de los fondos públicos. En el análisis de costes realizados por **Wichit Srisa-an**, Rector de la Universidad **Sukhothai Thammathirat** de Thailandia, se decía que el coste de la educación a distancia se había reducido extraordinariamente, sin pérdidas, tan sólo con el importe de las matrículas de los alumnos. Debemos estar dispuestos a defender nuestra estructura de costes ante los gobiernos preocupados por la reducción de gastos y la promoción del acceso universitario.

El décimo aniversario de la UNED pone de relieve que cada universidad a distancia debe aceptar, justificar y aprender a vivir con sus problemas, no se puede prometer que con el tiempo se superarán. John Daniel nos recomendó no obsesionarnos con las cifras de **abandonos** porque debemos tratar de estimar el "valor añadido" -beneficios que los estudiantes reciben en su experiencia con su estancia en la universidad -y, además, se debe buscar un equilibrio entre un acceso amplio y unos niveles de exigencia dignos- como puso de manifiesto el profesor: **Theo Van Wijk** de la Universidad de Sud Africa-. Afirmó que las universidades a distancia pueden enorgullecerse del nivel de sus titulados y que, a medida que aumente el número de graduados, se dejará de poner en tela de juicio las equivalencias con las universidades convencionales.

Sobre los **medios de comunicación**, y ratificando la aseveración del Rector **Marín Ibáñez** de que el uso de estos medios en la UNED no ha correspondido con lo previsto, quiso asegurar que es una experiencia universal la utilización de los medios de comunicación por debajo de las intenciones en los planes originales, tanto de los grandes medios de comunicación de masas como de los individuales. Abogó por ser honestos y decidirnos sobre los medios que realmente usamos y no pretenden

un uso que en verdad no hagamos.

Terminó la ponencia haciendo mención al tema del **liderazgo**, afirmando que la necesidad de una buena dirección, de liderazgo en la educación a distancia es mucho más complejo que en las universidades clásicas, porque, además de ocuparnos de los alumnos, tenemos que estar preocupados de los procesos de preparación de la comunicación y de sus elementos didácticos materiales.

Para concluir, el doctor Daniel nos tranquilizó sobre **el futuro** de las universidades a distancia, que -dijo- estarán con nosotros mucho tiempo, afrontándolo con seguridad y confianza. Confesó que le había gustado muchísimo las palabras de **Ricardo Marín** sobre no exagerar la distinción entre las universidades a distancia y las clásicas. Hizo una llamada a la necesidad de dar **calidad** en todo lo que hagamos, porque, en cierto sentido, va a corresponder a las universidades a distancia en vez de a las convencionales el defender y promocionar los valores esenciales de la Universidad. Tenemos, pues, una responsabilidad específica para asegurarnos que el amor al saber, a la verdad, a la belleza y a la justicia iluminen todo nuestro hacer.

Tras esta conferencia del Presidente del Consejo Internacional de Educación a Distancia, largamente aplaudida por todos los asistentes, **Elisa Pérez Vera**, como Rectora de la UNED, en su breve intervención, tuvo palabras de agradecimiento para todos: en primer lugar, a las instituciones que, junto a la UNED, han patrocinado el Congreso, y en segundo término, a los participantes en él, ponentes y a todos aquellos que con su presencia han contribuido a poner en común experiencias tan diversas y plurales.

Carlos Paldao, Especialista Principal del Departamento de Asuntos Educativos de la Organización de Estados Americanos, calificó de feliz iniciativa la convocatoria de este Congreso, "que ha permitido un intercambio de experiencias más allá de las limitaciones que el tiempo y la distancia imponen...". En línea con lo destacado por los Ministros de Educación del Programa regional de desarrollo educativo de la OEA -"destacaron a la educación abierta y a distancia como una alternativa válida para llevar a cabo la acción educativa hacia todas aquellas personas que, por una razón u otra, aún no participan de los beneficios de la educación- expresó su convicción de que los trabajos presentados permitirán, además de profundizar en los aciertos y evitar los errores, sentar las bases para una cooperación futura.

Para clausurar el Congreso interino la Excma. Sra. Dª

Carmina Virgili, Secretaria de Estado de Universidades e Investigación, quien inició su intervención manifestando su sorpresa por lo conseguido hasta aquí y por las grandes posibilidades de futuro de las universidades abiertas y a distancia, a pesar de poder considerarse como la educación a distancia, en lo que a calidad se refiere, puede competir con la enseñanza tradicional; además, este Congreso ha sido una muestra de su capacidad investigadora. "A todo ello -dijo-, se añade el hecho importantísimo, como se ha hecho notar en vuestro Congreso, como se ha resaltado en la conferencia de hoy, que el coste económico de la enseñanza a distancia es notablemente más bajo que el de la enseñanza convencional".

Tras recordar que las universidades a distancia **nacen** con un propósito de justicia, de acercar los estudios universitarios a quienes, por razones de espacio y/o tiempo no pueden acceder a ellos, resaltó que su rápido desarrollo ha demostrado su auténtica necesidad y su calidad muestra como ésta no es incompatible con la justicia.

Por último, como resumen de sus palabras, se refirió en concreto a la **UNED** -la calificó de pieza decisiva en el proceso de Reforma Universitaria, tras la entrada en vigor de la **LRU** -como "arma decisoria" por la ductilidad de la enseñanza a distancia, en la lucha contra las diversas formas de cultura. Así, se suma a sus funciones de docencia e investigación su decisivo papel de instrumento de extensión cultural.

ACTUALIDAD

LA UNIVERSIDAD DE CASTILLA-LA MANCHA

Por: Sebastián Masó Presas

El **Departamento de Educación Permanente, Investigación y Difusión Cultural** del Centro Asociado de la UNED en Valdepeñas no podía estar ajeno a la evolución y desarrollo de este vasto proyecto que desde tantos meses acapara la atención tanto de los ciudadanos como de los educadores de la Región Castellano-Manchega.

La idea de construir la última Universidad Regional, el concepto de "qué tipo de Universidad" y sobre todo su ubicación ha sido motivo de estudios, críticas comentarios, adhesiones o por el contrario se han resaltado méritos y ponderado posibilidades sobre una u otra ubicación.

A nivel Corporativo, Diputaciones, Ayuntamientos, Instituciones varias se han reunido y han parlamentado sobre unas u otras conveniencias.

Entre todos los estudios realizados destaca por su seriedad, amplitud y objetividad el realizado por la **Cámara Oficial de Comercio e Industria de la Provincia de Ciudad Real** que dirigido por un grupo de intelectuales de la Universidad Autónoma de Madrid han aportado pruebas concluyentes de lo que debe ser un estudio científico basado en una metodología empírica sin concesiones ni demagogias.

ANTECEDENTES

Partiendo de la base que cualquier decisión respecto a la creación o localización de una Universidad tiene un alto componente político la Cámara Oficial de Comercio e Industria de Ciudad Real decidió realizar un estudio científico y riguroso ya que, en cualquier caso, siempre es más fácil que una decisión política alcance los resultados deseados cuando va precedida y apoyada por estudios técnicos previos sobre las alternativas posibles y su factibilidad.

Ha sido siempre deseo de la Cámara de Comercio de Ciudad Real el presentar un estudio objetivo, aspecto reiterado por su Presidente en diversas ocasiones con las siguientes palabras:

"la investigación que se emprenda debe servir para colaborar a tomar una decisión adecuada respecto a la Universidad de Castilla-La Mancha.

ESTRUCTURA DEL ESTUDIO

El trabajo realizado a través de 485 páginas por un competente grupo de profesionales, dirigido por el Profesor **D. Francisco Javier Martín Pliego,** Catedrático de Estadística Económica de la Universidad Autónoma de Madrid huye siempre de motivaciones políticas situándose en un plano técnico, que se aleja de argumentos y razones de tipo político y que aspira a enfocar el tema desde una perspectiva básicamente técnica.

No obstante lo anterior el trabajo estudia -aunque tangencialmente- algunos esbozos de planificación universitaria, que indudablemente es un aspecto mucho más amplio que el de "viabilidad y posible localización".

Se considera también que, dentro del campo de la educación la planificación y concepción de las instalaciones a la Enseñanza Superior comprenden un conjunto muy diverso de actuaciones que van desde la participación en la elaboración de una política nacional de expansión o de reforma de la educación universitaria hasta la ejecución de un proyecto concreto de construcción con implicaciones económicas, sociales, políticas, etc.

A través de la "microprogramación" estudian también un conjunto de actividades que comprenden: identificación de necesidades concretas dentro del marco geográfico; determinación de ubicación, tamaño, etc., y la estimación que tales necesidades implicarán en materia de profesorado, equipamiento, servicios asistenciales, etc.

A través de un esquema sencillo se revisan diversas modalidades en las que se fundamentan y sustentan diversas hipótesis de trabajo.

NUCLEO DEL ESTUDIO

Como se desprende por la formación científica del "equipo responsable" todo el estudio tiene una constante base estadística.

Comenzando por los alumnos matriculados en BUP y FP se establecen correlaciones con las poblaciones respectivas destacándose los focos más importantes de las cinco provincias integrantes de la Autonomía de Castilla-La Mancha es decir: Albacete, Ciudad Real, Cuenca, Guadalajara y Toledo.

El estudio de estas etapas -anteriores al acceso a la Universidad- se desarrolla a un nivel de concentración espacial que consideran superior a la etapa de EGB. Este hecho pone de manifiesto los canales geográficos por los que un estudiante transcurre antes de llegar a la Universidad.

Partiendo de información suministrada por el **CPD** del Ministerio de Educación y Ciencia obtienen clasificaciones cruzadas que les permiten obtener el número de universitarios Castellano-Manchegos cursando estudios en las distintas Universidades españolas.

La reiteración de ulteriores procesos comparativos, aplicación de factores

de corrección, etc., les permite establecer que "la demanda potencial para esta Universidad será superior a los **20.000** alumnos lo que la convertirá en una de las mas numerosas del país."

CONCLUSION

El análisis final sobre la localización se inicia con el estudio y comentarios a los múltiples aspectos que sobre la planificación educativa han sido considerados en los últimos años. Entre otros se citan:

- análisis demográfico de los flujos escolares
- impacto global de la expansión educativa en relación con PNB.
- aspectos regionales de política educativa.
- análisis coste/beneficio
- medición del impacto económico
- previsiones sobre demanda

Utilizando el modelo potencial de **W. Isard** (Métodos de Análisis Regional) a cinco tipos de variable masa, se obtiene un indicador potencial sintético. El propósito de este modelo es el determinar el número de interacciones que van de un origen (i) a un destino a zona (j).

Con esta aplicación se divide la región global en sub-zonas o sub-regiones donde se obtienen observaciones Mi .... Mj ...

Los potenciales que delimitarán la localización óptima se calculan para los cinco tipos variables masa que se han considerado como más significativos y relevantes. Estos son: alumnos de BUP y COU; alumnos matriculados en los distintos niveles educativos; gasto total en bienes y servicios y gasto en enseñanza que simbolizados por la expresión:

$$Vi = \sum_{S=1}^{5} \frac{Mi \quad S}{Mo \quad S} \cdot Vis$$

permiten una tabulación comparativa.

Del análisis de estos potenciales para cada uno de los cinco indicadores se deduce que **siempre Ciudad Real** es la capital que presenta un mayor nivel provincial de atracción destacándose significativamente de Toledo y Albacete capitales que le siguen en orden de importancia pero que en ningún supuesto la superan.

Ciudad Real 16 Enero 1984.

LETRA DEL HIMNO DE LA TUNA DEL CENTRO ASOCIADO

Somos hombres que en la tarde
después del trabajo, sueñan
con aprender nuevas cosas,
con abrir nuevas fronteras;
el trabajo y el estudio,
el libro y las herramientas
hermanados en la forja
solidaria de la ciencia.

Estribillo

Aprender en la distancia,
unidos a Valdepeñas,
las manos entrelazadas
por el aire y las estrellas,
creando con nuestro esfuerzo
la Universidad abierta

Desde mil puntos perdidos
haremos una cadena
de ilusión y de trabajo
con el Centro en Valdepeñas.
Sembramos cada mañana
cada uno, nuevas metas;
estudiando en la distancia
nos encontramos más cerca.

JOSE A. VILLAR MERCADO

INDICE

Departamento de Educación Permanente

Investigación y Difusión Cultural

Una de las limitaciones más frecuentes del quehacer universitario, en su triple faceta de docencia, investigación y renovación cultural, es su limitada difusión "extramuros". Al mismo tiempo, no hay Universidad sin una total transparencia en todas sus actividades para que puedan ser objeto de una crítica constructiva.

En este segundo número de "UNIVERSIDAD ABIERTA", el Centro Asociado de la UNED de Valdepeñas difunde su quehacer, vivo y dinámico, mostrando en sus doscientas páginas la solemnidad del acto de apertura del curso académico, las conclusiones de los Cursos de la Universidad de Verano, los propósitos del nuevo Departamento de Educación Permanente e Investigación, su proyección en el Congreso Internacional de Universidades Abiertas y, por último, no podía faltar el himno de su futura tuna universitaria; en resumen, día a día, con absoluta transparencia, estamos haciendo Universidad.

ENTIDADES COLABORADORAS

EXCMO. AYUNTAMIENTO
DE VALDEPEÑAS

CAMARA OFICIAL DE COMERCIO
E INDUSTRIA DE LA PROVINCIA
CIUDAD REAL