

1983 - Número 1
BOLETIN
INFORMATIVO
Marzo



Indice

INFORMACION

Tertulias literarias en el aula del INBAD en París 3

EL INBAD EN ESPAÑA

Las aulas sociales 5

La radio y el INBAD 9

EL INBAD EN EL EXTRANJERO

Ponencias presentadas por el INBAD en el I Seminario de Estudios sobre «Problemas Educativos de la Emigración» 13

Actividades extraescolares del aula del INBAD en Clermont-Ferrand 19

EXPERIENCIAS Y COLABORACIONES

Renovación del currículo y educación recurrente 21

Un cursillo de renovación pedagógica de Francés en el verano del 82 27

Perspectivas para una «enseñanza abierta» desde una zona rural desatendida: la Siberia Extremeña 33

Tutorías básicas: Física y Química de 3.º de BUP 47

DOCUMENTACION

Informes

La educación en la Unión Soviética 51

Revistas y libros

Relación de revistas recibidas desde mayo de 1982 hasta el 15 de febrero de 1983 73

Relación de libros recibidos desde septiembre de 1982 hasta el 30 de enero de 1983 83

Dep. Legal: M-12.649-1981

Imp. FRAMA. - Pradillo, 54. - Madrid-2

Información

TERTULIAS LITERARIAS EN EL AULA DEL INBAD DE PARIS

TERTULIAS LITERARIAS EN PARIS

Con el fin de difundir la lengua y cultura españolas, la Agregaduría de Educación en Francia y el Instituto Nacional de Bachillerato a Distancia, a través del aula de París-16, organizan durante el presente curso escolar una serie de Tertulias Literarias a las que se invita a profesores de Bachillerato, de Educación General Básica, del Liceo Español de Neuilly, Asociaciones de Padres, Hispanistas, profesores de Universidad, escritores, etc.

Comenzaron el 27 de noviembre y se celebrarán normalmente los sábados en el Colegio Español de la rue de la Pompe, con exposiciones de los ponentes y con una participación abierta de todos los asistentes. La dirección y coordinación de las mismas corre a cargo de un catedrático de Lengua y Literatura del aula del INBAD de París-16.

INFORME DEL AULA DE LITERATURA «ANTONIO MACHADO»

(Aula del INBAD de París-16)
(Colegio Español de la rue de la Pompe)

El sábado 27 de noviembre, a las seis de la tarde, comenzó en el Colegio Español de la rue

de la Pompe —sede del aula del INBAD de París-16— el ciclo de Tertulias Literarias previsto para el presente curso escolar 82-83. A esta primera convocatoria asistieron unas 40 personas, entre padres, alumnos, inspectores y profesores de EGB, profesores de Bachillerato, profesores del Liceo Internacional de Saint Germain en Laye y otras personas interesadas por la cultura española. Se contó, asimismo, con la presencia de la Agregada de Educación a la Embajada de España en Francia, doña María Jesús Cebrián Anaut.

La presentación del programa de trabajo, con una amplia exposición del sentido que pueden y deben tener estas reuniones, corrió a cargo del profesor del INBAD don Antonio Domínguez Rey, catedrático de Lengua y Literatura españolas, con la colaboración de otros profesores presentes en el acto. Se habló, en líneas generales, de los temas que serán tratados y de los escritores o movimientos literarios que atraerán nuestra atención, haciendo especial hincapié en la *Generación poética del 50*. Hubo sugerencias de todo tipo por parte de los asistentes, que mostraron siempre un vivo interés.

La segunda sesión tuvo lugar el sábado día 4 de diciembre a la hora fijada, con gran afluencia de público. José Francisco Pastora, inspector de EGB, y Antonio Domínguez, por este orden, hicieron una lectura de su obra poética. Este recital fue escuchado por los concurren-

tes con especial atención. Posteriormente se desarrolló un sustancioso coloquio entre los autores y el público, del que destacamos las intervenciones del poeta Alfonso Carreño. La reunión finalizó con una serie de opiniones en torno al concepto de poesía.

La tercera y última sesión del año, en la que se ofreció un vino a los presentes, se celebró el día 11 de diciembre. Don Antonio Domínguez expuso sintéticamente las relaciones entre poesía, ciencia y filosofía, sirviéndose de textos de María Zambrano, Octavio Paz y Antonio Colinas. Después se leyeron algunos poemas de autores pertenecientes a la Generación objeto de estudio que tenían como tema esencial «el hecho poético».

Presentamos, además, el calendario del aula literaria «Antonio Machado» para los meses de enero, febrero y marzo:

Enero 15: Presentación de la Generación del 50.

Enero 29: Presentación de la obra poética de José Angel VALENTE.

Febrero 19: Intervención de José Angel VALENTE. Lectura poética y coloquio.

Febrero 26: Panorama general de la narrativa española de los 50 y 60, a cargo del profesor del INBAD y novelista, José María VAZ DE SOTO.

Marzo 5: Intervención del poeta Alfonso CARREÑO. Lectura poética y coloquio.

Marzo 12: Presentación de la obra poética de Carlos SAHAGUN.

Marzo 19: Intervención del poeta Carlos SAHAGUN. Lectura poética y coloquio.

Próximamente se anunciarán las sesiones de abril, mayo y junio.

JESUS TOBOSO SANCHEZ
Jefe de Estudios
del INBAD en Francia

EL INBAD en España

LAS AULAS SOCIALES

La renovación de los métodos convencionales de enseñanza que supone el INBAD lleva consigo la necesidad de crear fórmulas diferenciadas de atención a un alumnado que, desde el primer momento, presenta como denominador común su heterogeneidad. Frente a las rígidas estructuras de los Institutos tradicionales, el INBAD trata de adaptar la organización de sus enseñanzas a las características de los diversos grupos. A este objetivo responde la creación de Centros Colaboradores, Extensiones, Aulas Sociales, Alumnos tutelados por correspondencia (en el territorio nacional y en el extranjero), Aulas en Europa (y recientemente en Estados Unidos) y Aulas Convenio (en otros continentes).

La existencia de las Aulas Sociales data de los inicios del INBAD y su número ha ido en aumento hasta llegar a las 13 que funcionan en la actualidad (unas adscritas a la Sede Central y otras a Centros Colaboradores), que atienden un total de 1.943 alumnos.

Aulas adscritas a la Sede Central

APAM (asociación de padres de minusválidos)	1975-83
CORREOS	1976-83
EJERCITO	1976-83
GUARDIA CIVIL	1981-83
GUARDIA REAL	1979-83
ESTELLA	1980-83
EPILA	1981-83
FASA	1982-83
JUNTA DE ENERGIA NUCLEAR ...	1981-83
MAJADAHONDA	1982-83

Aulas adscritas a Centros Colaboradores

ECCA	{ 1979-80 1981-83
FEMSA	1975-83
MOPU	1978-83

Hay que hacer mención de las siguientes Aulas que han dejado de funcionar:

CAPITANIA GENERAL	1975-76
RENFE	1976-80
RTVE	1976-77
POZUELO	1980-81

Surgen estas Aulas por iniciativa de entidades, estatales o no, que con objeto de facilitar el acceso a los estudios de BUP y COU a sus trabajadores o, en general, al personal que de ellas depende, establecen un convenio de colaboración con el INBAD: la empresa o entidad proporciona los locales, contrata un cuadro de profesores con la titulación adecuada y financia los gastos que el funcionamiento del Aula origina. El INBAD presta el asesoramiento necesario, y supervisa y evalúa el aprendizaje de los alumnos adscritos al Aula conjuntamente con el profesorado contratado por ésta.

Las Aulas Sociales ofrecen a sus alumnos las siguientes ventajas:

- Mayores prestaciones que las que proporciona un Centro Colaborador ordinario al facilitar un horario más amplio.
- Mejor aprovechamiento del tiempo, factor importantísimo en un alumnado que tiene que cubrir una jornada laboral, ya que las Aulas están ubicadas en los propios centros de trabajo.
- Se propicia la formación de grupos, la interrelación con los compañeros de estudios, lo que es más difícil de conseguir en cualquier otro Centro del INBAD.

Hasta aquí nos estamos refiriendo a lo que tienen en común la mayor parte de las Aulas Sociales. Pero hay una serie de notas diferenciadoras que responden a la necesidad de adaptación a las características del alumno antes mencionada y que afectan fundamentalmente al horario. Se ha dicho que el régimen de funcionamiento de las Aulas es similar al de los estudios nocturnos. Un «mininocturno» es la expresión más generalizada. Sin embargo, los horarios más amplios (APAM y JEN, cuatro horas semanales en las asignaturas que ofrecen

mayor dificultad) no se igualan al del nocturno y las restantes Aulas tienen un horario bastante más reducido.

No se trata, pues, de una enseñanza totalmente a distancia, pero sí está enfocada con los mismos planteamientos: organización periódica del trabajo del alumno por parte del profesor-tutor para un período determinado de tiempo y sesiones de trabajo de éstos, dirigidos por el tutor, en las restantes horas de permanencia en el Aula. Tutorías básicas y tutorías de apoyo, en definitiva.

Los alumnos utilizan el material didáctico del INBAD y siguen su programación, estructurados ambos en función de esta metodología. El profesorado de las Aulas, a su vez, mantiene una estrecha colaboración con los seminarios de la Sede Central: una reunión de programación a principio de curso y otras varias a lo largo del mismo para establecer los criterios que deben tenerse en cuenta para elaborar las pruebas en función del desarrollo de la programación en cada uno de los períodos evaluativos, contrastar las calificaciones y celebrar la junta de evaluación. Estas reuniones tienen lugar en la Sede Central. Además, los profesores del INBAD responsables de las Aulas se desplazan a cada una de ellas para presenciar las evaluaciones y revisar con tutores y alumnos el desarrollo del curso, de acuerdo con un calendario de visitas programado previamente. Por otra parte, los Seminarios de la Sede Central empiezan a aportar a las Aulas un material complementario destinado al desarrollo de actividades extraescolares que difícilmente se podrían montar en ellas sin la colaboración del INBAD.

El funcionamiento de las Aulas adscritas a Centros Colaboradores es similar, con las limitaciones impuestas por el menor tiempo que los profesores del INBAD pueden dedicarles, ya que éstos cubren la mayor parte de su horario con la enseñanza en directo.

Los resultados obtenidos no son totalmente satisfactorios, pero sí esperanzadores. En el curso anterior, la media de aprobados sobre presentados en el conjunto de las Aulas fue del 59,5 %.

En la actualidad tenemos planteada una revisión del sistema seguido hasta ahora. Las diferencias que apuntábamos anteriormente impiden la utilización de fórmulas únicas. Hay que profundizar en la diversificación de la metodología de forma que, conservando lo esencial, pueda cubrir las necesidades educativas de estos grupos plurales, procedentes, en su mayor parte, de las capas sociales menos favorecidas.

Pero el potencial de posibilidades que suponen las Aulas Sociales está ahí, casi intacto, ya que las diversas experiencias realizadas hacen prever unos horizontes mucho más amplios, tanto en la línea seguida hasta ahora (empresas, organismos oficiales, asociaciones, municipios) como en otras direcciones aún no exploradas: las zonas rurales, zonas de baja densidad de población y poblamiento disperso, que nunca se podrán cubrir con Centros ordinarios de Bachillerato por el elevado coste económico que esto supondría. La población adulta podría cursar el BUP o el COU a través de la tutoría por correspondencia, pero este sistema no parece el más adecuado para ese otro colectivo de jóvenes en edad escolar que, si quieren continuar sus estudios, sólo tienen la opción de trasladarse a la localidad más próxima donde exista un centro de bachillerato, lo que supone una solución parcial y discriminatoria, ya que está en función del *status* económico familiar. La organización de un Aula municipal podría ser una alternativa válida en estos casos.

Quizá pueda ser un modelo generalizado con algunas modificaciones el Aula Municipal de Epila (Zaragoza), que combina la tutoría por correspondencia con la orientación directa de dos profesores tutores. Se creó a instancias de un Ayuntamiento deseoso de promocionar su zona y de un grupo de padres, constituidos en Asociación, que carecían de medios para llevar a sus hijos a un internado. El Ayuntamiento proporciona los locales y se responsabiliza de la gestión económica. La financiación procede de subvenciones del propio Ayuntamiento, la Diputación Provincial y entidades privadas, entre las que se cuentan la Asociación de Padres.

La organización escolar corre a cargo de dos profesores contratados por el Municipio: Los alumnos permanecen en el Aula durante toda la jornada escolar. Allí realizan su tarea de aprendizaje utilizando las orientaciones y actividades quincenales que la Sede Central ha elaborado para la tutoría por correspondencia, siguiendo un horario elaborado por los profesores tutores (uno de Letras y otro de Ciencias) que orientan al alumno y le solucionan las dificultades inmediatas que puedan surgirles en su realización.

El seguimiento por parte de los Seminarios de la Sede Central del aprendizaje del alumno en cada materia es continuo. El Aula remite quincenalmente las actividades a la Sede Central y los Seminarios las devuelven con las oportunas orientaciones y correcciones en su caso.

Un vocal de la Sede Central presencia las pruebas de Evaluación y se aprovecha su presencia en el Aula para organizar algún acto cultural que tenga alguna proyección en el pueblo. El Aula, a su vez, lleva a cabo una serie de actividades extraescolares a lo largo del curso: excursiones con enfoques interdisciplinarios, visitas a museos, etc. Los resultados académicos del curso 1981-82 alcanzaron el 96 % de aprobados sobre presentados, muy superior a la media global de las Aulas. Hay que tener en cuenta que los porcentajes no son homologables con los de la enseñanza en directo, ya que en el INBAD el alumno puede matricularse por cursos completos o por asignaturas, siendo ésta la situación más frecuente.

Estamos en el segundo año de funcionamiento. Habrá que esperar a terminar el primer ciclo (tres cursos de BUP y el COU) para evaluar la experiencia con más garantías. Sin embargo, los datos que tenemos hasta ahora nos hacen pensar que esta modalidad de Aulas puede ser una solución para las zonas rurales, cubriendo así uno de los objetivos primordiales del INBAD.

Madrid, 21 de febrero de 1983.

JEFATURA DE ESTUDIOS

LA RADIO Y EL INBAD

Apenas año y medio después de la puesta en antena de «TIEMPO DEL INBAD», son bastantes los profesores, estudiantes (matriculados o no en el INBAD) y oyentes de Radio 3 que —a juzgar por las cartas que recibimos— conectan nuestro programa los domingos a las madrugadoras nueve de la mañana.

Quienes nos escuchan saben que se trata de un programa educativo-cultural destinado a los estudiantes de bachillerato mayores de dieciocho años, que, por razones laborales o personales, no pueden seguir el curso en un centro ordinario. Durante hora y media intentamos proporcionarles apoyo, estímulo y motivación al estudio más que contenidos memorizables, que la propia fugacidad de la radio haría inviables.

En síntesis, en la hora y media de emisión ofrecemos:

1. Espacios de complemento y repaso de casi todas las asignaturas de BUP:

Idiomas, Música, Historia, Literatura, Ciencias Naturales, Matemáticas, etc. La mayoría de estos espacios no son grabaciones de lecciones magistrales de cada materia ni por el contenido ni por la forma. Por su contenido, porque la mayoría abordan aspectos complementarios o motivadores y no son objeto directo de evaluación; y por su forma, ya que se busca adecuar el contenido a las leyes que impone este medio de comunicación, antagónicas del discurso.

2. **Un tema monográfico cultural o educativo** de 20 ó 25 minutos de duración, de carácter interdisciplinar, en el que se abordan aspectos de la actualidad artística, musical, científica o literaria.
3. **Información valorada y comentada de revistas asequibles a los estudiantes, libros, discos, exposiciones, actos culturales, películas, recitales...**, tanto de interés general como relacionados con sus estudios.
4. **Recomendaciones sobre técnicas y métodos de estudio:** cómo leer, cómo comentar un texto, cómo seleccionar y buscar bibliografía para un trabajo, cómo utilizar una biblioteca, cómo preparar una prueba de evaluación, cómo organizar una excursión, etc.

Todos estos espacios se presentan de la manera más ágil posible, utilizando una serie de recursos (efemérides, curiosidades, pausas musicales, cartas de los propios oyentes...) que, sin romper la unidad de objetivos antes descrita, hagan el programa atractivo y ameno además de útil.

Esta estructura de programación hace de «TIEMPO DEL INBAD» —por su amplio enfoque, a caballo entre la cultura y la educación— un programa de interés no sólo para estudiantes de BUP a distancia, sino también para cualquier persona interesada en acercarse documentadamente al mundo de la cultura.

Pero lo que quizá no sepa el oyente esporádico o habitual, es que tras esta hora y media de educación relajada, existe un equipo —el Departamento de Medios Audiovisuales del INBAD— muy escasamente dotado de personas y medios (basta contemplar las largas listas de colaboradores exhibidas en cualquier programa de radio o de televisión para intuirlo). Un departamento que cuenta con más ideas que personas, unido en torno a una concepción bastante precisa de *QUÉ RADIO* y *QUÉ EDUCACION* debería proporcionar un Instituto de Bachillerato a Distancia del Ministerio de Educación.

Este equipo, integrado hoy por seis personas —de las cuales cuatro comparten su labor en el departamento con otras funciones didácticas— y por una serie de profesores colaboradores de los seminarios didácticos se ha venido formando a través de una corta pero compleja historia. El producto final, el programa que semanalmente salta a las ondas, con el título «TIEMPO DEL INBAD», dista todavía mucho de satisfacer a sus propios autores, y sus resultados (utilidad didáctica, motivadora, social y cultural) deberán aún pasar una fase mayor de experimentación y control de audiencia.

LA HISTORIA: Unos comienzos difíciles

Durante el curso 1978-79, Radio Nacional ofreció al INBAD media hora de emisión semanal para el programa «Radioservicio BUP». De manera atropellada algunos profesores realizamos unos guiones radiofónicos sobre asignaturas de 1.º de BUP sin saber muy bien qué objetivo cumplían. En menos de un mes y medio desde el comienzo del trabajo, dichos guiones se grabaron y estuvieron en antena.

Fue inevitable la improvisación; ningún profesor conocía la técnica radiofónica y cada uno solucionó los espacios que tenía que cubrir de la mejor manera que pudo, cuidando al menos de que los contenidos didácticos fueran correctos.

A pesar de la precipitación, la experiencia fue positiva. Animados por las múltiples posi-

bilidades que ofrecía la radio, unos cuantos profesores creamos una Comisión de Radio interdisciplinar (con carácter voluntario), cuyo objetivo sería analizar y experimentar las posibilidades que ofrecía este medio de comunicación en un sistema de educación a distancia. El INBAD estaba perfilando entonces una metodología basada en el estudio individual del alumno con textos escritos (específicamente elaborados para tal fin) y en la orientación quincenal de un profesor tutor en el centro. La radio, **integrada** en este sistema educativo a distancia, podía cubrir aspectos **complementarios y motivadores** (no por ello menos importantes si se quiere tratar de mitigar el alto porcentaje de abandonos que inevitablemente arrastra cualquier sistema de enseñanza a distancia). En ningún caso se trataba de elaborar un bachillerato radiofónico.

Un año después, la Comisión de Radio se integraba en el Departamento de Medios Audiovisuales y uno de sus miembros se encargaba de su dirección; la Radio quedaba así incluida en la estructura administrativa del INBAD. Además, debido a la falta de dotación de locales, infraestructura, personal y dinero para producir cualquier otro material didáctico audio o visual (a excepción de cassettes para música e idiomas), la radio iba a ser desde entonces el único soporte no escrito que utilizaría el INBAD en su sistema de enseñanza.

Dos años después

Comenzaba una ardua pero atractiva labor para el Departamento de Medios Audiovisuales. Casi un reto.

En estos dos años y medio se trabajaría en los siguientes campos:

- El estudio y análisis de otros sistemas educativos que utilizan la radio como soporte fundamental o complementario de su sistema de enseñanza, aunque lo hagan en otro nivel educativo o con otros supuestos teóricos (OPEN UNIVERSITY, experiencias de alfabetización en países latinoamericanos,

UNED, Antiguo Bachillerato Radiofónico, Radio ECCA...).

- Los intentos de sensibilizar al propio Ministerio de Educación para que admitiera que la radio podía constituirse en un importante soporte educativo, bien a través de las ondas de una cadena estatal o bien a través de su propia emisora educativa (gestiones conjuntas con CENEBA y UNED).
- El intercambio de opiniones con la dirección del INBAD para llegar a ideas comunes sobre la utilidad didáctica y la rentabilidad económica a largo plazo de la radio y de otros medios audiovisuales como complementos imprescindibles de la enseñanza a distancia, y la consiguiente necesidad de dotar al DTO. de MAV de infraestructura, personal y material para tal fin.
- La coordinación con los profesores que, conforme se afianzaba la radio en el INBAD, se sentían interesados por colaborar y que se iban integrando en el Departamento de manera más o menos orgánica.
- La especialización progresiva de este profesorado, proporcionándole medios para adiestrarse en la técnica de realización radiofónica, tanto en la práctica (a hacer radio se aprende haciéndola) como a través de cursos específicos programados conjuntamente entre el INBAD y el IORTV (guionización, elocución, montaje musical, realización...).
- Las largas discusiones y negociaciones con la propia dirección de Radio 3, llena de prejuicios y siempre reacia a ceder espacios por la falta de interés y escasa audiencia de los programas educativos tradicionales (en demasiadas ocasiones lecciones magistrales soporíferas).

En fin, una serie de esfuerzos cuyo resultado, dos años y medio después, se contabiliza en más de 200 guiones realizados:

- *184 espacios de asignatura*: 29 programas de Francés, 29 de Inglés, 7 de Italiano, 13 de Alemán, 3 de Latín, 14 de Música, 9 de Lengua Española, 9 de Historia, 9 de Ciencias

de la Naturaleza, 6 de Matemáticas, 12 de Formación Religiosa, 7 de Ética y Moral, 8 de Física y Química, 6 de Geografía, 7 de Literatura Española, 10 de Educación Física, 4 de EATP y 3 de Dibujo.

De ellos 106 corresponden a 1.º de BUP y 78 a 2.º

- *41 espacios monográficos*: entre los que destacan los dedicados a los centenarios de Picasso, Juan Ramón Jiménez, Darwin, Calderón..., a personajes de la música, el arte, la ciencia o la literatura (Clarín, Ramón J. Sender, Antonio Machado, Miguel Hernández, Brassens, Los Beatles, Henry Moore...), las series dedicadas a la historia del Rock (cinco capítulos), los géneros literarios, la orientación profesional o los dedicados a temas exclusivamente educativos (las técnicas de estudio, la enseñanza a distancia, la evaluación, la selectividad en el COU...).

En total, 52 programas de media hora emitidos en 1980-81 (incluidas las emisoras de repaso de vacaciones) y 33 programas de hora y media, emitidos durante el pasado curso 1981-82.

Un resultado que, si en cifras es importante, sobre todo teniendo en cuenta la escasez de personal y recursos con que se han realizado, lo es más por la experiencia teórica y práctica, aplicable hoy al futuro de los Medios Audiovisuales en el INBAD.

La Filosofía de la Radio en el INBAD

Quizás lo más significativo de esta experiencia haya sido llegar a la convicción de que lo importante en cualquier programa radiofónico educativo es aunar los siguientes aspectos:

1. **Integración** del material radiofónico con el resto del material didáctico escrito o audiovisual, buscando siempre lo específico del medio.
2. **Rigor científico** de los contenidos de cada programa.

3. **Claridad didáctica del mensaje**, teniendo en cuenta la edad, interés y motivación del oyente al que van destinados.
4. **Calidad técnica de grabación**, conforme a los avances tecnológicos que impone el medio.

El INBAD ha optado por un modelo de radio educativa específico en el que prima el carácter de motivación sobre el puramente instructivo. Por otro lado, deben prevalecer los contenidos de relación, integración y multidisciplinariedad sobre los programas reglados de cada materia, objeto directo de evaluación.

Sin embargo, las opiniones no son unánimes ni están cerradas. Nos movemos aún en una fase experimental; las conclusiones teóricas definitivas, o cuando menos generalizables, deberán esperar todavía un tiempo. También son necesarios una serie de controles de escucha (la misma RADIO NACIONAL no dispone de paneles de audiencia sobre los programas educativos) y el análisis de la utilidad didáctica y rentabilidad económica a largo plazo.

Además resulta aventurado sacar conclusiones definitivas cuando los diversos sondeos de opinión realizados entre profesores, alumnos y oyentes que nos escriben apuntan hacia aspectos

previos sin los cuales es imposible objetivar resultados: mala hora de emisión, escaso tiempo de duración de las mismas, deficiencias en el propio sistema de información del INBAD sobre la emisión de sus programas, retraso en el envío del material complementario que en algún caso debe utilizarse durante la audición (programas de Física, Matemáticas...). En resumen, se carece aún de una infraestructura y un soporte suficientes.

Además, es preciso tener en cuenta que la radio ofrece unas posibilidades inmensas, aún sin explotar en el terreno de la pedagogía activa, pero que también imponen ciertos límites que pueden ser solventados por otros medios audiovisuales.

Lo que pretendemos es planificar, integrar, experimentar y ser eficaces utilizando las posibilidades que la tecnología ofrece para hacer un aprendizaje de verdadera calidad en una sociedad que cada día demanda más una educación y una cultura permanentes.

He ahí el reto.

«TIEMPO DEL INBAD»
un programa educativo del Instituto Nacional de Bachillerato a Distancia. Domingos: 9 a 10,30 h. Radio NE/R3 FM.

PILAR GONZALEZ GUZMAN
Jefe del Departamento
de Medios Audiovisuales
del INBAD

EL INBAD en el extranjero

PONENCIAS PRESENTADAS POR EL INBAD EN EL PRIMER SEMINARIO DE ESTUDIOS DE LA EMIGRACION, CELEBRADO EN MADRID EN NOVIEMBRE DE 1982

1. EL DESARROLLO Y LA ENSEÑANZA REGLADA

Decir que la educación de adultos es un tema profundamente diferenciado de la educación de adolescentes parece una verdad evidente. Cualquier manual especializado lo afirma con argumentos más o menos revestidos de tecnicismos. Estos mismos argumentos los podría enumerar un profano con sólo tener la paciencia de meditar un rato sobre el problema. Sin embargo, no veo posibilidad de evitar el aserto a la vista del panorama práctico que la enseñanza de adultos nos depara.

La realidad es que se aplican sistemáticamente modelos de enseñanza de adolescentes a la enseñanza de adultos, que no se han asumido los caracteres diferenciadores de ambos y que tanto profesores como alumnos acabamos encerrados en un aula, envueltos en nubes impenetrables de información y de buenas intenciones imposibles de materializar. Y hay razones para pensar que este estado de cosas continuará durante bastante tiempo, porque el problema no es solamente administrativo, es también un problema de convencimiento.

Repasando el conjunto de las posibilidades prácticas que un adulto español tiene de acer-

carse a la enseñanza, podrían esquematizarse y caracterizarse dos situaciones tipo.

La primera de ellas se podría calificar como de entrenamiento. Sus objetivos son la mejora inmediata de la situación o del rendimiento o de ambas cosas en la esfera social y laboral en que el adulto ya está inserto. Son ejemplos de ello: los cursos de empresa, los cursos de capacitación para el desarrollo de un trabajo concreto, los estudios destinados a la obtención de un título que permita el acceso a un puesto de trabajo y, apurando el concepto, muchos de los cursos de alfabetización.

El adulto acude a ellos, en la inmensa mayoría de los casos, por motivaciones externas. El entorno social es apremiante y el adulto acude forzado a la situación de enseñanza. La actitud es consecuentemente negativa. El conflicto se resuelve mediante incentivos inmediatos, con frecuencia de carácter económico.

Usualmente, en estos casos se aplican sistemas de enseñanza puramente tecnológicos, de eficacia probada. Los objetivos a cubrir están bien delimitados y se sabe perfectamente cómo alcanzarlos. El adulto comprende sin dificultad lo que se pretende enseñarle. Otra cosa es que acepte y utilice correctamente la información recibida.

La segunda de las situaciones tipo es la que intenta acercar al adulto a la cultura. Es, sin duda, un problema más complejo que el anterior. Al enunciarlo no me refiero a los variados medios que la sociedad puede poner a disposición del adulto para acercarlo a la cultura, sino a las vías de adquisición sistemática de información; es decir, a los tradicionales estudios primarios, medios o universitarios.

Es aquí donde surge la inadecuación de los modelos de enseñanza aplicados con los objetivos que se persiguen. Para lograr armonizar el tipo de enseñanza y las necesidades reales del adulto deben asumirse plenamente las características de éstos. Darse cuenta de que un adulto es un individuo biológica, psíquica y socialmente desarrollado, que tiene unas responsabilidades que cubrir, que ejerce los derechos que la sociedad le reconoce, que, además, tiene ganas y necesidad de aprender y que, en consecuencia, se matricula en un centro de enseñanza para seguir estudios.

A este adulto no se le puede tratar como a un adolescente; hacerlo significa despreciarlo y humillarlo, su respuesta será contundente: abandona.

Un estudio somero del fracaso escolar en la enseñanza de adultos demuestra que las cifras de abandono son muy altas y basta hablar con ellos para darse cuenta de que muchas de las justificaciones alegadas son simples excusas que encubren las verdaderas causas: decepción, rechazo, inadaptación.

Paradójicamente, si antes de iniciar el curso se pregunta a un grupo de adultos qué modelo de enseñanza les gustaría tener, responden inequívocamente que el escolar más tradicional. Ello es así porque no conciben otra posibilidad de enseñanza que la que conocieron cuando estaban en edad escolar. Cuesta mucho trabajo y tiempo convencer al adulto de sus propias posibilidades de aprendizaje y estimularle al ejercicio de su capacidad crítica.

Por ello, en la educación de adultos son importantes los primeros encuentros con el alumno, que deben consumirse en la preparación

necesaria para evitar el rechazo. Tiempo habrá para la información.

Es sorprendente la capacidad de aprendizaje de un adulto convenientemente motivado y la cantidad de información que puede conseguir en poco tiempo. No menos sorprendente es la resistencia que puede llegar a oponer si su actitud es negativa y no puede permitirse el lujo de abandonar.

Un buen educador de adultos, y utilizo esta expresión como la menos mala de las posibles, sabe bien que buena parte de los problemas de los adultos que se acercan a la enseñanza son de carácter afectivo. Recuperación del tiempo perdido, complejos de inferioridad, monotonía, soledad, sentimiento de ser explotado, desarraigo, ocupación del tiempo de ocio, son algunos de los más frecuentes, y en el caso del adulto emigrante aún más acentuados.

El educador de adultos no puede dejarse avasallar por los problemas afectivos que el alumno le plantea, pero tampoco puede desoírlos. Su tacto en el mantenimiento del difícil equilibrio entre la necesidad de lograr los objetivos propuestos y la paciencia requerida para mantener la motivación es la clave del éxito.

Por esta razón, los modelos escolares cerrados aplicados a la enseñanza de adultos son inadecuados. El adulto debe recibir ayudas y refuerzos, pero no debe cerrarse sistemáticamente en aulas; debe recibir informaciones ordenadas, pero no debe seguir un proceso didáctico escalonado pensado para adecuarse a las etapas de desarrollo de un individuo en crecimiento, al adulto le parecerá pueril; deben proporcionársele claves de interpretación, pero no debe abrumársele con lotes de información que él puede perfectamente conseguir por sí mismo al ritmo adecuado; tampoco puede privársele del conocimiento de los conceptos abstractos y de síntesis que normalmente se ocultan en la enseñanza de adolescentes, porque la capacidad de abstracción del adulto está plenamente desarrollada.

En un país como el nuestro, con un porcentaje escaso de adultos titulados y de fuerte

emigración, la educación del adulto no es sólo una loable labor social; es una necesidad. Para satisfacerla deben cuidarse los accesos a la cultura por vías académicas, y es en este sentido en el que hay que dar pasos significativos de mejora. Podrán, si así conviene, conservarse las titulaciones tradicionales de EGB, Bachillerato, Formación Profesional o universitaria, pero es necesaria la revisión en profundidad de los contenidos, sin pérdida de entidad, y de las metodologías. Ambas deben flexibilizarse y adecuarse a las situaciones concretas de los colectivos de potenciales alumnos si de verdad se quiere ser eficaz.

2. EL INBAD Y LAS CLASES COMPLEMENTARIAS DE LENGUA Y CULTURA ESPAÑOLAS: EXPERIENCIA Y FUTURO

I. La experiencia

Desde su creación y especialmente desde que el Real Decreto 3.200/76, de 10 de diciembre, (BOE del 29-1-1977) encomendada al Instituto Nacional de Bachillerato a Distancia (INBAD) las enseñanzas de Bachillerato y COU para los alumnos, tanto españoles como extranjeros, residentes fuera del territorio nacional, ha sido preocupación constante del INBAD adaptar sus enseñanzas y metodología a la diversificación, dispersión y cambiante realidad sociocultural de estos alumnos, mayoritariamente emigrantes e hijos de emigrantes.

En estos mismos años, finales de los setenta, surge una fuerte demanda de estudios de Lengua y Cultura españolas, necesarios para convalidar los estudios extranjeros por los correspondientes españoles de Bachillerato y COU. Son los años en los que aumenta sensiblemente el alumnado que accede a los estudios medios en sus respectivos países de residencia: se trata de la llamada «segunda generación».

Por aquel entonces, el problema del retorno a España o la permanencia en el país de acogida no estaba delimitado por las circunstancias que hoy viven los emigrantes y sus hijos. Tanto en padres (primera generación) como en hi-

jos (segunda y tercera generaciones) había ilusionadas expectativas en uno u otro sentido, que hoy casi han desaparecido o han cambiado de signo.

Las Asociaciones de Padres Españoles en Europa jugaron un papel decisivo para conseguir clases complementarias de Lengua y Cultura españolas para sus hijos en todos los países europeos con implantación de emigración española.

Así pues, había que atender, por una parte, esta demanda apremiante y justificada de clases para la población española en el exterior y, por otra, facilitar a los alumnos los requisitos académicos legales para la convalidación y reconocimiento de sus estudios.

El INBAD, en los primeros años, hereda una situación ya establecida tanto de profesores que habían iniciado la atención de estas clases a nivel de Bachillerato, como de medios, aulas, material y programas, generalmente precarios y apresuradamente montados.

A partir del curso 1979-80, el Ministerio de Educación y Ciencia, a propuesta de la Junta de Promoción Educativa de los Emigrantes Españoles, nombra, mediante concurso, a un significativo grupo de profesores del INBAD para los distintos países europeos con emigración española, en un decidido intento de satisfacer la creciente demanda y, sobre todo, de mejorar la calidad de las enseñanzas que se impartían tanto en Bachillerato español completo como en las clases complementarias de Lengua y Cultura.

El objetivo prioritario en esta nueva etapa fue la renovación metodológica y la adecuación de los programas a la situación sociolingüística del alumnado en la emigración, especialmente en las clases de Lengua y Cultura, que necesitaban una atención peculiar y diversificada.

Para ello el INBAD organiza cursos y seminarios específicos de formación del profesorado, fomenta el contacto con las Asociaciones de Padres y otras Instituciones especializadas en la educación de emigrantes, crea en la Sede

Central, en el curso 1980-81, un Seminario de Lengua y Cultura españolas para elaborar, en contacto con los profesores en el exterior, un material didáctico moderno y atractivo que sirva para afianzar y perfeccionar el dominio de la Lengua Española como instrumento de comunicación y cultura y aporte, al mismo tiempo, a los alumnos y a su entorno familiar y social, una imagen viva y actual de la realidad histórica, social y cultural de la España en que vivimos.

Desde todos estos frentes se ha ido llegando a algunas metas, todavía no perfectas y definitivas, pero sí importantes, en esa difícil y compleja tarea que es la educación de emigrantes. Los profesores, trabajando en esta nueva situación educativa y en contacto con las Asociaciones, se han ido sensibilizando y perfeccionando y han creado en sus Aulas, en muchos casos, auténticos focos de cultura española abiertos no sólo a los alumnos, sino a toda la colonia española de su demarcación.

La organización general de estas enseñanzas se ha visto sensiblemente mejorada con la dedicación de los Jefes de Estudios del INBAD integrados en las Agregadurías de Educación, pero dado el volumen de alumnos que atienden (sólo en Lengua y Cultura se matricularon en el curso 1978-80, 2.570 alumnos; en el curso 1980-81, 3.507; en el curso 1981-82, 4.064 alumnos) y con la dispersión tremenda de los mismos, es muy difícil conseguir soluciones óptimas para las deficiencias detectadas: distribución de material, agilización de trámites, problemas de convalidaciones, relaciones con los padres, distribución de profesorado, conexión con el sistema escolar del país de acogida, etc.

El INBAD es consciente de estas limitaciones, impuestas la mayor parte de las veces por la escasa proporción de recursos de que dispone tanto humanos como materiales, por eso está y ha estado abierto siempre a cualquier iniciativa y colaboración, ya venga de sus profesores y alumnos, de otras Instituciones o de Asociaciones de Padres empeñadas en la común tarea de buscar una alternativa mejor a la educación de emigrantes.

II. El futuro

A lo largo de estos años y especialmente en el curso pasado, el INBAD, con sus profesores en el extranjero y con profesores y directivos de la Sede Central, ha participado activamente en los Seminarios y Reuniones sobre la problemática educativa que se han celebrado en los distintos países europeos organizados por las Federaciones de Asociaciones de Padres.

Fruto de estas valiosas experiencias y de la evaluación y reflexión sobre lo ya realizado, queremos apuntar algunas alternativas y sugerencias para el futuro:

- a) Pensamos que la educación y preparación para el retorno o la permanencia de las jóvenes generaciones de emigrantes españoles en Europa han sido superadas por las circunstancias sociales y de trabajo en que están inmersos. La competencia en Lengua y Cultura Españolas de nuestros alumnos no hay que limitarla a los valores legítimos de una identidad cultural que han heredado, sino estimularla en función de un útil precioso de trabajo para el mundo que les va a tocar vivir, sea en las fronteras donde actualmente residen o en aquéllas que el mercado de trabajo mundial les abra.
- b) Las clases españolas deben concebirse como apoyo y complemento al *currículum* escolar del alumno en los distintos países, previo conocimiento y análisis del mismo. Deben impartirse con eficacia, competencia y la debida exigencia de niveles. Los alumnos, esa es nuestra experiencia de varios años, desean y valoran un aprendizaje serio y exigente en las clases complementarias a nivel de Bachillerato y COU. Sólo con estos supuestos de competencia y seriedad académica en nuestras clases, que no hay que confundir con rigidez escolar y métodos ancestrales, defendemos, y éste ha sido nuestro objetivo desde siempre, que las Aulas se conviertan en auténticos centros de cultura española abiertos no sólo a los alumnos, sino a todos los componentes del entorno escolar: padres, Asociaciones, colonia española y gentes intere-

sadas de otras culturas, tanto del país de acogida como de otros países de emigración. Entendemos que esta participación debe ser activa e intercultural: Debemos recuperar la gran riqueza de vivencias y de cultura propia acumuladas durante estos años en la emigración.

- c) Esto implicaría una mayor concentración de alumnos y efectivos, dentro de lo posible. La excesiva dispersión y el aislamiento dificultan enormemente la realización de los objetivos que venimos apuntando.

- d) Por último, el INBAD favorecería cualquier experiencia de integración de sus clases complementarias de Lengua y Cultura Españolas en aquellos centros de los países de emigración en los que se dieran las condiciones necesarias de: concentración de alumnado español, receptividad por parte de las autoridades académicas del Centro y acuerdo y participación del conjunto de la comunidad escolar española (alumnos, profesores y padres).

Madrid, octubre de 1982

ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES DEL AULA DEL INBAD EN CLERMONT-FERRAND

Al iniciarse el curso 1982-83 programé una serie de actividades extraescolares, entre las que estaba la visita a la Manufactura francesa de neumáticos Michelin que me llevó a fijar los siguientes objetivos:

- a) Que los alumnos del INBAD en Clermont-Ferrand conocieran lo que es una gran multinacional.
- b) Que supieran el proceso de fabricación de los neumáticos, llantas y manguitos.
- c) Que conocieran cómo es el lugar de trabajo de la mayoría de los emigrantes españoles en Clermont-Ferrand y, por tanto, de sus padres.
- d) Que se les despertara un sentimiento vocacional para la integración a la vida universitaria o para el mundo del trabajo, ya que en las fábricas Michelin encontramos las más diversas profesiones: obreros, administrativos, programadores, técnicos de grado medio y superior, etc.
- e) Que la citada multinacional conociera la existencia del INBAD en el Puy-de-Dôme.

Preparación

Para llevar a cabo la citada visita y que se cumplieran los objetivos previstos, contacté con el Departamento de Relaciones Públicas de la Empresa. Contacto que fue muy positivo. El día 14 de los corrientes recibía una carta del responsable del centro de información de Belle-Ombre, dependiente de Michelin, señor Mourey, comunicándome que se me había concedido una visita para los alumnos del INBAD con dos horas de duración el día 25 de los corrientes a partir de las 17 horas.

Al conocer la confirmación de la visita, pedí colaboración económica de la señora Secretaria de la Delegación en el Puy-de-Dôme de la A. P. F. E. E. F. para alquilar un autocar que trasladara a los alumnos desde el Aula a la factoría Michelin; la colaboración económica fue nula, sólo colaboró poniéndome en contacto con la compañía de transportes discretionales «Robin», a la que pedí presupuesto. Una vez conocido éste, me dirigí a la Agregaduría de Educación, consiguiendo que sufragara los gastos del alquiler del autobús.

Informe de la visita

El día 25, a las 16,30 horas, salimos en el autocar desde la Escuela «Louis Pasteur», donde radica el Aula, hacia el Centro de Información de Belle-Ombre de las industrias Michelin.

Llegamos a la hora prevista al citado Centro, allí nos recibió el señor Ferrer, del departamento de Relaciones Públicas. Antes de iniciar la visita me preguntó: «¿Cómo quiere usted que les dé las explicaciones a sus alumnos, en francés o español?» Opté por el español, ya que son alumnos de este idioma y así podrían conocer una serie de palabras técnicas de nuestra lengua.

Comenzó el señor Ferrer con una breve historia de la iniciación de la industria del neumático en Clermont-Ferrand por los hermanos Michelin: Eduardo y Alberto. Continuó con su evolución técnica y su perfeccionamiento desde 1889 hasta nuestros días.

Seguidamente les fue mostrando una serie de maquetas de los distintos tipos de neumáticos, cámaras y llantas, explicándoles los procedimientos de fabricación, ilustrada esta explicación con diapositivas, filminas y películas de super 8. Pasó después a hablarles de las funciones de los laboratorios químicos y de las

computadoras dentro de la fábrica y la gran importancia que tenían las pistas de prueba de neumáticos, antes de lanzarlos al mercado.

Finalizó el señor Ferrer comentándoles a los alumnos que aquella fábrica que inició la industria del neumático con 12 obreros, hoy en día tiene 120.000 empleados que trabajan para las 49 fábricas que tiene repartidas por el mundo, con una producción diaria de 350.000 neumáticos, 250.000 cámaras, 40.000 llantas y 60.000 mapas de carreteras y guías turísticas.

Resultados

Esta actividad ha dado un resultado muy positivo y ha cumplido los objetivos previstos.

Los alumnos están muy interesados por este tipo de actividad ya que de 34 matriculados entre Lengua y Cultura y Completo, han asistido 31 alumnos, lo que supone un 94 %.

Este interés mostrado por los chicos me ha incitado a preparar otras visitas como son: la del rotativo regional *La Montaña*, prevista para el mes de febrero, y la de «FR 3» (estudios regionales de TV. 3.^a cadena) que tiene en Clermont-Ferrand su sede regional, que se llevará a cabo el próximo marzo.

*LUIS ANTONIO BOADO ESCOBAR
Coordinador del INBAD
en Auvergne*

Experiencias y colaboraciones

RENOVACION DEL CURRICULO Y EDUCACION RECURRENTE

La desigualdad de oportunidades en la educación, tema tan estudiado por los sociólogos de la educación en los últimos años (1), ha pasado a formar parte del espacio común donde han sido alojados los múltiples tópicos que florecen en torno al tema de la enseñanza. Al mismo tiempo los organismos internacionales, concretamente la UNESCO, llevan muchos años ya insistiendo en la importancia de la educación como un importante vehículo «desfataizador» que ayude a salir de la resignación en la que se han movido permanentemente los grupos sociales desescolarizados (2).

La necesidad de que cada persona pase a ser su propio agente de decisión y responsabilidad, entre otro tipo de necesidades provocadas por los avances de las sociedades técnicas, ha hecho estallar el corte aristocrático - minoritario de la enseñanza de élites para entrar en una nueva etapa significada por la revolución de los *mass-media* y de la cibernética con un alcance universal.

Desde esta perspectiva, la persistente desigualdad de oportunidades en nuestra sociedad, incentivada y «reproducida» aún por las instituciones educativas (3), y el alcance cada vez más universal de los *mass-media* y de la cibernética, ponen la base del punto de partida de nuestra reflexión, que es la importancia de la expansión de la educación como medio de ad-

quisición de poder de la mayoría, y el papel que juega en esta expansión educativa la educación recurrente y, en concreto, la educación recurrente a distancia.

En España, la movilidad social que se creó a partir del desarrollo de los años sesenta (4) y, actualmente, la carestía de puestos de trabajo que acentúa la necesidad de mayor capacitación para poder llegar a la meta junto con los «mejores», han podido impulsar la demanda educativa de unos clientes antes «atípicos» en los espacios educativos. El perfil de este nuevo alumno podría estar definido por dos notas fundamentales: es adulto y trabajador. Y por ser adulto y trabajador encuentra serias dificultades de acceder a los tradicionales cauces de educación, no gozando de mucho tiempo para el estudio.

Todo esto nos permite conceder suma importancia a otra modalidad de enseñanza, una enseñanza «abierta» según el epíteto elegido en el Reino Unido para calificar a su universidad a distancia, y al que damos, para salir del paso, el significado de camino abierto de acceso a la enseñanza para un colectivo amplio y heterogéneo, sin entrar en otros significados más técnicos.

Podría, sin embargo, utilizarse este amplio medio de educación y reconocerse su importan-

cia como medio aceptable de ascenso social y seguir siendo visualizado y utilizado desde las viejas coordenadas, políticas y estrategias de la enseñanza tradicional, con todo lo que lleva consigo de merma en su eficacia. Es por eso por lo que queremos colocar desde el principio la enseñanza a distancia en un contexto concreto, el contexto de la educación permanente. Desde este marco llegaremos a diseñar algunas características peculiares de este tipo de enseñanza, y quién sabe si de toda enseñanza.

1. La «educación permanente»

La concepción de la educación como «educación permanente», es decir, no como algo concebido para una etapa de la vida humana, sino como dimensión permanente de la persona, va ganando importancia en todos los países a partir de los últimos años. Los cambios acelerados en todos los aspectos de la vida en la sociedad contemporánea no permiten ya la reducción del aprendizaje a un período de la vida humana. Es imposible preparar al hombre en unos años para que haga frente a las innumerables situaciones nuevas que se suceden interminablemente.

Los sistemas educativos se resienten por su obsolescencia, por su ineptitud para comunicar los conocimientos y las destrezas aptas para un hombre perteneciente a una sociedad que cambia vertiginosamente. Necesitamos, pues, de unos sistemas educativos que no sólo eduquen para lo ya conocido, que ya es decir, sino también, para que la persona sepa captar, entender, asimilar y desenvolverse frente a lo desconocido.

Desde esta perspectiva, la «educación permanente» no es una tendencia o escuela de la educación, ni un tipo de educación de adultos. «Si la educación tiene como función principal la preparación del hombre para su vida cultural, social y profesional, esta educación debe seguir al hombre en la misma evolución de su vida, debe ser permanente» (5). La noción de permanencia se encuentra incluida en la misma noción de educación. «Se trata, al hablar de educación permanente, de esclarecer las desar-

monías y discontinuidades de los sistemas actuales y sus causas, con el fin de convencer y de movilizar a la opinión para obtener que las cosas cambien... Se trata de un instrumento político que debe permitir escoger hoy lo que queremos que sea mañana nuestro futuro» (6). Esta concepción de la educación, como una dimensión normal y permanente de la vida humana, nos ayudará posteriormente en la reflexión sobre el tema que nos ocupa.

La educación permanente, es sabido por todos, debe educar para la vida, eludiendo el peligro de la orientación exclusivamente utilitarista, peligro tan frecuente en un tipo de educación recurrente volcada a las necesidades de la economía y, más en particular, a las necesidades de las empresas. Lo que importa es el desarrollo de la persona por encima de las necesidades estrictamente profesionales. Este es un principio que todo educador en general, y particularmente todo educador de adultos, debe tener siempre presente en la planificación e implementación de su materia.

En concreto, «la educación permanente no es una educación de repesca o de compensación. Es una educación original cuyos métodos aún deben ser inventados. No se tratará sólo de transmitir conocimientos, sino de ampliar y hacer crecer un saber enraizado en la experiencia. No se tratará de hacer madurar inteligencias, sino de contribuir a su desarrollo. No se tratará de formar en el sentido estricto, sino de fomentar una autoformación... No se trata ya de dar un bagaje de conocimientos-objeto, sino, mucho más, de proporcionar un método intelectual que tenga como mira no el saber en sí mismo, sino la capacidad de aprender. No se trata ya de transmitir informaciones lógicamente tratadas, sino de fomentar un espíritu crítico para seleccionarlas y rectificarlas, así como el juicio para poder evaluarlas y situarlas en una cultura cambiante. Se trata menos de aprender respuestas que de adquirir el arte de hacer las preguntas pertinentes...» (7). En resumidas cuentas, como podría decir E. Fromm, la educación no se halla en el campo del «tener», sino en el del «ser» (8).

Esta concesión permanente de la educación abarca, pues, la vida entera en coordinación

con las actividades profesionales, y hace que el proceso educativo deje de estar asociado a la escuela y al aprendizaje libresco, con todo el predominio de las facultades meramente intelectuales que lleva consigo, para estar vinculado con la totalidad de la vida. Desde esta perspectiva no existe ningún problema en integrar educación y profesión, ni existe la necesidad de vincular un tipo de nivel de estudios a una época concreta de la vida de la persona. Toda sociedad necesita de un sistema educativo aplicable a la totalidad de las etapas de la vida. Eso sí, la posibilidad de un acceso permanente de las personas a todos los niveles de educación exige cambios fundamentales en lo que se refiere al carácter y organización de las instituciones y currículos educativos. La educación permanente se caracteriza, pues, por su flexibilidad y diversidad en los contenidos, instrumentos y técnicas de aprendizaje, así como por el tiempo (duración) de aprendizaje (9).

2. Educación permanente y educación recurrente

La «educación recurrente» es un concepto asociado a otros afines, tales como «educación continua» y «educación permanente», que viene a revalorizar el hecho de considerar a la educación como una búsqueda que se realiza en el transcurso de toda la existencia, comprendiendo a la educación como un proceso nunca terminado. Según Vladimir Stoikov, la educación y la formación recurrentes son «un sistema global compuesto de diversos programas que brindan enseñanza y formación a diferentes niveles (primaria, secundaria y superior), por medios formales y no formales, durante toda la vida del individuo, en forma recurrente, esto es, alternándola con trabajo y otras actividades» (10).

La educación recurrente es considerada cada vez más internacionalmente (11) como una vía educativa llena de promesas, especialmente en lo tocante a la disminución de las desigualdades sociales de oportunidades, siempre que no se haga de ella un vehículo de alargamiento de la función de la escuela ni un subterfugio de ocultamiento de desempleo.

Por lo general, los adultos que en un momento determinado de su vida desean reanudar los estudios han de comenzar desde el nivel que habían alcanzado en la escuela, y generalmente mucho más por debajo, de modo que para ellos reanudar el estudio de primaria o de secundaria significa de nuevo «volver a la escuela» con todo lo que esto significa de «vuelta», de «regresión» a estadios infantiles. En esta escuela, organizada en clases con un currículo uniformado y monolítico, generalmente pensado para otras edades muy distintas, la adquisición de conocimientos es muchas veces un ejercicio enciclopédico cada vez más inútil, entre otras razones, por la permanente evolución de los conocimientos. Sería, pues, necesario insistir más que en los conocimientos en sí, en el «saber hacer», valorando cada vez más el conjunto de herramientas de tipo intelectual que posibiliten nuevos enfoques, métodos, lenguajes, etc., en el individuo. Precisamente la enseñanza a distancia aporta dos características fundamentales a una educación de tipo recurrente: la «libertad de tiempo» (eliminando la necesidad de trabajar en jornadas concretas o ciertos períodos) y la «libertad de espacio» (eliminando el local-escuela como el lugar del aprendizaje).

La educación recurrente, es algo que se desprende por su propio peso, necesita una nueva y mejor adaptada estructura de contenidos que implique una organización más flexible de los estudios.

Diversos expertos en la materia, concretamente L. D'Hainaut (12) y B. Schwartz (13), a quienes voy a resumir en los siguientes párrafos, son muy decididos en este aspecto.

No hay educación permanente posible sin apertura. Es preciso que el adulto pueda reanudar su formación cuando sienta necesidad de ello y pueda hacerlo en continuidad con su pasado y valorizando plenamente sus adquisiciones anteriores. (Recordemos que en la estructura tradicional de la educación apenas es posible interrumpir los estudios, sobre todo durante el año escolar).

Lo que molesta al adulto que vuelve a la escuela, para centrarnos en este colectivo impor-

tante de educación recurrente, no es necesariamente el hecho de aprender de nuevo, sino más bien la dificultad de someterse a imposiciones escolares que no son ya propias de él.

Para los adultos que quieren continuar aprendiendo al mismo tiempo que ejercen su profesión y asumen sus responsabilidades familiares y sociales, una estructura de los estudios parcelada en programas anuales completos y en sesiones globales de exámenes es algo que repele o que invita al martirio. La ilustración más evidente de ello es el sistema de clases nocturnas calcado sobre la enseñanza diurna.

¿Qué decir de la sanción de la estructura tradicional a los estudios por medio de un título o diploma? A quien no es capaz de llegar al final del ciclo no se le reconoce nada de lo adquirido durante sus estudios incompletos. Estamos lejos de un ideal de educación permanente que valorice a lo largo de toda la vida los esfuerzos de cada uno para elevar su nivel de cultura o de competencia.

Por otra parte, el papel de la hora lectiva se ha convertido en una especie de nómada de la educación organizada. Todos los que reciben esa hora lectiva se supone que han obtenido iguales beneficios de ella, y la hora sirve de medida para caracterizar toda acción educativa. La hora lectiva, incluso, ha llegado a ser la unidad de peso y de prestigio de las disciplinas: unas son las más «nobles», y ven consagrada su nobleza por un número de horas apreciable, mientras que otras materias son las «plebeyas», sólo reciben una limosna. La hora lectiva juega, pues, un papel ineluctable en la división del tiempo en la enseñanza tradicional.

El niño, por sus características, puede estar presente en la escuela, incluso sin reconocerlo, como una imposición. Pero para el joven trabajador y el hombre o la mujer maduros, responsables de su familia, ¿es posible encontrarse en el aula para cada clase, en una hora determinada, la misma para todos? Para este tipo de público, la presencia en los lugares de enseñanza debe reducirse al mínimo si se quiere evitar que la mayoría vuelva la espalda al

ideal de la educación permanente. Así pues, una enseñanza estrictamente colectiva e idéntica para todos, en un ciclo completo de estudios con horarios fijos, es, en rigor, inconcebible, y ha sido hasta ahora uno de los obstáculos principales para la educación permanente.

Hasta aquí los autores citados anteriormente, con los que podemos estar de acuerdo o no, pero que ponen el dedo en la llaga de alguno de los problemas de quienes trabajan en este tipo de enseñanza.

3. Hacia algunas reformas fundamentales desde la perspectiva de la educación permanente

Que la educación no debe terminar en la obtención de un certificado escolar y que debe ser «permanente» puede pasar por una aspiración un tanto romántica a tenor de las dificultades laborales crecientes, precisamente en estos tiempos para los que se anunció una «civilización del ocio».

Sigue siendo sumamente difícil para un adulto alternar su trabajo con el estudio, y no digamos el abandonar su trabajo para recomenzar el estudio. Muy lejos quedan aquellos sueños que se realizarían en una sociedad técnicamente avanzada en la que sus trabajadores perfeccionarían sus conocimientos de forma generalizada en ciertos períodos, liberados del trabajo.

Es posible que en el futuro la tendencia sea diversificar el campo de la educación recurrente. Las empresas se encargarán cada vez más de una labor de «reorientación» o puesta al día en los conocimientos prácticos necesarios para el rendimiento adecuado, y el sistema de educación formal se irá limitando cada vez más a la transmisión de conocimientos generales y a la adquisición por parte del estudiante de métodos de análisis, de actitudes y aptitudes para poder vivir con mayor adecuación y libertad en una sociedad en permanente cambio.

Este cambio llevará consigo una evolución hacia las materias generales de los programas de los sistemas escolares y la necesidad de

unos estudios educacionales mucho más completos y diversificados, renunciando a la pretensión de enciclopedismo monolítico y centrado en sí mismo de ciertos programas actuales.

Si lo que interesa es aprender a aprender, y esto es un proceso de toda la vida, conviene que la organización de los contenidos sea más flexible de lo que está en los programas de estudios tradicionales. No deberán ser predominantes ya los contenidos cognitivos en detrimento de los demás, porque lo que se pretende es una educación armónica, desarrollando al individuo en el plano estético, ético, científico, etcétera.

Un currículo de educación permanente debe equipar a las personas para que sepan manejar-se ante los cambios profundos y continuos que se suceden en nuestra sociedad. En este sentido afirma Dumazedier que «la destreza cognitiva clave que promoverá todo currículo de educación permanente entrañará la adquisición del «conocimiento innovador» (14). Otros autores expertos en la materia (15) ven la necesidad de insistir junto al aprendizaje de «contenidos» en el aprendizaje de «procesos» (aprendizaje que aporta nuevas capacidades).

Según Biggs (16), este último aprendizaje incluye varios elementos:

- 1.º Poseer o ser capaz de localizar la información.
- 2.º Poseer destrezas cognitivas altamente generalizables.
- 3.º Poseer estrategias generales para resolver problemas.
- 4.º Fijarse los objetivos propios.
- 5.º Evaluar los resultados del propio aprendizaje.
- 6.º Hallarse motivado en forma apropiada.
- 7.º Poseer un concepto de sí mismo adecuado.

En definitiva, «la adaptabilidad y la flexibilidad serán los criterios para elaborar los programas de estudios del futuro, especialmente a nivel secundario superior y postsecundario» (17).

Hemos dado también una gran importancia a lo largo de estas páginas a la necesidad de respetar el propio ritmo de aprendizaje de los clientes de este tipo de enseñanza. Una «enseñanza por tutorías», por cierto, está mucho más cerca de poder conseguir implantar este presupuesto que otras enseñanzas más inflexibles. Lo importante en este campo es poder llegar a relativizar la rigidez tradicional del tiempo y del espacio educativos: de un tiempo dividido uniformemente según unos contenidos e incluso del tiempo «curso escolar»; de un espacio-aula como el lugar de la comunicación de los conocimientos. Todo esto hará respetar cada vez más los propios ritmos de cada estudiante, llegándose a una mayor libertad del «tiempo» y «espacio» escolares.

La enseñanza a distancia desde esta perspectiva, según hemos visto anteriormente, es un sistema privilegiado para trastocar el concepto de escolaridad tradicional en su totalidad. Puede ser incluso espacio privilegiado de experimentaciones educativas generalizables a la enseñanza presencial.

Hace falta ir previendo el futuro. Podemos afirmar, con la prudencia con que se debe tomar todo pronóstico, que el desarrollo de la educación a distancia con ciertos cambios necesarios, alguno de los cuales han sido tratados en estas páginas, será una de las características importantes de la educación de los próximos decenios.

Pero para que las utopías venzan a la inercia y a la resistencia al cambio, debemos ir ensayando ya nuevas formas, nuevas técnicas, nuevos medios, etc. De lo contrario, seguiremos hablando del «año 2000» como de una fecha significativa de sueños irrealizables.

Notas

(1) Autores representativos, uno en España y dos en Francia, son: LERENA, C., *Escuela, ideología y clases sociales en España*, Barcelona, 1976, y BAUDELLOT, Ch., y ESTABLET, R., *La escuela capitalista en Francia*, Madrid, 1976.

(2) Cfr. FAURE, E., y otros, *Aprender a ser*, Madrid, 1973.

(3) Cfr. BAUDELLOT, Ch., y ESTABLET, R., *La escuela capitalista en Francia*, Madrid, 1976, pp. 239 y ss.

(4) Cfr. FERNÁNDEZ DE CASTRO, I., *Reforma educativa y desarrollo capitalista*, Madrid, 1977. MONCADA, A., *Sociología de la educación*, Madrid, 1979, pp. 61 y ss.

(5) FUNDACIÓN EUROPEA DE LA CULTURA, *La educación creadora*, Madrid, 1978, p. 84.

(6) *Idem*, p. 85.

(7) *Idem*, p. 94.

(8) FROMM, E., *¿Tener o ser?*, Madrid, 1979.

(9) DAVE, R. H., *Lifelong education and school curriculum*, Hamburgo, Inst. de la UNESCO para la Educación, 1973, pp. 14-25.

(10) СТОИКОВ, V., *La educación y la formación profesional recurrentes: algunos aspectos económicos*, Ginebra, Oficina Internacional del Trabajo, 1978, página 128.

(11) En concreto: la Organización de Cooperación y de Desarrollo Económico; el Consejo de Europa; la OIT; la UNESCO.

(12) D'HAINAUT, L., *La organización modular*. En D'HAINAUT y otros, *Programas de estudios y educación permanente*, UNESCO, 1980, pp. 240 y ss.

(13) SCHWARTZ, B., *L'education demain*, París, 1975.

(14) DUMAZEDIER, J., y otros, *The school and continuing education*, París, UNESCO, 1972.

(15) BIGGS, ZHAMIN y KOSTANIAN entre otros.

(16) BIGGS, J. B., «Content to process», *Australian Journal of Education*, 17 (1973), pp. 225-238. *Op. cit.* por DAVE, R. H., *Fundamentos de la educación permanente*, UNESCO, 1979, p. 239.

(17) PSACAROPULOS, G., «Hacia una atomización del modelo educativo», *Perspectivas*, vol. X, 404, 1980, página 499.

PEDRO SIERRA

UN CURSILLO DE RENOVACION PEDAGOGICA EN EL VERANO DEL 82

El Seminario de Francés del INBAD obtuvo el verano pasado, a través de la Embajada francesa en Madrid, cuatro becas para cursillos de Renovación Pedagógica en Francia. Tres de ellas para un organismo llamado BELC (Bureau pour l'Enseignement de la Langue et la Civilisation Française à l'Etranger). La cuarta para el CREDIF (Centre de recherches et d'études pour la diffusion du Français).

Damos cuenta a continuación de la experiencia BELC por si puede interesar a los compañeros que trabajan en el área del lenguaje.

Lugar

Saint Nazaire (44 Loire-Atlantique). A tres kilómetros de la playa de Saint-Marc.

Alojamiento en la Residencia Universitaria Heinlex. Régimen de vida estudiantil.

Participantes

Unos cien profesores franceses trabajando en el extranjero o en Francia. Y otros cien, aproximadamente, extranjeros.

Están representados todos los grados de la enseñanza, así como los animadores culturales en el extranjero, los agregados lingüísticos, animadores de cine-clubs, etc.

CONCEPCION GENERAL DEL CURSILLO

La organización general trató de tener en cuenta a la vez:

- Las diferentes situaciones, necesidades, motivaciones y objetivos de los participantes.
- La diversidad de materias, de investigaciones y técnicas que pueden aportar una luz nueva o que permiten nuevas aplicaciones a la enseñanza de las lenguas vivas.

Por ello la fórmula adoptada fue el sistema de «módulos» o cursillos diferentes que cada uno podía elegir según sus gustos o sus necesidades, iniciándonos así, desde el primer momento, en lo que habría de ser el *leit-motif* de la renovación pedagógica actual: la enseñanza centrada en *el que está aprendiendo*, y no en el que enseña ni en la materia enseñada.

Desde un punto de vista global el cursillo se centró en la *búsqueda de la motivación* en clase de francés. Para conseguirla se trata de introducir en nuestro trabajo todo tipo de materiales y técnicas no *creadas específicamente* para la clase. Se ha de huir, en la medida de lo posible, de los ejercicios «escolares», dando cabida en la clase al *documento auténtico*. El profesor, con ayuda de los alumnos, tenderá a elaborar su propio material escolar adaptado

al nivel, a los gustos y a las necesidades de los alumnos.

Se concede una gran importancia a las actividades de la vida cotidiana de fuera de la clase utilizándolas para aprender, tratando siempre de no convertirlas en «escolares», es decir, huyendo del ejercicio repetitivo y monótono con el que los profesores, por falta de imaginación o de esfuerzo, acostumbamos a abrumar a nuestros alumnos.

Se dedicaron, por ejemplo, tres horas diarias a un módulo de cine. En él se trató de ver las posibilidades de utilización del cine comercial o de cine-club dentro de la clase. Para ello es necesario hacer una preparación previa dando unas «consignas» que orienten la visión de la película hacia la selección de ciertos aspectos sobre los que discutir, escribir, hacer preguntas, debates, etc.

Otro «módulo» de tres horas de teatro consistió, exclusivamente, en preparar una obra entre los profesores asistentes. Se consiguió una excelente representación de Marat-Sade, de Peter Weis.

Dentro de este mismo espíritu de búsqueda de la motivación se ofrecían posibilidades de trabajar en «módulos» de vídeo de televisión, de radio, de fotografía, etc.; porque son muchos los recursos de una clase de Lengua extranjera.

A continuación pasamos a explicar más detenidamente algunos de los «módulos» en los que participamos cada una de nosotras.

MODULO DE CREATIVIDAD

Este módulo, que sólo por su nombre tan sugerente atrajo a un gran número de participantes, ofreció muchas e interesantes posibilidades. Su dirección y animación se llevó a cabo por tres profesores, asiduos colaboradores de la revista pedagógica *Le Français dans le Monde*, el director del curso, Francis Debyser, Jean Marc Caré y Christian Estrade.

El módulo tenía como principal propósito presentar una serie de técnicas de expresión y de comunicación motivadoras y nuevas. Muy útil e innovador fue el aspecto experimental del módulo en el que todos los profesores asistentes pudieron practicar cada una de las técnicas presentadas y convertirse, durante algunas horas, en alumnos, unas veces alegres y divertidos, otras intimidados y otras, incluso, asustados.

Describir con detenimiento todas las técnicas sería demasiado largo y, por ello, sólo haremos una enumeración rápida acompañada de una referencia bibliográfica.

- Juegos sobre palabras: Creación de palabras, proverbios, etc.
- Elaboración de frases a partir de una clave obligada.
- Elaboración de una «carta de vacaciones», bien individualmente, bien por grupos, partiendo de un modelo dividido en secuencias (encabezamiento, lugar de vacaciones, comparación con otro lugar), etcétera.
- Preparación y elección de temas generales por grupos. Representación y dramatización de los temas seleccionados a partir de diálogos preparados.
- Simulaciones globales, juegos de «roles», etcétera, etc.

Bibliografía

La explicación, orientación y desarrollo de estos juegos puede consultarse en:

Jeu, langage et créativité. J. M. Caré et F. Debyser. Collection *Le Français dans le Monde*, Ed. Hachette/Larousse.

Les lettres de Paulette et Victor. F. Debyser. BELC.

L'immeuble. Debyser. Roman Simulation. BELC.

L'île. J. M. Caré. Simulation. BELC.

Una vez terminada esta enumeración de *Juegos en la clase de francés*, es importante resaltar también la posibilidad que se le ofreció al profesorado, durante la segunda parte del mó-

dulo, de «producir» una serie de trabajos basados en las técnicas estudiadas. Todos estos trabajos se archivan en la biblioteca del BELC para posibles consultas.

MODULO: «DOCUMENT BRUT ALEATOIRE»

En este módulo, cuya traducción es casi imposible, su animador, Jean Louis Malandin, dedicó la primera parte a mostrar la posibilidad de utilizar en la clase de francés *documents auténticos*, sin interés especial en el momento de su uso.

Estos documentos, llamados «perecederos y aleatorios», pueden clasificarse en escritos (prospectos, papeles de propaganda, periódicos, etc.), sonoros (emisiones de radio, conversaciones espontáneas, anuncios, etc.), filmados (secuencias filmadas, anuncios, películas documentales, etc.), etc.

Cualquiera de éstos puede utilizarse en diferentes niveles de enseñanza, dependiendo del uso que le dé el profesor o la «manipulación» a que éste los someta.

Así, un mismo documento escrito puede servir simplemente para enseñar a los alumnos a comprender consignas (como «Découpez» = corten; «collez» = peguen, etc., etc.), formar una pajarita o un barco de papel, etc., o para destacar y observar las estructuras gramaticales que aparecen en el documento, describir el tipo de documento que se tiene entre las manos, reconstruirlo en grupos cuando ha sido distribuido en trozos, comprender su texto y contenido en profundidad, etc., etc.

Lo mismo podríamos decir de los documentos sonoros, que también pueden utilizarse en diferentes niveles de enseñanza, desde comprender sólo lo superficial del mensaje con la ayuda de una «grille» (si lo que se oye es la voz de una mujer, un niño, etc.; si está contento, triste, llora, canta, etc., etc.) hasta comprender el mensaje completo.

Se pueden relacionar también dos documentos con el mismo contenido, uno oral y otro

escrito, para observar y destacar las diferencias.

Durante la segunda parte del módulo los asistentes seleccionaron varios documentos y trabajaron estudiando las distintas posibilidades de «explotación», según las pautas presentadas en la primera parte.

Los trabajos realizados se archivan, como ya hemos dicho, para posibles consultas en la biblioteca del BELC.

Para poder conocer más profundamente las técnicas de utilización de un «Document brut aléatoire» aconsejamos la siguiente bibliografía.

Bibliografía

Guide pour l'utilisation et exploitation de documents authentiques dans la classe publié par BELC.

Le document oral brut dans la classe de français. Lebré-Peytard, Lieutaud, Beacci, Malandin. BELC.

MODULO «METODOS Y METODOLOGIAS PARA ADULTOS»

Un módulo del tipo «Méthodes et méthodologies pour adultes» reunía a un nutrido grupo de participantes y tuvo una duración de cinco semanas.

Después de hacer una relación de los métodos utilizados por los participantes se pasó a analizarlos.

En la mayoría de los países se ha pasado de la utilización de sistemas basados en el aprendizaje de la lengua escrita a métodos del tipo audiovisual o audio-oral. La mayoría de los profesores los cuestionan actualmente. Para conseguir el objetivo de dominio de la lengua oral hay que pasar por fases de repetición y memorización que aburren a profesores y alumnos.

En este sentido se hizo un estudio comparativo de dos filmaciones, una en una clase en la que el profesor utilizaba un método audiovisual y otra en una clase en la que se apli-

caban técnicas de expresión corporal, trabajo de grupo, etc. Se puso de manifiesto que la aplicación de un sistema audiovisual de una manera purista y rígida convierte a los alumnos en «loros», incapaces de comunicarse verdaderamente. Así, en la primera de estas filmaciones y al final de una serie de ejercicios de repetición y memorización, surgió una pelea entre dos alumnos, pelea que el profesor se apresuró a cortar porque esta situación implicaba una serie de elementos lingüísticos que desbordaban la aplicación rígida de los métodos audiovisuales. Se trataba de alumnos de un país del Norte de Africa, el tema de la lección era «una invitación a cenar» y uno de los niños hacía observar a su compañero que en su casa no le podía decir al invitado que se sentase en el sofá, porque lo que ellos tenían eran esteras.

De todas formas, actualmente, las técnicas de trabajo con los métodos audiovisuales se han suavizado mucho y en los nuevos sistemas de enseñanza de idiomas se integran también muchas cosas positivas de la «revolución audiovisual», como la audición, algunos tipos de ejercicios, grabaciones hechas de la manera más real posible, etc. Lo que ocurre es que ya no se cree que un determinado tipo de método sea la solución mágica para la enseñanza de una lengua. De ahí, como se ha dicho antes, que se tienda a que el profesor construya su propio método, teniendo en cuenta los objetivos, gustos, edades, etc., de la clase.

Objetivo del aprendizaje. Papel del profesor

El profesor es más bien animador del grupo y el alumno se convierte en protagonista de su aprendizaje. (No hay que olvidar que en la clase de idioma extranjero se pueden aprovechar las adquisiciones de la lengua materna, así como las de otras materias.) Objetivo del aprendizaje es la vida misma y por ello la renovación del material pedagógico pasa por la introducción en clase de «documentos auténticos» (conversaciones grabadas en la calle, canciones, carteles, esquemas de utilización de objetos o productos, planos de transportes, etc.).

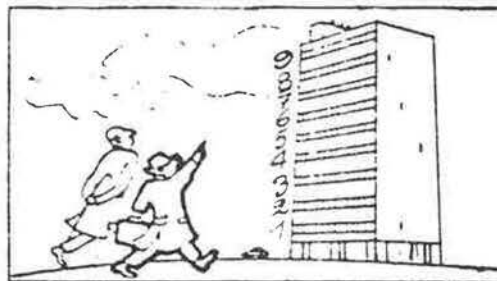
Estos materiales no han sido creados para la clase; *estaban ahí, son la realidad y ahora se les introduce en la clase.*

Análisis de los textos o diálogos de los métodos audiovisuales

Por eso el gran reproche que se hace actualmente a los métodos audiovisuales es que suenan a falso. Cuando analizamos los diálogos no hay conflicto. Los personajes son irreales, y cuando en un restaurante, por ejemplo, piden algo, se lo traen sin ningún problema; no hay que reclamar ni discutir..., *no hay conflicto*. Estas situaciones y estos personajes *no provocan* a los alumnos para que hablen, para que comuniquen.

Análisis de las imágenes

Lo mismo ocurre con las imágenes de este tipo de métodos. Se ha hecho un gran esfuerzo gráfico en la mayoría de los casos. La idea es que a cada segmento del diálogo corresponda una ilustración gráfica que aclare el sentido, de manera que el alumno, al ver la imagen, descifre el sentido de las palabras que escucha. Pero esto es muy difícil de conseguir, por no decir imposible en muchos casos; por ejemplo, cuando se trata de ideas abstractas, de expresión de sentimientos. Por ejemplo, esta imagen de un método audiovisual:



El personaje dice:

«L'immeuble a neuf étages» = La casa tiene nueve pisos.

Pero también podría comprenderse: aquella ventana está abierta, vamos a subir al noveno, etc.

Por eso se tiende actualmente a que la imagen sea ambientadora, evocadora e incite al comentario, al rechazo, a la comparación con la propia cultura del alumno.

Técnicas de animación

Y en este sentido se ponen en práctica las técnicas de simulación en las que el espacio clase se transforma en el «hall» de un aeropuerto, se dramatiza la pérdida de una maleta y el alumno tiene que entablar un diálogo con alguno de sus compañeros transformado en empleado poco amable, o debe pedir vez en una cola, protestar porque su maleta no aparece, buscar una solución para trasladarse al hotel, telefonar a algún conocido para que le resuelva el problema, etc.

Estas técnicas son, además, poco costosas en medios materiales, basta con distribuir el espacio de la clase, hacer grupos de alumnos con tareas específicas; por ejemplo, una mesa y un alumno se transforma en oficina de objetos perdidos, una cartera en la maleta...

Todo debe conducir a que se realice *la comunicación* que es el hilo conductor, la base de las actuales técnicas metodológicas.

La idea central de la renovación de la enseñanza de las lenguas es que la competencia de comunicación no se reduce sólo a la competencia lingüística, es decir, la capacidad de hacer y comprender frases gramaticalmente correctas. La competencia de comunicación se apoya en reglas socio-lingüísticas, es decir, en formas sociales.

Bibliografía

- DEBYSER, F., y ESTRADÉ, C., *Le tarot des mille et un contes*, París, L'École, 1977.
- CARÉ, C.; DUBOST, J. C., e IRLANDE, J., *Mesdames et Messieurs bonsoir. Simulation d'un journal T, V*. París, BELC, 1979.
- Oulipo Atlas de Littérature potentielle*, París, Gallimard, 1981.

MODULO «CIVILIZACION»

Grupo intercultural con representantes de varios países de la francofonía, especialmente de los países africanos.

Las conclusiones obtenidas son el resultado de la reflexión colectiva, unida a la información de los animadores.

- Lo importante en civilización es la reflexión tanto acerca de la cultura extranjera como de la propia.
- Lengua y civilización son inseparables; no hay un mundo preexistente y ordenado y una nomenclatura destinada a nombrarlo.
- La cultura es la práctica cotidiana de unos valores implícitos o, al menos, no siempre conscientes en los individuos.
- Es cultura una manera de comer y de bailar y hasta de ir al fútbol o de viajar.
- Hay que invitar al alumno a que tome conciencia de la relatividad cultural; el sentido de los gestos y hasta el de los valores morales cambia de un país a otro.
- Para dar cuenta de los fenómenos culturales de una comunidad es conveniente presentar a los estudiantes las relaciones conflictivas. Los libros de texto suelen reflejar solamente el discurso oficial. Pero parece evidente que una comunidad genera varios discursos (clases sociales, jóvenes, mujeres, etc.) además del oficial que es el que trata de imponerse a los demás.

Hay que hacer ver, además, la evolución en el tiempo. Una civilización no es eterna. Evoluciona con los cambios en el sistema de las relaciones socioculturales. Así, el uso de los pronombres personales de la segunda persona ha variado a partir de la Segunda Guerra Mundial. El tuteo, que se inicia entre los artistas, tiende a generalizarse. Debido también al cambio en las relaciones sociales, ha disminuido el uso de los títulos subalternos como «garçon», «chauffeur».

OBJETIVO pedagógico fundamental en una clase de Lengua y Civilización:

Conseguir eliminar en el aprendizaje de la Lengua y de la Cultura los tópicos y prejuicios que tradicionalmente simbolizan una comunidad determinada. (La España de las castañuelas, el chovinismo francés, el paraguas y el bombín del inglés).

La lucha contra los prejuicios culturales acerca de la cultura objeto de estudio nos ayudará a sentar las bases para luchar contra los prejuicios de la comunidad propia.

Como única garantía de objetividad se hace necesario introducir en la clase *un amplio abanico de textos* que reflejen la variedad de los discursos sociales.

INTERTEXTUALITÉ, palabra clave para una pedagogía democrática.

Entre los libros manejados en el cursillo destacamos por su especial interés los siguientes:

Bibliografía

La distinction, de P. Bourdieu. Editions de Minuit, 1979.

L'Invention du quotidien, de Ce Certeau. Coll. 10-18. Antropologie structurale de Levi-Strauss.

L'enseignement de la Civilisation. Contenu culturel du Niveau Deux. Français dans le Monde. Juin 1970, núm. 73. Artículo de Francis Debisser.

CONCLUSIONES GENERALES

I. A nivel metodológico

El cursillo se centra en *l'approche communicative*.

a) Búsqueda prioritaria de la competencia de comunicación, definiendo ésta como:

«El conocimiento práctico —no necesariamente explícito— de las reglas psicológicas, culturales y sociológicas que rigen el uso de la palabra en un ambiente social dado.

La enseñanza se centra en el que aprende, teniendo en cuenta sus características, sus necesidades y expectativas, así como el nivel de sus conocimientos.

El énfasis se pone en la francofonía y no solamente en la «norma de la metrópoli».

b) Crítica de los métodos audiovisuales rigurosos.

c) Presentación y estudio de métodos basados en «l'approche communicative» actualmente en el mercado («C'est le printemps», «La méthode Orange», «Cartes sur table», «Archipel»).

d) «Toma de conciencia» de la necesidad de crear un material pedagógico propio, adaptado a la clase.

e) Iniciación del profesorado en el uso de las técnicas de imagen y sonido: radio, vídeo, televisión, fotografía, cine, etc.

II. A nivel organizativo

— Ausencia de relaciones jerárquicas.

— Búsqueda de una pedagogía no directiva.

— El profesor es un animador de grupo, nunca una autoridad.

— El alumno es el protagonista de su propio aprendizaje. Es imposible *aprender a comunicarse* en una estructura jerárquico-autoritaria.

Seminario de Francés del INBAD

PERSPECTIVAS PARA UNA «ENSEÑANZA ABIERTA» DESDE UNA ZONA RURAL DESATENDIDA: LA SIBERIA EXTREMEÑA

Está muy lejos este trabajo de pretender ser una iniciación por la práctica a un método de investigación para el conocimiento de las necesidades educativas de una zona rural. Sin embargo, sí querría sugerir la necesidad de utilizar un método lo más eficaz y fiable posible para llegar a conocer, también desde el aula, las necesidades educativas de las zonas más abandonadas de nuestras provincias.

Un acercamiento de este tipo a la realidad que nos rodea facilitará la captación de la cultura no como un adorno lucible, ostensible ya que todo conocimiento que parte de la acción se encauza hacia ella. El conocimiento que nos aporta una investigación no tiene por objeto el acumularse entre nuestros saberes, tantos de ellos inútiles, sino el actuar más y mejor, transformando lo que se conoce. En definitiva, el análisis de la realidad es momento de un proceso de implicación con ella.

Pero investigar una parcela de la realidad social, como es el caso del sistema educativo, no puede hacernos perder de vista el conjunto del sistema social. Cuando se analiza parcialmente, como con orejeras, un aspecto concreto de la sociedad, no permitiendo una visión panorámica de ella, se cae fácilmente en la óptica funcionalista; así, se llegan a ver las instituciones como neutras, pretendiendo me-

dante una investigación ajustar socialmente, rectificar comportamientos, simplemente, y, en terreno educativo, ampliar el mercado para incrementar el volumen de matrículas.

La investigación que presentamos es una pequeña parte de investigaciones más amplias realizadas en una zona apartada de Extremadura: la Siberia Extremeña.

Conocimiento práctico y teórico se han entrecruzado desde el principio en las aproximaciones sucesivas que se han realizado a la realidad. Diversos grupos de esta zona han investigado sobre su historia, geografía, economía, etc. También otras personas no pertenecientes a estas comunidades rurales han investigado con las técnicas más tradicionales de búsqueda de datos.

Resaltamos tres etapas fundamentales, aunque más que de «etapas» en este proceso de búsqueda de información habría que hablar de aspectos siempre presentes o de un talante permanente.

En primer lugar, es necesario un contacto global con la realidad en estudio. Esto lleva consigo el abordaje de las fuentes de documentación: estadísticas, demográficas, bibliográficas, archivos, informes, prensa, etc. Siendo

también importante un estudio minucioso de los mapas de la zona: políticos-administrativos, climatológicos, etc.

Además de un acercamiento desde la mesa es necesaria una observación participante. Esto lleva consigo el dejarse impresionar por la realidad, recorrer pormenorizadamente la zona, observándolo todo y esforzándose por distinguir lo que es accidental de lo significativo. Es importante en este momento el contacto informal permanente con la gente de la zona en estudio.

En segundo lugar, es fundamental en toda investigación de este tipo esforzarse por llegar a saber «vitalmente» y no sólo «intelectualmente». Lo que sucede en una zona concreta es más fácil que se «sienta» por sus habitantes que ser «formulado» con precisión por ellos o por personas de fuera. De ahí la necesidad de conocer desde dentro y la necesidad de implicar a los habitantes de la zona en un proceso de conocimiento lo más real posible. Todo esto llega a hacer que nuestros esquemas previos queden obsoletos, y que sean los agentes investigadores de fuera quienes entren en el juego y en el terreno de quienes iban a ser investigados. De esta forma el «objeto» de la investigación se convierte en «sujeto» y la investigación, en un proceso dialéctico entre sujetos. Esta inmersión del investigador foráneo provocará uno de los primeros cambios: la transformación de la que es objeto el investigador mismo.

En tercer lugar, debemos resaltar que la inserción no puede quedarse en su aspecto más bucólico y de color de rosa. Es necesario que la inserción sea crítica; es decir, que no nos perdamos en la observación de una realidad dispersa y rota, y nos encaminemos hacia las causas de lo que sucede. Por otra parte, esta inserción es necesariamente crítica, porque debe llegar a exigir una respuesta personal, una toma de posición frente a la realidad. No hay, pues, investigación ni investigadores asepticos.

Es fundamental en este momento el diagnóstico de la contradicción fundamental, el «sis-

tema eje» en torno al cual giran los demás, el punto hacia el cual tienden todos los elementos de la situación donde abrir el camino para modificar a ésta.

Desde el comienzo del proceso de investigación aparece como algo muy importante en Extremadura en general, y en esta zona mucho más aún, el fenómeno de la «dependencia». Colonia desde sus orígenes de las Ordenes Militares y del Honrado Concejo de la Mesta, y posteriormente dependiente también en sus latifundios antiguos y modernos. En ella la relación de intercambios es desfavorable a sus productos primarios. Sin embargo, nuestro objetivo es, tras el diagnóstico de la contradicción fundamental, en la que no podemos entrar ahora, profundizar en el grado de su presencia en el sistema cultural y, sobre todo, en el educativo.

En las páginas que siguen se entremezclarán los resultados de una investigación de campo subvencionada por la Fundación S. M. en la Siberia Extremeña con los resultados de un trabajo de animación sociocultural realizado en la zona, de donde proceden informaciones de primera mano, y, finalmente, con elaboraciones propias basadas en las fuentes anteriores y en datos aportados por el MEC.

Sabemos que entre el alumnado del INBAD está prácticamente ausente el procedente de zonas rurales. Si un objetivo fundamental y fundacional es el de llegar donde no lo hace la enseñanza presencial, es posible que este campo, el rural, deba ser prioritario a lo largo de los próximos cursos a la hora de ensanchar nuestra cobertura.

Pero antes que nada, dos pinceladas que nos sitúen en la comarca extremeña que vamos a estudiar.

La Siberia Extremeña limita con Cáceres por el Norte, con Toledo por el Noroeste, y con Ciudad Real y Córdoba por el Sureste y Sur. Es una comarca alejada de las dos capitales de provincias extremeñas, y con una densidad de población de 13,06 habitantes por kilómetro cuadrado, mientras que la media de Extre-

madura es de 25,6 y la nacional de 74,7 (año 1981) (Mapa 1).

La evolución de su población a grandes rasgos ha sido desde 1900 la siguiente: 36.405 habitantes en 1900; 61.789 en 1960; 38.706 en 1978. La desertización poblacional ha sido creciente, motivada por el persistente régimen latifundista y un sistema de ganadería extensiva. Si observásemos una pirámide de población sobre la zona veríamos que adelgaza ostensiblemente hacia su base; es el vacío que deja

la emigración de los grupos comprendidos entre veinte y cuarenta y cinco años, faltando quienes hubiesen nacido normalmente en estos años.

No podemos extendernos de todas formas en este trabajo en el tema del entorno físico, de los antecedentes históricos, de la población y economía. En el trabajo que se realizó en su día así se hizo. Nos conformamos con plasmar el siguiente gráfico que introduce ya la institución que va a ser estudiada: la escuela.



1. Nivel cultural y de escolarización de la S. E.

Antes que nada debemos conocer ciertos datos sobre el nivel cultural de la Comarca para enmarcar luego en ésta el tema más concreto de la situación escolar.

En la Siberia Extremeña el 16,7 % de la población es analfabeta (más del doble, pues, de la media nacional de 1978). Como es lógico, el analfabetismo aqueja principalmente a los mayores de edad (el 39,3 %), a la mujeres (23,2 %) y a los trabajadores del campo: el 31,2 % de éstos no sabe ni leer ni escribir, o tan sólo leer. (Fuente: Fundación S. M. Los datos que siguen se basan en la misma fuente.)

El 52,2 % de la población no llega a terminar los estudios primarios, encontrándose la mayoría de aquélla sin ni siquiera haber podido acceder a dichos estudios.

Los siguientes datos manifiestan con claridad la capacidad reproductora del sistema económico y sociocultural de la zona.

CUADRO 1

Relación entre la ocupación actual del hijo y el nivel cultural de los padres (1981)

Ocupación actual del hijo	% padres analfabetos
Empleados agrícolas por cuenta ajena	41,4
Agricultores con asalariados	31,2
Empleados industria y servicios.	29,4
Agricultores sin asalariados	25,2
Propietarios industrias y servicios.	17,7
Profesiones liberales	16,5

(FUENTE: F. S. M.)

La capacidad de elección de los hijos, según el Cuadro 2, se ve influenciada, determinada más bien, por el nivel cultural de los padres; lo cual es a su vez un claro indicador de su posición de clase social.

Podemos decir, así pues, con toda claridad que un hijo de padres analfabetos tiene muchas más posibilidades de quedar atado al terruño ajeno que el resto de los hijos cuyos padres no lo son, mientras que el menor grado de analfabetismo entre los padres genera profesiones liberales y propietarios industriales entre los hijos. La desigualdad económica reproduce, pues, la desigualdad social y, así, la desigualdad educativa.

Si tenemos en cuenta además que del 65,8 % de los jóvenes que estudian y que forman parte del grupo de edades entre 14 y 17 años, un 22,3 % están todavía en EGB, con el retraso escolar que esto indica; que más de la mitad de los que están trabajando desearían haber seguido estudiando, cosa que no han hecho por la carestía de los estudios; que los padres empleados agrícolas por cuenta ajena son el grupo de padres con una cantidad mayor de hijos trabajando o buscando empleo y que son

quienes más acusan la carestía de los estudios... de todos estos datos concluimos la desigualdad de oportunidades reinante en la zona, que no permite el acceso a la enseñanza a todos los que lo deseen y que impone una selección en nada basada en las propias valías, sino en las posibilidades económicas de la familia.

Al mismo tiempo, si bien es cierto que la población escolarizada entre cuatro y cinco años es del orden del 80 % y se encuentra extendida de forma regular por toda la Comarca (Cuadro 2), como pasa con los Centros de la primera etapa de EGB, no sucede lo mismo, sin embargo, con la segunda etapa de EGB. Carecen de ella 10 municipios: Acedera, Baterno, Orellana la Sierra, Risco, Sancti Spíritu, Tamurejo, Garbayuela, Pelоче y Esparragosa; estos dos últimos, los de mayor población, con 1.006 y 1.567 habitantes respectivamente y el resto con una media de 508 habitantes.

CUADRO 2
Situación escolar actual de la S. E. (1980-81)

Municipios	Centros	Unidades	Puestos escolares	Alumnos matric. en:			
				Educ. Preesc.		EGB	
				H.	M.	V.	M.
Acedera	2	9	270	32	21	91	60
Casas de D. Pedro	1	12	435	27	31	133	132
Navalvillar de Pela	2	26	1.010	59	57	341	329
Orellana la S.	1	3	60	—	—	19	15
Orellana la V.	1	22	720	70	50	290	290
Herrera del D.	2	25	785	51	44	305	300
Baterno	1	2	60	—	—	16	13
Castilblanco	1	10	336	36	30	103	112
Esparragosa	1	5	180	20	17	57	39
Fuenlabrada de los Montes	1	14	440	38	38	170	160
Garbayuela	1	3	120	7	5	28	24
Garlitos	1	3	64	7	4	22	31
Helechosa de los Montes	2	6	171	10	12	64	54
Puebla de Al.	1	11	380	25	20	137	123
Risco, El	1	1	10	—	—	9	1
Sancti S.	2	2	80	—	—	15	24
Siruella	1	18	572	34	30	241	235
Talarrubias	1	16	360	28	23	207	102
Tamurejo	1	2	24	—	—	11	13
Valdecaballeros	1	10	490	35	35	142	100
Villarta de los Montes	1	6	270	14	16	52	71

(FUENTE: MEC.)

De los 198 alumnos matriculados en BUP el curso 1980-81 (*Cuadro 3*) el 35,71 % residían en Talarrubias y el 53,06 % en Orellana la Vieja. Solamente el 11,22 % de los alumnos matriculados en ambos centros residían en otros municipios distintos a aquel en que realizaban estudios, mientras el 88,77 % vivía y estudiaba en la misma población. Parece existir, pues, una clara relación entre la existencia de centro donde poder estudiar y el número de matriculaciones de residentes en la población con centro de BUP o de poblaciones cercanas.

Esto mismo reflejan los estudios realizados por los grupos de trabajo de la zona en estudio. «Para realizar estudios superiores (refiriéndose, sin duda, al BUP según se despidió del contexto) tienen que salir del pueblo. Hay un

elevado número de jóvenes haciendo estudios superiores fuera del pueblo, al no haber posibilidades de hacerlo en él. Las familias que no cuentan con recursos para enviar a sus hijos fuera del pueblo a estudiar tienen que suspender dichos estudios, poniendo a sus hijos a trabajar en lo que sea» (Grupo de Herrera del Duque). Por otra parte, dice así el informe del grupo de Orellana la Vieja: «En la actualidad se imparten cursos de BUP y COU a un total de 112 alumnos matriculados, de los cuales unos veinte proceden de Navalvillar de Pela, Orellana la Sierra y Acedera.» Estos tres pueblos se encuentran a 15,5 y 11 kilómetros del municipio con Instituto. De nuevo constatamos que la facilidad geográfica para el estudio favorece las matriculaciones, mientras que la lejanía es causa evidente de desescolarización.

CUADRO 3

**Alumnos matriculados en FP y BUP, y capacidad de puestos escolares.
Curso 1980-81**

	FP				BUP			
	H.	M.	T.	Capacidad puestos escolares	H.	M.	T.	Capacidad puestos escolares
Herrera del D.	53	74	127	169	39	65	104	240
Orellana de V.	16	25	41	196	33	61	94	320
Talarrubias . . .								

(FUENTE: MEC.)

Por otra parte, según el informe publicado por la Fundación S. M., la población estimada entre catorce-dieciséis años es de 1.841 jóvenes (en 1981), de los cuales solamente 393 están escolarizados realizando estudios de BUP y FP, es decir, el 21,34 %, quedando un 78,66 % de jóvenes entre catorce y dieciséis años que no realizan estudios. Muchos de ellos engrosarán al poco tiempo las filas de la emigración temporal hacia zonas turísticas de la periferia.

Estos datos contrastan con otros de tipo provincial. De los 9.454 jóvenes de la provincia de Badajoz con catorce años se encuentran matriculados en 1.º de BUP (curso 1981-82) 4.762, es decir, el 50,4 %. (Si bien nos referíamos arri-

ba al grupo de edades entre catorce y dieciséis años y aquí al grupo de los catorce, la diferencia no deja de ser significativa.)

Debemos tener en cuenta también que el grupo de escolarización en todos los niveles es lamentable en comparación con el nivel medio nacional y provincial (*Cuadro 4*). La Siberia Extremeña se encuentra 31,92 puntos por debajo de la media nacional en cuanto a matriculaciones en EGB; 22,81 por debajo en BUP y 8,99 por debajo en FP.

Al pertenecer estos datos a los alumnos matriculados por 1.000 habitantes, debemos tener en cuenta el alto grado de envejecimiento de

la población. Baste como muestra un ejemplo: el año 1978 había 4.694 afiliados activos a la Seguridad Social Agraria y 3.244 pensionistas; no llegaba a dos trabajadores agrícolas por cada pensionista la media de la zona. (Fuente: M. Gaviria, *El modelo extremeño*, p. 75. Ed. Popular.)

CUADRO 4

**Alumnos matriculados por 1.000 habitantes
(Curso 1980-81)**

	EGB	BUP	FP
Media nacional	146,09	27,63	13,08
Extremadura	152,4	27,1	10,4
Siberia Ex.	114,17	4,82	4,09

(FUENTE: Elaboración propia a partir de datos del MEC.)

Existe, además, un desajuste llamativo entre los puestos escolares existentes y el número de alumnos matriculados en BUP.

CUADRO 5

Capacidad de puestos escolares y alumnos matriculados. BUP. (Curso 1980-81)

	Capacidad puestos escolares	Alumnos matriculados
Orellana la Vieja	240	104
Talarrubias	320	94
TOTAL	560	198

Sucede lo mismo en FP.

CUADRO 6

Capacidad de puestos escolares y alumnos matriculados. FP. (Curso 1980-81)

	Capacidad puestos escolares	Alumnos matriculados
Herrera del Duque	169	127
Talarrubias	196	41
TOTAL	365	168

(FUENTE: MEC.)

Solamente están ocupadas el 35,35 % de las plazas de BUP y el 46,02 % de las de FP. El que sobren puestos escolares en una zona con una desescolarización tan tremenda resulta hiriente y no puede por menos que hacernos pensar que ha existido un error de políticas educativas en la zona.

Finalmente, si tenemos en cuenta que la profesión paterna del 76 % de los estudiante de BUP es ganadero autónomo, propietario, funcionario o profesores incluíbles en este nivel económico y social, y que la del 16 % es empleado agrícola, resulta que la llegada al BUP es por lo general (76 % contra 16 %) una cota mucho más fácil de alcanzar por quienes gozan de una situación económica más desahogada. Así pues, el hijo de un peón agrícola está condenado desde antes de comenzar sus estudios de EGB a estar en peores condiciones de escolarización que el hijo de un funcionario de Ayuntamiento o que el hijo de un propietario.

Por si fuera poco, el 57,7 % de los estudiantes de EGB encuestados desean seguir estudiando (un 48,7 % BUP, por cierto); y el 91,3 % de los padres encuestados con hijos en EGB, desearían que sus hijos estudiaran BUP. (Fuente: F. S. M.)

Teniendo en cuenta lo dicho en este apartado primero nos encontramos con que la S. E. posee un escolarización secundaria muy deficiente; que además esta insuficiencia pesa mucho más sobre los grupos económicos más desfavorecidos; que los dos centros actuales de BUP no están a pleno rendimiento, mientras que en otras zonas alejadas de estos centros desearían estudiar y no lo pueden hacer por no disponer de centros cerca; que el número de matriculados depende de la existencia de centros de BUP en la misma población en que se reside o en las cercanías; que hay un tanto por ciento muy elevado de jóvenes de catorce a dieciséis años sin escolarizar y muchos de ellos desearían seguir estudiando; etc. Esta zona, en fin, necesita unas soluciones, válidas por cierto para otras zonas rurales con baja densidad de población, quizá distintas de las que puedan aportarse desde la enseñanza tradicional (útiles para poblamientos densos y

con cortas distancias y/o buenas comunicaciones).

2. Area de influencia de las poblaciones con centros de BUP

Tras el análisis del influjo tan capital del status familiar sobre la continuidad de los estudios para el alumno que termina la EGB, deseamos tratar otra variable también de gran importancia por su influencia decisiva en la continuidad escolar: la existencia o no de un

centro de BUP en una determinada población. Mucho tiene que ver con esta variable el radio de influencia de la población y la distancia de los pueblos que entran dentro de su área de influencia (Mapa 3.º).

Concretamente, si concentramos los municipios circundantes a la población con centro de BUP, y que se encuentren a menos de 15 km de dicha población, nos encontramos con 6 municipios (descontando a Galizuela que es una aldea) en esta situación, en torno a dos núcleos: Talarrubias y Orellana la Vieja (Cuadro 7).

CUADRO 7

Municipios a menos de 15 Km., aproximadamente, de una población con centro de BUP

MUNICIPIO	Superficie Km ²	Población	Densidad	Centro de influencia
Acedera	79,8	1.180	14,78	Orellana la V.
Casas de Don Pedro	142,3	2.159	15,15	Talarrubias.
Esparragosa	210,2	1.567	7,45	Talarrubias.
Navalvillar de Pela	248	5.640	22,64	Orellana la V.
Orellana la S.	17	666	39,17	Orellana la V.
Puebla de Al.	307	2.187	7,12	Orellana la V.
Orellana la V.	37,5	4.756	126,82	
Talarrubias	333,3	4.488	13,46	
TOTAL	1.375,1	22.643	30,82	

(FUENTE: M. Gaviria.)

El área de influencia de Orellana la Vieja en el terreno que nos ocupa es de 689,3 km², contando con la superficie de su municipio, y alcanza a una población de 14.429 habitantes con una densidad media de 42,106 (sin Orellana la Vieja la densidad sería 11,12).

El área de influencia de Talarrubias es de 685,8 km², contando, también, con la superficie de su municipio, y alcanza a una población de 8.214 habitantes, con una densidad de 12,02.

Así pues, Orellana, con 14.429 habitantes que entran dentro de su área de influencia de hasta 15 km, tiene 104 alumnos (que residen en Orellana, Navalvillar, 15 km, Orellana la Sierra, 5 km, y Acedera, 11 km), 7,20 alumnos de BUP por 1.000 habitantes, mientras la media de Ex-

tremadura es de 27,1. Y Talarrubias, con 8.214 habitantes dentro del área de influencia de hasta 15 km, tiene 94 alumnos de BUP, 11,44 alumnos de BUP por 1.000 habitantes.

Por otra parte, otras 13 poblaciones (excepcionalmente a Vegas Altas que es un poblado y a Pelosche que es una aldea) se encuentran a una media de 35,13 km del centro más próximo de BUP y ocupan 2.085,8 km², incluyendo Talarrubias, teniendo una densidad de población de 27,46 habitantes por km² (Cuadro 8).

Cuanto más al nordeste, mayores son las dificultades para la matriculación en el BUP por falta de centros en una distancia que permita la asistencia diaria de los alumnos.

CUADRO 8

Municipios a más de 15 Km., aproximadamente, de una población con centro de BUP
(Media = 35,13 Km.)

MUNICIPIO	Superficie Km ²	Población	Densidad	Centro de influencia
Baterno	62,1	519	8,35	Talarrubias.
Castilblanco	114,6	2.065	18,01	»
Fuenlabrada	190	2.361	12,42	»
Garbayuela	83	714	8,60	»
Garlitos	192,2	1.006	5,23	»
Helechosa	309,1	948	3,6	»
Herrera del D.	282,9	4.216	14,90	»
Risco	40,3	223	8,01	»
Sancti Sp.	32,7	497	15,19	»
Siruela	198,7	2.905	14,61	»
Tamurejo	29,3	434	14,81	»
Valdecaballeros	93,2	1.363	14,62	»
Villarta	124,4	1.103	8,86	»
Talarrubias	333,3	4.488	13,46	»
TOTAL	2.085,8	22.598	27,46	»

Teniendo presentes estos datos del apartado 2 y lo que se dijo a raíz del Cuadro 3, podemos afirmar que el monto de matriculaciones es una variable dependiente de la ubicación del centro de BUP. No puede quedarse, sin embargo, esto así, porque la variable geográfica que aparece como independiente juega el papel de encubridora de la que ejerce realmente el dominio sobre el monto de matriculaciones y su distribución: la variable «status familiar» o, si se quiere de otra forma, la variable económica. Al fin y al cabo, las familias que pueden envían a sus hijos a estudiar internos a colegios, fuera de la comarca o utilizan un vehículo privado de transporte para posibilitar el acceso diario a la escuela.

3. La red de comunicaciones

La red de comunicaciones es otra variable importante a tener en cuenta a la hora de adquirir una información fiable sobre el sector servicios en el que está incluido la educación. La infraestructura viaria no es el problema más grave de la S. E., a pesar de no tener ferrocarril. En el Noreste la cosa cambia algo de signo y se evidencia cierta problemática al respecto.

Dos son los ejes principales de comunicación de la Siberia Extremeña (Mapa 2):

- La carretera nacional 430 de Mérida a Valencia que afecta a varios pueblos de esta comarca, desde Guadalperales a Fuenlabrada de los Montes prácticamente, comunica a una parte importante de la Siberia Sur con la Norte, y a esta comarca con La Serena. Esta carretera, que se encuentra en buen estado, necesita la conexión del trazado desde la Presa de Puerto Peña hasta Herrera del Duque. De esta forma se completaría la transversal Badajoz-Valencia que está en la actualidad incompleta en unos 50 km.
- El otro eje importante es el que uniría la Siberia y La Serena desde Fuenlabrada de los Montes hasta el pantano del Zújar prácticamente, pasando por Talarrubias y Puebla de Alcocer, y quedando muy cerca de Esparragosa, Galizuela y Garbayuela.
- Entre ambos ejes y en su zona sur, se encuentran cinco pueblos en torno al pantano de Orellana, bien comunicados. El centro que posibilita el acceso al BUP en esta zona está ubicado en Orellana la Vieja. El acceso a esta población es bueno.

Quedan dos zonas peor comunicadas:

- Una es la que abarca los pueblos que se encuentran en torno a la Sierra de la Siruela. Ocho pueblos con un total de 6.817 habitantes y una densidad de 10,39 habitantes por kilómetro cuadrado.
- La otra se encuentra al norte de la comarca. Algunos de estos pueblos tienen mejor comunicación con otros municipios de las provincias de Cáceres y Toledo, como es el caso de Bohonal y quizá Valdecaballeros. El caso de Villarta de los Montes, Helechosa y Bohonal es típico de una población dispersa. Entre estos pueblos se encuentra la desconocida Reserva Nacional del Cíjara por donde no atraviesan carreteras. La Sierra de la Rinconada dificulta la intercomunicación de estos pueblos, cuya población viene a ser de unos 12.000 habitantes, con una densidad media de 14 habitantes por km².

Partiendo de la red viaria existente expuesta, aparecen ciertos núcleos que aglutinan en torno a sí a una serie de municipios:

- Un núcleo importante, aunque exterior a nuestra comarca en estudio, es Villanueva de la Serena y Don Benito que siguen teniendo aire de capitalidad para toda la Serena y Siberia. Hay casos repetidos de niños que estudian Bachillerato en alguno de estos pueblos permaneciendo allí toda la semana.
- Otro núcleo es el formado por el eje Orellana la Vieja y Navalvillar de Pela. En Orellana la Vieja, como ya sabemos, funciona un centro de BUP.
- Un tercer núcleo lo forman Talarrubias, con centro de BUP, y algunos pueblos ya algo más dispersos que los del núcleo anterior, pero aún sin excesivas distancias.
- La gran bolsa de terreno que va desde la Sierra de la Solana hasta el Pantano de Cíjara, que limita al Este con la provincia de Ciudad Real y al Oeste con la de Cáceres, sólo puede tener por núcleo a Herrera del Duque: un pueblo de 4.216 habitantes (el

cuarto de la comarca por número de habitantes; el tercero en superficie (282,9 km); a 194 km de Badajoz, a unos 120 de Ciudad Real y de Talavera de la Reina y con una densidad de población de 14,90, la media de Siberia es de 13,06) (Mapa 3).

Esta población tiene un centro de FP con 169 alumnos (curso 80-81). Según un informe escrito por vecino del mismo pueblo, ciertas familias envían a sus hijos a estudiar a Ciudad Real, Talavera de la Reina y hasta Mérida.

Terminado el tramo de 50 km que falta de la Nacional 430, Herrera del Duque se encuentra en buena posición entre Valdecaballeros, Castilblanco, Pelosche, Villarta de los Montes y Fuenlabrada de los Montes. Helechosa quedará de todas formas descolgada de la Siberia.

- Valdecaballeros es otro núcleo urbano de interés desde la perspectiva de nuestros objetivos. Cuenta en la actualidad con una población de 1.730 habitantes (el año 1975 había 1.312) con una densidad de población en todo el municipio de 14,62, superior en algo a la media de la comarca, y dista 200 km de Badajoz.

La emigración provocada por la inundación de las mejores tierras del término por el embalse de García Sola que se comienza a construir en el año 1958, se ve frenada a partir de 1978 por la construcción de la Central Nuclear, que ha creado muchos puestos de trabajo entre los vecinos que quedaban y ha atraído a otros que habían emigrado. «De pequeño y agrícola se convierte en poco tiempo en una ciudad obrera», en palabras de un vecino de este pueblo.

Alguna de las repercusiones de la implantación de la Central Nuclear que pueden interesarnos son, según apunta el grupo de vecinos que ha investigado en su municipio, la necesidad de adaptación de la población activa a los nuevos empleos y puestos de trabajo y el cambio de status social ante un nuevo modo de vivir. (Basta hacer un breve recorrido por el pueblo para convencernos de todo esto.)

A partir del comienzo de las obras de la Central se inicia una marcada tendencia progresiva al aumento de población. No sólo supone el fin de la emigración, sino el regreso de los emigrantes y la afluencia de nuevos trabajadores de otras zonas del país. Entre los inmigrantes se cuenta el personal técnico (unas 130 familias), alrededor de 30 familias de obreros que no son del pueblo y personal de servicios, profesores, trabajadores de Banca, etc.

La movilidad social tan rápida y la implantación de tantas familias que llegan de fuera exige de la Administración una mayor capacidad de oferta educativa en los niveles de pre-escolar, EGB y BUP en la zona. Teniendo siempre en cuenta que la peculiaridad de este tipo de riqueza efímera en lo tocante a la abundancia de empleo, ya que la población activa trabaja fundamentalmente en la construcción de la Central y ésta en unos años se terminará, favorece un tipo de atención escolar que no necesite de una infraestructura como «para toda la vida». Sin embargo, la necesidad existente en esta zona es urgente y no permite la búsqueda ralentizada de soluciones que lleguen cuando ya no hagan falta. En este sentido una enseñanza de tipo abierto puede solventar parcialmente el problema.

CONCLUSION

Hemos dado importancia, más que nada, a lo largo de esta pequeña investigación, a la descripción algo pormenorizada de una zona rural deprimida con el objeto de conocer sus necesidades educativas, centrándonos especialmente en las necesidades tocantes al BUP y la escolarización. Queremos resaltar ahora alguno de los hechos aportados que podrían indicar ciertas necesidades educativas para las que una enseñanza de tipo «abierto» puede resultar una oferta suficientemente interesante para ser tenida en cuenta.

Pensamos sobre todo en posibles alumnos que no se encuentren ya en edad escolar y que estén trabajando; aunque nos resulta inevitable no pensar en un tanto por ciento tan elevado de jóvenes en edad escolar que no estu-

dian, sin duda, por su lejanía de los dos únicos centros de bachillerato. Desde luego, el esfuerzo de la Administración por escolarizar a quienes estando en edad escolar para el BUP desearían seguir estudiando tras la EGB, debería ser mucho mayor en esta zona tan abandonada educativamente, entre otras cosas. Quede como «segunda oportunidad» nuestra oferta educativa para quienes no tuvieron la primera en su momento. Aclarado este punto resaltamos ciertos aspectos de lo tratado hasta ahora como paso previo a nuestra conclusión.

No hace falta insistir mucho en que la realidad expresada indica una clara desigualdad de oportunidades educativas entre esta zona y el resto de España y entre los jóvenes de la zona.

La variable fundamental que determina prácticamente esta desigualdad desencadenante de tal proceso discriminante es el status familiar. Tiene además una gran importancia, como confirmadora de la variable anterior, la relación espacio/ubicación del centro de BUP. Estudian más alumnos si viven en la misma población donde se encuentra el centro de BUP; prácticamente no estudian donde no existe dicho centro. Las familias que tienen medios económicos y no residen en ninguna de las poblaciones con BUP envían por lo general a sus hijos fuera de la comarca a que estudien internos, con lo cual la variable «status familiar» se afianza como hegemónica, por encima de las dificultades geográficas, y el monto de las matriculaciones, (y quién sabe si no el rendimiento escolar también) se convierte en variable dependiente.

Es evidente que la igualdad de oportunidades no consistiría, simplemente, en abrir centros de BUP en cada pueblo, cosa tan costosa como innecesaria e imposible de realizar; pero mientras se avanza en este campo hasta llegar a una sociedad que trate con igualdad «real» a sus ciudadanos y no con una igualdad ficticia, cosa que ni siquiera sucede en esta comarca, debemos utilizar otros medios para facilitar el acceso formal a la cultura secundaria.

Podría experimentarse, en concreto, en estas zonas rurales de baja densidad de población y

poblamiento disperso, un sistema educativo, por lo menos algo mejor que la desescolarización, que sobrepase la concepción tradicional escolar del «tiempo» y el «espacio» centrada en el aula y en las idas y venidas diarias al aula. Un sistema de «enseñanza abierta» que se amoldase a las necesidades de los alumnos, a los ritmos de sus trabajos e, incluso, a los movimientos migratorios parciales típicos de tantas zonas como la que estamos estudiando.

Una enseñanza de este tipo no exigiría la asistencia diaria de los alumnos al aula, si bien exigiría periódicas presencias de los profesores en la zona; unos profesores, por cierto, cualificados para este tipo de enseñanza, ya que de su capacidad motivadora dependería casi toda la efectividad del método.

Respecto al lugar pertinente para las tutorías periódicas, los dos ejes de comunicación existentes favorecen tanto la concentración de los alumnos en una única población, y en ese caso podría ser Talarrubias, como el que existiese otro centro al noroeste, además de los que ya existen en la comarca, de tal forma que con el incremento de población que se está llevando a cabo en dicha zona con la prosperidad de Valdecaballeros, y aprovechando la situación estratégica de Herrera del Duque y la ya existente infrautilizada infraestructura del centro de FP, podría pensarse en esta última población como el lugar desde el que se atendiese a los alumnos.

La creación de nuevos centros de Bachillerato presenciales exigiría un estudio prospectivo profundo. Para esto debería tenerse en cuenta que Badajoz es una provincia recesiva poblacionalmente hablando. En concreto, y centrándonos en la edad que nos interesa en este momento, el grupo de edad de los catorce años, con 12.469 componentes en 1975 se calcula que

descenderá a 8.162 en 1985, sufriendo una variación de — 34,5 %; y el grupo de edad de diecisiete años pasará de 12.391 en 1975 a 8.389 en 1985 (— 32,3 %). (Fuente: Moncada y otros, *Pronóstico de población universitaria para 1985*. Texto fotocopiado.)

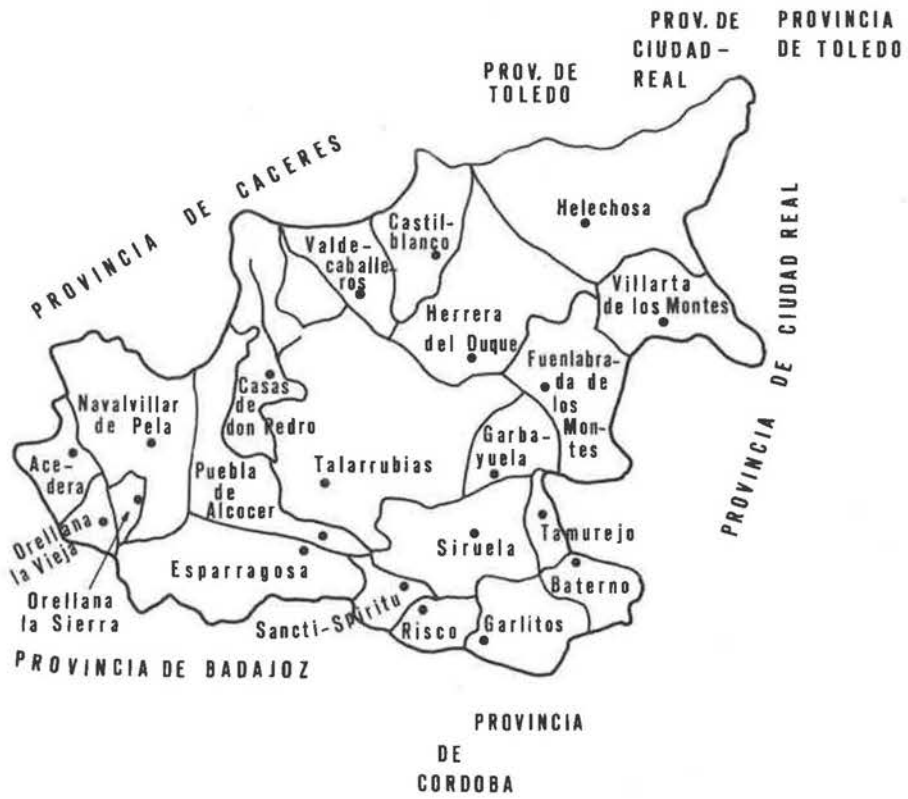
Si esto puede suceder a nivel provincial, en la Siberia podría llegar a datos alarmantes.

Finalmente, estas necesidades respecto a la escolarización no son fruto de elucubraciones desde la mesa. Estas necesidades son sentidas por la población según se desprende de los siguientes datos: el informe de la F. S. M. nos aporta que el 34,6 % de los jóvenes encuestados decían necesitar un instituto en su zona y el 40,4 %, un centro de FP (lo mismo que el 45 % de los niños pedían mejores escuelas).

Asimismo, la vuelta de los emigrantes apuntada por los grupos de Talarrubias y Valdecaballeros, desconocemos en este momento si se da en algún municipio más, podría ser un componente de demanda educativa sin que ésta llevase consigo para los demandantes el «volver a la escuela», con todo lo que de regresivo suele tener esto para los adultos. Una enseñanza abierta desde la perspectiva de la «educación permanente» y «recurrente» pondría el marco necesario de referencia a esta enseñanza.

Podemos concluir, finalmente, que el INBAD, único instrumento oficial de una enseñanza secundaria abierta, puede jugar un papel importante en zonas rurales con estructuras educativas deficientes o inexistentes. No nos aliena en ningún momento el deseo de ampliar por ampliar nuestra cobertura, sino el de facilitar el acceso al BUP especialmente a un tipo de alumno que nunca accedería a un nivel secundario educativo si no fuese por nuestra oferta educativa.

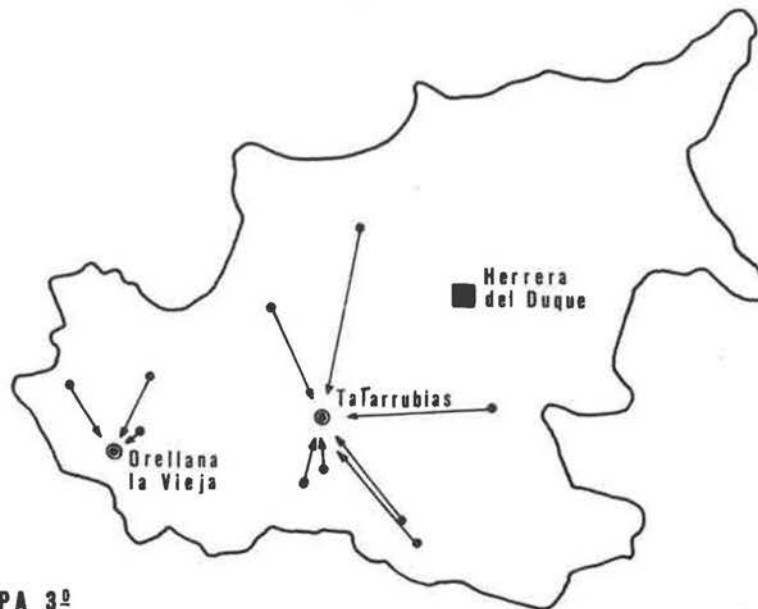
Departamento de Estudio del INBAD



MAPA 1º TERMINOS MUNICIPALES Y LIMITES DE LA SIBERIA EXTREMEÑA



MAPA 2º EJES PRINCIPALES DE COMUNICACION



MAPA 3º

- POBLACIONES CON CENTRO DE BUP Y SU AREA DE INFLUENCIA
- POSIBLE CENTRO DE INFLUENCIA PARA LA ZONA NOROESTE

TUTORIAS BASICAS: FISICA Y QUIMICA 3.º DE BUP

Hacia lo más atrayente de la Química

«El proceso de relacionar entre sí ideas y hechos experimentales es el que debe ocupar la atención del estudiante de Química, que debe participar en forma activa en dicho proceso.»

(Del Prólogo de *Sistemas Químicos CBA.*)

Todos los profesores, pero sobre todo los que impartimos ciencias eminentemente experimentales, nos sentimos urgidos a buscar y ofrecer los medios que hagan posible al alumno este proceso de relación y de síntesis personal.

En los sesenta minutos de contacto con el grupo de alumnos, en la tutoría básica de cada quincena, se corre el riesgo de intentar darles idea de su contenido y con ello pasar superficialmente por todo, limitándonos —no es posible de otro modo— a la enumeración de teorías o hechos experimentales que sería lo más opuesto a lo que pretendemos.

Consideramos que la primera fuente del aprendizaje para el alumno debiera ser, no tanto el libro de texto, cuanto el fenómeno, la observación y la percepción directiva y viva.

Por eso nuestro primer objetivo en la tutoría básica es hacerle experimentar, con montajes sencillos, la fenomenología que introduce o justifica los contenidos clave de la quincena.

Con este enfoque hacia lo más atrayente de la química, pretendemos que el alumno tenga puntos de referencia vividos y no solamente imaginados, que le ayudarán posteriormente en el estudio y comprensión personal.

Pretendemos también que la precisión que exige la toma de datos o la selección cuidadosa de unas condiciones determinadas de experimentación le ayuden a comprender el rigor que requiere todo conocimiento científico. En otro orden de cosas, desearíamos asimismo ayudar al alumno en la adquisición de hábitos de análisis objetivos y en cierto modo también científicos de las situaciones tanto históricas como personales que habrá de vivir.

Con estos objetivos generales de fondo, hemos realizado en las tutorías básicas de nuestro Centro Piloto una serie de experimentos que iremos publicando en este BOLETÍN. Pensamos podrían ser útiles a otros compañeros que tengan que actuar en circunstancias parecidas a las nuestras. Y como sin duda muchos habrán realizado experiencias semejantes, o ten-

drán otras iniciativas que nos gustaría conocer a todos, el BOLETÍN podría ser un medio para este intercambio y colaboración.

Ofrecemos, como ejemplo, el realizado en la cuarta quincena, «Cinética de las reacciones químicas».

El guión entregado a cada alumno fue el siguiente:

CINETICA DE LAS REACCIONES QUIMICAS

Objetivo general: Facilitar al alumno el contacto con hechos experimentales, que pueden servirle de ayuda en el estudio y comprensión posterior del tema.

Objetivos específicos:

- Comprobar que a medida que disminuye la concentración de tiosulfato la velocidad de la reacción disminuye.
- Comprobar que un aumento de temperatura provoca un aumento muy apreciable de la velocidad de reacción.
- Comprobar que una pequeña cantidad de AgNO_3 aumenta la velocidad de oxidación del MnSO_4 .
- Comprobar que el catalizador — AgNO_3 — no es necesario para que tenga lugar una reacción.

1. Influencia de la concentración en la velocidad de reacción

Reacción del ión tiosulfato ($\text{S}_2\text{O}_3^{2-}$) en medio ácido.

Material

Dos buretas y una pipeta.
Matraces Erlenmeyer.
Cronómetro.
Vasos de precipitados.

Papel blanco con una cruz marcada sobre él.
Disolución 0,30 M de tiosulfato de sodio.
Disolución de HCl 1N.

Procedimiento

- Se miden 50 cm^3 de la disolución de tiosulfato y se colocan en el Erlenmeyer; se miden en un vaso 20 cm^3 de ácido clorhídrico 1N. Se añade el ácido sobre la disolución de tiosulfato y se dispara el cronómetro en el momento de echar el ácido. Se pasa el cronómetro cuando la cruz marcada sobre el papel, que está situada debajo del Erlenmeyer, deja de verse. La observación debe hacerse mirando en dirección perpendicular al papel y a través de la disolución. El experimentador se colocará siempre en la misma posición y siempre a la misma distancia.
- Se realiza el mismo proceso cambiando únicamente la concentración de tiosulfato; así se miden 40 cm^3 de la disolución de tiosulfato y 10 cm^3 de agua; luego, 30 cm^3 de la disolución más 20 cm^3 de agua y así sucesivamente.

Justificación

La reacción que tiene lugar es:



El azufre que se forma a medida que transcurre el tiempo queda en forma coloidal y provoca la turbidez del líquido hasta impedir la visión de la cruz.

Resultados de la experiencia

H_2O	Tiosulfato 0,3 M	HCl 1N	Tiempo	Concentración tiosulfato	$\frac{1}{t}$ s ⁻¹
cm^3	cm^3	cm^3	s		

COMENTARIO Y RESULTADOS

Fue realizado en el aula, ya que todavía no tenemos laboratorio, a modo de experiencia de

cátedra, pero todas las manipulaciones realizadas por un grupo de alumnos.

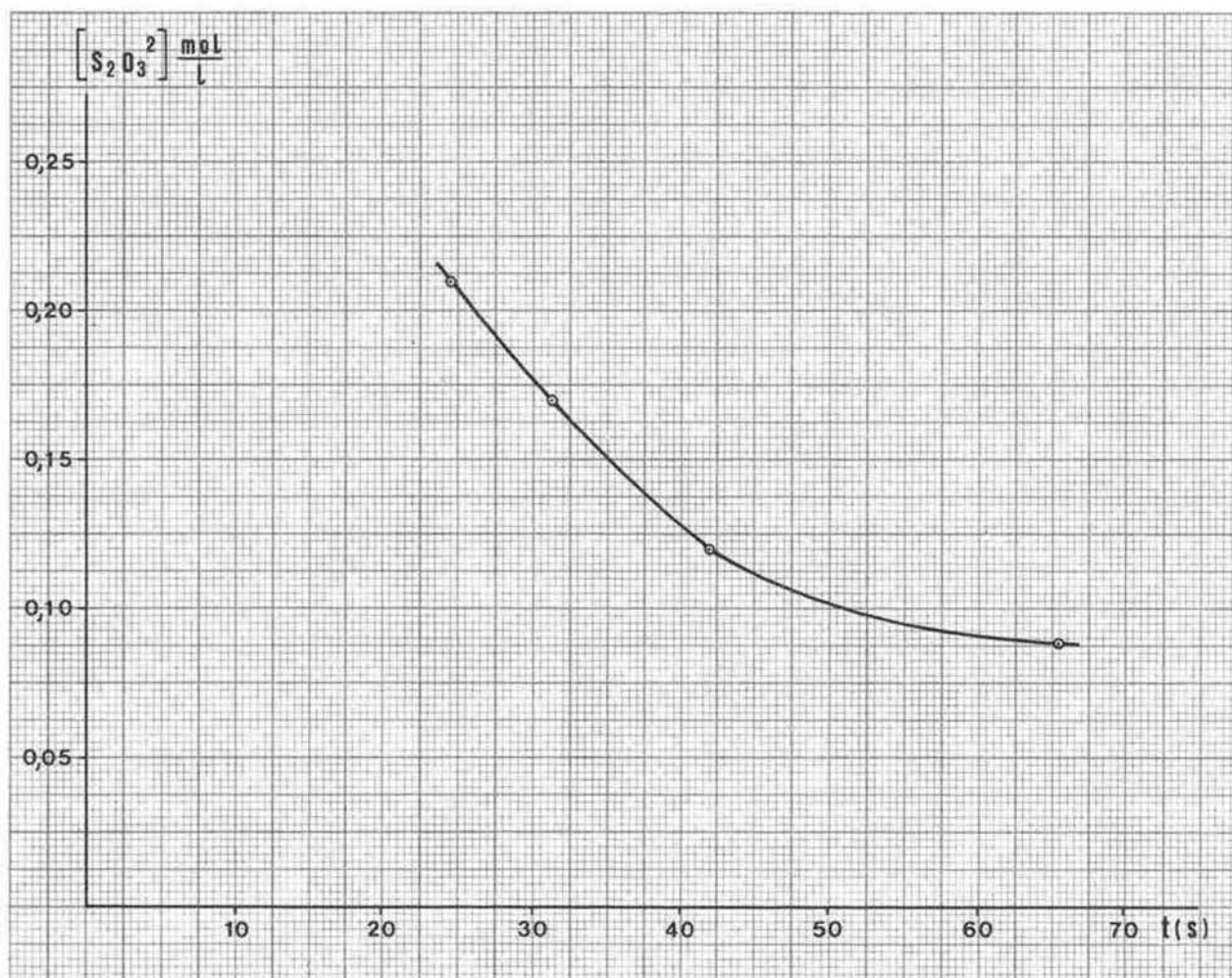
Para evitar la dificultad de la carencia de agua y de la escasez de tiempo, las disoluciones fueron preparadas previamente y en lugar de hacer la reacción en un solo matraz, que supondría lavarlo cuidadosamente después de cada medida, teníamos preparados seis matraces iguales.

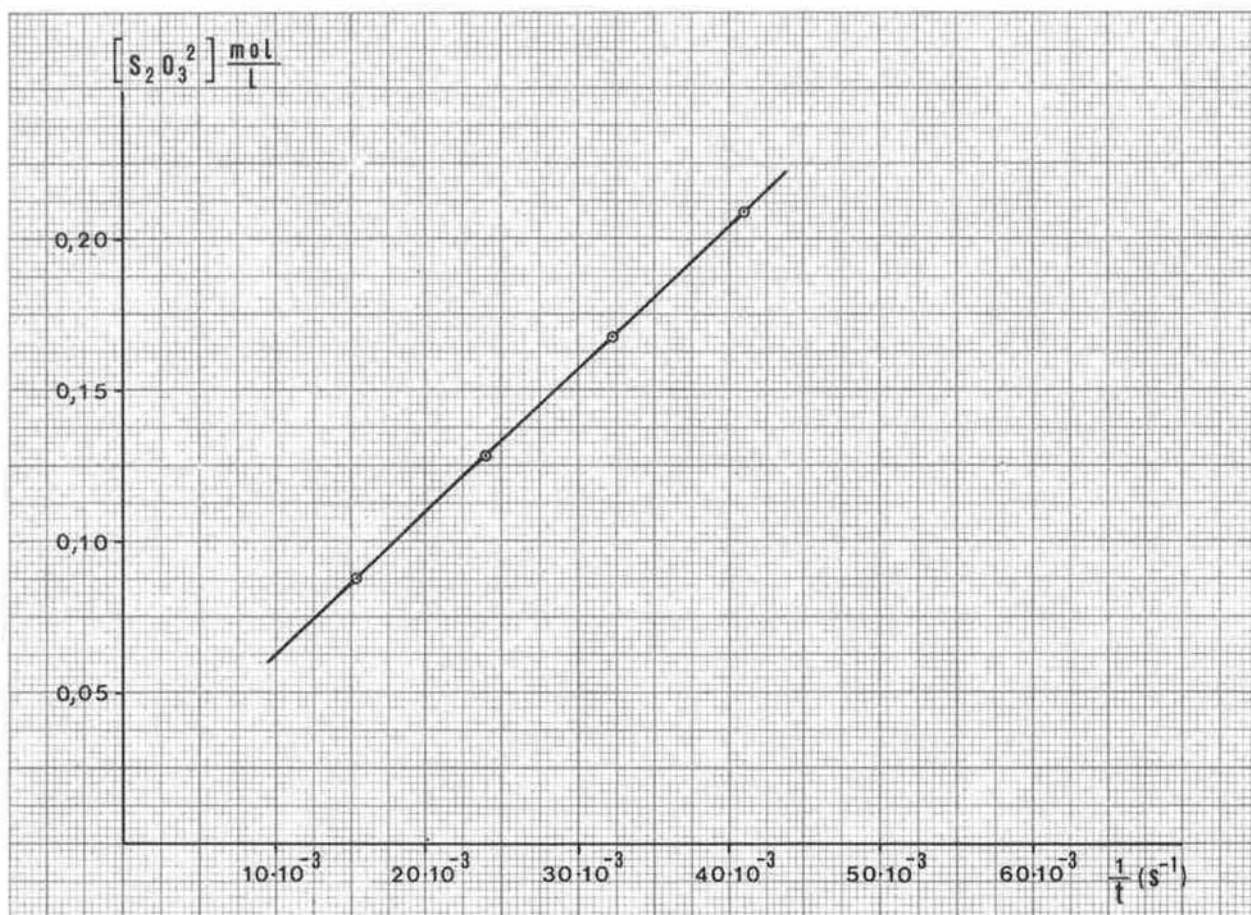
Los primeros quince minutos fueron necesarios para que el alumno se familiarizara con el esquema —era el primero que recibía de este orden— y para explicarles básicamente el contenido teórico a que respondía.

Los resultados obtenidos por el grupo de alumnos que realizó la experiencia fueron para el apartado 1:

H ₂ O cm ³	Tiosul- fato 0,3 M cm ³	HCl 1N cm ³	Tiempo s	Concen- tración tiosulfato	$\frac{1}{t}$ s ⁻¹
0	50	20	24,1	0,21 M	41.10 ⁻³
10	40	20	31	0,17 M	32.10 ⁻³
20	30	20	42	0,13 M	24.10 ⁻³
30	20	20	65,4	0,09 M	15.10 ⁻³

que les dieron las gráficas siguientes:





La experiencia aconseja no dejar por premura de tiempo los cálculos y gráficas para que los realicen en casa. Siempre hay algún alumno que encuentra dificultad en ello, además de que esto hace perder mucho del interés que conlleva esta actividad. Es muy recomendable que realicen de inmediato los cálculos de con-

centración para que seguidamente hagan las representaciones gráficas. Si entonces se les presentan las gráficas ofrecidas por varios textos, la comparación de las mismas con sus propios resultados les resulta muy estimulante y satisfactorio.

*Seminario de Física y Química.
Sede Central*

Documentación

INFORMES

LA EDUCACION EN LA UNION SOVIETICA

La Revolución Socialista de 1917 supuso para la Unión Soviética un cambio radical en la concepción de la vida que se extendió y aplicó por igual a todos los órdenes de cosas. En el campo concreto de la cultura, descubrió la necesidad de implantar con carácter general un sistema de auténtica formación para el pueblo que, desde entonces, viene enriqueciendo sin cesar el espíritu de la sociedad.

Las condiciones educativas anteriores a ella eran mínimas: las cuatro quintas partes de los niños en edad escolar no iban a la escuela y la inmensa mayoría de los que iban recibía sólo instrucción elemental; únicamente 61 de cada mil habitantes de las ciudades y tres de las zonas rurales estudiaban después de la primaria; el analfabetismo y la discriminación racial con respecto a muchos de los cien pueblos, nacionalidades y grupos étnicos eran moneda de uso común.

Ya en los primeros años posteriores (1917-1928), a pesar de la guerra civil y las dificultades propias de toda época de cambio, se impulsó considerablemente la difusión de la enseñanza primaria entre los adultos y, en 1930, se promulgó la primera «Ley de Enseñanza Primaria General Obligatoria» según la cual todos los niños que hasta el 1 de septiembre hubieran cumplido ocho años debían ir sin fal-

ta a la escuela de cuatro grados. El desarrollo de la economía entre 1928 y 1937, años en los que se llevaron a cabo los dos primeros planes quinquenales, aceleró el ritmo de creación de escuelas de instrucción general, medias, técnicas y centros de educación superior. A fines de la década del 30, se acabó de implantar en las ciudades la enseñanza general de siete grados, se avanzó bastante en este sentido en las zonas rurales y se liquidó prácticamente el analfabetismo entre adultos.

En el tercer quinquenio (1938-1942), se proyectaba imponer la media general de ocho grados en las ciudades y acabar la implantación de la obligatoria de siete en el campo, pero la Segunda Guerra Mundial obligó a retrasar estos proyectos. Sólo a partir de 1950, y en un breve período de dos años, fue posible generalizar por fin esta última con carácter obligatorio y, en 1959, se inició con la de ocho el mismo proceso a un ritmo tan rápido que, a fines de 1961, estaba ya prácticamente concluido.

Los datos de 1970 señalan la desaparición definitiva del analfabetismo: el 99,8 % de los hombres y el 99,7 % de las mujeres estaban alfabetizados.

Actualmente, todos los habitantes de la Unión Soviética, sea cual sea su nacionalidad y tanto

hombres como mujeres, tienen el mismo nivel de instrucción y la cultura no se considera sólo como un derecho, sino como un deber de los ciudadanos. La enseñanza se imparte en los casi sesenta idiomas de los pueblos de la URSS y se concede total libertad para utilizar el que se desee. En el caso de que el elegido no sea el ruso, éste se enseña también en la escuela, con carácter no obligatorio, por ser vínculo de unión y lengua de comunicación del Estado con los demás países del mundo.

En julio de 1973 fue aprobada por el Soviet Supremo una Ley sobre organización educativa que contiene los principios fundamentales de la enseñanza. Se trata de las «Bases de la legislación de la URSS y de las Repúblicas Federadas sobre la Instrucción Pública», donde se determina con claridad la competencia de los organismos estatales en materia educativa, así como la de los pertenecientes a cada república, pues han de tenerse en cuenta el carácter multinacional de la Unión Soviética y la soberanía de las repúblicas federadas y autónomas en este terreno.

La dirección de la enseñanza es ejercida por el Ministerio de Instrucción Pública de la URSS, el Ministerio de Enseñanza Superior y Media Especializada de la URSS y el Comité Estatal de Enseñanza Profesional Técnica, adjunto al Consejo de Ministros de la URSS. En las repúblicas federadas existen también los correspondientes Ministerios y Departamentos.

Los Ministros de Instrucción Pública organizan la actividad de los centros preescolares, las escuelas de enseñanza general (incluidas las nocturnas y las de estudio a distancia), las casas de niños, las escuelas-hogares, los centros infantiles extraescolares, los centros docentes pedagógicos (Institutos y Escuelas pedagógicos), los Institutos de Capacitación para maestros y las Secciones metodológicas urbanas y de distrito.

Los centros docentes de Enseñanza Superior y Media Especializada dependen de los Ministerios y Departamentos de su especialidad. Así, por ejemplo, los Institutos y Escuelas de Me-

dicina son dirigidos por el Ministerio de Sanidad y los Agropecuarios, por el de Agricultura. Su labor de organización de la actividad docente, metodológica y científica y su atención a las cuestiones prácticas y materiales secundarios los planteamientos elaborados y aprobados por el Ministerio de Enseñanza Superior y Media Especializada de la URSS y los correspondientes de las repúblicas federadas.

Por su parte, el Comité Estatal de Enseñanza Profesional Técnica se encarga del trabajo relacionado con la preparación de obreros cualificados para todas las ramas de la economía nacional a través de la red de Escuelas Profesionales Técnicas.

El Ministerio de Instrucción Pública de la URSS es el organismo de máxima responsabilidad en la dirección de la enseñanza. Los de las 15 repúblicas federadas funcionan, en cambio, bajo la supervisión del Consejo de Ministros de cada una de ellas y del de la URSS.

Las repúblicas autónomas tienen también su propio Ministerio de Instrucción Pública, y, en las regiones, territorios, comarcas nacionales, ciudades y distritos, se han creado Secciones de Instrucción Pública de los Comités Ejecutivos de los Soviets Locales de Diputados de los Trabajadores; por tanto, los Ministros y los Jefes de estas Secciones son los responsables de la educación en ellas.

El principio de mando personal en la dirección de la enseñanza se combina orgánicamente con la dirección colegiada, lo que permite aprovechar también la experiencia de los trabajadores, la iniciativa creadora y el trabajo de las agrupaciones de pedagogos. Con este fin se han instituido en los Ministerios unos órganos consultivos denominados Colegios, que funcionan bajo las órdenes del ministro correspondiente, y, en las Secciones, los llamados Consejos de Instrucción Pública. De acuerdo con el principio de centralismo democrático, cada uno de los organismos encargados de organizar la enseñanza estatal está subordinado al Soviet Local de Diputados de los Trabajadores y al departamento superior correspondiente.

El orden de prioridad en el mando confiere la máxima responsabilidad en asuntos educativos al ministro de Instrucción Pública de la URSS, quien resuelve las cuestiones básicas a través de los Ministros correspondientes de cada república federada por considerar que pueden así comprenderse mejor sus diferentes peculiaridades; a su vez, estos Ministros dirigen los centros a través de las distintas Secciones, cuyas tareas específicas varían según sean Secciones regionales, territoriales, comarcales, urbanas o de distrito.

En general, la escuela soviética es objeto de gran atención por parte de las organizaciones sociales y del pueblo y los medios de comunicación (prensa, radio, televisión, cine, etc.) contribuyen a fomentar el interés de los ciudadanos por la cultura.

El derecho a la educación está garantizado por la Constitución, que declara obligatoria la enseñanza general de ocho grados y ofrece a todos la posibilidad de realizar estudios de instrucción media general completa, especializada, profesional y técnica y superior. También están contemplados por ella la creación de centros preescolares y extraescolares, la gratuidad de todos los tipos y niveles de enseñanza, la concesión de ayudas económicas a los alumnos, el establecimiento de diversas formas de preparación laboral y la capacitación de los trabajadores.

El sistema educativo concede una auténtica igualdad de oportunidades, sin excepción alguna por cuestiones de sexo, raza, nacionalidad o situación económica y social. La escuela soviética asegura una instrucción realmente científica y basa su actividad en principios como

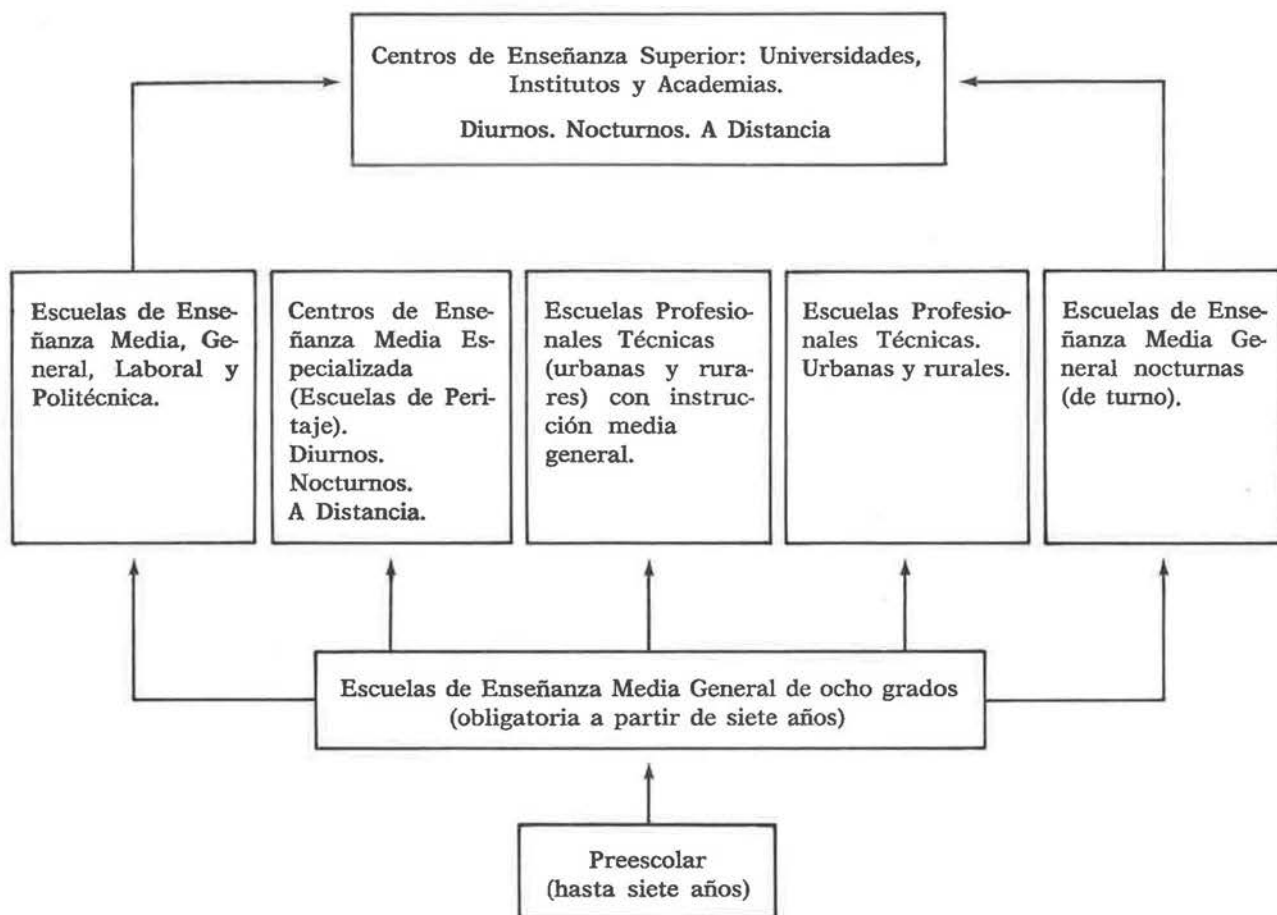
la unión de la enseñanza con la vida y con la práctica del socialismo, la cooperación entre escuelas, familia y organizaciones sociales para la educación de los niños y los jóvenes y la primacía absoluta de los valores morales y humanos.

La enseñanza es laica y mixta (salvo la militar) y los centros docentes, siempre de carácter estatal o social, son creados y mantenidos por el Estado, organizaciones sociales, «koljós» o «sovjós». La obligatoriedad se fijó en 1975, de acuerdo con el noveno plan quinquenal, en los diez grados de la media general completa.

Los alumnos que viven en zonas alejadas de los centros disponen de transporte gratuito y comida también gratuita o pagada a precios módicos. De la misma manera, los niños de zonas de escasa población, población trashumante o clima riguroso viven durante la época escolar en internados del Estado.

El sistema de escuelas es único y general para todo el territorio de la Unión Soviética, pero esto no significa una identidad absoluta, ya que los programas y plazos de estudio varían un poco en cada república federada. En cualquier caso, se garantiza siempre a los alumnos un nivel elevado de preparación de tipo general y, en los grados medios y superiores, se dan además clases facultativas con el fin de permitirles desarrollar más plenamente sus inclinaciones individuales. No obstante, no hay especialización: de la escuela media se pasa a cualquier escuela superior.

La estructura del sistema educativo de la URSS es el siguiente:



En los *centros preescolares* (casas-cunas, jardines de infancia y combinados casas-cunas-jardines de infancia) se educan los niños desde los dos o tres meses hasta los siete años de edad.

A partir de entonces, todos pasan obligatoriamente a la *escuela media general*, en la que hay tres niveles:

Primario: grados I-III.

Medio incompleto: grados IV-VIII.

Medio completo: grados IX-X (también XI en Lituania, Letonia y Estonia).

Los dos primeros constituyen la llamada escuela media general incompleta y los tres, la completa. En determinadas zonas, la primaria es una escuela independiente desde la que los

alumnos pasan obligatoriamente a la incompleta o a la completa más próximas.

Una parte de los jóvenes graduados en la media de ocho grados pasa a las *escuelas medias especializadas* (de peritaje), en las que se recibe instrucción media general y profesional durante tres o cuatro años; otra parte ingresa en las *profesionales técnicas* que preparan obreros cualificados durante uno o bien tres-cuatro años y, en este último caso, los alumnos reciben también instrucción media de tipo general. Para los que se han graduado en ellas en sólo un año y para los trabajadores que no pudieron tener en su momento una educación media, se han creado las llamadas *escuelas de enseñanza media general nocturnas* (o de turno, según las condiciones de su trabajo) y *a distancia*, en las que se estudia un año más que en las corrientes.

EDUCACION PREESCOLAR

También desde la media general incompleta pueden pasar a las *escuelas de enseñanza media general laboral y politécnica* que preparan a los jóvenes para una intensa actividad laboral y social y para que sean capaces de elegir conscientemente una profesión o continuar sus estudios en niveles superiores.

Además de las escuelas ordinarias de enseñanza media general hay algunas medias especiales para niños con fuerte inclinación a la música, la coreografía, las artes plásticas o los idiomas extranjeros y otras, donde se estudian con más profundidad las matemáticas, la física, la química o la biología, destinadas a los que han manifestado un interés y una capacidad excepcionales para estas materias.

Por su parte, los minusválidos disponen de escuelas de enseñanza general, creadas específicamente para ellos, donde, en plazos de estudio más largos que en las normales, reciben la máxima educación general posible y una preparación profesional adecuada a su capacidad.

La enseñanza superior se imparte en Universidades, Institutos y Academias. La forma más corriente de centro docente superior es el Instituto diurno, en el que la preparación dura de cuatro a seis años, pero existen también en ellos secciones y facultades nocturnas y de estudio a distancia.

Hemos de señalar que hay además en la Unión Soviética numerosos establecimientos extraescolares, de tipo estatal y de tipo social, para niños, jóvenes y adultos. En el caso de niños y jóvenes se trata de Palacios y Casas de Pioneros, estaciones de técnicos y naturalistas, teatros, cines, ferrocarriles y compañías navieras infantiles, editoriales y bibliotecas especializadas, escuelas y clubes deportivos. Para los trabajadores hay cursillos de capacitación, círculos de divulgación de cuestiones políticas y sociales, universidades populares, sociedades científicas y técnicas y una amplia red de centros culturales y casas y palacios de cultura que permiten el descanso y el perfeccionamiento a la vez.

La preocupación por los niños en la URSS se manifiesta ya antes de su nacimiento en forma de cuidados a la madre durante la gestación y a ella y al hijo en el momento del parto. Desde que tienen vida propia, siguen siendo constantemente vigilados por pediatras y por instituciones sociales y estatales que aconsejan y ayudan a los padres en el ámbito familiar y social. Con este fin se han creado también los centros preescolares, donde los niños pueden vivir y formarse, si sus padres así lo desean, desde los dos o tres meses hasta los siete años.

El primer jardín de infancia para hijos de obreros se creó en Petrogrado, en marzo de 1918, por iniciativa de Lenin. En 1919, el VIII Congreso del PC de Rusia adoptó el programa del Partido que contenía un punto relativo a la creación de centros preescolares y, ya en 1920, el Primer Comisario del Pueblo de Instrucción firmó la «Declaración sobre educación preescolar» según la cual estos centros se insertaban orgánicamente en el sistema general de instrucción pública y se organizaban su estructura y funciones.

Este nivel educativo corre también a cargo del Estado, que los crea, financia y equipa. La idea es que su número permita a todos los niños soviéticos asistir a ellos, pero no tienen obligación de hacerlo. Las empresas pueden invertir en la construcción de centros infantiles una parte de los recursos que el Estado les asigna para la edificación de viviendas y, de hecho, todas las que cuentan con más de quinientas trabajadoras disponen de sus propias guarderías. Lo mismo ocurre en cada ciudad, distrito, «koljós» o «sovjós» importante.

Los gastos de mantenimiento, la alimentación de los niños y la asistencia médica son pagados fundamentalmente por el Estado, pero los padres aportan una pequeña cantidad, proporcional al nivel económico de la familia, que oscila entre el 15 y el 25 % del gasto del niño y nunca debe ser superior al 2 ó 3 % del salario familiar. Un 25 % (hijos de inválidos, de fami-

lias numerosas, de madres solas, etc.) asiste gratuitamente.

Teniendo en cuenta la edad de los niños, se han hecho dos clases de establecimientos:

- Casas-cunas: dependientes de los organismos de sanidad, acogen a los más pequeños (de dos o tres meses hasta tres años).
- Jardines de infancia: para los que tienen entre tres y siete años y dependen de empresas industriales, «koljós» y «sovjós» o bien de las Secciones Locales de Instrucción Pública.

Existen además los llamados casas-cunas-jardines de infancia, creados para asegurar la continuidad entre los dos tipos anteriores, donde el niño entra a los dos o tres meses y sale a los siete años.

Hay también preescolares especiales para deficientes físicos y psíquicos, centros de carácter social (con personal no retribuido: alumnos de pedagogía, mujeres activistas, jubiladas, etc.), donde los hijos de madres con jornada de trabajo incompleta pueden estar unas horas al día, y algunos de cuidados médicos más específicos e intensos para niños convalécientes.

En cualquiera de estos centros, sea del tipo que sea, los niños se dividen en grupos según su edad y son vigilados y educados por personal especializado. Se les atiende médicamente, se les alimenta de forma racional, se fomentan en ellos los hábitos sociales y las ideas de disciplina, orden y trabajo, se les divierte, se les enseñan locomoción, habla y gimnasia y, en proporción a sus años, se les va preparando para la escuela y se les reparten responsabilidades (hacer guardias en el comedor, poner las mesas, cuidar algún animal, ordenar los juguetes...). La relación frecuente entre los educadores y las familias se considera de enorme importancia.

Todos estos establecimientos funcionan día y noche a fin de adaptarse a cualquier horario de las madres trabajadoras y hay algunos, in-

cluso, en forma de internado de donde el niño sólo sale sábados y domingos.

Los dirigentes y educadores deben saber un poco de todo (psicología infantil, metodología del trabajo educacional, música, canto, gimnasia...) y tener buen carácter. Estudian en las facultades especiales de los Institutos de Pedagogía y se perfeccionan a lo largo de toda su vida en las secciones preescolares de los Institutos de Capacitación de Maestros a través de cursillos, seminarios, conferencias, etc. Casi todas las repúblicas editan su propia revista *Educación Preescolar* y los métodos se renuevan constantemente gracias a la labor de organismos como el Instituto de Investigación Científica de la Educación Preescolar, adjunto a la Academia de Ciencias Pedagógicas de la URSS, y algunas instituciones de la Academia de Ciencias Médicas de la URSS.

Independientemente del Departamento al que los centros estén subordinados, la dirección pedagógica la ejercen el Ministerio de Instrucción Pública de la URSS, los Ministerios de Instrucción de las repúblicas federadas y autónomas y sus organismos correspondientes.

La preocupación de las autoridades soviéticas por los niños rebasa el ámbito puramente escolar: hay una editorial, la *Malysh*, específica para ellos y algunas revistas como *Murzilka* y *Dibujos Divertidos*; más de 200 empresas se dedican a la fabricación de juguetes y el Instituto de Investigación Científica del Juguete del Ministerio de Industria Ligera de la URSS estudia constantemente las necesidades para crear, en función de ellas, nuevos modelos. También, en torno al Ministerio de Instrucción Pública, trabaja un consejo artístico-técnico integrado por maestros, artistas, dirigentes de empresas, organizaciones de comercio, médicos, ingenieros y diseñadores que se ocupan de su renovación y perfeccionamiento.

ENSEÑANZA MEDIA GENERAL

La escuela soviética está considerada como parte esencial de la revolución comunista por su función de instrumento de cambio social.

Sus principios básicos fueron formulados en una «Declaración sobre la Escuela Laboral Única», en la que se especifican sus dos misiones esenciales: asegurar el desarrollo integral del hombre a fin de que cada uno pueda utilizar los bienes que le ofrecen el socialismo y prepararle para que sea capaz de multiplicar los valores materiales y espirituales de la sociedad. Las bases de este desarrollo son la instrucción general, que combina diversas materias (ciencias naturales, matemáticas, humanidades, sociología, música y canto, artes plásticas, educación física y deporte), y la formación laboral y politécnica, que asegura la unión de la enseñanza con la vida y contribuye a orientar profesionalmente a los alumnos haciéndoles conocer los lugares de trabajo y ayudándoles a practicar los diversos oficios.

En las «Bases de la Legislación de la URSS y de las Repúblicas Federadas sobre Instrucción Pública», aprobadas por el Soviet Supremo de la URSS el 19 de julio de 1973, se señalan estas tareas fundamentales de la escuela:

- proporcionar a niños y jóvenes una instrucción media general que responda a las exigencias modernas del progreso social, científico y técnico
- darles unos conocimientos profundos y sólidos de los fundamentos de las ciencias
- inculcarles el deseo constante de perfeccionamiento

- capacitarles para que puedan completar sus conocimientos y aplicarlos en la práctica
- formar en las generaciones jóvenes la concepción marxista-leninista del mundo, afirmarles en la idea de patriotismo soviético y crear sus cualidades morales de acuerdo con el código comunista
- asegurar el desarrollo armónico y pluri-dimensional de los alumnos, fortalecer su salud y asegurar su educación
- prepararles para la actividad laboral y para que puedan elegir libremente su profesión.

Puesto que el trabajo para los soviéticos es no sólo un derecho y una obligación, sino también una cuestión de honor, el aprendizaje en la escuela se complementa con labores socialmente útiles que constituyen algo así como el comienzo del cumplimiento de sus deberes cívicos. Toda la actividad de los alumnos en la escuela y fuera de ella es organizada por los maestros, el «komsomol» y las agrupaciones de pioneros y sus metas son educarlos en el sentimiento de colectivismo y amistad, satisfacer sus demandas personales y permitirles el desarrollo de su capacidad.

El plan de estudios de la enseñanza media general, dividida, como sabemos, en tres niveles, responde a este esquema:

Número de horas semanales por grados

	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	TOTAL
1. Idioma ruso . .	12	10	10	6	6	3	3	2	2	—	53
2. Literatura . . .	—	—	—	2	2	2	2	3	4	3	18
3. Matemáticas . .	6	6	6	6	6	6	6	6	5	5	58
4. Historia	—	—	—	2	2	2	2	3	4	3	18
5. Principios del Estado soviético	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—	1
6. Sociología . . .	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2	2
7. Historia Natural	—	2	2	2	—	—	—	—	—	—	6
8. Geografía	—	—	—	—	2	3	2	2	2	—	11
9. Biología	—	—	—	—	2	2	2	2	0,2	2	11
10. Física	—	—	—	—	—	2	2	3	4	5	16
11. Astronomía . . .	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	1
12. Dibujo Lineal . .	—	—	—	—	—	1	1	1	—	—	3
13. Química	—	—	—	—	—	—	2	2	3	3	10
14. Lengua extranjera	—	—	—	—	4	3	3	2	2	2	16
15. Artes Plásticas.	1	1	1	1	1	1	—	—	—	—	6
16. Canto y Música.	1	1	1	1	1	1	1	—	—	—	7
17. Educ. Física . .	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20
18. Clases de tipo laboral	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20
Total de clases obligatorias. .	24	24	24	24	30	30	30	31	30	30	277
19. Clases optativas	—	—	—	—	—	—	4	3	6	6	

En las escuelas nacionales (no rusas) de diez grados de la República Socialista Federativa Soviética de Rusia (RSFSR) y de otras repúblicas federadas se pueden añadir dos o tres horas semanales por grado a las marcadas en los programas; en aquellas en que la enseñanza no se imparte en ruso, es posible establecer, si lo autoriza el Consejo de Ministros de la URSS, un plan de estudios de once grados, es decir, de once años.

En el nivel Primario (grados I, II, III) se intenta dar a los alumnos bases sólidas de lectura, escritura y cálculo y conocimientos elementales sobre la naturaleza y la sociedad, así como educarlos en el sentido estético, físico y laboral y desarrollar en ellos el razonamiento lógico. Los profesores no son especialistas en las distintas materias y hay sólo uno por cada grupo que imparte todas.

En los niveles medio incompleto y completo comienzan a darse ya conocimientos más sistematizados de los fundamentos de las ciencias y las clases son impartidas por profesores especializados en las diferentes asignaturas.

En el terreno didáctico, después de muchos estudios e investigaciones, las lecciones en las aulas fueron reconocidas como la forma de clase más conveniente, pero se utilizan además las prácticas en laboratorios y las clases tipo seminario como formas auxiliares en los grados superiores. El trabajo en las aulas es tanto individual como colectivo y se pretende siempre, a la vez que enseñar los contenidos correspondientes, formar en los alumnos el interés por el estudio y el saber, hacerlos organizados, disciplinados, trabajadores y responsables y orientarles profesionalmente.

A fin de conseguir que los conocimientos se adquirieran de forma consciente y sistemática, los profesores tratan de vincular la teoría con la práctica y la enseñanza con la vida y para ello emplean los más variados métodos: análisis, síntesis, inducción, deducción... e incluso enseñanza programada y otros medios técnicos modernos como cine didáctico, discos, radio, televisión y laboratorios de ciencias e idiomas. No obstante, el contacto directo entre maestro y alumno sigue siendo esencial en el proceso educativo.

El trabajo del estudiante en casa se considera fundamental por lo que supone de reflexión personal; de todas formas las tareas se les dan gradualmente, teniendo en cuenta su madurez, para que nunca se conviertan en elemento de agobio excesivo. Así, deben dedicarlas hasta una hora en el I grado, una y media en el II, dos en los grados III y IV, dos y media en los V y VI y tres en los VII, VIII y IX (X). Tanto en estos trabajos como en los individuales y colectivos realizados en las aulas se intenta tratar a los alumnos de la forma más personalizada posible y esta individualización es máxima en las clases complementarias que se organizan para los rezagados.

El año escolar, que comienza el 1 de septiembre, se divide en trimestres:

- 1.º 1 de septiembre - 4 de noviembre (del 5 al 9 de este último hay vacaciones de otoño).
- 2.º 10 de noviembre - 29 de diciembre (vacaciones de invierno desde el 30 de diciembre hasta el 10 de enero).
- 3.º 11 de enero - 23 de marzo (del 24 al 31, vacaciones de primavera).
- 4.º 1 de abril - fin del año escolar, que varía según los grados: del I al VI, 30 de mayo; el VIII, 10 de junio; IX, X (XI), 25 de junio.

En las escuelas de diez grados donde no se imparten las clases en lengua rusa, el curso puede ser prolongado un máximo de una semana si así lo decide el ministro de Instruc-

ción Pública de la república federada correspondiente.

Las clases se dan durante la primera mitad del día y son de 45 minutos cada una con descanso de 10 antes de la siguiente. Después de la tercera hay un «recreo» de 30 y, a continuación, se imparten las tres restantes hasta completar el número de seis diarias. A veces se prolongan los descansos segundo y tercero hasta 20 minutos y se suprime el de 30. En la segunda mitad del día, los chicos se dedican a actividades extraescolares elegidas voluntariamente y dirigidas por maestros, padres y especialistas. Las lecciones complementarias para los retrasados, que son individualizadas y voluntarias, se dan antes o después de las horas habituales y duran de 30 a 40 minutos.

El número de alumnos por grupo es, en los grados I-VIII, de hasta 40 y, en los IX-X, de un máximo de 35. Se controla rigurosamente la asistencia.

La comprobación de los conocimientos de los alumnos se hace diariamente y de variadas formas (preguntas del profesor, ejercicios de control, redacción de composiciones, trabajos teóricos y prácticos, experimentos, etc.) y se miden en una escala que va del 1 al 5. En los grados I-VIII se dan notas trimestrales y en los IX y X, semestrales; en estos grados superiores se hacen, además de los controles corrientes, exámenes preliminares de los apartados más difíciles del programa.

La admisión de los alumnos a los diversos grados se realiza sin exámenes previos, pero en los VIII y X hay exámenes finales que comienzan el 1 de junio y acaban el 10 y el 25 del mismo mes respectivamente. En el IX, se hacen prácticas de trabajo social útil entre el 1 y el 25. En las escuelas de la RSFSR, las materias objeto de examen son, para el grado VIII, ruso escrito y oral y matemáticas (escrito y oral) y, para el X, literatura (escrito y oral), álgebra, geometría, física, química, historia de la URSS, sociología e idioma extranjero (oral). Sólo pueden examinarse los alumnos con calificaciones anuales superiores al 3 y las notas definitivas

se ponen teniendo en cuenta esas calificaciones anuales y las obtenidas en los exámenes.

Los suspendidos en una o dos asignaturas vuelven a examinarse antes del siguiente curso y los alumnos VIII, si suspenden una sola materia en este nuevo examen, deberán repetir el curso entero. Los de X (XI) reciben un certificado en el que consta que han estudiado en una escuela determinada y tienen derecho a examinarse al año siguiente si les hubieran suspendido en alguna materia. El paso de los alumnos de los grados I-VII y IX a los superiores lo decide el consejo de maestros de la escuela teniendo en cuenta las notas del curso. Se obliga a repetir a los suspendidos en tres o más asignaturas.

Los ejercicios son elaborados por el Ministerio de Instrucción Pública de cada república federada y distribuidos por todas las escuelas. Para determinar los accesos a grados superiores y las notas, existe en cada centro una comisión integrada por el director, que actúa como presidente, el profesor de la asignatura, dos o tres profesores ayudantes y un representante de Instrucción Pública del distrito.

Al acabar VIII, los alumnos reciben un Certificado que les permite ingresar en el grado IX de las escuelas de enseñanza media general, en los centros de secundaria especializada y en los de enseñanza profesional y técnica. Los que se gradúan en media completa, es decir, los que terminan X (XI), obtienen un título que les da posibilidad de acceder a los centros de enseñanza superior y de estudiar en escuelas técnicas y escuelas de enseñanza media especializada, en las que consiguen los diplomas correspondientes en menos tiempo.

Digamos finalmente que aquellos alumnos de los grados VIII y X (XI) cuya conducta se califica como «insatisfactoria» no pueden presentarse a los exámenes, pero sí reciben un certificado que acredita sus estudios en esa escuela determinada. Si durante los tres años siguientes presentan una referencia de buen comportamiento otorgada por la empresa donde trabajan, se les permite examinarse y tratar

de obtener así el certificado normal de enseñanza media.

La distribución de las escuelas en el territorio de la URSS se hace teniendo en cuenta los microdistritos establecidos por el Comité Ejecutivo del Soviet de Diputados de los Trabajadores de cada zona o por el del Soviet urbano si la ciudad no está dividida en distritos. Estos microdistritos son siempre muy pequeños para las escuelas primarias, especialmente en las ciudades, y, en localidades rurales, no llegan nunca a un radio de más de dos o tres kilómetros; la media incompleta (de ocho grados) abarca dos microdistritos: uno para los grados I-III y otro para los IV-VIII. Este último engloba, total o parcialmente, los de las primarias más cercanas. Para la escuela rural, se delimitan de la misma forma, pero cada uno tiene tres zonas: una para los grados I-III, otra para los IV-VIII y otra para los IX-X (XI), en la que entran los distritos de las escuelas cercanas de ocho grados.

A fin de que puedan completar su formación general quienes sólo la recibieron durante los ocho primeros grados y estudian después en escuelas profesionales técnicas de uno o dos años o en las empresas, se han creado las escuelas de enseñanza media general nocturnas (de turno) y de estudio a distancia.

Los locales se reparan y cuidan durante las vacaciones y están proyectados modularmente para grupos de 1.300, 960, 920, 640, 520, 320, 160, 80 y 40 alumnos. Todos ellos cumplen las más exigentes condiciones pedagógicas, sanitarias e higiénicas y disponen de aulas, laboratorios, talleres, salas de gimnasia, salón de actos, comedor, biblioteca, sala de profesores, departamentos para las organizaciones sociales escolares, despachos para el personal directivo, consultorio médico y todo tipo de locales auxiliares. Siempre, al lado de cada centro, hay polideportivos, parcelas para prácticas y experimentos y zonas verdes.

Siguiendo las directrices de la pedagogía soviética, todos los niños forman parte de alguna colectividad infantil que les permite desarrollar su personalidad y aptitudes. Entre el I y

el III grado, pertenecen a los grupos de «oktia-briatas»; entre los IV-VI, a la organización de pioneros y, a partir de VII grado, a las organizaciones de base de la Unión de Juventudes Comunistas. En todas ellas se vela por su educación ideológica y política y por la satisfacción de sus demandas e intereses individuales. El cuidado de los alumnos abarca, además, la salud, la regulación del trabajo para no recargarles, el estudio de su vida familiar y, en general, cualquier aspecto importante de sus necesidades.

El contacto entre escuela y familia es muy estrecho: los maestros dan conferencias a los padres y se reúnen con ellos y éstos, a su vez, se convierten en ayudantes activos de la escuela. Por otro lado, también las organizaciones sociales intervienen en la actividad de los centros de formas muy variadas.

La dirección de las escuelas la ejerce un director con mando unipersonal que suele, sin embargo, someter sus decisiones al Consejo Pedagógico, cuyos miembros tienen derecho y posibilidad real de expresar libremente sus opiniones. Este Consejo Pedagógico está integrado por el director, los subdirectores, el encargado de actividades extraescolares, los maestros, el guía-jefe de los pioneros, el bibliotecario, el médico y el presidente del comité de padres y es este organismo el que decide sobre el paso de los alumnos de un grado a otro y sobre su graduación. El director y los vicedirectores son elegidos entre los profesores con instrucción superior y experiencia pedagógica; los maestros son designados por la Sección de Distrito de Instrucción Pública y el personal de los servicios (bibliotecas, etc.) es nombrado por el director de la escuela.

Para resolver cuestiones metodológicas no esenciales, los centros grandes tienen asociaciones, dirigidas por un maestro previamente elegido por el Consejo Pedagógico, que se ocupan de los problemas generales en los grados inferiores y de los que atañen a asignaturas concretas o grupos de asignaturas afines en los secundarios y superiores.

Todo el personal de la escuela se agrupa en un Sindicato cuyo Comité Sindical es elegido

en asamblea y, en las pequeñas, hay sólo un delegado sindical que trabaja bajo la dirección del Comité de Distrito o Urbano del Sindicato. El fin de esta organización social es conseguir una mayor cualificación profesional de sus miembros y, a la vez, procurar que dispongan de las mejores condiciones posibles de trabajo; se ocupa también de los servicios culturales y sociales, de vigilar el cumplimiento de los deberes de la Administración con respecto a los trabajadores de la escuela y, en general, de cualquier problema relativo a estos asuntos.

Los profesores son, en la URSS, profesionales muy bien considerados socialmente, hasta el punto de que, con frecuencia, ocupan cargos públicos de gran importancia y responsabilidad. Su salario base, en los grados I-III, corresponde a 24 horas de clase semanales y, en los IV-X (XI), a 18. Se les paga también el llamado «trabajo de casa», es decir, preparación de clases, corrección de ejercicios, prácticas en laboratorios, actividades extraescolares, etcétera.

Para vigilar el estricto cumplimiento de la «Ley de Enseñanza Obligatoria de ocho grados» existe un Cuerpo de Inspectores de Instrucción Pública.

El trabajo en la escuela se planifica minuciosamente cada año teniendo en cuenta los resultados del anterior. El plan anual contiene una enumeración de tareas básicas y se determinan en él las cuestiones prácticas, las posibles mejoras pedagógicas, las cuestiones extraescolares, los vínculos con los padres y las organizaciones sociales, el contenido del trabajo del Consejo Pedagógico, etc. También los maestros hacen una programación detallada de las materias que han de impartir.

El Estado asigna un presupuesto de mantenimiento a los centros para todo el año civil (1 de enero - 31 de diciembre) que debe ser aprobado por la Sección de Distrito (o Urbana) de Instrucción Pública. En él se prevén todos los gastos, desde los sueldos de profesores, administrativos y personal de servicio hasta los de oficina, calefacción, alumbrado, limpieza, viajes en comisión de servicios, transporte, ma-

terial didáctico, libros para las bibliotecas, alimentación de los alumnos, reparaciones de locales, actividades extraescolares, etc. Además del dinero de este presupuesto general, las escuelas disponen también del que obtienen por sus propios medios (por ejemplo, con la venta de los productos recogidos en las parcelas de prácticas, con los encargos hechos en los talleres, con el arrendamiento de locales...) y del que reciben de las Secciones de Distrito para ayudas a los niños necesitados.

ENSEÑANZA SUPERIOR, MEDIA ESPECIALIZADA Y PROFESIONAL TÉCNICA

El avance de la ciencia y la técnica en los últimos años ha provocado en el Gobierno de la URSS un enorme interés por fomentar la instrucción superior y proporcionar a todos los ciudadanos una igualdad real de oportunidades para acceder a ella. Así, se ha creado una amplia red de centros de enseñanza superior y media especializada (diurnos, nocturnos y de estudio a distancia) que ofrecen formación totalmente gratuita. La Constitución garantiza este derecho específicamente.

Enseñanza Profesional Técnica

La *enseñanza profesional* prepara obreros cualificados para la industria, el transporte y la agricultura en más de 1.100 profesiones distintas. El tipo más corriente de escuela ofrece a los graduados en media general de ocho grados el aprendizaje de una especialidad en un plazo que oscila entre los seis meses y los tres años. Ultimamente se han establecido también plazos de estudio de tres a cuatro años en los que, además de formación profesional, se proporciona instrucción media general mediante el estudio de materias como sociología y otras, que permiten elevar su propio nivel cultural y, a la vez, perfeccionar la estructura de la clase obrera.

A los graduados se les da un diploma que acredita su especialidad y categoría y señala

que han recibido instrucción media general más completa.

En las *escuelas técnicas* estudian los jóvenes graduados en la media de diez grados que se preparan para ser obreros con cualificación superior en más de 250 especialidades tales como ajustador-mecánico de instrumentos de medición, montador y ajustador de aparatos de radio y televisión, probador y ajustador de aparatos eléctricos de vacío, semiconductor y mecánico de computadoras, etc. La duración del aprendizaje oscila entre uno y dos años.

El principio básico de las escuelas profesionales técnicas es el de «aprender trabajando», pero, de tal manera que el trabajo se supedita por completo a los objetivos docentes y educativos. En su proceso de formación, el futuro obrero adquiere, no sólo hábitos y conocimientos prácticos de su especialidad, sino también capacidad para planificar racionalmente sus tareas y para elegir las soluciones tecnológicas más convenientes. Desde luego, la práctica es esencial y, por ello, se hacen siempre, al término de los estudios, 14 semanas de prácticas en empresas. También se realizan actividades culturales: clases de estética, concursos y exposiciones de inventos hechos por los alumnos, círculos de historia, conjuntos orales, musicales, dramáticos y coreográficos, clubes de turistas, filatelistas y aficionados al arte, estudios cinematográficos «amateurs», deportes, gimnasia, etc.

Enseñanza Media Especializada

En los centros docentes medios especializados o escuelas de peritaje se forman especialistas para todas las ramas de la industria, la agricultura y la cultura. Las condiciones de admisión exigen a los aspirantes tener entre catorce y treinta años de edad, haber estudiado la enseñanza general media incompleta o completa y aprobar los exámenes de ingreso exigidos por todas ellas.

Los plazos de estudio son de tres o cuatro años y uno más en las nocturnas o de enseñanza a distancia; en el caso de alumnos con

media completa, se reducen a un tiempo que oscila entre un año y dos y medio porque se dedican menos al estudio de materias propias de la enseñanza general y más a la preparación en su especialidad.

Los graduados en estas escuelas de peritaje son especialistas de cualificación media para cualquier rama de la construcción y la producción, maestros de escuela primaria, practicantes, parteros, enfermeros y personal del sector servicios. Todos los alumnos, después de haber asimilado el curso teórico y hecho las prácticas obligatorias, han de examinarse o defender una tesis de fin de carrera para obtener la graduación, y ésta les asegura un puesto de trabajo y les permite, si así lo desean, ingresar, tras haber trabajado tres años, en los centros de enseñanza superior.

La formación en estas escuelas se da en forma de clases, conferencias y prácticas en laboratorios, talleres, granjas y clínicas.

Enseñanza Superior

La educación superior ofrece en la URSS las siguientes orientaciones:

- *Instrucción universitaria*, que se recibe en las Facultades de Historia y Filología, Filosofía, Derecho, Economía, Física y Matemáticas, Química, Biología y Agrología, Geografía, Idiomas extranjeros, Idiomas orientales y Periodismo.
- *Instrucción pedagógica*, que se da en las Facultades de Lengua y Literatura rusas, Lengua y Literatura vernáculas, Lenguas extranjeras, Física y Matemáticas, Historia, Ciencias Naturales, Geografía, Educación Física, Pedagogía Preescolar, Educación Especial, Dibujo, Lógica y Psicología.
- *Instrucción técnica*, con especialidades en Minería, Siderurgia, Petroquímica, Construcción de Maquinaria, Transportes (ferroviario, por automóvil, fluvial y marítimo), Química y Tecnología Química, Industria Alimentaria, Industria Ligera, Comunicaciones, etc.

- *Instrucción agropecuaria*, con especialidades en Agronomía, Agrología y Agroquímica, Fruticultura, Horticultura, Viticultura, Protección de las Plantas, Sericicultura, Zootecnia, Veterinaria, Reglamentación del Régimen de Tierras, Hidrobonificación del Suelo, Silvicultura, Economía y Organización de la Agricultura, Mecanización de la Producción Agrícola y otras.
- *Instrucción médica*, con especialidades como Medicina Curativa (Terapia, Cirugía, Obstetricia y Ginecología), Pediatría, Sanidad e Higiene, Estomatología y Farmacología.
- *Instrucción en Artes*, con especialidades en Música, Teatro, Cinematografía, Literatura, Artes Plásticas, Arquitectura, Artes Aplicadas, etc.

El número de matrículas en estas distintas especialidades se determina en función de las necesidades del país.

La edad de admisión en los centros superiores oscila entre los diecisiete y los treinta y cinco años, salvo en los nocturnos y de estudio a distancia, donde no hay límites de edad. Para ingresar en cualquiera de ellos es preciso tener instrucción media general o especializada y aprobar los exámenes de las asignaturas básicas (no más de 4), distintas según el centro, excepto la Lengua y Literatura rusas que es común y obligatoria para todos. En las repúblicas nacionales, se sustituye esta materia por Lengua y Literatura vernáculas. Después, el ingreso se hace mediante un concurso de méritos en el que se valoran las notas anteriores y la calificación obtenida en los exámenes.

A fin de elevar el nivel de preparación general de los jóvenes y de crearles condiciones favorables para acceder a los centros superiores, el CC del PCUS y el Consejo de Ministros de la URSS adoptaron, en 1969, una disposición «Acerca de la organización de Secciones Preparatorias en los Centros Docentes Superiores». En ellas estudian obreros y «koljosianos» de vanguardia y soldados licenciados del Ejército Soviético con instrucción media durante ocho o diez meses a fin de poder ser admitidos después como alumnos de primer curso en

cualquier centro superior. Todos los estudiantes de estas Secciones y casi el 70 % de los que han ingresado ya en la enseñanza superior perciben, siempre que no trabajen a la vez, una cantidad variable de dinero del Estado en función de sus méritos. Los que viven en otra ciudad tienen a su disposición residencias colectivas gratuitas.

El plan de estudios de cualquier centro superior comprende tres ciclos de asignaturas:

1. *Socio-económico*, que incluye Historia del PCUS, Economía Política, Materialismo Dialéctico e Histórico y Comunismo Científico.
2. *Científico-general*, que incluye asignaturas generales básicas como Matemáticas, Física, Química y Mecánica Teórica en las Facultades de Física y Matemáticas; Historia, Literatura y Latín en las Facultades de Historia; Astronomía, Química General y Física en las de Geografía, etc.
3. *Especializado*, que incluye aquellas materias que determinan la especialidad y futura actividad profesional. Por ejemplo, Introducción a la Lingüística, Lingüística General, Historia del Idioma ruso o de la Lengua vernácula, Historia de la Literatura rusa o vernácula, Literatura de los pueblos de la URSS, Literatura extranjera y una Lengua extranjera, en las Facultades de Filología. Al estudio de las asignaturas de este grupo se dedica el 50 % del tiempo de trabajo.

Los planes de enseñanza son a veces impuestos desde el Ministerio y otras elaborados por los propios centros. En el primer caso, éstos tienen derecho a introducir cuantos cambios e innovaciones consideren oportunos.

A pesar de ello, el proceso educativo está estrictamente reglamentado. Teniendo en cuenta las necesidades de la carrera elegida, se establece un tiempo de estudio fijo que oscila entre cuatro años y seis y medio. El alumno tiene obligación de graduarse en ese plazo, pero pueden conseguirse licencias, de un año como máximo, en caso de enfermedad o asunto familiar grave.

El curso se divide en dos semestres y, al final de cada uno, hay exámenes de varias asignaturas. Además, durante los años de la carrera, se hacen algunos trabajos de fin de curso de carácter semiinvestigador. Los ejercicios prácticos son importantísimos e igualmente las prácticas en las empresas, donde los futuros ingenieros, por ejemplo, pasan por todas las fases de la producción. Al acabar los cursos se prepara una tesis de graduación, que, una vez aprobada, permite al interesado obtener el Diploma correspondiente a su especialidad y acceder a un trabajo profesional previamente asegurado.

Las organizaciones estudiantiles de los centros superiores (Sindicato y Unión de Juventudes Comunistas) gozan de gran independencia y se ocupan de facilitar el descanso a los alumnos, de ayudarles a participar activamente en el trabajo socialmente útil, de crear grupos de aficionados al arte y secciones y clubes deportivos y programar conciertos, conferencias, películas, etc. Los estudiantes de estos niveles educativos superiores están muy bien considerados socialmente y ocupan con frecuencia cargos públicos de gran responsabilidad.

La enseñanza superior nocturna y a distancia está muy desarrollada en la Unión Soviética. Ya en 1977 existían 29 centros dedicados exclusivamente a estas modalidades y unas 1.200 facultades y secciones de este tipo, donde estudiaban casi dos millones y medio de personas. En ellos se preparan especialistas para más de 300 profesiones, pero no se dan algunas enseñanzas como medicina o arte, que requieren mucha práctica, ni algunas de los Institutos Técnicos, que requieren permanente contacto con el mundo de la producción.

En estos centros se admiten personas de cualquier edad que tengan instrucción media y trabajen. Los estudios duran en ellos un año más que en los ordinarios y los alumnos tienen licencias complementarias remuneradas para prácticas y exámenes.

Para la capacitación permanente y el perfeccionamiento de los profesionales se hacen, en centros docentes superiores, fábricas, institu-

tos de investigación y oficinas de diseño importantes, cursillos y seminarios continuos. Hay además un nuevo tipo de establecimiento de enseñanza superior denominado «fábrica-centro docente superior técnico», que funciona en las empresas grandes y depende de ellas, donde se preparan especialistas uniendo orgánicamente el trabajo productivo con la enseñanza teórica. Sus ventajas con relación a los nocturnos y de estudio a distancia son claras porque aseguran la alternancia regular de estudio y trabajo.

EDUCACION ESPECIAL

Los medios de protección sanitaria y los cuidados que se otorgan a las mujeres durante el embarazo y el parto y a los niños desde su nacimiento han permitido eliminar muchos problemas y alteraciones en el desarrollo de la infancia. No obstante, sabemos que no pueden evitarse determinados defectos y que los afectados por dolencias físicas y psíquicas requieren una atención prioritaria por parte de la sociedad. Para ellos se ha establecido en la Unión Soviética un sistema de enseñanza especial que forma parte del estatal único de instrucción pública.

Ya en 1919, el Consejo de Comisarios del Pueblo especificó, en una disposición firmada por Lenin, las funciones de los distintos Comisariados del Pueblo en lo relativo a educación y protección sanitaria de los niños con anomalías. Según esto, los retrasados mentales debían educarse en escuelas auxiliares; los ciegos, sordos y con defectos físicos en general irían a escuelas especiales del Comisariado del Pueblo de Instrucción Pública; los niños con enfermedades nerviosas y de tipo psíquico lo harían en escuelas-sanatorios, escuelas-hospitales y otros centros especiales del Comisariado del Pueblo de Sanidad; finalmente, la educación de los niños completamente anormales se encomendaba a las instituciones del Comisariado del Pueblo de Seguros Sociales. Posteriormente se creó un sistema único de educación para todos los afectados por anomalías.

En 1931, el Comisariado del Pueblo de Instrucción Pública de la Federación Rusa promulgó una Orden «Acercas de la implantación de la enseñanza primaria general para niños y adolescentes con defectos físicos, retrasados mentales y con defectos del habla», en cuya ejecución cooperaron las organizaciones sociales, la Sociedad de Ciegos y la Sociedad de Sordomudos de Rusia. Actualmente, los niños sordos (o deficientes auditivos) y ciegos (o con deficiencias visuales) reciben instrucción media (completa o incompleta, según los casos) durante doce años. Los adultos con esas mismas condiciones físicas, pero integrados ya en la vida laboral, pueden recibir enseñanza en escuelas medias especiales nocturnas. A los niños con retraso mental se les proporcionan rudimentos de la primera enseñanza en las escuelas auxiliares durante unos ocho años; en ellas se da mucha importancia a la preparación laboral de los alumnos. Finalmente, para los niños con alteraciones del habla, se crearon en 1962 centros especiales; hasta entonces, y desde los años 40, se les atendía de forma particular en las escuelas ordinarias.

Existen también escuelas de enseñanza secundaria especiales para niños con alteraciones del aparato locomotor, una institución para ciegos-sordos-mudos y varios centros preescolares para sordos (o con deficiencias auditivas), ciegos, retrasados mentales y pequeños con alteraciones del habla.

Los alumnos de todas las escuelas especiales reciben en ellas no sólo instrucción general, sino también preparación profesional en los propios talleres y, una vez graduados, se les garantiza un puesto de trabajo. Los adolescentes ya graduados que, por alteraciones considerables en su desarrollo, no puedan trabajar en las cadenas de producción de tipo general lo harán en talleres especiales donde recibirán simultáneamente el tratamiento necesario.

En general, funcionan en régimen de internado, lo que asegura condiciones más propicias para la vida y el desarrollo de los niños. La enseñanza es gratuita y los padres pagan una cantidad de dinero, proporcional a los ingresos familiares, en concepto de manutención.

Los grupos son muy reducidos (entre 12 y 16 alumnos) y, además de los profesores, se encargan de ellos pedagogos-educadores, que les ayudan en el tiempo libre y en la preparación de deberes, y médicos.

En las escuelas auxiliares se aplica el principio de enseñanza individualizada y son siempre lugar de importantes investigaciones científicas encaminadas a elaborar nuevos métodos pedagógicos, a probar medios técnicos de enseñanza, como los de la programada, y a estudiar todo lo que pueda contribuir a una asimilación más eficaz de los conocimientos y los hábitos prácticos.

Los niños con defectos físicos, pueden, una vez graduados en los centros especiales, ingresar en escuelas de peritaje, de arte y de enseñanza superior.

ENSEÑANZA GENERAL PARA ADULTOS

A raíz de la Revolución, se comprobó que no era posible abordar la transformación de la vida sin elevar previamente la instrucción de un pueblo cuyas 3/4 partes de población no sabían leer ni escribir. Así, en el VIII Congreso del Partido Comunista de Rusia, celebrado en 1919, se reconoció como una de las tareas más urgentes la necesidad de alfabetizar al país y, a partir de entonces, se inició un rápido proceso de creación de escuelas para adultos, casas y universidades del pueblo, bibliotecas, etc. El 26 de diciembre de ese mismo año, el Consejo de Comisarios del Pueblo aprobó un Decreto, firmado por Lenin, «Acerca de la liquidación del analfabetismo entre la población de la RSFSR» según el cual todos los analfabetos comprendidos entre los ocho y los cincuenta años de edad debían aprender a leer y escribir en lengua materna o rusa. En principio, los que ya sabían enseñaban a los iletrados y este trabajo se consideraba como una obligación y se pagaba según unas normas previamente establecidas. A los trabajadores se les reducía la jornada laboral (no el salario) dos horas para que pudieran asistir a las clases.

En julio de 1920, se designó una Comisión extraordinaria de toda Rusia encargada de la alfabetización y se formaron también Comisiones locales en las provincias, regiones y distritos; en 1924, se organizó la sociedad «Abajo el analfabetismo» y, en 1928, se celebró una marcha cultural masiva a escala nacional. Ya en 1939, el porcentaje de alfabetizados entre los soviéticos de nueve a cuarenta y nueve años era del 87,4 % (92,5 % de hombres y 81,6 % de mujeres) y, en 1970, había desaparecido definitivamente el analfabetismo.

A partir de entonces, creció en el pueblo el deseo de elevar su nivel cultural y, para satisfacer esta demanda, fue preciso iniciar el desarrollo de escuelas para adultos, universidades obreras y cursillos de un año para obreros y campesinos.

Las escuelas para adultos ofrecen a sus alumnos continuidad con relación a la escuela corriente, el mismo grado de preparación que en ella e idénticas posibilidades de acceder a los centros de nivel superior una vez obtenida la graduación. El estudio en ellas se combina con diversas formas de educación extraescolar.

Durante la guerra de 1941-1945, muchos jóvenes fueron alistados en el Ejército o enviados a trabajar sin haber terminado sus estudios en la escuela media. Para paliar el problema, el Gobierno hubo de adoptar medidas especiales que cristalizaron en una disposición de 1943 «Acerca de la enseñanza de los adolescentes que trabajan en empresas», cuya realización llevó el establecimiento de las escuelas nocturnas. Se daban en ellas los programas de los grados V-X de las ordinarias y los alumnos gozaban de los mismos derechos. Desde entonces han seguido funcionando sin interrupción y las leyes de la URSS imponen a empresas e instituciones la obligación de contribuir a que todos los jóvenes trabajadores puedan estudiar en ellas, creándoles para este fin las condiciones adecuadas.

En 1946, se restablecieron los estudios a distancia, que ya existían antes de la guerra. Esta modalidad permite seguir los programas de la enseñanza media general de ocho y diez grados

y está destinada a obreros, campesinos y empleados que, por sus condiciones laborales, tendrían que faltar con frecuencia a clase en los centros corrientes. El sistema se base en la organización de «consultas» para los alumnos (que se hacen incluso en los lugares de trabajo cuando éste exige largas ausencias) y el envío gratuito de material didáctico, manuales y actividades que deben realizar.

Estas dos fórmulas educativas (estudios nocturnos y a distancia) se perfeccionan constantemente en la Unión Soviética. Las escuelas nocturnas son ahora «de turno», es decir, dan clases de día y de noche a fin de que los trabajadores puedan asistir a ellas a la hora que más les convenga, en función de sus horarios de trabajo. A partir del curso 1960-61, se han creado turnos de enseñanza acelerada, siguiendo los programas de la escuela de ocho grados, para quienes puedan y quieran estudiar más deprisa; hay también escuelas de tres años para contra maestres en las que los obreros cualificados con muchos años de servicios y los contra maestres con instrucción media de ocho grados pueden elevar su cualificación profesional y, a la vez, recibir enseñanza media general completa. Por último, en localidades rurales, se han hecho «combinados» de estudio cuyos alumnos reciben instrucción media de ocho o diez grados y perfeccionan simultáneamente sus conocimientos profesionales en cualquier campo de la producción agropecuaria.

Los planes de estudio de todas estas escuelas, sus programas y sus métodos se establecen teniendo en cuenta la experiencia de los alumnos en la vida y en el trabajo y se editan para ellas manuales, recopilaciones de ejercicios y problemas, prontuarios especiales, etc. El encargado de estas cuestiones es el Instituto de Investigación Científica de Enseñanza General de Adultos, que pertenece a la Academia de Ciencias Pedagógicas de la URSS.

Para quienes deseen aprender una profesión sin abandonar su actual trabajo, se han creado las escuelas profesionales técnicas nocturnas y existen también, como sabemos, escuelas de peritaje y centros de enseñanza superior con secciones de estudios nocturnos y a distancia.

EDUCACION EXTRAESCOLAR

La educación en la Unión Soviética no se plantea sólo como tarea exclusiva de la escuela, sino también como problema de la colectividad. Así, diversas organizaciones profesionales y sociales han asumido la responsabilidad de completar la formación de niños y jóvenes y han creado con este fin centros extraescolares de distintos tipos y con funciones varias.

El principio pedagógico de desarrollar la iniciativa de los alumnos encuentra su mejor expresión en la participación activa de los niños en alguna organización capaz de satisfacer sus necesidades y potenciar sus aptitudes. Así, se han abierto más de 4.000 centros infantiles extraescolares (Palacios y Casas de Pioneros), más de 1.000 estaciones de jóvenes técnicos y jóvenes naturalistas y numerosos centros de excursionismo y turismo, escuelas infantiles de deportes, ferrocarriles, estadios y parques. Sus objetivos y tareas, especificados en las «Bases de la Legislación de la URSS y de las Repúblicas Federadas sobre la Instrucción Pública», consisten en canalizar las capacidades e iniciativas de los niños y adolescentes, desarrollar su actividad social, inculcarles interés por el trabajo, la ciencia, la técnica, el arte, el deporte y la formación militar, organizar su descanso y fortalecer su salud física y mental.

Como ya hemos apuntado anteriormente, los niños que estudian en los grados I-III pertenecen a los grupos de «oktiabriatas»; entre los IV-VI, ingresan en las organizaciones de Pioneros y, a partir del VII y hasta el X, pertenecen a la Unión de Juventudes Comunistas. Todos estos grupos son complejos extraescolares que organizan actividades y ayudan a las escuelas en diversos campos. Tanto la agrupación de Pioneros, que se llama «Lenin», como la Unión de Juventudes Comunistas desempeñan un papel esencial en la educación de los niños en el espíritu del colectivismo y, ya en 1977, tenían, respectivamente, veinticinco y más de siete millones de asociados.

También se desarrollan cada vez más los centros infantiles extraescolares especializados como los de *jóvenes técnicos* (para los intere-

sados por la radiotecnia, la electrotecnia, el automovilismo, el modelado de barcos y aviones, etc.), las *estaciones de jóvenes naturalistas* (para los aficionados a la fiticultura, la agroquímica, la floricultura, la zoología, la ictiología, el cultivo de té, etc.), los *grupos de jóvenes turistas* (que organizan marchas y viajes escolares) y las *compañías de ferrocarriles y navieras infantiles* (donde los niños se familiarizan con las técnicas del transporte). Además, las instituciones culturales de los sindicatos, los centros de enseñanza superior y los institutos de investigación científica organizan también actividades variadas en las que participan responsablemente los niños.

Las competiciones entre escolares para conquistar el título de «el mejor» en algún campo están muy extendidas y son fomentadas por las autoridades educativas. A veces se hacen «inventos» prácticos importantes (por ejemplo, se ha descubierto una mina de oro y se han construido máquinas y dispositivos especiales para máquinas) con los que, incluso, se gana dinero además de méritos.

En los años 50 empezaron a surgir «brigadas» productivas, formadas por alumnos voluntarios de los grados superiores de la escuela media, que pretendían trabajar en parcelas cedidas por el «koljós» o el «sovjós» locales, utilizando también su maquinaria y especialistas, a fin de conseguir la autogestión. La escuela designaba un pedagogo para dirigir al grupo y el dinero obtenido con la venta de los productos se destinaba a actividades colectivas. El éxito fue tal que, ya en 1977, funcionaban más de 37.000 «brigadas» de este tipo en el territorio de la URSS.

La educación estética de los niños y jóvenes se cuida de manera especial, utilizándose para ello cualquier tipo de manifestación artística o técnica:

Literatura

Se fomenta su interés por la lectura a través, sobre todo, de la creación de editoriales especializadas y la publicación de numerosos y va-

riados libros infantiles. En 1977, había ya más de cien editoriales de este tipo que publicaban unos dos mil títulos al año con una tirada global de más de doscientos millones de ejemplares. Los géneros abarcan todos los campos posibles: literatura clásica rusa, literatura extranjera, literatura educativa sobre temas cívicos, patrióticos y sociales, ciencia-ficción, relatos históricos, biografías, poesía, obras de «divertimento», obras artísticas y científicas, etcétera. Entre los nombres de las editoriales más prestigiosas están, por ejemplo, la «Diétskaya Literatura» (creada en 1933 por iniciativa de Gorki), la «Malysh», la «Liesma», la «Kastia Moldoveniaske», la «Vesiolka», la «Molod», la «Esh Guardia», la «Yakadli», la «Belarús», la «Guianzhlik», la «Molodaia Guardia», etc.

También las revistas se consideran importantes y son numerosas. En 1977, había ya 39 destinadas a niños, con una tirada por número de casi seis millones de ejemplares, y 37 para jóvenes con prácticamente la misma cantidad. Se hacían además 24 periódicos para pioneros y 108 para jóvenes, que sacaban al año unos cuarenta y cuatro millones de ejemplares, y una revista para los pequeños de preescolar, llamada «Dibujos Divertidos», que tiraba cerca de dos millones de números.

La creación de bibliotecas infantiles es otro factor esencial en la difusión del interés por la lectura. Las escuelas tenían ya en ese año más de trescientos veinte millones de libros y las 5.000 bibliotecas infantiles especiales situadas fuera de los centros pasaban de los ciento diez millones de volúmenes.

Con la misma finalidad se fomenta la participación de los escritores en la educación a través de charlas con los niños y se celebran «Semanas del Libro Infantil», «Días del Libro» y variadas fiestas de este tipo.

Teatro

Se considera el teatro como elemento fundamental para la educación ideológica y estética de los niños. En 1977, funcionaban ya 25 tea-

tros del joven espectador, 52 «amateurs» para jóvenes, 62 infantiles y 76 de marionetas.

Cine

La primera película para niños se proyectó en 1918 y, desde entonces hasta 1977, el progreso del cine infantil fue tal que, en esa fecha, se hacían ya cerca de diez millones de sesiones cinematográficas para ellos. En Moscú funcionan los famosos Estudios Centrales Gorki destinados exclusivamente a la producción de películas de este tipo y la entidad «Shkolfilm» elabora películas especiales para ser proyectadas en las clases de las diferentes asignaturas.

Música

En este campo se organizan para los niños numerosísimos conciertos y audiciones y se fomenta su participación activa en coros, orquestas, concursos y cualquier otro tipo de manifestación musical.

Radio y Televisión

Existen actualmente decenas de programas radiofónicos infantiles transmitidos diariamente por Radio Central de Moscú y por las emisoras de las diferentes repúblicas, los territorios y las regiones en más de 60 idiomas distintos de los pueblos de la URSS. Los temas son muy variados: charlas, comentarios, revistas, ensayos, escenificaciones radiadas de obras teatrales y literarias, programas de música, informativos, etc.

La Televisión tiene carácter totalmente masivo en la Unión Soviética. Ya en 1977, había más de 150 estaciones de transmisión y unos 1.600 centros de retransmisión. Los programas infantiles se emiten simultáneamente a través de varios canales y uno de ellos, el tercero, está íntegramente dedicado a programas de enseñanza para todos los niveles y grados.

Educación Física

La gimnasia se considera elemento primordial para el cuidado de la salud y por ello, en todos los grados de la escuela, se dan clases de Educación Física cada mañana antes de empezar la jornada de estudio. Existen además en todas ellas secciones deportivas, en las que se hacen incluso competiciones, y se ha desarrollado enormemente la construcción de instalaciones de este tipo. También hay secciones de deportes en los clubes y centros infantiles extraescolares.

Los deportes más populares son el esquí, el atletismo, la gimnasia y el baloncesto.

Turismo

El turismo interior es muy popular entre los escolares; las escuelas organizan frecuentes expediciones a lugares distantes y suelen instalarse en ellas campamentos para fomentar el intercambio de niños de zonas diferentes. También algunas organizaciones se encargan a veces de construir alebregues y preparar lugares apropiados con el mismo fin.

Para estas actividades se aprovechan, generalmente, las vacaciones de verano.

INVESTIGACION PEDAGOGICA Y FORMACION Y PERFECCIONAMIENTO DEL PROFESORADO

La instrucción pública de la URSS en todos sus niveles está estructurada sobre una base rigurosamente científica. La Ciencia Pedagógica soviética ha elaborado un sistema de educación totalmente nuevo por sus objetivos, contenidos y métodos que sigue siendo constantemente revisado y perfeccionado. Para su creación se han aprovechado las concepciones pedagógicas de los revolucionarios rusos (Herzen, Belinski, Chernishevski, Dobroliubov y Písarev), de los socialistas utópicos (Saint-Simon, Fourier y Owen), de la Comuna de París, del humanismo de Komensky, Rousseau y Pestalozzi y la herencia pedagógica de Ushihski y Tolstoi. Su

sustento ideológico es la doctrina marxista-leninista y se basa, por tanto, en las ideas expuestas por Lenin en escritos y congresos que son esencialmente: unión de la enseñanza con el trabajo productivo, es decir, de la teoría con la práctica, aplicación de los principios educativos de acuerdo con una concepción científica del mundo y desarrollo de las cualidades morales de la población. Sus objetivos y principios son el humanismo, el colectivismo, el internacionalismo, la autogestión escolar, la instauración de un nuevo tipo de relaciones entre maestros y alumnos y, en definitiva, el perfeccionamiento integral del individuo. Su discurso pronunciado en el III Congreso Nacional de la Unión de Juventudes Comunistas (octubre de 1920) tuvo una especial trascendencia porque en él expuso los puntos más importantes. Otras personalidades soviéticas hicieron también inapreciables aportaciones: Krupskaya, Lunacharski y Pokouski, por ejemplo. Entre los pedagogos, Shatski, Blonski y Makarenko han sido los más influyentes.

Después de establecido el sistema educativo, su perfeccionamiento y renovación han sido constantes, de tal manera que hoy son muchas las instituciones científicas que continúan investigando en los campos de la pedagogía, la psicología infantil, la fisiología y los problemas de la educación especial. La más importante es la famosa Academia de Ciencias Pedagógicas de la URSS que coordina las investigaciones en curso y proyecta las futuras, examina los planes de trabajo de los institutos encargados de estos temas en las escuelas, los de las repúblicas federadas, los de todos los institutos pedagógicos y, en general, los de cualquier institución científica dedicada a la pedagogía.

La Academia tiene cuatro secciones: la de Teoría e Historia de la Pedagogía, la de Didáctica y Metodologías particulares, la de Psicología y Fisiología infantiles y la Profesional Técnica. Ya en 1977, agrupaba a doce institutos de investigación científica, una editorial especializada llamada «Pedagogía», la Biblioteca Nacional de Instrucción Pública Ushinski, catorce escuelas experimentales y filiales y laboratorios de algunas repúblicas federadas, autónomas y centros industriales del país. Hay en

ella, además, una sección de estudios para postgraduados (diurna y a distancia) y una de publicaciones que elabora informes y revistas teórico-científicas como «Pedagogía Soviética», «Cuestiones de Sociología», «La Familia y la Escuela», «El idioma ruso en las escuelas nacionales», «Problemas de Deficiencias», etc. También edita, en colaboración con la Academia de Ciencias de la URSS, la revista matemática «Cuanto», destinada a los escolares que se interesan por las ciencias exactas, y ambas hacen igualmente nuevos programas y manuales. Se ocupa además de la capacitación del personal docente para escuelas y centros preescolares y extraescolares, de la organización del trabajo de los maestros, de la planificación y economía de la enseñanza, de divulgar información sobre los problemas de la pedagogía y la enseñanza en la URSS y otros países y realiza un importante proceso de difusión de los conocimientos pedagógicos entre el pueblo en forma de conferencias a los padres, publicaciones, radio y televisión, etc.

Trabajan en ella los más prestigiosos maestros e investigadores. Tiene 51 miembros de número y 83 «correspondientes» (grado inmediatamente inferior al de los anteriores) y cuenta con más de 2.000 colaboradores, elegidos entre los científicos de mayor relevancia en todos los órdenes del saber, y más de 1.000 «supernumerarios», que suelen ser los mejores maestros.

Además de esta Academia, trabajan en el campo de la investigación pedagógica, psicológica y de fisiología infantil los Institutos de Investigación Científica de Pedagogía de las repúblicas federadas y más de 200 Cátedras de Pedagogía y Psicología de las Universidades e Institutos Pedagógicos del país.

Por lo que se refiere a los profesores, su preparación pedagógica ha recorrido un difícil camino desde los tiempos anteriores a la Revolución hasta hoy. Antes de octubre de 1917, no se preparaban prácticamente nada en el terreno profesional y su número era sólo de 260.000. Escaseaban también los especialistas capaces de cualificarles y las condiciones generales favorecían muy poco el cambio de la situación.

Después del triunfo del socialismo, los diferentes niveles de instrucción de las regiones impusieron la necesidad de abordar de manera flexible el problema de la preparación de los maestros. En cada república federada se fundaban centros propios para este fin, pero la rápida extensión de la red de escuelas hacía precisa la organización de cursillos más ágiles para adaptar el ritmo de formación del profesorado a las solicitudes de personal cualificado por parte de ellas.

Actualmente, las Escuelas e Institutos Pedagógicos son los encargados de preparar a los maestros de primaria y, en algunos de esos Institutos y en las Universidades, se forman los profesores de escuelas medias.

Las Escuelas Pedagógicas son centros medios donde los alumnos reciben a la vez instrucción pedagógica y media general. Ingresan en ellas los graduados en la escuela de ocho grados, si aprueban los exámenes previos de determinadas asignaturas, y la duración de los estudios es de cuatro años. Para obtener el título, que les da derecho a ejercer la docencia en los grados I-III e ingresar después de tres años de trabajo profesional en cualquier centro de enseñanza superior, deben aprobar los exámenes de lengua rusa y vernácula y metodología de su enseñanza, matemáticas y metodología de su enseñanza, pedagogía y sociología. Los alumnos más sobresalientes reciben diplomas especiales y pueden acceder a los centros de educación superior directamente, sin necesidad de práctica laboral.

Además de las materias de enseñanza general, se estudian en ellas Anatomía, Fisiología e Higiene infantiles, Psicología infantil, Pedagogía, Literatura infantil y Metodología. Deben aprender, además, a tocar el piano, el violín o el acordeón, a dibujar y a modelar. Si el alumno tiene ya al matricularse instrucción media general suficiente, podrá estudiar en la Escuela Pedagógica durante sólo dos años, en los que se dedicará a las materias de tipo pedagógico y a las prácticas profesionales exclusivamente.

Al frente de cada una de estas Escuelas hay un Director, con uno o dos suplentes, y el ór-

gano consultivo es el Consejo Pedagógico que agrupa a todo el personal docente.

Los Institutos Pedagógicos son centros de enseñanza superior que preparan a maestros especialistas en las materias que integran la educación media general. En algunos casos, la especialidad del profesor no es sólo para una asignatura, sino para dos afines: matemáticas y física, biología y química o geografía y biología, por ejemplo. Los estudios duran cuatro años para los especialistas en una sola y cinco para los especializados en dos.

Antes de ingresar en un Instituto Pedagógico, el aspirante debe aprobar unos xámenes previos y pueden optar a ello los alumnos con instrucción media general o media especializada. Para obtener el título de maestro de enseñanza media, que permite ejercer la docencia en ese nivel educativo, es preciso una serie de pruebas sobre el contenido de la asignatura elegida y su metodología, sobre pedagogía y sobre los fundamentos del comunismo científico.

El plan de estudios comprende tres ciclos de asignaturas: político-social, preparación en la especialidad elegida y psicológico-pedagógico. Las prácticas son parte esencial del proceso de formación y duran de 20 a 30 semanas.

Los estudiantes dedican parte de su tiempo libre al trabajo socialmente útil: ayudan a organizar círculos infantiles, hacen informes, dan conferencias y conciertos, plantas jardines y parques, etc. En algunos Institutos hay «Facultades de Profesiones Sociales» cuya misión es prepararlos para actividades sociales afines a las de los maestros: formar dirigentes de círculos de aficionados al arte y conferenciantes sobre temas científicos y políticos, adiestrar organizadores de actividades deportivas, etcétera. Las clases y las prácticas están dirigidas por personal de los propios Institutos y otras organizaciones sociales, que no reciben compensación económica alguna.

También en muchos de ellos funcionan facultades que preparan a maestros con instrucción superior para la escuela primaria y, en los

más importantes, se han creado secciones de estudio para postgraduados con el fin de formar investigadores en el campo de la pedagogía. Estos estudios duran tres años y, al final, el aspirante a investigador debe defender una tesis.

Los profesores de música, canto y educación física para las escuelas primarias y, en parte, para los grados IV-VIII se preparan en las Escuelas Pedagógicas de Música y Educación Física, respectivamente, y sus condiciones de admisión y graduación son las mismas que en las demás. Por otra parte, muchos de los graduados en las escuelas de Arte y Música del Ministerio de Cultura de la URSS y en las de Educación Física del Consejo de Ministros de la URSS son designados para trabajar en esas Escuelas.

Digamos, por último, que la formación de maestros en las Universidades se hace sobre las mismas bases y principios que en los Institutos Pedagógicos.

En los tres tipos de centros se han extendido considerablemente las secciones de estudios nocturnos y a distancia. En el primer caso, las clases, seminarios y prácticas se dan sólo dos o tres veces por semana; en el segundo, la duración de los estudios es de un año más y los alumnos suelen ser maestros con enseñanza superior incompleta o con formación pedagógica media que desean adquirir mayor preparación. Para los exámenes, que se hacen durante las vacaciones de verano, se les conceden, además de los dos meses normales, licencias complementarias retribuidas y, si viven en distinta ciudad, se les pagan los viajes a los centros.

Al frente de los Institutos Pedagógicos hay un rector y cada una de las Facultades está dirigida por un decano. Los cargos de catedrático,

profesor y auxiliar de Cátedra se ocupan por concurso. El órgano consultivo supremo es el Consejo Científico integrado por el rector (como presidente), los vicerrectores, los decanos, los catedráticos y algunos representantes del personal docente y de las organizaciones sociales del Instituto.

Una vez formados los profesores, su perfeccionamiento continúa durante toda la vida profesional y se hace en los Institutos Especiales de Capacitación que existen en todas las regiones y repúblicas autónomas. En las federadas, funcionan los llamados Institutos Centrales de Capacitación de Maestros y se organizan cursos y seminarios de uno o dos meses, durante las vacaciones de verano, por los que pasa cada año aproximadamente la quinta parte del profesorado.

Los maestros se entrevistan, además, con científicos especializados y celebran reuniones antes de comenzar el curso escolar a fin de recibir información e intercambiar experiencias.

Son también de gran ayuda para su trabajo las revistas pedagógicas y de metodología editadas por el Ministerio de Instrucción Pública de la URSS y los de las repúblicas federadas y autónomas, las publicaciones especiales de determinadas editoriales y algunos periódicos.

Como ya hemos señalado anteriormente, el maestro soviético goza de gran prestigio y tiene mucha influencia moral en la población. El Gobierno, consciente de su importancia social, se preocupa muy seriamente por su nivel económico y sus condiciones de vida. Todos pertenecen al Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza, la Escuela Superior y las Instituciones Científicas y existen además algunas organizaciones independientes como, por ejemplo, las Sociedades Pedagógicas de las repúblicas federadas.

REVISTAS Y LIBROS

RELACION DE REVISTAS RECIBIDAS DESDE MAYO DE 1982 HASTA EL 15 DE FEBRERO DE 1983

APUNTES DE EDUCACION

Núm. 7, octubre-diciembre 1982 - Núm. 8, enero-marzo 1983.

BADBAD - Revista del I. N. Ciudad de los Poetas

Núm. 0, enero 1983.

BEIJING INFORMA

Núms. 39, septiembre 1982, a 52, diciembre 1982.

BIBLIOGRAFIA DE ARTICULOS SELECCIONADOS DE REVISTAS DEPORTIVAS EXTRANJERAS

Núms. 5-8, mayo-agosto 1982.

BILDUNG UND WISSENSCHAFT

Núms. 9-10, 1982 - Núms. 11-12, 1982.

BOLETIN BIBLIOGRAFICO (ICE - UNED)

Núm. 1, mayo 1982 - Núm. 2, diciembre 1982.

BOLETIN DE INFORMACION BIBLIOGRAFICA (ICE - Universidad de Santiago de Compostela)

Núm. 4, 1979.

BOLETIN DE SUMARIOS

(Gabinete de Documentación, Biblioteca y Archivo del Ministerio de Educación y Ciencia)

Núm. 12, octubre-noviembre 1982.

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

Núm. octubre 1982 - Núm. enero 1983.

BOLETIN INFORMATIVO

(Colegio Oficial de Profesores de Educación Física)

Núm. 6.

BOLETIN INFORMATIVO

(Fundación Juan March)

Núm. 121, diciembre 1982 - Núm. 122, enero 1983 -
Núm. 123, febrero 1983.

BOLETIN INSTITUTO ALEMAN

Núm. 4, octubre 1982.

BORDON (Revista de Orientación Pedagógica)

Núm. 244, octubre 1982.

ESTUDIOS: De la Orden, Arturo: Tecnología educativa y educación especial. - Glaser, Robert: Psico-

logía de la instrucción: pasado, presente y futuro. Del Pozo, Alberto: Programación, evaluación y recuperación en el proceso didáctico. - Navarro Salazar, María Teresa: La enseñanza de la Lengua Italiana en el Colegio Universitario de Ciudad Real. Merino Fernández, José V.: Problemas de base implicados en el proceso de integración social del deficiente mental. - López Rupérez y otros: Observaciones sobre la didáctica de la cinemática en 2.º de BUP.—INFORMACION: VIII Congreso Nacional de Pedagogía. - Aprobación de la Agrupación Territorial de Galicia. - Primer Congreso de Tecnología Educativa.—BIBLIOGRAFIA.

Núm. 245, noviembre-diciembre 1982.

ESTUDIOS: Vázquez Gómez, Gonzalo: El principio curricular de la relación entre la teoría y la práctica. Aplicación a la formación de profesores y de pedagogos. - Gómez Dacal, Gonzalo: La integración social como determinante de una acción escolar intercultural. - Soler Fierrez, Eduardo: Educación de la vida afectiva. (Objetivos, conductas, vocabulario y sectores de aplicación.) Esbozo de un programa para la convivencia y socialización. - García Ramos, José Manuel: Hacia una validación del constructo dependencia-independencia del campo perceptivo. - Sánchez Jiménez, Carlos, y otros: Sobre el sentido en Física. Análisis de una experiencia. - Martín Barrientos, M.ª Carmen: Realidad profesional de los licenciados en Pedagogía.—INFORMACION: El Presidente de Honor de la Sociedad Española de Pedagogía, don Víctor García Hoz, presenta en Italia la traducción de su obra «Educación personalizada». - Asamblea General de la Sociedad Española de Pedagogía. - Don Julio Ruiz Berrio, Presidente de la Sección de Historia de la Educación. - Doña María Alcoba Leza, Tesorera de la Sociedad Española de Pedagogía.—BIBLIOGRAFIA.

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

Núm. 335 (suplemento núms. 1 y 2) - Núm. 336, diciembre 1982.

CAHIER PEDAGOGIQUES

Núms. 207-208, octubre-noviembre 1982 - Núm. 209, diciembre 1982 - Núm. 210, enero 1983.

CAMP DE L'ARPA

Núms. 103-104, septiembre-octubre 1982.

Editorial, Menene Gras Balaguer. - Ejemplaridad de Canetti, Robert Saladrigas. - Reflexiones sobre el escritor, Menene Gras Balaguer. - Elías Canetti, ju-

dío, José Carlos Castaño. - Entre el nomadismo y la metamorfosis, Alberto González Troyano. - Europa, provincia del hombre, Lluís Izquierdo. - Civilización o barbarie: la individualidad acosada, Mario Lucarda. - La estrategia de Elías Canetti, Enrique Lynch. - De la escuela del buen oír a el testigo oidor, Luis Maristany. - Elías Canetti: territorio de un hombre, Marcos-Ricardo Barnatán. - Entrevista con Mario Muchnik, Menene Gras Balaguer. - Encuentros: J. M. Caballero Bonald, César-Antonio Molina. - Apuntes de un diletante. - Acuse de recibo. La sociedad literaria: Josep Elías, poeta catalán. - El Congreso no se divierte, José Batlló.

Núm. 105, noviembre 1982.

Editorial, Menene Gras Balaguer. - Del «Yo trágico» del romanticismo en Wagner, Menene Gras Balaguer. - Wagner, Syberberg, «Parsifal», Félix Fanés. - Aproximación a Parsifal, Heinz Balthes. - El «leitmotiv» en la música de Wagner, Roger Alier. - Wagner y los judíos melómanos, Jorge Wagensberg. - Wagner y Nietzsche: la dimensión de un «error», Rafael Argullol. - Ernest Newman: un biógrafo de Richard Wagner, Menene Gras Balaguer. - La obra de Wagner en Barcelona, Alfonsina Janés. - Carta de Baudelaire a Richard Wagner. - Carta de Ludwig II a Richard Wagner. - Carta de Wagner a Hector Berlioz. - Carta de Thomas Mann al director de «Common Sense». - El drama musical, Eugenio Trías. - Miseria y grandeza de Wagner en París, Alejo Carpentier.

CARTA DE ESPAÑA

Núm. 275, octubre 1982 - Núm. 277, diciembre 1982 - Núm. 278, enero 1983.

CLICK

(Mary Glasgow Publications. London)

Núms. 1, 2, 3 y 4, curso 1982-83.

CONCILIUM

(Revista Internacional de Teología)

Núm. 179, noviembre 1982.

1. Aprender a orar, una necesidad cristiana. - V. Codina: Aprender a orar desde los pobres.—2. Elementos de la oración. - Ch. Duquoc: La oración de Jesús. - B. McDermott: Los sacramentos como oración. - P. Jacquemont: El Espíritu Santo, maestro de oración.—3. Experiencias y testimonios. - J. Leclercq: Oficio divino y «lectio divina». - G. Gutiérrez: Beber en su propio pozo. - H. Caumeil: Oración de niños, interpelación de adultos, La experiencia de

una escuela de oración. - M. Le Saux: Educar para la oración en la catequesis. - G. Maloney: Escuelas contemporáneas de oración. - A. de Mello: Un cristiano oriental habla sobre la oración.—4. La oración en nuestro tiempo..

Núm. 180, diciembre 1982.

1. Situación en el mundo occidental. - H. Puel: Nuevas condiciones técnicas del trabajo y problemas del empleo. - A. Gorz: Nuevos datos económicos sobre el empleo y el paro. - E. Heimler: Significación emocional del trabajo.—2. El derecho al trabajo. - R. Krietemeyer: Origen y desarrollo del derecho al trabajo. - OIT: El derecho al trabajo en los convenios internacionales. - F. Hengsbach: El derecho al trabajo en la doctrina de la Iglesia.—3. Hacia una nueva teología del trabajo. - I. Fetscher: Importancia económica y significado del trabajo. - D. Mieth: Solidaridad y derecho al trabajo. - G. Piana: Trabajo humano: ¿bendición o maldición?—4. Exigencias del Tercer Mundo al «Occidente cristiano». - W. Fernandes-A. de Souza: Trabajo y desempleo en el Tercer Mundo. - J. Beozzo: El trabajador rural en el Brasil de hoy. - I. Ellacuría: El reino de Dios y el paro en el Tercer Mundo.

CORREO DE LA UNESCO, EL

Núm. 10, octubre 1982.

Esa magnífica legión de los viejos, por Philip W. Whitcomb. - Los misterios del envejecimiento, por Ana Aslan. - Recetas para vivir cien años. Una encuesta soviético-norteamericana sobre las regiones con centenarios, por Victor Kozlov. - El eterno retorno. En Africa la vejez es un momento privilegiado en el círculo inacabable de la vida, por Nsang O'Khan Kabwasa. - La familia y los viejos en China, por Yi Shui. - Los centenarios de los altos valles. - Un mundo que envejece. Datos y cifras. - Cómo puede ayudar la familia a los ancianos. - Visión de los jóvenes. 1. Qué piensan los jóvenes de los viejos. 2. Un puente entre generaciones. - Educación y tercera edad. - Un plan mundial de acción. - La hora de los pueblos. Rep. Soc. de Vietnam: A las urnas...

Núm. 11, noviembre 1982.

Guerra a la guerra, por Jean-Jacques Lebel. - Poemas de Adonis, Ai Qing, Breyten Breytenbach, Ernesto Cardenal, Jayne Cortez, Jean-Pierre Faye, Allen Ginsberg, Sony Labou Tan'si, Thiago de Mello, Amrita Pritam, Kazuko Shiraishi y Andrei Voznesenski. - La poesía antes y después de Hiroshima, por Stephen Spender. - Kupala y Kolas, poetas de la libertad, por Maxim Tank. - Si San Francisco volviese. El mensaje del «Poverello» de Asís y la sociedad industrial, por Carlo Bo. - Wifredo Lam

(1902-1982), por Francisco Fernández-Santos. - Szymanowski redescubierto, por Jerzy Waldorff. - Subramania Bharati, poeta y patriota, por K. Swaminathan. - Para salvar Hué. - Latitudes y longitudes. La hora de los pueblos. Italia: Mujer de Valcamonica.

Núm. 12, diciembre 1982.

Cincuenta años de vida literaria, por Ba Jin. - Controvertido Confucio. Intenso debate en la China actual en torno al antiguo filósofo, por Pang Pu. - Caligrafía = poesía = pintura, por Huang Miaozi. - Los trabajos y los días en la provincia de Zhejiang. - La obra de combate de Lu Xun, por Li Helin. - Reflexiones sobre un destino literario, por Lu Xun. - China a través de los siglos. Ocho páginas en color. Autorretrato de una escritora, por Ding Ling. - Modernización de la ciencia y la tecnología. - Arcilla inmortal. Un panorama de la cerámica china desde el neolítico hasta hoy, por Li Jixian. - El deporte de la serenidad. Las artes marciales se siguen enseñando masivamente en China, por Yan Naihua. - Lao She, escritor del pueblo. - Cómo cambia la familia china, por Fei Xiaotong. - La civilización china y Occidente, por Zhang Kai. - El secreto de las agujas. La milenaria historia de la acupuntura y la moxa, por Joseph Needham. - La hora de los pueblos. Guinea: El poder de la palabra.

Núm. 1, enero 1983.

Las fuentes del futuro, por Armadou-Mahtar M'Bow. Los 14 grandes programas de la UNESCO: I. Los problemas mundiales. Reflexión y prospección. II. La educación para todos. III. La comunicación al servicio del hombre. IV. Las políticas de la educación. V. Educación, formación y sociedad. VI. Las ciencias y su aplicación al desarrollo. VII. Sistemas de información y acceso al conocimiento. VIII. Principios, métodos y estrategias de acción para el desarrollo. IX. Ciencia, tecnología y sociedad. X. Medio ambiente humano y recursos terrestres y marinos. XI. La cultura y el futuro. XII. Prejuicios, intolerancia, racismo, «apartheid». XIII. Paz, comprensión internacional, derechos humanos y derechos de los pueblos. XIV. La situación de la mujer. - El plan a plazo medio en síntesis. - La hora de los pueblos. México: Muchacha seri.

CROWN - Level 2

(Mary Glasgow Publications)

Núms. 1, 2, 3 y 4, curso 1982-83.

CUADERNOS DE MUSICA

Año 1, núm. 2.

CUADERNOS DE PEDAGOGIA

Núm. 95, noviembre 1982.

Tema del mes: Presentación. De cómo enterrar un tema importante. El proyecto del MEC. La reforma de la F. P., ya. Los sindicatos opinan.—Entrevista: Raúl Vázquez.—Práctica: Taller de fotografía: Cómo hacer fotogramas. La prevención de accidentes en la infancia. El aprovechamiento escolar y el lenguaje. Aprender «construyendo» la historia.—Escuela-Sociedad: Los derechos humanos en la Constitución española.—Historia del pensamiento educativo: La Escuela laica de la «Casa de la Democracia» de Valencia.—Escuelas de verano.—Dossier Centrales Sindicales: La F. S. I. E. — CUADERNOS DE PREESCOLAR N.º 2. - Planteamientos: Notas para el trabajo con los más pequeños. Los niños hacen lo que ven.—Recursos para el trabajo diario: Materiales para la escuela infantil.—Experiencias: Comunicación de experiencias en el área de Ciencias. Expresión corporal y desarrollo del niño preescolar.

Núm. 96, diciembre 1982.

Tema del mes: Presentación. - Algunas reflexiones. - Evolución histórica de los distintos métodos y enfoques. Cuando los árboles no dejan ver el bosque. El aprendizaje precoz. El método natural de lectura y las teorías de Foucault. - Teoría y práctica del aprendizaje. - Algo más que leer y escribir. La lectura: un análisis conductual. Un complejo sistema de simbolización llamado lengua escrita. El diálogo como aprendizaje. En un aula Montessori. Una propuesta en torno al método global-natural. Tres experiencias del M. C. E. P. El texto libre como aprendizaje. El seguimiento psicopedagógico. - Bibliografía.—CUADERNOS DE LITERATURA INFANTIL N.º 2. - Panorámica: Literatura infantil y humor. - El libro libre-Experiencias: Del corro al caño. - Mesa Redonda: Tres autores en busca del humor. - Documento: Discurso de Lygia Bojunga Nunes al recibir el Premio Andersen. - Cuadernos recomienda: Libros de humor.

CUADERNOS DEL NORTE, LOS (Revista Cultural de la Caja de Ahorros de Asturias)

Núm. 14, julio-agosto 1982 - Núm. 15, septiembre-octubre 1982.

Núm. 16, noviembre-diciembre 1982.

SUMARIO: Los Cuadernos del Pensamiento. - Cristina Peña-Marín: Del Amor. Pilar González Martínez: Palabra de mujer. Maite Larrauri: La búsqueda de la verdad.—Los Cuadernos de Teatro. - Carmen Resino: ¡Mamá, el niño no llora!—Los Cuadernos de Literatura. - Amparo Amorós Moltó: La retórica del

silencio. Carolyn Richmond: Un eco de Maupassant en Clarín: El desenlace de «Su único hijo». Blanca Alvarez: Merce Rodoreda, un diamante oculto entre el bullicio de la plaza. Clara Janés: María Victoria Atencia o el triunfo de la belleza. María Amparo Ibáñez Moltó: El arte como elemento argumental en Julio Cortázar. Esther Bartolomé: Héctor Bianciotti: Una voz en el desierto que juega a los espejos y sueña con jardines. Marta Lozano Mantecón: Orlando: La parodia de la biografía. Clara Arranz Nicolás: Neopositivismo y culturalismo en la obra de Guillermo Carnero.—Los Cuadernos de Poesía. - Clara Janés, G. Dietrich, Nori Benegas.—Los Cuadernos Inéditos. - Montserrat Roig: El secreto del jardinero. Blanca Andreu: Verde vino del viento de septiembre. Julia Ibarra: Retrato de niña mimada. Carmen Gómez Ojea: Huevo Huero. Esther Tusquets: Recuerdo de Safo. Lourdes Ortiz: Saldos Arias. Marina Mayoral: Querida y admirada Greta.—Los Cuadernos de la Actualidad. - José Luis García Delgado, José Ignacio Gracia Noriega, Esther Millán, Alfredo José Ramos, Fernando Menéndez, Claudio Serrano, Eduardo Martínez de Pisón, Julia Ameztoy, José Luis Calvo, Ramón Baragaño, Bernardo Fernández Pérez, Luis Fernández Rocas, Juan José Montoro.

CUADERNOS HISPANOAMERICANOS (Revista de Cultura Hispánica)

Núm. 388, octubre 1982 - Núm. 389, noviembre 1982 - Núm. 390, diciembre 1982.

CHINA RECONSTRUYE (Instituto del Bienestar de China)

Núm. 10, octubre 1982 - Núm. 11, noviembre 1982 -

Núm. 12, diciembre 1982 - Núm. 1, enero 1983.

DAS RAD (Scholastic. MGP)

Núms. 2, 3 y 4, curso 1982-83.

DER ROLLER (Scholastic. MGP)

Núms. 2 y 3, curso 1982-83.

DOCUMENTATION E. I. (Enseñanzas Integradas)

Año VI, núm. 2, segundo trimestre 1982.

ARTICULOS: Situación sociolingüística de Euskadi y política lingüística del Departamento de Educación del Gobierno vasco, por Lontxo Oyarzábal. Didáctica de la Lengua Española en Andalucía (y sociolingüística andaluza), por Vidal Lamíquiz. Identidad

sociolingüística del andaluz, por Miguel Ropero Núñez. La asignatura de dibujo técnico en las enseñanzas medias, por Héctor Antoñana. Reflexiones sobre la función de las matemáticas en las enseñanzas técnico-profesionales, por José Antonio Perales Antón.—**TRABAJOS DE INVESTIGACION:** El período de institucionalización de las Escuelas Normales de Instrucción Primaria en España (1834-1868), por María Angeles Soler Balada. El rendimiento académico de los alumnos de EGB del C. E. I. de Cheste, por Amparo Martínez Sánchez, Juan José Martínez Sánchez y Antonio Torres Saus.—**EXPERIENCIAS:** Unidad de estudio individualizado: El aparato digestivo y la digestión en el hombre, por Genoveva Iriarte Ambel. Enseñanza de Servotecnia asistida por ordenador (Análisis y diseño de sistemas realimentados de control con ayuda de ordenador), por Luis Rodríguez-Roselló. Una experiencia de matemáticas en el C.E.I. de Cáceres: Los lugares geométricos en 3.º de BUP.—**DOCUMENTOS:** Programa nacional de formación de padres de alumnos.—**RECENSIONES Y EXTRACTOS:** La enseñanza de las matemáticas en el BUP. Ecología y escuela. La escuela pública comunitaria. La enseñanza de la historia a través del medio.—**BIBLIOGRAFÍAS:** Novedades: Revistas. Libros recibidos en nuestra Redacción. Resúmenes de Revistas.—**INFORMACION:** Cursos celebrados en la Escuela de Verano de Madrid. Congresos, reuniones y cursos de perfeccionamiento.

Año VI, núm. 3, tercer trimestre 1982.

ARTICULOS: Una programación alternativa de la Filosofía en el Bachillerato, por Carlos Rivero Sutil. Las Ciencias Sociales en el primer ciclo de enseñanzas medias, por Manuel Adolfo Mansó Gutiérrez. Consideraciones sobre la importancia de las Ciencias Naturales en el nivel medio, por Urbano Alonso. Pautas para programar y evaluar en Educación Física, por Carlos Pomares y Jesús Alvarez.—**TRABAJOS DE INVESTIGACION:** Análisis de los intereses y necesidades de nuestros alumnos en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, por María del Mar Martí Viaño y Vicente Orquín Berga. Influencia de la uniformidad del grupo en el rendimiento académico y en el fracaso escolar, por Seminario de Matemáticas del I. B. «Inca Garcilaso», de Montilla.—**EXPERIENCIAS:** Unidad de estudio individualizado: Análisis de fatiga, por Ricardo Tuzo Navarro. Analogías Físicas (Mecánica, Electricidad, Radiactividad, Fluidos), por Angel Franco García. Nociones, funciones y gramática: Experiencias prácticas, por Plácido Bazo Martínez.—**DOCUMENTOS:** Partidos políticos y educación. Constitución de los órganos colegiados de gobierno de los Centros Públicos. Equipos de Orientación Educativa Familiar. Desconcentración de funciones económicas en las Direcciones Provinciales. Exploraciones radiológicas en Medicina e Higiene Esco-

lar.—**RECENSIONES Y EXTRACTOS:** La enseñanza de las Ciencias. Escuela y conflicto. El Ideario Educativo, axiología e interdisciplinaridad. — **BIBLIOGRAFÍAS:** Novedades: Revistas. Libros recibidos en nuestra Redacción. Resúmenes de revistas. **INFORMACION:** Seminario de Física Experimental Avanzada. Curso sobre «Sistema Educativo y Problemas de Empleo». Curso sobre «Introducción a la Informática en la Administración Educativa». Curso de «Programación I».

EDUCACION A DISTANCIA
(Instituto Dominicano de Educación Integral)

Núm. 3, julio-septiembre 1982 - Núm. 4, octubre-diciembre 1982.

EDUCATION & INFORMATIQUE

Núm. 12, septiembre-octubre 1982 - Núm. 13, noviembre 1982.

EDUCATION IN CHEMISTRY
(London. The Chemical Society)

Vol. 19, núm. 6, noviembre 1982.

Chemistry with a time dimension, N. Reil. Solvents, serendipity and seizures, George B. Kauffmann. A postulational approach to basic thermodynamics, N. A. Katsanos. Accurate endpoints in titrations, George F. Atkinson. Microcomputers in chemistry teaching. Microcomputer mass spectra CAL package, B. Semmens.

EDUCATION PHYSIQUE ET SPORT

Núm. 178, noviembre-diciembre 1982 - Núm. 179, enero-febrero 1983.

EMERITA
(Revista de Lingüística y Filología Clásica. Madrid)

Vol. L, núm. 1, primer trimestre 1982.

ESTA SEMANA
(Colegio de Bachilleres. Méjico)

Núm. 266, junio 1982.

EUDISED R & D BULLETIN
(Conseil de l'Europe)

Núm. 15, 1982.

EUROPEAN JOURNAL OF SCIENCE EDUCATION

Vol. IV, núm. 4, octubre-diciembre 1982.

FRANÇAIS DANS LE MONDE, LE

Núm. 172, octubre 1982 - Núm. 173, noviembre-diciembre 1982 - Núm. 174, enero 1983.

**EL INGENIOSO HIDALGO
(Revista del I. B. Cervantes)**

Núm. 60, 1982.

**INSULA
(Revista Bibliográfica de Ciencias y Letras)**

Núms. 428-429, julio-agosto 1982 - Núm. 430, septiembre 1982.

**INVESTIGACION Y CIENCIA
(Edición en español de SCIENTIFIC AMERICAN)**

Núm. 74, noviembre 1982 - Núm. 75, diciembre 1982 - Núm. 76, enero 1983 - Núm. 77, febrero 1983.

LANGUE FRANÇAISE

Núm. 56, diciembre 1982.

LIBRO ESPAÑOL, EL (Revista del INLE)

Núms. 295-296, 1982 - Núms. 297-298, 1982.

MAYURQA

Núm. X, 1973 - Núms. XI y XII, 1974 - Núm. 13, enero-junio 1975 - Núm. 14, junio-diciembre 1975 - Núm. 15, enero-junio 1976 - Núm. 16, julio-diciembre 1976 - Núm. 18, enero-diciembre 1978-79 - Núm. 19, enero-diciembre 1979-80.

**MEDIOS AUDIOVISUALES
(Revista sobre la imagen y el sonido aplicados
a la Formación y a las Comunicaciones)**

Núm. 122, octubre 1982 - Núm. 124, diciembre 1982.

MISION ABIERTA

Vol. 75, núms. 4-5, noviembre 1982 - Vol. 76, núm. 1, febrero 1983.

MONDE DE L'EDUCATION, LE

Núm. 89, diciembre 1982.

MONDE DIPLOMATIQUE, LE

Núm. 344, noviembre 1982 - Núm. 345, diciembre 1982 - Núm. 346, enero 1983 - Núm. 347, febrero 1983.

MUNDO OBRERO EMIGRACION (PCE)

Núms. 200 a 212 - Núms. 214 y 215.

**MUSICA EN ESPAÑA
(Boletín de Información Musical. Dirección General
de Música y Teatro. Ministerio de Cultura)**

Núm. 11.

**NEWS LETTER. FAITS NOUVEAUX
(Conseil de l'Europe, Strasbourg. Centre
de Documentation pour l'Education en Europe)**

Núm. 4, 1982.

NOTES

Vol. 38, núm. 4, junio 1982 - Vol. 39, núm. 1, septiembre 1982 - Núm. 2, diciembre 1982.

**NOTICARIO TURISTICO
(Ministerio de Transportes, Turismo
y Comunicaciones)**

Núm. 111, diciembre 1982 - Núm. 112, enero 1983.

**PATIO ABIERTO
(ICE de la Universidad de Cádiz)**

Núms. 2-3, agosto-noviembre 1982.

Núm. 4, diciembre 1982-enero 1983.

Editorial: Por Juan Benvenuty.—Panorama de la Educación: Por Julio Cuadrado Delabat.—Experiencias: Experiencia para el desarrollo de la expresión en una clase de BUP, por Luis Gonzalo González.—Monográficos: Itinerarios geológicos del Campo de Gibraltar, por Fernando Viñuela Alvarez. Algunas ideas sobre la conexión de las matemáticas entre EGB y BUP, por Manuel González Dávila y Rafael Hernández García.—Actividades del ICE: Cursos de Formación del Profesorado.—El color del cristal con que se mira: Pruebas de suficiencia en BUP,

¿para qué?, por Isidoro García Tapia. «La reforma de las enseñanzas medias», por J. José López Garzón. Reflexión sobre la dimensión socio-histórica de la educación y de la orientación, por Elsa M. Casanova de Blázquez. La comunicación y la relación de ayuda base del proceso pedagógico, por José Luis Moya Palacios.—Datos: La formación Profesional en la provincia de Cádiz (3). La F. P. Agraria, por Ubaldo Cuadrado.—Recensiones: Libros de interés para el profesorado en general, por Luis Martínez.

PERSPECTIVAS

Vol. XII, núm. 4, 1982.

PHYSICS EDUCATION (London. Institute of Physics)

Vol. 17, núm. 5, septiembre 1982.

September leader: Teaching about energy, P. E. Richmond. Design and construction of the Humber Bridge, David Fisher. Risk assessment—a science in controversy, J. R. Ravetz. Measurement of refractive index using a Michelson interferometer, J. J. Fendley. Energy and its carriers, G. Bruno Schmid. Mathematical modelling in physics and engineering—par 1, K. H. Oke and A. L. Jones. Nicholas Callan—priest, professor and scientist, Michael T. Casey. Industrial studies at A-level, S. Vickers and P. H. Clare. The academic achievement of undergraduate women in physics, R. W. Clay. Notes on experiments. A Stefan's constant apparatus showing anomalous behaviour, M. McInally. Phase differences between transformer voltages, S. J. Osmond. A simple phase shifting circuit, J. S. Lopes, A. A. Melo and V. S. Oliveira. Radioactive decay, Roy Danson.

Vol. 17, núm. 6, noviembre 1982.

November leader: Feeling physics, Brian Gant. Telecom link—a competitive simulated design exercise, J. Freeman and J. Allen. Numerical data on physical properties, J. C. Brice. Electromagnetic and sound waves in underground detection, Brian Nicholl. Talking physics, J. L. Lemke. The salvaging of non-operative HeNe lasers, R. Pottier, P. Gour and H. Herchen. Mathematical modelling in physics and engineering—part 2, K. H. Oke and A. L. Jones. A basic surface tension apparatus for educational purpose, F. H. Howie. A graphical CAL program for Fourier series, J. McKenzie. The construction of a relativistic waveparticle: the soliton, Cyril Isenberg. Maxi-black holes—real navigation hazards, James D. Edmonds Jr.

PRACTICAL ENGLISH TEACHING (MGP)

Vol. 3, núm. 2, diciembre 1982.

NOTICEBOARD: Editorial. Letters, Contacts, Quiz, Evenas, Announcements. — VIEWPOINT: Sometimes, by L. G. Alexander. Authentic thoughts, by Roger Gower.—SURVEY: Where have we got to?—TEACHING IDEAS: EFL Pelmanism, by Pat Charalambides. The first-language fallacy, by Sebastian Balet. Vocabulary and the receptive skills, by Nick McIver. New Ideas for dialogues, by Stretton Tabor. Songs simulate speech, by Sandra S. Talansky. Slide rules, by John Meredith-Parry. But how can I actually teach with slides?, by Joseph Rézeau. A teacher listens, by Helen Green. Structure games for young learners, by Liz Driscoll. Getting them to write creatively, by Claude Gosset. The accident, by Alison Coulavin.—NEW DEVELOPMENTS: Computers: a revolution in language learning?, by Dermot Murphy. — FEATURE REVIEW: Ordering ELT books from Britain, by Nick Boisseau.—REVIEWS.—WORDS: A Ms is as good as a male, by Philip Howard.

QUIMERA

Núm. 26, diciembre 1982 - Núm. 27, enero 1983.

REVISTA CATOLICA INTERNACIONAL

Núm. V/82, septiembre-octubre 1982 - Núm. VI/82, noviembre-diciembre 1982.

REVISTA DE BACHILLERATO

(Dirección General de Enseñanzas Medias.
Ministerio de Educación y Ciencia)

Monográfico 10, suplemento del núm. 24, septiembre-diciembre 1982. «Dibujo».

REVISTA DE CIENCIAS DE LA EDUCACION

Núm. 111, julio-septiembre 1982.

ESTUDIOS: Bernabé Bartolomé Martínez: Los Seminarios de Letras humanas Jesuíticos auténticas escuelas de profesora. Anastasio Martínez Navarro: Las primeras Ordenanzas de la Hermandad de San Casiano, de 1647. M.^a Carmen Sanchidrián Blanco: La primera escuela normal de párvulos en España. Mercedes Vico Monteoliva: El profesorado universitario valenciano del siglo XVI: Formación y Promoción. Olegario Negrín Fajardo: La escuela normal del Magisterio de La Laguna. Establecimiento y primera etapa (1849-18663. - Proceso de creación del Distrito Universitario de Canarias (1922-1927). Mer-

cedes Vico Monteoliva-Eladio Ramos Cáceres: El Instituto Libre de Segunda Enseñanza de Santa Cruz de la Palma (1869-1875). José María Hernández Díaz: La formación de maestros en Salamanca a fines del siglo XIX. Aportación de las Conferencias Pedagógicas. Angel García del Dujo: El Museo Pedagógico y la formación del Magisterio.—NOTAS: Víctor Manuel Burgos Alonso: Reforma en la Educación General Básica. Los programas renovados y la organización en ciclos.—PANORAMA EDUCATIVO: II Encuentro Español de Pedagogía Milaniana (Escuela de Barbiana). - Mesa Redonda sobre el nuevo «Ciclo Medio» de EGB.

REVISTA DE EDUCACION
(Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación y Ciencia)

Núm. 269, enero-abril 1982.

LA FORMACION DEL PROFESORADO: Arturo de la Orden: Un problema inaplazable: la formación del profesorado. Antonio Bernat Montesinos: Bases para un «curriculum» de formación de profesores de EGB. José Luis Castillejo Brull: Los ICE y la formación del profesorado. Agustín Escolano Benito: Las Escuelas Normales. Siglo y medio de perspectiva histórica. J. Gimeno Sacristán: La formación del profesorado en la universidad. Las escuelas universitarias de formación del profesorado de EGB. Ricardo Marín Ibáñez: Tendencias actuales en la formación del profesorado. Arturo de la Orden: Integración institucional en la formación del profesorado. Luis Miguel Villar Angulo (y equipo de colaboradores): Las prácticas de enseñanza: análisis de las conferencias de supervisión, competencias supervisoras y personalidad de los alumnos en prácticas.—**DOCUMENTOS:** Seminario para el análisis de la identidad de las escuelas universitarias de magisterio y reforma de sus enseñanzas. Conclusiones. - VII Congreso Nacional de Pedagogía. Conclusiones. - Un hito en los anales de la moderna educación británica: «the school curriculum». - Proyecto del Consejo de Europa sobre educación preescolar.—**ACTUALIDAD EDUCATIVA:** Objetivos de la política educativa y científica, acordados por el Gobierno a propuesta del Ministerio de Educación y Ciencia. - Crónica de España. - Extranjero: La reforma del bachillerato superior en Alemania Federal: algunos ecos de actualidad (eco de una polémica). Hacia el multilingüismo europeo. - La educación en Iberoamérica: Celebración del II Curso Iberoamericano de Administrativo Educativa.

Núm. 270, mayo-agosto 1982.

LA ORIENTACION ESCOLAR: Víctor García Hoz: La Orientación, quehacer pedagógico. Zacarías Ramo Traver, Juan Martín Gómez y Maximino García Ru-

bio: La-Orientación del niño y del joven, problemática y respuestas. José Antonio Ríos González: Familia y Orientación. Adelicio Caballero Caballero, José Crespo Vasco y M.^a Lucía Hernández Meijón: El Equipo Orientador. Serafín Sánchez Sánchez: El Profesor tutor en la Orientación Escolar. Mario de Miguel Díaz: Técnicas e Instrumentos de la Orientación Escolar. Sebastián Rodríguez Espinar: Diagnóstico y predicción en Orientación. Angel J. Lázaro Martínez: Orientación de las dificultades del Aprendizaje Escolar. Angel J. Lázaro Martínez, Jesús Asensi Díaz y M.^a Luisa Gonzalo Urgarte: El desarrollo de la Orientación Institucional en España. Antonio Pino Romero: La Orientación Escolar y Profesional en el sistema Educativo Francés.

REVISTA DE INFORMACION (UNESCO)

Núm. 30, abril-junio 1982 - Núm. 31, julio-septiembre 1982.

SCALA

Núm. 11, 1982 - Núm. 12, 1982 - Núms. 1-2, 1983.

SCALA JUGEND MAGAZIN

Núm. 5, noviembre 1982 - Núms. 6-1, diciembre 1982/enero 1983.

SCHUSS

Núms. 2, 3 y 4, curso 1982-83.

SEA
(Colegio de Bachilleres. Méjico)

Núms. 56, julio 1981, a 61, diciembre 1981.

STADIUM

Núm. 94, agosto 1982.

TECHNOLOGIE DE L'EDUCATION
(Bulletin Analytique. CNDP)

Vol. X, núm. 3, octubre 1982.

TELE - RADIO

Núms. 1.297 a 1.304, 1982 - Núms. 1.305 a 1.311, 1983.

TIME

Núms. 18 a 44, 1982.

TIMES EDUCATIONAL SUPPLEMENT, THE

Núms. 3.459, octubre 1982, a 3.470, diciembre 1983 -
Núms. 3.471 a 3.476, 1983.

TRIBUNA ALEMANA

(Selección quincenal de la prensa alemana)

Núms. 844, octubre 1982, a 850, enero 1983.

UNSERE ZEITUNG

Núm. 310, noviembre 1982 - Núm. 311, diciembre 1982 -
Núm. 312, enero 1983 - Núm. 313, febrero 1983.

VIDA ESCOLAR

(Dirección General de Educación Básica.
Ministerio de Educación y Ciencia)

Núm. 219, Monográfico II, 1982 - Núms. 220-221, sep-
tiembre-diciembre 1982.

VITA ITALIANA

Núm. 1, enero 1982 - Núm. 2, febrero 1982 - Núm. 3,
marzo 1982 - Núms. 4-5, abril-mayo 1982.

ZIELSPRACHE DEUTSCH

Núm. 4, octubre-noviembre-diciembre 1982.

RELACION DE LIBROS RECIBIDOS DESDE SEPTIEMBRE DE 1982 HASTA EL 30 DE ENERO DE 1983

- Menéndez Pidal, Ramón: *Flor nueva de romances viejos*. Madrid, Espasa-Calpe, Col. Austral, 1982. Número 5.327 (Centro Piloto).
- García Lorca, Federico: *Romancero gitano y Poema del cante jondo*. Edit. Espasa-Calpe, Col. Austral, Madrid, 1980. Núm. 5.331 (C. Piloto).
- Ministerio de Educación y Ciencia: *Estadísticas del Bachillerato y del COU. Curso 81-82*. Edita el MEC (Gabinete Estadístico), Madrid, 1982. Núm. 5.333 (Dep. de Documentación).
- Seidl, Jennifer: *Idioms in practice*. Edit. Oxford Univ. Press, Oxford, 1982. Núm. 5.334 (Sem. de Inglés).
- Pullman, Jack: *Fixation*. Edit. Oxford Univ. Press, Oxford, 1982. Núm. 5.335 (Sem. de Inglés).
- Conan Doyle, Sir Arthur: *Sherlock Holmes Stories*. Edit. Oxford Univ. Press, Oxford, 1982. Núm. 5.336 (Sem. de Inglés).
- Jariel Poncela: *Angelina o el honor de un brigadier y Un marido de ida y vuelta*. Edit. Espasa-Calpe, Colección Austral, Madrid, 1979. Núm. 5.337 (Centro Piloto).
- Dostoievski, Fedor: *Crimen y castigo*. Edit. Bruguera, Col. Libro Amigo, Barcelona, 1981. Núm. 5.338 (Centro Piloto).
- Di Stefano, Giuseppe: *El Romancero*. Edit. Narcea, Madrid, s/a. Núm. 5.339 (Centro Piloto).
- Cervantes, Miguel de: *Novelas ejemplares (II)*. Edit. Espasa-Calpe, Madrid, 1975. Núm. 5.340 (C. Piloto).
- Anónimo: *Diccionario Anaya de la Lengua*. Edit. Anaya, Madrid, 1979. Núm. 5.342 (C. Piloto).
- Cortázar, Julio: *Final del juego*. Edit. Sudamericana, Buenos Aires, 1981. Núm. 5.343 (C. Piloto).
- Sender, Ramón J.: *La aventura equinoccial de Lope de Aguirre*. Edit. Novelas y Cuentos, Madrid, s/a. Núm. 5.345 (C. Piloto).
- Valle-Inclán, Ramón M.^a del: *Jardín umbrío*. Edit. Espasa-Calpe, Col. Austral, Madrid, 1967. Núm. 5.347 (C. Piloto).
- Amado, Jorge: *Doña Flor y sus dos maridos*. Ediciones Alianza-Losada, Madrid, 1981. Núm. 5.349 (Centro Piloto).
- Moral, Concepción G., y Rosa María Pereda: *Joven poesía española*. Edit. Cátedra, Madrid, 1980. Número 5.351 (C. Piloto).
- Matute, Ana María: *Algunos muchachos*. Edit. Destino, Col. Destino Libro, Barcelona, 1982. Núm. 5.353 (C. Piloto).
- Cela, Camilo José: *La familia de Pascual Duarte*. Editorial Destino, Col. Destino Libro, Barcelona, 1980. Núm. 5.355 (C. Piloto).
- Moliner, María: *Diccionario de uso del español (A-G) y (H-Z)*. Edit. Gredos, Madrid, 1982. Núm. 5.357 (Centro Piloto).
- García López, José: *Historia de la Literatura española*. Edit. Vicens-Vives, Barcelona, 1981. Núm. 5.358 (C. Piloto).
- Torrente Ballester, Gonzalo: *Los gozos y las sombras, volumen 1*. Edit. Bruguera, Barcelona, 1982. Número 5.360 (C. Piloto).
- Buero Vallejo, Antonio: *Historia de una escalera y Las Meninas*. Edit. Espasa-Calpe, Madrid, 1982. Número 5.362 (C. Piloto).
- Delibes, Miguel: *El camino*. Edit. Destino, Barcelona, 1981. Núm. 5.364 (C. Piloto).

- Machado, Antonio: *Poesía*. Edit. Alianza, Madrid, 1981. Núm. 5.366 (C. Piloto).
- Baroja Pío: *Aventuras, inventos y mixtificaciones de Silvestre Paradox*. Edit. Espasa-Calpe, Madrid, 1976. Núm. 5.368 (C. Piloto).
- Stevenson, R. L.: *El extraño caso del Dr. Jekyll y Mr. Hyde y Olalla*. Edit. Espasa-Calpe, Madrid, 1981. Núm. 5.370 (C. Piloto).
- Poves, María Luisa: *El catálogo diccionario. Normas para su redacción* (fotocopia). SNL. Núm. 5.371 (Departamento de Documentación).
- Rovira, Carmen, y J. Aguayo: *Lista de encabezamientos de materias para bibliotecas* (fotocopia). Editorial Unión Panamericana, Washington, 1967. Número 5.372 (Dep. de Documentación).
- Bernad Mainar, Juan A.: *Aprendizaje, enseñanza y actividad intelectual* (E. A. 1). ICE de la Univ. de Zaragoza, Zaragoza, s/a. Núm. 5.373 (Dep. de Documentación).
- Fernández Uría, Elías: *Cuestiones didácticas de Física* (E. A. 2). ICE de la Univ. de Zaragoza, Zaragoza, s/a. Núm. 5.374 (Dep. de Documentación).
- Ubieto Arteta, Agustín: *Cómo se programa un tema o una unidad didáctica* (E. A. 3). ICE de la Univ. de Zaragoza, Zaragoza, s/a. Núm. 5.375 (Dep. de Documentación).
- Escudero Escorza, Tomás: *Formulación de objetivos para la programación didáctica* (E. A. 3). ICE de la Univ. de Zaragoza, Zaragoza, s/a. Núm. 5.376 (Dep. de Documentación).
- Giménez Alvira, José Angel: *El grupo y su dinámica. Introducción para educadores* (E. A. 12). ICE de la Univ. de Zaragoza, Zaragoza, 1980. Núm. 5.377 (Dep. de Documentación).
- Ubieto Arteta, Agustín: *Técnicas básicas para el estudio* (E. A. 13). ICE de la Univ. de Zaragoza, Zaragoza, 1981. Núm. 5.378 (Dep. de Documentación).
- Guallar Sancho, Ismael: *Programación de Filosofía (3.º de BUP)*. (E. A. 6). ICE de la Univ. de Zaragoza, Zaragoza, s/a. Núm. 5.379 (Sem. Filosofía).
- Tremedal: *Programación de «Historia del Arte y de las Civilizaciones» (1.º de BUP)* (E. A. 9). ICE de la Univ. de Zaragoza, Zaragoza, s/a. Núm. 5.380 (Sem. de Geografía e Historia).
- Gil García, C. y M.ª Isabel Serrano: *El juego aplicado a la enseñanza del inglés* (E. A. 15). ICE de la Univ. de Zaragoza, Zaragoza, 1981. Núm. 5.381 (Sem. de Inglés).
- ICE de la Univ. de Zaragoza: *La educación en el medio rural aragonés*. ICE de la Univ. de Zaragoza, Zaragoza, s/a. Núm. 5.382 (Dep. de Documentación).
- ICE de la Univ. de Zaragoza: *La enseñanza de la Filosofía en BUP y COU. Visión de alumnos y profesores*. ICE de la Univ. de Zaragoza, Zaragoza, s/a. Núm. 5.384 (Sem. de Filosofía).
- Ministerio de Educación y Ciencia: *La educación especial en Europa*. MEC, Secretaría General Técnica, Madrid, s/a. Núm. 5.385 (Dep. de Documentación).
- ICE de la Univ. de Sevilla: *Organización de estudios nocturnos del BUP*. ICE de la Univ. de Sevilla, Sevilla, 1976. Núm. 5.386 (Dep. de Documentación).
- Bernal Mora, Eloy, y otros: *Orientaciones para el desarrollo del programa de Física y Química de 3.º de BUP*. ICE de la Univ. de Sevilla, Sevilla, 1977. Número 5.387 (Sem. de Física y Química).
- Jaramillo Cervilla, Manuel: *Programación de Geografía e Historia, 1.º, 2.º y 3.º de BUP*. ICE de la Univ. de Sevilla, Sevilla, s/a. Núm. 5.388 (Sem. de Geografía e Historia).
- Solís Villa, Rosario, y otros: *Curso de Orientación Universitaria. Prácticas de Física*. ICE de la Univ. de Sevilla, Sevilla, 1974. Núm. 5.389 (Sem. de Física y Química).
- Bernal Mora, Eloy, y otros: *Orientaciones para el desarrollo del programa de Física y Química de 2.º de BUP*. ICE de la Univ. de Sevilla, Sevilla, 1976. Número 5.390 (Sem. de Física y Química).
- Castro Sacido, Juana Carmen: *Didáctica de la Geografía en el Bachillerato. Orientación sobre actividades*. 2 tomos. ICE de la Universidad de Santiago, Santiago de Compostela, s/a. Núm. 5.391 (Sem. de Geografía e Historia).
- University of Aston: *Aston. Undergraduate Prospectus 1983/84*. Univ. de Aston, Aston, s/a. Núm. 5.392 (Dep. de Documentación).
- García Márquez, Gabriel: *Crónica de una muerte anunciada*. Edit. Bruguera, Barcelona, 1982. Número 5.392 (C. Piloto).
- Castro, Rosalía de: *Poesía*. Edit. Alianza, Madrid, 1980. Núm. 5.396 (C. Piloto).
- López Méndez, Emilio: *Literatura española en la emigración*. FAERU, London, 1981. Núm. 5.398 (Seminario de Lengua y Cultura).
- Fundación Universidad-Empresa: *Los estudios de Filología*. Fund. Univ.-Empresa, Madrid, 1981. Número 5.399 (Dep. de Estudios).
- Seild, Jennifer: *Grammar in practice, 2*. Oxford University Press, Oxford, 1982. Núm. 5.400 (Sem. de Inglés).
- Frank, C., Rinvolucrí, M. y Berer, M.: *Challenge to think*. Oxford Univ. Press, Oxford, 1982. Núm. 5.401 (Sem. de Inglés).

- Blundell, J., Higgins, J. y Middlemiss, N.: *Function in english*. Oxford Univ. Press, Hong Kong, 1982. Núm. 5.402 (Sem. de Inglés).
- Téllez Videras, José Luis: *Para acercarse a la música*. Salvat, temas clave, Estella, 1981. Núm. 5.403 (Seminario de Música).
- Pardo, José Ramón: *La música pop. Grandes corrientes (1955-1981)*. Salvat, Temas Clave, Estella, 1981. Núm. 5.404 (Sem. de Música).
- Terán, Fernando de: *El problema urbano*. Salvat, Temas Clave, Madrid, 1982. Núm. 5.405 (C. Piloto).
- Sánchez Caro, J. y Francisco Ramos: *La vejez y sus mitos*. Salvat, Temas Clave, Madrid, 1982. Número 5.406 (C. Piloto).
- Ortiz de Landázuri, E. y J. J. Barbería: *El cuerpo humano*. Salvat, Temas Clave, Madrid, 1982. Número 5.407 (C. Piloto).
- Cervera, S. y Ricardo Zapata: *Psiquiatría, hoy*. Salvat, Temas Clave, Madrid, 1982. Núm. 5.408 (C. Piloto).
- Boardman, Roy y Sirio Di Giuliomaria: *Springboard I. English through communication*. Oxford Univ. Press, s/l, 1982. Núm. 5.409 (Sem. de Inglés).
- Báez Pérez, Mariana y otros: *Sobre el origen de la vida del hombre. Materiales para el desarrollo de un modelo*. ICE de la Univ. de Granada, Granada, 1982. Núm. 5.410 (Dep. de Documentación).
- Ministerio de Educación y Ciencia: *La educación pre-escolar, general básica, especial y permanente de adultos. Curso 1981-82*. Vol. I. Edita el MEC, Gabinete de Estudios Estadísticos, Madrid, 1982. Número 5.411 (Dep. de Documentación).
- Ministerio de la República de Venezuela: *Acuerdos internacionales. Educación, ciencia, cultura, tecnología*. Ministerio de Educación de Venezuela, Caracas, 1978, 2 vols. Núm. 5.412 (Dep. de Documentación).
- Instituto Oficial de Radiodifusión y Televisión: *Catálogo bibliográfico de autores, s/e*, Madrid, 1976. Núm. 5.413 (Dep. de Documentación).
- Fundación Universidad-Empresa: *Los estudios de Geografía e Historia*. Fundación Univ.-Empresa, Madrid, 1980. Núm. 5.414 (Dep. de Documentación).
- Seco, Manuel: *Diccionario de dudas de la Lengua Española*. Edit. Aguilar. Madrid, 1982. Núm. 5.444 (Departamento de Estudios), Núm. 5.445 (C. Piloto).
- Lain Entralgo, Pedro: *Los estudios de un oven de hoy*. Fundación Universidad y Empresa. Madrid, 1982. Núm. 5.446 (Dep. de Estudios).
- García Márquez, Gabriel: *El coronel no tiene quien le escriba*. Plaza y Janés. Barcelona, 1979. Número 5.447 (C. Piloto).
- Sainz de Robles, Federico Carlos: *Diccionario español de sinónimos y antónimos*. Edit. Aguilar. Madrid, 1981. Núm. 5.448 (Dep. de Estudios).
- Nishimoto, Mitoji: *The Developpment of Educational Broadcasting in Japan* (fotocopia). Sophia University. Tokyo, 1969. Núm. 5.449 (Dep. de Documentación).
- Ministerio de Agricultura: *Cuentas del sector agrario*. Núm. 4. Ministerio de Agricultura. Madrid, 1979. Núm. 5.450 (Dep. de Documentación).
- Grupo Azarquiel: *Curso inicial de Estadística en el Bachillerato*. Col. Monog., núm. 3. Edit. ICE de la Univ. Autónoma de Madrid. Canto Blanco, Madrid, 1982. Núm. 5.451 (Sem. de Matemáticas).
- Soto, Pilar y otros: *Categorización y datos normativos en España*. Col. Monog., núm. 2. ICE de la Universidad Autónoma de Madrid. Canto Blanco, Madrid, 1982. Núm. 5.452 (Dep. de Documentación).
- Martín, Elena: *Los juegos de simulación en EGB y BUP*. Col. Monog., núm. 1. ICE de la Univ. Autónoma de Madrid. Canto Blanco, Madrid, 1982. Número 5.453 (Dep. de Documentación).
- Herrera González, J.: *Las pruebas de aptitud para acceso a la Universidad. Orientaciones básicas*. ICE de la Univ. de Cádiz, Cádiz, 1982. Núm. 5.454 (Departamento de Documentación).
- Ministerio de Educación de Venezuela: *Memoria y cuenta (1981) que el Ministerio de Educación presenta al Congreso Nacional en 1982*. Ministerio de Educación de Venezuela, Caracas, 1982. Núm. 5.455 (Dep. de Documentación).
- Torres, Jacinto: *Artículos sobre música de revistas españolas de humanidades*. Instituto de Bibliografía Musical, Madrid, 1982. Núm. 5.456 (Dep. de Documentación).
- Amat Noguera, Nuria: *Técnicas documentales y fuentes de información*. Edita Bibliograf, S. A. Barcelona, 1979. Núm. 5.457 (Dep. de Documentación).
- Bayona Aznar, Bernardo y otros: *Informes 2: La enseñanza de la Filosofía en BUP y COU: visión de alumnos y profesores*. ICE de la Univ. de Zaragoza, Zaragoza, 1982. Núm. 5.458 (Dep. de Documentación).
- Instituto Nacional de Estadística: *Estadística de la enseñanza en España. Curso 1979-80*. Edita el Ministerio de Economía y Comercio, Madrid, 1982. Núm. 5.459 (Dep. de Documentación).
- ICE de la Univ. Politécnica de Valencia: *Jornadas sobre educación a distancia*. ICE de la Univ. Politécnica de Valencia, Valencia, 1982. Núm. 5.460 (Departamento de Documentación).
- Ministerio de Asuntos Exteriores: *Guía de las representaciones de España en el extranjero*, vol. I. Edi-

- ta el Ministerio de Asuntos Exteriores, Madrid, 1982. Núm. 5.461 (Dep. de Documentación).
- UNED: *Acto de apertura del curso 1982-83*. Edita la UNED, Madrid, 1982. Núm. 5.462 (Dep. de Documentación).
- UNED: *Guía de la UNED*. Edita la UNED, Madrid, 1982. Núm. 5.463 (Dep. de Documentación).
- ICE de la UNED: *Alumnos y licenciados de la UNED. Curso 1980-81*. Edita el ICE de la UNED, Madrid, 1982. Núm. 5.464 (Dep. de Documentación).
- García Montes, José Manuel: *Preparación de colecciones de insectos*. Serie Bachillerato 4. Edita el ICE de la Univ. de Granada, Granada, 1982. Número 5.465 (Sem. de Ciencias Naturales).
- Manero, Fernando: *Subdesarrollo y países subdesarrollados*. Edit. Salvat, Col. Temas Clave, Madrid, 1982. Núm. 5.466 (C. Piloto).
- Cardín, Alberto: *Movimientos religiosos modernos*. Edit. Salvat, Col. Temas Clave, Madrid, 1982. Número 5.467 (C. Piloto).
- Ramos, F. y otros: *La muerte: realidad y misterio*. Edit. Salvat, Col. Temas Clave, Madrid, 1982. Número 5.468 (C. Piloto).
- López Piñero, José María: *La Ciencia en la historia hispánica*. Edit. Salvat, Col. Temas Clave, Madrid, 1982. Núm. 5.469 (C. Piloto).
- Eastwood, John y Ronald Mackin: *A Basic English Grammar*. Edit. Oxford Univ. Press, Oxford, 1982. Núm. 5.470 (Sem. de Inglés).
- Blundell, John: *Easily Said*. Edit. Oxford Univ. Press, Oxford, 1982. Núm. 5.471 (Sem. de Inglés).
- Linas, Julián: *La música a través de la historia*. Edit. Salvat, Col. Temas Clave, núm. 95, Barcelona, 1982. Núm. 5.473 (C. Piloto).
- Cueto, Juan: *Mitologías de la modernidad*. Edit. Salvat, Col. Temas Clave, núm. 97, Barcelona, 1982. Núm. 5.474 (C. Piloto).
- Rispa Márquez, Raúl: *La revolución de la información*. Edit. Salvat, Col. Temas Clave, núm. 99, Barcelona, 1982. Núm. 5.475 (C. Piloto).
- Tuñón de Lara, Manuel: *Claves de la historia social*. Edit. Salvat, Col. Temas Clave, núm. 100, Barcelona, 1982. Núm. 5.476 (C. Piloto).
- Blecua, José Manuel: *¿Qué es hablar?* Edit. Salvat, Col. Temas Clave, núm. 96, Barcelona, 1982. Número 5.477 (C. Piloto).
- Torres, Jacinto (coordinador): *Anuario de la prensa española (1980-81)*. Instituto Bibliográfico Musical, Madrid, 1982. Núm. 5.478 (Dep. de Documentación).
- García Madruga, J. A. y María Teresa Román: *Técnicas de estudio. Cursos de acceso directo*. Edita la UNED, Madrid, 1981. Núm. 5.479 (Dep. de Documentación).
- Consejo de Europa: *EUDISED. Thesaurus multilingüe, 1982*. Edita el Consejo de Europa, Strasbourg, 1982. Núm. 5.480 (Dep. de Documentación).
- ICE de la UNED: *La UNED y sus alumnos. Curso 1980-81*. Edita la UNED, Madrid, 1982. Núm. 5.481 (Dep. de Documentación).
- Saiz de Omeñaca González, Jesús: *Utilización didáctica del medio ambiente (La bahía de Santander)*. Edita la Univ. de Santander, Santander, 1981. Número 5.482 (Sem. de Geografía e Historia).
- ICE de la Univ. de Santander: *Lecturas de Cantabria (Una antología didáctica)*. Edita la Univ. de Santander, Santander, 1982. Núm. 5.483 (Sem. de Lengua y Literatura).
- ICE de la Univ. de Santander: *Lecturas de Historia de la Filosofía*. Edita la Univ. de Santander, Santander, 1982. Núm. 5.484 (Sem. de Filosofía).
- ICE de la Univ. de Santander: *Resumen de actividades. Separata de la Memoria de la Univ. de Santander. Curso 1981-82*. Edita la Univ. de Santander, Santander, 1982. Núm. 5.485 (Dep. de Documentación).
- ICE de la Univ. de Santander-Fundación Santillana: *Encuentro sobre la educación en Cantabria: situación y esperanzas*. Edita la Univ. de Santander, Santander, 1982. Núm. 5.486 (Dep. de Documentación).
- Underwood, Mary y Pauline Barr: *Listeners. The Police. Sickness and health*. Edit. Oxford Univ. Press, Oxford, 1982. Núm. 5.487 (Sem. de Inglés).
- Fernández Ibáñez, Juan J. y María Socorro Duaso: *El cine en el aula. Lectura y expresión cinematográfica*. Editan ICE de la Univ. de Santander-Narcea, Santander, 1982. Núm. 5.488 (Dep. de Documentación).
- Fernández Bennasar, C.: *Indicadores operativos del fracaso escolar*. Edita el ICE de la Univ. de Mallorca, Mallorca, 1981. Núm. 5.489 (Dep. de Documentación).
- Univ. de Palma de Mallorca: *Educació i cultura. I Seminario de Epistemología, Cibernética y Teoría General de Sistemas*. Edit. el Servicio de Publicaciones de la Univ. de Mallorca, Mallorca, 1982. Número 5.490 (Dep. de Documentación).
- Colom Cañellas, A. J. y B. Quetgles: *Aspectos teóricos de la planificación educativa. Doc. 3*. Edita el ICE de la Univ. de Mallorca, Mallorca, 1978. Número 5.491 (Dep. de Documentación).



Instituto Nacional de Bachillerato a Distancia
Ronda de Atocha, 2
Madrid 5