

1983 - Número 2
BOLETIN
INFORMATIVO
Junio



Indice

INFORMACION

Primer Seminario sobre Alternativas a la Educación de los Emigrantes Españoles en Francia. Château de la Valette, 9, 10 y 11 de octubre de 1982	3
---	---

EL INBAD EN ESPAÑA

El INBAD en los centros colaboradores	5
Los alumnos de Lérida y Tarragona, una experiencia de la Tutoría por Correspondencia	7

EL INBAD EN EL EXTRANJERO

Jornadas del INBAD en el Aula de Nürnberg, Alemania, R. F., diciembre 1982	11
Concurso de cuentos para los alumnos del INBAD en la R. F. de Alemania. Curso 1981-1982	15
Participación de dos profesores del INBAD en Francia en la Semana Cultural Española de Angers, organizada por la Casa de Cultura española de esa ciudad	17
Lecturas previstas para el curso escolar 1983-1984. INBAD, Francia, Demarcación de París	19
Actividades de los alumnos del Aula del INBAD en Clermont-Ferrand	21
Sobre las Tertulias Literarias del Aula del INBAD en París	23

EXPERIENCIAS Y COLABORACIONES

Esquema general de una Tutoría de Latín para 2.º de B.U.P.	25
Tutorías Básicas: Física y Química de 3.º de B.U.P.	31
Historia de las Civilizaciones. Un ejemplo de Tutoría Básica dedicada a preparar la primera prueba de evaluación: utilización del comentario de diapositivas para repasar las ideas fundamentales de los temas estudiados	35

DOCUMENTACION

Informes

El sistema educativo holandés	43
Revistas recibidas	71

FE DE ERRATAS	75
---------------	----

Dep. Legal: M-12.649-1981

Imprime: Rufino García Blanco - Av. Pedro Díez, 3 - Madrid-19.

Información

PRIMER SEMINARIO SOBRE ALTERNATIVAS A LA EDUCACION DE LOS EMIGRANTES ESPAÑOLES EN FRANCIA

Se ha celebrado en Château de la Valette, durante los días 9, 10 y 11 de octubre de 1982, el Primer Seminario sobre Alternativas a la Educación de los Emigrantes Españoles en Francia, organizado por la Confederación Europea de Asociaciones de Padres de Familia.

El contenido de las sesiones y grupos de trabajo se ha recogido en un suplemento del *Boletín Interno de la Asociación de Padres de Familias Españolas Emigrantes en Francia*, cuyo sumario reproducimos a continuación:

	<i>Págs.</i>
Asociaciones de Padres	19
Juventud	20
Profesorado	21
Administración	22
Clases Complementarias	23
Pedagogía Intercultural	23
Formación Permanente de Adultos	24
Colegios Nacionales	24

CONCLUSIÓN GENERAL

PRIMERA PARTE:

SINTESIS DEL TRABAJO REALIZADO

	<i>Págs.</i>
INTRODUCCIÓN	5
CAPÍTULO I: <i>Necesidad de un cambio</i>	
Sección 1: Breve panorama histórico	7
Sección 2: Situación actual	9
Asociación de Padres	10
Juventud	10
Profesorado	11
Administración	12
Clases Complementarias	12
Colegios Nacionales	13
CAPÍTULO II: <i>Posibilidad de efectuar el cambio</i>	
Sección 3: Consideraciones Generales	15
Sección 4: Proposiciones para el futuro	19

SEGUNDA PARTE:

TRABAJOS DEL SEMINARIO NACIONAL

CAPÍTULO III: <i>Conclusiones finales del Seminario</i>	
Advertencia	27
Grupo de Trabajo núm. 1: Educación Permanente de Adultos	28
Grupo de Trabajo núm. 2: Juventud	32
Grupo de Trabajo núm. 3: Asociaciones de Padres y la realidad emigrante	
Grupo de Trabajo núm. 4a: Pedagogía de las clases complementarias. Nivel de E.G.B.	35
Grupo de Trabajo núm. 4b: Pedagogía de las clases complementarias. Nivel de B.U.P.	36
Grupo de Trabajo núm. 5: Colegios Nacionales	37

	<u>Págs.</u>		<u>Págs.</u>
CAPÍTULO IV: <i>Resumen de las intervenciones en el acto de clausura</i>			
Síntesis del discurso del señor Gómez Dacal, subdirector del M.E.C.	39	<i>Grupo de Trabajo núm. 3:</i>	
Síntesis del discurso del señor José M. Oliver, presidente de A.P.F.E.E.F.	40	Encuentro Regional de París.	
Comunicado de las Confederaciones de Holanda, Dinamarca y Bélgica	41	Informe de la Comisión sobre las Asociaciones de Padres	48
TERCERA PARTE:		Coordinadora RHONE-ALPES:	
TRABAJOS PREVIOS AL SEMINARIO		Comunicado	52
CAPÍTULO V: <i>Ponencias y comunicados presentados en el Seminario</i>		Coordinadora RHONE-ALPES:	
Advertencia	43	Emigración española en Francia	52
Discurso inaugural	44	<i>Grupo de Trabajo núm. 4:</i>	
<i>Grupo de Trabajo núm. 1:</i>		Encuentro Regional de París.	
Encuentro Regional de París.		Puntos de reflexión sobre la situación actual y alternativas posibles	54
Informe de la Comisión sobre Educación de Adultos	46	Coordinadora RHONE-ALPES:	
<i>Grupo de Trabajo núm. 2:</i>		Lengua y cultura como identificación	57
Encuentro Regional de París.		Coordinadora RHONE-ALPES:	
Informe de la Comisión de Juventud	47	Estado actual de las clases complementarias	59
		Coordinadora RHONE-ALPES:	
		Legislación francesa y española	60
		<i>Grupo de Trabajo núm. 5:</i>	
		Coordinadora RHONE-ALPES:	
		El Colegio Hispano-Francés de Lyon	63
		ANEXO: Lista de participantes	68

EL INBAD en España

EL INBAD EN LOS CENTROS COLABORADORES

La modalidad de enseñanza a distancia está estructurada en nuestro sistema educativo como una forma intermedia entre la enseñanza directa y la enseñanza a distancia propiamente dicha. El alumno adquiere su preparación mediante el trabajo propio que él realiza ayudado por la documentación y actividades que le proporciona el INBAD y la labor orientadora de los profesores-tutores que, periódicamente y mediante diversos tipos de tutoría, le atienden y le evalúan al final del curso.

Es necesario señalar que este tipo de enseñanza requiere del profesor-tutor una atención más intensa que la enseñanza convencional, pues la actividad de las tutorías ha de ser programada con sumo cuidado.

De ahí que la formación de tutores y su identificación con esta modalidad pedagógica sea uno de los objetivos prioritarios a que debe tender la enseñanza del B.U.P. a distancia.

Hasta ahora y a pesar de los esfuerzos, esto sólo ha sido posible realizarlo en aquellos centros en los que, por estar dedicados sólo al INBAD, el profesorado no diversifica su atención en otro tipo de enseñanza y concentra todos sus esfuerzos en una preparación minuciosa de cada una de las tutorías. Además, la mayor continuidad de este profesorado permite tener una fuente de experiencia de valor inapreciable para el avance en la enseñanza a distancia.

Por el contrario, el problema de los tutores

en los centros colaboradores es mucho más complejo. Vamos a intentar hacer una síntesis de ellos:

- La continuidad o permanencia del tutor de un curso a otro sólo está condicionada por la necesidad de cubrir las diferentes asignaturas. En muchos centros, cuando se confeccionan los horarios, hasta ahora sólo se atiende a la disposición de la Dirección General de Enseñanzas Medias, en la cual se faculta al profesor para poder elegir horario según su N.R.P. Debido a esto, nos encontramos con que según el trabajo o la dedicación que exijan los alumnos del INBAD, en ese centro o habrá polémica por coger las tutorías del INBAD o por el contrario esta tarea se reservará para aquel profesorado que sea el último en el seminario. Eso en el mejor de los casos, pues lo normal es que los distintos cursos del INBAD se utilicen para completar horario, y nos encontramos con que por seminario imparten las tutorías tres, cuatro y hasta cinco profesores.

Esta diversificación de tutores perjudica sensiblemente este tipo de enseñanza, aun a pesar del propio profesorado, que por mucho que se esfuerce no puede prestar la suficiente atención a este alumnado ni a la preparación tan minuciosa y deta-

llada que, como ya hemos dicho anteriormente, requiere este tipo de tutoría.

- Otro factor que influye de forma sensible en el normal funcionamiento de las tutorías es la espectacular movilidad que en el plazo de los últimos tres años han experimentado los tutores de los centros colaboradores. De los 49 centros colaboradores que funcionan en la actualidad, 33 han tenido una movilidad de aproximadamente un 60 por 100 de los tutores, 12 de un 30 por 100 y sólo 4 se encuentran entre lo que sería el movimiento lógico de tutores, aproximadamente un 10 por 100.

Como se puede deducir, esto perjudica sensiblemente cualquier experiencia y con mayor motivo una experiencia docente en la cual los logros y resultados son muy lentos y muy propios del personal implicado, ya que la cantidad de variables como heterogeneidad del alum-

nado, características de cada centro e incluso de cada provincia hacen que la experiencia personal tenga un valor inapreciable.

A pesar de estos inconvenientes, que no son sólo imputables a los centros, sino a todo nuestro sistema educativo en general, los centros colaboradores funcionan en buena medida por la extraordinaria dedicación y profesionalidad de una buena parte del profesorado que atiende a nuestros alumnos de la mejor forma posible, impartiendo sus clases de forma similar a las clases convencionales, pero con una mayor densidad de contenidos e incluso fuera de sus horas de tutoría atendiendo a aquellos alumnos que se presentan a resolver cualquier duda.

Es deseo del INBAD y también de todo el profesorado en general que esta situación tienda cada vez más a normalizarse.

GABINETE DE CENTROS

LOS ALUMNOS DE LERIDA Y TARRAGONA, UNA EXPERIENCIA DE LA TUTORIA POR CORRESPONDENCIA

En el curso 1982-83 sólo ha funcionado en Cataluña la Extensión del INBAD en Barcelona, por lo que ha sido preciso buscar la manera de atender a los alumnos de Gerona, Lérida y Tarragona. De los alumnos de Gerona se ha encargado la Extensión del INBAD en Barcelona; de las otras dos provincias, la Sede Central del INBAD en Madrid, con la valiosa colaboración de las Direcciones Provinciales, que han facilitado a los alumnos la matriculación, les han ayudado a resolver los problemas burocráticos, han colaborado en la distribución del material, han proporcionado locales para las reuniones, etc. A ellas y a los I.B. «Marius Torres» y «Martí i Franqués» les agradecemos su inestimable ayuda.

Atención a los alumnos

— Los alumnos han sido atendidos por correspondencia utilizando las Orientaciones y Actividades quincenales, cuya parte práctica debe realizarse quincenalmente y remitirse al profesor, que, a su vez, se la devolverá corregida.

Reconocen, en general, que las Orientaciones y Actividades quincenales, elaboradas por los seminarios de la Sede Central, les ayudan a programar quincenalmente el estudio de esta asignatura y les facilitan el trabajo.

Estas Orientaciones y Actividades quincenales les indican el contenido de la quincena, los puntos esenciales y la forma de estudio más adecuada.

Su realización ayuda al alumno a darse cuenta de qué conceptos comprende o no, qué di-

ficultades va encontrando, qué dudas se le plantean, y, de este modo, puede consultar al profesor-tutor por escrito o telefónicamente.

La posterior corrección de estas actividades, ante todo orientadora, sirve de estímulo al alumno, pues no sólo ve dónde y por qué se ha equivocado, sino que, a través de ella, el profesor le indica el camino más acertado para ir subsanando las equivocaciones y además valora estos trabajos a la hora de calificar.

— Los alumnos han podido llamar por teléfono a la Sede Central todos los días por la mañana, y especialmente los martes por la tarde, para intentar resolver sus dudas.

— La tarde anterior a la celebración de las pruebas de cada evaluación, los dos profesores desplazados para presenciar dichas pruebas se han reunido con los alumnos para conocer los problemas que ha suscitado el sistema y atender sus consultas.

— Las pruebas han sido calificadas por los seminarios.

Dificultades detectadas

— El problema para conseguir las direcciones de algunos alumnos y conocer en qué asignaturas estaban matriculados originó la demora en la recepción del material didáctico.

— El envío de las Orientaciones y Actividades quincenales a los alumnos y la devolución por su parte de estas actividades una vez resueltas han supuesto serios obstáculos para la atención, pues no las recibían o las recibían tarde, y en ocasiones, deterioradas.

— El retraso en el comienzo del curso —6 de diciembre— tuvo como consecuencia que los alumnos prescindieran de las vacaciones de Navidad y Semana Santa y de la quincena de repaso anterior a cada evaluación y que el profesorado tuviera que corregir las actividades acumuladas durante las vacaciones; esto supuso que los alumnos las recibieran corregidas después de celebrarse las pruebas y, por tanto, perdieran gran parte de su eficacia.

— La falta de una clara especificación sobre qué actividades debían enviar ha originado que algunos alumnos no las remitieran. Para resolver estas deficiencias, determinados seminarios enviaron unas hojas aclaratorias a partir de la segunda evaluación.

— Otros alumnos nos las enviaron porque no habían visto la utilidad de las mismas.

— El contacto telefónico con la Sede Central les ha resultado muy difícil; no obstante, se han efectuado numerosas llamadas.

Los tutores-orientadores

A mediados de febrero tuvo lugar la Junta de la primera evaluación, en la que no se habló detalladamente de cada uno de los alumnos.

Este hecho y otros fallos descubiertos durante el primer trimestre hicieron ver la necesidad de crear un equipo de tutores-orientadores que mejoraran la atención a estos alumnos; se propuso en la Comisión Pedagógica y nos ofrecimos siete profesores; nos distribuímos los alumnos de manera que cada profesor tutelara a 25 aproximadamente, número que ha resultado excesivo.

Comenzamos escribiéndoles una carta que debía ser, ante todo, motivadora; en ella nos presentábamos y nos poníamos a su disposición.

Para preparar la Junta de la segunda evaluación se diseñó una actilla por alumno donde se recogieran la realización de las actividades quincenales de las asignaturas y su valoración, la calificación del examen y de la evaluación y las observaciones que el profesor considerara necesarias.

Con la información que ofrecían las actillas y las respuestas de los alumnos a nuestra pri-

mera carta, que nos aportaban datos sobre ellos, se preparó la Junta de la segunda evaluación. La diferencia con la anterior fue notable. Consistió en comentar la trayectoria del alumno en cada asignatura: sus dificultades de cara a la tercera evaluación, sus progresos, sus posibilidades.

Todo ello quedó reflejado en la carta que enviamos a cada alumno junto con las calificaciones. De este modo, el alumno no recibía solamente una fría hoja donde aparecían anotadas las calificaciones obtenidas, sino también un comentario sobre estas calificaciones en el que el tutor le animaba, le orientaba, le hacía comprender, en definitiva, que no estaba solo.

La respuesta a esta segunda carta resultó altamente positiva para los tutores. Los alumnos agradecían la orientación y de este modo se estrechaban las relaciones alumno-profesor. Determinadas frases de estas cartas nos confirmaban, en primer lugar, la soledad de estos alumnos, lo duro que les resulta el sistema, aunque no les parezca desacertado, y, como consecuencia, la tendencia al desánimo.

La comunicación tutor-alumno es esencial además porque sus cartas nos permiten conocer su problemática: situación personal, problemas de tiempo, circunstancias de su trabajo, de sus estudios..., aspectos imprescindibles tanto para la evaluación como para una correcta orientación, y las nuestras les transmiten ánimo, orientación y compañía. Nos dábamos cuenta de que corríamos el riesgo de adoptar una actitud paternalista, pero nuestra finalidad no consiste en prefijar al alumno sus metas, sino en orientarle del modo más objetivo posible para que él elija libremente.

Encuesta a los alumnos

Con el fin de informarnos sobre las circunstancias de estudio de nuestros alumnos, elaboramos una encuesta que se les entregó en los exámenes de la segunda evaluación. El resultado demuestra que, en general, disponen de poco tiempo para el estudio, y, sin embargo, algunos documentos son muy extensos, son muchas las actividades que deben realizar...

Las Orientaciones y Actividades quincenales les ayudan a descubrir los puntos fundamenta-

les de un tema y a resolver dudas; por ahora, no pueden definirse acerca de si las Actividades y Orientaciones suplen la falta del profesor porque han existido irregularidades en la distribución del material y en la recepción de actividades corregidas que les imposibilitan opinar sobre el tema.

La mayoría coincide en afirmar que les ha resultado más fácil el estudio durante el segundo trimestre debido a que algunas dificultades se han superado y a que ellos mismos se sienten más integrados en el sistema.

Rendimiento académico

Ofrecemos a continuación los resultados académicos de la primera y segunda evaluación de Lérida y Tarragona. Para interpretar correctamente estas cifras ha de tenerse en cuenta que el cómputo de alumnos se obtiene considerando alumno por asignatura y no alumno por curso; es decir, un alumno matriculado en cinco asignaturas cuenta cinco veces. Cuando se dice «total de alumnos matriculados en el total de las asignaturas».

En Lérida, el número total de alumnos ma-

tricolados es de 434. A la primera evaluación se ha presentado un 44,9 por 100 y de éstos ha aprobado el 32,3 por 100; sin embargo, con relación a los matriculados sólo ha aprobado el 14,5 por 100; en la segunda evaluación baja al 31,3 por 100 el número de presentados, pero sube considerablemente el porcentaje de alumnos que son evaluados positivamente entre los que se presentan, de forma que sobre el total de matriculados aumenta la proporción de los aprobados.

En Tarragona hubo 853 alumnos matriculados. A la primera evaluación se ha presentado el 39,4 por 100, de los que aprueba el 39,3 por 100, que representa el 15,5 por 100 del total de matriculados; en la segunda evaluación baja el número de alumnos presentados y ligeramente el de aprobados en relación con los que se presentan; en consecuencia, el porcentaje de alumnos matriculados que han sido evaluados positivamente es menor en esta evaluación que en la primera.

Hallando el total de estas dos provincias y de las dos evaluaciones se presenta un 37,6 por 100 del alumnado y aprueba un 41,3 por 100 de los presentados y el 15,2 por 100 del total de los que se matriculan.

LA PRIMERA Y SEGUNDA EVALUACION

		1.º			2.º			3.º			COU			TOTAL		
		Matr.	Pres.	Aprob.	Matr.	Pres.	Apro.	Matr.	Pres.	Apro.	Matr.	Pres.	Apro.	Matr.	Pres.	Apro.
Lérida	Alumnos	113	1.ª eva.		39		56		98		195		434			
			46	16	16	16	19	12	63							
Tarragona	Alumnos	164	1.ª eva.		70		95		209		336		853			
			78	29	25	39	39	132								
		2.ª eva.		29		43		37		136		75				
		2.ª eva.		62		100		72		296		114				
Lérida	Porcentajes	P/M A/M A/P			P/M A/M A/P			P/M A/M A/P			P/M A/M A/P			P/M A/M A/P		
		1.ª eva.		37,1		47,5		55,1		44,9		14,5		32,3		
		40,7	14,2	34,8	15,2	41,0	16,1	33,9	12,2	22,2	17,3	45,9	31,3	17,3	55,1	
		23,9	11,5	48,1	15,2	55,2	24,6	67,4	17,3	45,9	17,3	55,1	31,3	17,3	55,1	
Tarragona	Porcentajes	2.ª eva.		32,1		36,2		44,5		39,4		15,5		39,3		
		47,6	17,7	37,2	11,5	35,7	14,9	41,1	18,7	41,9	15,5	39,3				
		2.ª eva.		28,4		38,2		34,4		34,7		13,4		38,5		
		2.ª eva.		11,0		11,8		20,6		59,7		13,4		38,5		
TOTAL - MEDIA		37,5 13,3 36,5			31,3 13,2 42,7			39,6 16,9 43,4			42,9 17,2 42,4			37,6 15,2 41,3		

APROB. = Alumnos evaluados positivamente.
 P/M = Alumnos matriculados que se presentan.
 A/M = Alumnos matriculados que son evaluados positivamente.
 A/P = Alumnos presentados que son evaluados positivamente.

Conclusión

En el futuro, si se resuelven las necesidades materiales, algunos de los problemas burocráticos, los problemas de envío y recepción de material, además de elaborar un material didáctico adecuado, creemos que se puede aten-

der de forma idónea a aquellos alumnos que, por sus circunstancias personales, no tienen otra posibilidad de estudiar y han de seguir el sistema de tutoría por correspondencia.

**EQUIPO DE
TUTORES-ORIENTADORES**

El INBAD en el extranjero

JORNADAS DEL INBAD. NÜRNBERG, DICIEMBRE 1982

Viernes 17 de diciembre

- 17,00 horas: Llegada y distribución de habitaciones.
18,00 horas: Apertura del curso. Lectura del acta y entrega de premios del Primer Concurso de Cuentos del INBAD en Alemania.
18,30 horas: Cena.
19,30 horas: Coloquio. Problemas generales.

Sábado 18 de diciembre

- 8,30 horas: Desayuno.
9,30 horas: Primera Ponencia, Aula de Nürnberg. Coloquio.
12,30 horas: Comida.
14,00 horas: Ponencia. Las Tutorías en Lengua y Cultura.
18,30 horas: Cena (antes habrá una pausa con café).
19,30 horas: Coloquio.

Domingo 19 de diciembre

- 8,30 horas: Desayuno.
9,30 horas: Ponencia. Las actividades culturales. Coloquio.
12,30 horas: Comida y despedida.

Las primeras jornadas del INBAD en Alemania, del curso 1982, se celebraron en Haus Ve-

nusberg (Bonn) durante los días 17 al 19 de diciembre, conforme al programa que se adjunta.

De acuerdo con el mismo se inicia el cursillo con la entrega de premios del Primer Concurso de Cuentos para alumnos del INBAD en Alemania.

Tras una ligera cena se reúnen los cursillistas y, después de tratar una serie de asuntos inmediatos o particulares de las respectivas aulas, expone el jefe de Estudios las razones de haber ampliado el programa, que en principio, y según lo acordado en la reunión anterior, se iba a limitar a la discusión de experiencias realizadas en materia de tutorías. Al no presentarse más que una ponencia, se había presentado este programa, que incluiría los objetivos generales que justifican nuestra presencia en el exterior:

1.º Ofrecer a una minoría marginada el acceso a los estudios medios, entendidos tanto como conocimientos como en lo referente a titulación. Este primer objetivo exigiría unas condiciones especiales:

a) Pedagógicas.—No pueden, debido a razones obvias, impartirse estos estudios como se imparten en un instituto en España. Quizá sea conveniente la creación de un centro —o dos— en Alemania, pero esto no resolvería el problema a estas minorías. Tampoco pueden rebajarse programas o asignaturas, pues esto produciría titulados de baja categoría. La única salida

a este dilema es pensar que siempre ha habido alumnos *libres* que han cursado estos estudios brillantemente y que quizá sea más fácil si se ven ayudados (tutorizados) por los dos o tres profesores con que cuentan estas aulas. Pero esto exige una pedagogía especial y a esto respondería la ponencia primera, que serviría de documento base para discusión y que representaría la experiencia llevada a cabo en Nürnberg, donde sólo hay dos profesores.

b) Académicas.—No todos los alumnos son brillantes ni existen las mejores condiciones para que estos alumnos obtengan resultados brillantes si deben estudiar y aprobar cursos completos. Esto, que es posible y real en algunos casos, no puede extenderse a regla general, pero sí es posible que realice estos estudios si se le ofrece la posibilidad de aprobar y estudiar parcialmente: por áreas, asignaturas, etcétera.

Con estas dos condiciones se puede conseguir el primer objetivo, como lo prueban los 482 alumnos que promocionaron curso el pasado año y como nos lo están exigiendo los 679 que estudian Bachillerato completo en el presente.

El segundo objetivo correspondería a la segunda ponencia, «Las tutorías en Lengua y Cultura». Cada vez es más numeroso, afortunadamente, el número de alumnos de esta modalidad y disminuye el de Bachillerato completo. El objetivo podríamos formularlo: ofrecer a españoles no tan marginados la posibilidad de conservar y cultivar la lengua y cultura maternas, así como la de integrarse en la enseñanza española si lo desean.

Se trata de alumnos españoles que han logrado seguir los estudios normales en los colegios alemanes. Este curso ha aumentado en un 39,80 por 100 el número de éstos, que completan su formación asistiendo a las clases de Lengua y Cultura Españolas en las aulas del INBAD. Algunas aulas como Essen tienen doble número de alumnos de esta modalidad. Esto exigiría un tratamiento especial: quizá profesores especiales, quizá nuevos instrumentos metodológicos; con toda seguridad sería muy provechoso integrar estas enseñanzas en los propios colegios alemanes para no sobrecargar el trabajo del alumno y sobre todo para que no sea considerado como algo marginal.

Como documento base se propone la experiencia que se está, de una forma muy tímida, realizando en uno de estos colegios.

El tercer objetivo podríamos expresarlo: ofrecer la cultura española no sólo a los alumnos, sino a todos los españoles y en lo posible a los alemanes. Presentarla de la forma más digna posible.

A este objetivo correspondería la ponencia del domingo y serviría de documento base la memoria de las *actividades culturales* correspondiente al curso pasado como muestra de lo que se puede hacer por qué se ha hecho y como proyecto a mejorar.

Tras formar grupos de trabajo para estas ponencias, se propone un cuarto tema: estatuto, reglamento o alguna clase de normativa que ayude en la actuación del profesorado. Se habla de la labor, no del poder, de los profesores como «ministros de educación». No sólo cada Land es un mundo específico, sino a veces cada aula. El profesor ha tenido las más de las veces que improvisar su labor guiado únicamente por el sentido de analogía y la buena voluntad. Esta improvisación no deseable ha sido al menos justificable debido a varias razones: falta de una normativa clara; labor personal del profesor, ya que a veces ha estado sólo en el aula; la situación ya dada con que se ha encontrado. Esta labor de «pioneros» distinta en cada sitio: unos —siguiendo la metáfora— encontraron mormones, otros buscadores del dorado y otros buscadores de oro, exigió una adaptación distinta en cada sitio para obtener el mayor rendimiento académico. Pero esto se vio plagado de múltiples problemas: desde el grave enfrentamiento de la colonia de Aachen con la profesora —y digo «profesora» porque estaba sola— hasta el insignificante, pero complicado, de la elección de asignaturas en Hannover, pasando por los de estancia del profesorado con algún juicio por estancia ilegal.

Miles de problemas ante los que no cabían sino soluciones analógicas y de buena voluntad.

Es hora de que se acaben esta improvisación, esta disparidad de aulas y esta actuación aún no reglada.

Al día siguiente, después de un trabajo por grupos, se expusieron las distintas ponencias:

I. Grupo de Estatuto

Tras exponer la imposibilidad de redactar un marco de estatuto en tan breve tiempo, dieron lectura a una serie de reivindicaciones que deben ser tenidas en cuenta al redactarse.

a) Profesorado

Reconocimiento de nuestra situación en Alemania: pasaporte de servicios y gestión de todos los documentos necesarios —Muface, nombramiento, etc.— antes de la salida de España.

Problema económico: garantizar pagos regulares a mes vencido. Compensar la fluctuación de la moneda con efectos retroactivos. Igualdad de complemento de residencia para todo el profesorado.

Profesional: contabilizar las comisiones de servicio como años dobles a efectos de concurso de méritos. No limitar las renovaciones de comisiones sino en casos excepcionales. Garantizar el puesto de trabajo, dentro del sistema, a los PNN. Renovación pedagógica permanente. Reuniones periódicas de las distintas áreas.

Representación del profesorado: participación en la elección de cargos directivos. Participación en la Junta de Promoción Educativa. Elección de representantes del profesorado. Información general a todo el profesorado.

b) Aulas

Garantizar medios adecuados para el desempeño de las funciones del profesorado.

Infraestructura mínima (cuatro profesores).

Dotación mínima bibliográfica y de material de laboratorio.

Reconocimiento ante el Gobierno alemán.

II. Grupo de Tutorías de Bachillerato

Se reconoce como labor meritoria la realizada en el aula de Nürnberg, que se puede resumir en el sistema llamado *grupo flexible de trabajo* y que puede ser aplicado en aulas no muy numerosas.

III. Grupo de Lengua y Cultura

Este grupo no presenta ponencia ni juicio sobre el documento base.

IV. Grupo de Actividades Culturales

Siguiendo el documento base y las actividades realizadas, se concreta la posibilidad de realizar las siguientes.

a) Viajes

- Los convocados por el Ministerio de Cultura. Se confirma su utilidad y se cree conveniente dotarlos dentro del aula del mayor contenido pedagógico posible. Son una motivación para conocer geográfica, histórica, artística y culturalmente una parte de España.
- Los convocados por la Agregaduría de Educación. Pensando en parecido contenido pedagógico a los anteriores, se solicita la posibilidad de aplicarlos a viajes por Europa y no sólo por España. Se aducen razones de
 - Costo menor.
 - Menor tiempo necesario para realizarlo, dando así opción a alumnos que trabajan y no pueden disponer de permisos mayores.
 - Existencia de alumnos de Bachillerato completo que deben conocer no sólo la geografía, etc., española, sino también la de Europa.
 - Existencia ya de un concurso: el del Ministerio de Cultura para viajes por España.

Se solicitan también suficiente publicidad y agilidad administrativa en su resolución. Que se delimite previamente el presupuesto aplicado a E.G.B. y B.U.P.-C.O.U.

- Existe también la posibilidad de solicitar a las respectivas embajadas información sobre ayudas a países del Este. Estos viajes, como los anteriores, servirían de motivación cultural y habría que preparar *curriculum* de la excursión.

— Viajes por Alemania. Existe la posibilidad de visitar Berlín, según información que se pasará a todas las aulas. Otra posibilidad es la del viaje Hannover-Hamburg por el precio de cuatro marcos, incluyendo autobús y barco. Se insta a las aulas a comunicar toda suerte de posibilidades que conozcan de este tipo y a visitar tanto los museos de la ciudad en que se hallen como su entorno cercano.

b) *Concurso de cuentos*

Se cree en la oportunidad de su continuidad e incluso en la conveniencia de que también se haga de poesía. Se insta a la coordinación con otros posibles concursos del mismo tipo en países distintos. La participación en éste no impide participar en otros posibles con los mismos trabajos.

c) *Conferencias*

Habida cuenta de las que se celebraron el curso pasado, se pide a los profesores las comuniquen a Jefatura de Estudios para la posible transferencia de las mismas a otras aulas interesadas. Se solicita de la Agregaduría el presupuesto necesario para el desplazamiento del conferenciante, coste único de esta actividad.

d) *Recitales*

Se solicita lo mismo que en el caso de las conferencias.

e) *Teatro*

Se solicita presupuesto para montaje y viajes en el caso que se pueda representar en otras aulas distintas a la que lo monta.

f) *Ciclo de cine español*

Se acuerda solicitarlo a la Agregaduría de Educación y a la sección de asuntos culturales de la Embajada.

g) *Campañas de promoción del Bachillerato*

Aparte de lo que se está haciendo, se solicita del Agregado de Educación que pida la colaboración en este sentido de los profesores de E.G.B., cuya información es la más valiosa para posibles alumnos de Bachillerato.

g) Se comunica la posibilidad y conveniencia de celebrar también fiestas de convivencia con la colonia, torneos de fútbol, ajedrez y dominó, y se solicita a los profesores animen a los alumnos a participar y colaborar en la recién creada revista de los alumnos del INBAD en Europa.

Discutidas estas ponencias, se pasó al estudio de algunos problemas más concretos y se tomaron algunas medidas inmediatas.

Cerró el acto el *Agregado de Educación* en rueda de consultas y con unas palabras de despedida.

JOSE MARIA CABAÑES
Jefe de Estudios
del INBAD
en la R. F. de Alemania

**CONCURSO DE CUENTOS PARA LOS ALUMNOS DEL INBAD
EN LA R. F. DE ALEMANIA.
CURSO 1981-1982**

ACTA DEL FALLO DEL JURADO

Madrid, 17 de junio de 1982

Reunido el Seminario de Lengua y Cultura del INBAD de Madrid para fallar los premios del Concurso de Cuentos convocado para los alumnos matriculados en Alemania en el INBAD en el curso 1981-82 y ateniéndose a las bases, ha decidido conceder:

El primer premio al cuento *Blanca flor*, cuya autora es Azucena Alba Gallardo.

El segundo premio a *Diálogo para besugos*, de José A. Sanz Villaluenga.

El tercero, cuarto y quinto premios a *Periquito Sarmiento*, de Guillermo Fernández Aliende; *En un rincón del desierto*, de Ramón López Borge, y *Trencitas de oro*, de María Dolores Ruiz.

Dos menciones para *Arco moscal*, de María José Martínez, y *La eterna canción*, de José Antonio Gómez Quintero.

*Seminario de Lengua y Cultura de
la Sede Central del INBAD*

ENTREGA DE LOS PREMIOS

El día 17 de diciembre —en el acto de apertura de un cursillo para los profesores del INBAD en Alemania— se procedió a la entrega de premios del Primer Concurso de Cuentos para alumnos del INBAD en Alemania. Abre el acto el jefe de estudios, indicando por qué se ha querido dar cierta solemnidad a tal entre-

ga de premios: agradecer a las entidades colaboradoras (Iberia, Ministerio de Cultura y Caja de Ahorros de Alicante y Murcia) su participación económica en el mismo, agradecer a profesores y alumnos su favorable acogida y animar sobre todo a los profesores de Lengua y Literatura a seguir utilizando esta motivación del alumno en sus clases, de forma que se hagan lo más activas dentro de lo posible. Que el alumno escriba, que lea y analice lo que lee y escribe. Los premios mismos ayudarán a conocer la cultura española: viaje a España y su literatura, lotes de libros. Solicita de todos —profesores, alumnos y entidades colaboradoras— el entusiasmo probado para la continuidad de esta iniciativa.

Conforme al acta que se leyó previamente, recibió el primer premio —viaje a España sufragado por Iberia— la alumna del aula de Essen Azucena Alba Gallardo. Fue entregado a la interesada por un representante de Iberia invitado al acto.

El resto de los premios, consistentes en lotes de libros que han sido donados por el Ministerio de Cultura y la Caja de Ahorros de Alicante y Murcia, fueron entregados por el Agregado de Educación y el Jefe de Estudios del INBAD. Se repartieron entre las aulas de Bonn, Frankfurt, Kassel y Stuttgart.

El Jefe de Estudios lee a continuación la convocatoria del Segundo Concurso de Cuentos para los alumnos del INBAD en Alemania, pasando después a la lectura del acta de cuentos premiados y a la entrega de los mismos. Un representante de Iberia entrega a la interesada el billete de avión de ida y vuelta a Es-

pañá, y los lotes de libros son entregados por el Agregado de Educación y el Jefe de Estudios.

Termina el acto con unas palabras de los invitados.

FRAGMENTOS DEL CUENTO «ARCO MOSCAL». PRIMERA MENCION DEL CONCURSO DE CUENTOS DE ALEMANIA

Estoy solo.alguien llama.entra.me trae la comida.yo le digo que quiero abrirle la puerta.la puerta está entornada.la empujo hacia mí.ella sigue de pie.espera.¿quizá no le gusto mi movimiento?.mi flexibilidad me tiende hacia afuera.le gusta.pone cara de satisfacción.sale.¿QUE LE PASARA? UNA CONFUSION LA TIENE CUALQUIERA, NO OBSTANTE ME PONE NERVIOSA.

Un paseo.sí.ahora me doy un paseo.no me irá mal.por aquí.no.éste no es el pasillo.pues tiene camas y no sillas y mesas.¿mi habitación? ¿dónde está mi habitación?se ha ido.y ahora... a buscarla.si todas las habitaciones fueran como la mía no me aburriría.luego siento soledad.¿por qué?.porque no la encuentro.

Yo salí con ella.deje la puerta atrás.entonces...tiene que estar por aquí.

¿PERDONE? ¿POR QUÉ ESTA USTED AQUI? (quién será éste).(sigámosle el juego) ¿LO HAN OPERADO?.No. (le enseñaré el estomago).(me parece una persona desagradable).Me voy.

Cuando encuentre mi habitación, a clavar púas y chinchetas.para que no se vuelva a escapar lo haré en el suelo.

Esta tampoco es.empiezo a sentirme nostálgico.añoro mi cama y mis sillas.¿y ellas?.no.ellas no me quieren.no vienen a buscarme.cuando las vuelva a ver se lo reprocho.

¿BUSCA USTED LA HABITACION? .No. (Ahora me irá bien un baño).quiero bañarme.(realmente es la habitación la que me busca) (y yo el que me escondo).

Empezaré quitándome la ropa.¿de qué se ríen?.¿qué miran?.yo me quiero bañar.aquí hay agua. aquí me baño.

PERDONE.¿USTED SE QUIERE BAÑAR?.No lo entiendo pero si les acabo de decir...están locos.

PERDONE/PERO ESTO NO ES UNA BAÑERA.ESTO ES PARA LAVAR LOS CUBOS.

¡Anda .¿qué diferencia hay?.Ahora sí que no lo entiendo.

PERDONE USTED. JA.JA.JA.

No.no me quiero bañar.¿dónde está mi habitación?.no quiero seguir jugando.quiero dejar esta gente con tanta idea macabra.

¡ENFERMERA! ¿QUÉ HACE ESTE HOMBRE EN MI HABITACION?

Perdone.(esta gente se alarma por nada).¿me habré afeitado?.que más da.si se asusta que se asuste.

Hoy voy a visitar a mi amiga.porque siempre la encuentro pronto. ella no se esconde. ¡hola!.¿qué tal?.¿aburrida?. ¿sabes por qué no vengo más frecuentemente?.porque nunca dices nada. sólo te pones lánguida cuanto te falta agua.me voy a pelear contigo.me oyes.nunca más vendré a verte. y tú...impasible.¿verdad?mis visitas no te son gratas.no te enfades.te voy a contar un cuento:

... Había una vez, una mosca,sí, de muchos colores, que iba a pasear por los jardines de una bañera, un día vio salir del ojo de un pentágono gatuno un arco,ella le llamó arco moscal,porque se parecía a los multiples colores con que ella se vestía los días de fiesta.

La mosca se montó encima, y éste le fue enseñando todas las especies florales sin dejarse una; ella, admirada ante tanta policromía, sintió envidia y quiso coger la más bella flor. El arco moscal le dijo que las flores eran inmortales y que desde ese momento su envidia no tendría fin. Ella imploró a Leónido Crulido, que al ver a la mosca tan apenada se la comió para que no sufriera el resto de su vida.

¿Te ha gustado?.me voy.mi habitación me llama.¿sabes?.ya ha dado la maya por mí.y he perdido por tu culpa.pero no.si no necesitas decir nada.lo comprendo.el culpable he sido yo.

(María José Martínez. Aula de Bachillerato de Bonn.)

JOSE MARIA CABAÑES
Jefe de Estudios
del INBAD
en la R. F. de Alemania

PARTICIPACION DE DOS PROFESORES DEL INBAD EN FRANCIA EN LA SEMANA CULTURAL ESPAÑOLA DE ANGERS, ORGANIZADA POR LA CASA DE CULTURA ESPAÑOLA DE ESA CIUDAD

La Subdirección General de Educación en el Exterior, a propuesta de la Agregada de Educación en Francia, nombró a los profesores del INBAD Jesús Toboso Sánchez y Antonio Domínguez Rey para que participaran en la Semana Cultural Española de Angers, organizada por la Casa de la Cultura de Angers. Intervinieron los días 25 y 26 de abril en la Universidad Católica y en la Facultad de Letras de la Universidad estatal, respectivamente. Las conferencias que impartieron fueron las siguientes:

- Panorama de la poesía española de posguerra (Antonio Domínguez Rey).

- El *carpe diem* en la poesía española de los siglos de oro (Jesús Toboso Sánchez).

A estos actos asistió un número importante de alumnos —aproximadamente unos cien— y los profesores de español de las mencionadas Universidades. Los asistentes mostraron un vivo interés y las autoridades educativas nos dispensaron una excelente acogida, interesándose por nuestra labor en Francia y por fomentar este tipo de actividades culturales.

JESUS TOBOSO SANCHEZ
Jefe de Estudios del INBAD
en Francia

OBRAS DE LECTURA PARA EL CURSO ESCOLAR 83-84

LENGUA Y CULTURA ESPAÑOLAS B.U.P.-C.O.U.

INBAD. Demarcación de París

CURSO	A U T O R	T I T U L O	E D I T O R I A L
1.º de BUP	R. J. Sender F. García Lorca G. García Márquez	Requiem por un campesino español Bodas de sangre Crónica de un muerte anunciada	Destino Espasa-Calpe (Col. Austral), Alianza Bruguera
2.º de BUP	G. A. Bécquer Larra B. P. Galdós A. Buero Vallejo E. Mendoza	Rimas y leyendas Artículos de costumbres Tormento El sueño de la razón El Misterio de la cripta embrujada	Espasa-Calpe (Col. Austral), Castalia Bruguera, Castalia Alianza, Hernando Espasa-Calpe (Col. Austral), Castalia Seix-Barral
3.º de BUP	Anónimo Cervantes Calderón de la Barca	El Lazarillo de Tormes El ingenioso hidalgo D. Quijote de la Mancha El burlador de Sevilla y Convidado de piedra	Alianza, Cátedra, Taurus, Planeta Planeta, Castalia, Col. Austral Cátedra, Taurus, Col. Clásicos Cas- tellanos
C.O.U.	P. Baroja M. Unamuno Valle Inclán A. Machado Varios A. Buero Vallejo E. Sábato	La busca San Manuel Bueno Mártir Luces de bohemia Obra poética Antología poética de la generación de 27 El tragaluz El túnel	Caro Raggio, R. T. V. Alianza, Col. Austral Espasa-Calpe (Col. Clas. Cast. o Austral) Col. Austral, Edaf Cátedra, Taurus, Alcalá Cátedra, Castalia, Austral Cátedra

JESUS TOBOSO SANCHEZ

Jefe de Estudios del INBAD en Francia

VISITA AL PERIODICO «LA MONTAGNE», CENTRE-FRANCE, REALIZADA POR LOS ALUMNOS DE B.U.P. Y C.O.U. DEL AULA DEL INBAD EN CLERMONT-FERRAND

Entre las actividades programadas para este curso 1982-83 estaba la visita al medio de información periodístico más importante de la Auvergne, *La Montagne*.

Este periódico es uno de los de mayor tirada de Francia, ya que cuenta con varias ediciones en ocho departamentos. También publica varias revistas de carácter publicitario.

Para poder llevar a cabo esta visita me puse en contacto con el director, concediéndome una entrevista en la que le expuse mis deseos de que conocieran nuestros alumnos cómo se edita un periódico. Me dio su aprobación y nos citó para el día 23 de marzo a los de la tarde.

Preparación

Unos días antes de la cita prevista reuní a los tres cursos de B.U.P y C.O.U. y les di conjuntamente una clase preparatoria e informativa sobre el periódico como medio de información, partes que comprende: editoriales, artículos de fondo, noticias, crónicas, etc.

La visita

El día concertado fuimos recibidos por monsieur Granet, director técnico, que nos dio una

breve charla sobre la historia del informativo desde su creación por el diputado Alexandre Verennes en el año 1919 hasta nuestros días, número de ediciones y número de empleados que hacen posible su publicación.

De la dirección pasamos a la redacción, donde un redactor explicó cuáles son los canales informativos de las noticias y su distribución por secciones.

La parte más sugestiva para los alumnos fue la visita a los talleres, sala de ordenadores y télex, ver elaborar los periódicos en la rotativa desde la entrada del papel en blanco hasta salir impreso, cortado, convertido en ejemplares doblados, contados y empaquetados.

Como recuerdo de la visita les regalaron a los alumnos fotografías de hechos importantes llegadas por télex y algunos ejemplares de la revista que vieron confeccionar.

Tanto los alumnos del aula del INBAD de Clermont-Ferrand como yo damos las más expresivas gracias a la Dirección de *La Montagne* por las atenciones de que hemos sido objeto, tanto por ella como por todo el personal.

LUIS-ANTONIO BOADO ESCOBAR
Coordinador del INBAD en la Auvergne

SOBRE LAS TERTULIAS LITERARIAS DEL AULA DEL INBAD EN PARIS

Nota aparecida en el periódico «La Región» (19-22 de marzo de 1983)

SESIONES LITERARIAS ORGANIZADAS POR LA AGREGADURIA DE EDUCACION Y EL INBAD EN FRANCIA

EN EL CICLO «GENERACIÓN POÉTICA DEL 50»
INTERVIENEN DESTACADOS POETAS Y ESCRITORES

Con el fin de difundir la lengua y la cultura españolas, con el ánimo de comunicarse con todos los organismos españoles en el extranjero de carácter docente o cultural, con la colonia hispanoamericana y con todas aquellas instituciones o personas que estén interesadas por nuestro acervo cultural, la Agregaduría de Educación a la Embajada de España en Francia y el Instituto Nacional de Bachillerato a Distancia (INBAD) han organizado para el presente curso escolar 82-83 una serie de Sesiones Literarias a las que han asistido profesores franceses, hispanistas, escritores, artistas, representantes de emigrantes, alumnos, etc.

El ciclo objeto de estudio es la Generación Poética del 50. La presentación de las sesiones corre a cargo del profesor del INBAD Antonio Domínguez Rey, poeta y ensayista. Hasta ahora se ha contado con la presencia y viva voz de José Angel Valente, Alfonso Carreño, José Francisco Pastora y del mismo Antonio Domínguez. Una sesión ha estado dedicada al estudio de la narrativa española de las décadas del 50 y del 60, a cargo del novelista José María Vaz de Soto, profesor del INBAD en Burdeos. Con objeto de hacer efectiva la apertura a la colonia hispanoamericana, intervienen los escritores argentinos Juan Gelman y Juan José Saer;

el ciclo se cierra con la presencia de uno de los poetas más relevantes de nuestra época actual, Claudio Rodríguez. En el camino que va desde J. A. Valente a Claudio Rodríguez, cimas de nuestra poesía contemporánea, hemos volcado todas nuestras ilusiones.

Los coloquios que suceden a cada lectura poética son tan sabrosos y profundos que despiertan el interés de todos los concurrentes; las opiniones en torno al misterio de la creación poética, en busca de los propios autores, alcanzan unas cotas de inusitada altura y abren ante los asistentes caminos generalmente desconocidos.

Si se tiene en cuenta que nuestros medios son enormemente limitados y que fundamentalmente contamos con nuestro propio entusiasmo, con la perseverancia de los asistentes y con la generosidad de los creadores, se podrá valorar con mayor objetividad la frescura de este viaje iniciado, en el que se cifran muchas esperanzas. Esperamos asimismo que el apoyo y el impulso prestados por la agregada de Educación en Francia, María Jesús Cebrián, trascienda en justa medida a las autoridades educativas competentes, a fin de conseguir los medios necesarios que permitan la continuidad de las actividades del Aula Antonio Machado, a través de la que se intenta crear y transmitir, en foro abierto, la imagen que corresponde a la cultura hispánica y el lugar que ocupa en la historia.

*JESUS TOBOSO SANCHEZ
ANTONIO DOMINGUEZ REY*

Experiencias y colaboraciones

ESQUEMA GENERAL DE UNA TUTORIA DE LATIN PARA 2.º DE B.U.P.

A continuación insertamos un esquema general de una Tutoría de Latín (básica y de apoyo), junto con un modelo concreto aplicado a la décima quincena de 2.º de B.U.P.

Este esquema está basado en la experiencia del Centro Piloto de la Sede Central del INBAD.

Esperamos que dicha experiencia pueda ser útil a los tutores de la asignatura y que el Boletín sirva como cauce para intercambiar opiniones y sugerencias a este respecto.

El material empleado en las tutorías que se imparten en el Centro Piloto es el siguiente:

- Documentos elaborados por la Sede Central del INBAD.
- Libro de texto recomendado como apoyo de los documentos, en los casos en que fuere preciso.
- Las Actividades y Orientaciones quincenales.

Tutoría básica

- Toma de contacto, saludo, animación...
- Explicación de los contenidos de la quincena en que entramos, de modo general, y más pormenorizadamente de aquellas partes que, a juicio del tutor, puedan entrañar mayor dificultad.

Generalmente, se les deben relacionar los contenidos de la quincena entrante con

los de la anterior y, algunas veces, también incluso con los de la siguiente, si es útil para la comprensión de algunos puntos.

Cuando el comienzo de una quincena coincida con el de una evaluación, el tutor debe hacer una especie de resumen o recapitulación de la (o las) evaluación precedente y dar a los alumnos, antes de entrar en detalles, una visión de conjunto de lo que va a comprender en su totalidad la siguiente evaluación. Esto tiene como finalidad situar al alumno en el momento del curso en que se encuentra y que sepa qué es lo que ha visto de la asignatura hasta el momento y qué es lo que queda por ver.

- Señalización de los contenidos de la quincena que deban consultar en el libro de texto que usen como apoyo del documento, en caso de que fuere necesario.
- Recomendación de los ejercicios del documento que pueden realizar para completar los de las actividades.

No deben ser obligatorios y, muchas veces, se pueden realizar algunos de ellos en clase durante el desarrollo de la tutoría de apoyo.

- Consejos y orientaciones sobre cómo deben estudiar durante la quincena. Esto viene desarrollado en los apartados correspondientes de las Orientaciones y Activi-

dades quincenales que se entregan a los alumnos.

Lógicamente, a este punto el tutor debe dedicar mucha mayor atención y tiempo al comienzo del curso, dado que el latín es una materia nueva para el alumno que cursa por primera vez 2.º de B.U.P. y necesita un método de trabajo a seguir.

- Devolución a cada alumno de las actividades corregidas y entrega de las que tiene que realizar durante la quincena.
- Comentario de los fallos más generales observados a raíz de la corrección de las actividades.

Cada alumno debe tener delante, en ese momento, su actividad corregida para poder seguir con ella la explicación de los errores en la pizarra.

En este punto pueden surgir preguntas por parte de los alumnos que, por lo general, al ser de interés mayoritario, se pueden responder sin emplear demasiado tiempo en ello.

- Anuncio de lo que se va a hacer en la tutoría de apoyo que media entre una tutoría básica y la siguiente, para aquellos alumnos que tengan la intención de asistir.
- Corrección de erratas detectadas en las Actividades que se entregan y en las lecciones correspondientes del documento, si las hubiere.
- Despedida.

Tutoría de apoyo

- Saludo.
- En general, el tutor debe dejar un tiempo para que los alumnos hagan las preguntas que crean oportunas sobre las dificultades de tipo práctico o teórico que han encontrado a la hora de estudiar los contenidos y realizar los correspondientes ejercicios.
- Resolución de las dudas planteadas y aclaración de los puntos oscuros, según los casos, con ejemplos puestos en la pizarra,

etc. Esto no suele llevar mucho tiempo, y si los alumnos asisten, pero no plantean preguntas, el tutor debe tomar la iniciativa y pasar a realizar aquello que se anunció en la tutoría básica.

- Las tutorías de apoyo, por tanto, se pueden dedicar fundamentalmente a la realización de ejercicios prácticos en la pizarra, lo que produce una constante y activa participación por parte del alumnado asistente. En cada momento, los ejercicios prácticos deben ajustarse a los contenidos teóricos de la quincena y servir al mismo tiempo para recordarlos y aplicarlos prácticamente. Dichos ejercicios pueden consistir en esquemas, análisis, traducciones, lecturas...

Nunca se debe hacer nada fundamental en las tutorías de apoyo, pero son muy útiles dichas tutorías, pues sirven como complemento a las actividades y son casi la única oportunidad de mantener un diálogo entre el profesor y los alumnos, cosa fundamental en todas las asignaturas, pero sobre todo en latín, y a raíz de este diálogo, muchas veces, pueden surgir preguntas por parte de los alumnos que, al principio, no tenían nada que preguntar.

- Cuando la tutoría de apoyo esté situada después de un ejercicio de evaluación, se puede dedicar la misma al reparto de los exámenes a cada alumno y a la explicación detallada de cada una de las cuestiones planteadas en el mismo.
- Dado el contacto directo que permite la tutoría de apoyo entre profesor y alumno, pensamos que es uno de los medios que tiene el profesor más fidedigno para evaluar al alumno.
- Despedida.

Esquema seguido para el desarrollo de la Tutoría básica correspondiente a la 10.ª quincena de 2.º de B.U.P.

- Saludo.
- La décima quincena comprende lo siguiente: Lección XXXIII (la subjunción *ut*:

valores final, consecutivo y comparativo, excepto conjugación de *fio*) y Lección XXXIV (verbos impersonales. La subjunción *quod*: valores sustantivo y causal); un tema de cultura, «Los pensadores romanos», y un comentario de texto, «Séneca. Sobre la amistad».

- Para la realización del comentario de texto, los alumnos deben seguir las recomendaciones que se les hacen en el mismo documento y en el lugar correspondiente de las Actividades.
- Comentario general de los contenidos de lengua: nada nuevo sobre morfología nominal. Sobre morfología verbal, los verbos «impersonales», que son verbos defectivos, no tienen conjugación completa, sólo la tercera persona del singular, de ahí que se les denomine también «terciopersonales», no pueden llevar un sujeto de persona, pero sí una proposición subordinada sustantiva en función de sujeto (poner ejemplo).

Sobre sintaxis, nuevos valores de la subjunción *ut*: valor final, consecutivo y comparativo, recordando el valor completivo de esta misma subjunción visto en la quincena anterior.

La subjunción *quod*: valores completivo

y causal. Recordar a los alumnos que *quod* ya lo conocían ellos con el valor de pronombre relativo.

- Reparto de las Actividades correspondientes a la décima quincena.
- Con las Actividades de la décima quincena en la mano, hacer reparar a los alumnos en el cuadro que aparece en el apartado «Anexo al documento», recogiendo los valores estudiados de la subjunción *ut* y de la forma *quod*. Leerlos en voz alta y, a continuación, poner ejemplos en la pizarra para ilustrar cada uno de los valores que aparecen en dicho cuadro. Los ejemplos pueden ser los mismos que hay en el documento y se puede explicar un poco su estructura.
- Anuncio de que la próxima tutoría de apoyo se dedicará a poner un texto en la pizarra para analizar y traducir, en el que aparezcan preferentemente las nuevas construcciones de esta quincena.
- Despedida.

Tal esquema tan pormenorizado tiene como finalidad servir de ejemplo concreto de la labor que se realiza en la Sede Central con respecto a la tutoría.

L A T I N

2.º DE B.U.P.

10.ª QUINCENA

ORIENTACIONES

Comenzamos la décima quincena, en la que ya no estudiarás nada nuevo acerca de la declinación latina, como ya te anunciábamos en la pasada quincena, pero, asimismo, te hacemos la misma recomendación: no dejes de repasar y resolver las posibles dudas sobre la declinación de las palabras latinas, con vistas a la traducción.

Si has dado el repaso a las conjugaciones que te sugeríamos en quincenas anteriores, te será útil y, además, te ayudará a ver con más facilidad un nuevo grupo de verbos, cuyo es-

tudio corresponde a la presente quincena: los verbos «impersonales».

También vas a ampliar tu conocimiento sobre las oraciones latinas. Veremos la subjunción *ut* introduciendo proposiciones finales, consecutivas y comparativas; y la forma *quod*, que ya conoces con el valor de relativo, como subjunción que introduce proposiciones completivas y causales.

Sobre civilización romana, estudiarás en esta ocasión el tema de los pensadores romanos, en el que aparecerán dos figuras de las que, seguro, sabes ya algo: Cicerón, al que ya conoces como principal orador romano, y Séneca,

filósofo de origen hispano y cuya faceta de dramaturgo (escritor de tragedias) quizá también te suene.

Objetivos

- Que conozcas las características de los verbos «impersonales» latinos y su significado.
- Que aprendas los valores final, consecutivo y comparativo de la subjunción *ut*.
- Que aprendas los valores completivo y causal de la subjunción *quod*.
- Que conozcas los rasgos fundamentales de la filosofía en Roma, el papel que desempeñó Roma en la historia de la filosofía, cuáles fueron los principales pensadores romanos y sus respectivas obras en este terreno, y que traduzcas un texto relacionado con este tema.

Contenidos

- La subjunción *ut*: valores final, consecutivo y comparativo.
- Verbos «impersonales».
- La subjunción *quod*: valores completivo y causal.
- Los pensadores romanos.
- Comentario de texto: «Séneca. Sobre la amistad».

Recuerda que...

Es muy importante que recuerdes de quince años anteriores:

- Fundamentalmente, las declinaciones y conjugaciones latinas.
- El valor completivo de la subjunción *ut*, que ya has visto.
- El funcionamiento de *quod* como una de las formas del pronombre relativo, que introduce la proposición subordinada adjetiva de relativo.

Material

- El Documento 22/3 del INBAD, lección XXXIII, excepto «Conjugación de *fi*» (págs. 35-36), y lección XXXIV (págs. 36-48, incluido el tema de las págs. 59-62 y el comentario de texto de las págs. 66-71).
- El libro de texto que uses como apoyo del Documento.
- Los cuadros que figuran en el apartado «Anexo al Documento».

QUE ES LO MAS IMPORTANTE

- Te debe quedar claro cuáles son los verbos «impersonales» y sus diferentes formas, pues suelen aparecer muy a menudo como oración principal de la que dependen proposiciones completivas.
- Los valores final, consecutivo y comparativo de la subjunción *ut*, pues estos valores son tan frecuentes en los textos como el valor completivo que también tiene la subjunción *ut* y que estudiaste ya en la pasada quincena.
- Los valores completivo y causal de la subjunción *quod*, pues asimismo aparecen con bastante frecuencia estos valores, tanto como el valor relativo de *quod*.
- Te será muy útil para traducir bien comparar estos giros de proposiciones subordinadas latinas con los que existen en tu propia lengua y que expresan estos mismos tipos de subordinación; observa las semejanzas y diferencias entre la construcción latina y castellana correspondiente.

ANEXO AL DOCUMENTO

Subjunción *ut*:

- Con el verbo en subjuntivo, puede tener los siguientes valores:
 - Completivo (=castellano «que»)
 - Final (=castellano «para que»)Más frecuentes y no llevan correlaciones en la oración principal.

- Consecutivo (=castellano «que», «de modo que»), menos frecuente que los anteriores y en la oración principal suele haber un adverbio o adjetivo correlativo (*sic, ita, tam, talis, tantus*, etc.).

— Con el verbo en indicativo:

- Valor comparativo (=castellano «como»), también suele llevar adverbios y adjetivos correlativos en la oración principal (*sic, ita...*).

Quod:

— Pronombre relativo: introduce proposiciones subordinadas adjetivas de relativo, cuyo verbo normalmente va en indicativo.

— Subjunción:

- Valor completivo (=castellano «que», «el que», «el hecho de que»). El verbo va en indicativo. Introduce proposiciones que hacen la función de sujeto o de complemento directo.
- Valor causal (=castellano «porque»). El verbo va en indicativo si expresa una causa real, según la persona que habla. Va en subjuntivo si expresa el pensamiento ajeno.

SEGUNDO BLOQUE

1.^a Traduce el texto de la página 66 del Documento 22/3, siguiendo las orientaciones que allí se dan. Ten en cuenta, además, lo siguiente:

- En el primer párrafo: *tamen habere amicum vult*, debes recordar que es frecuente que del verbo *volo* dependa un infinitivo (lección XXX, pág. 6).
- En el segundo párrafo: *qui se spectat et propter hoc ad amicitiam venit*, el pronombre *qui* introduce una proposición de relativo, que toda ella funciona como sujeto del verbo *cogitat*. Aquí el pronombre relativo no tiene antecedente en la oración principal, por lo que la proposi-

ción subordinada adjetiva de relativo está sustantivada y equivale, entonces, a un sustantivo. En este caso funciona como sujeto.

- Todavía en el segundo párrafo: el participio *laturum*, que se refiere como predicativo a *amicum*, es un participio de futuro. Por un lado, esta forma funciona como adjetivo y, en este sentido, concierda como tal con *amicum*, pero, por otro lado, es una forma verbal y, por eso, puede llevar el régimen del verbo a que pertenece (en este caso, *laturum* lleva como complemento directo *opem*, pues el verbo al cual pertenece este participio es transitivo).

2.^a En el texto que has traducido aparecen dos proposiciones introducidas por la subjunción *ut*. Indica cuáles son y qué tipo de proposiciones forman, es decir, qué valor tiene aquí *ut* ¿Qué otro tipo de proposiciones van introducidas por esta misma subjunción?

3.^a Busca, en este mismo texto, la proposición que va introducida por la forma *quod* Analízala y di qué tipo de proposición introduce aquí esta forma Indica, además, qué otros valores puede tener *quod*

4.^a Los romanos, por su carácter práctico, más receptivo que creador, no fueron hombres inclinados a la ciencia pura ni a la especulación filosófica, sino que se sintieron más atraídos por la técnica. Entre los romanos no hubo filósofos verdaderamente originales.

- Entonces, ¿cuál fue el papel de Roma en la historia de la filosofía?
 - Cicerón, al que ya conoces como principal orador romano, también compuso obras filosóficas.
 - ¿Cuándo se dedicó a esta tarea?

- ¿A qué tema dedica Cicerón su primer tratado filosófico y por qué?
- Cita algunos libros filosóficos de Cicerón y explica qué problemas aborda en ellos.
- Aparte de Cicerón, ¿cuál es la otra gran figura entre los pensadores romanos?
- ¿Qué concepción del individuo tiene Séneca?
- ¿Cuál es la obra de carácter filosófico más representativa de Séneca y por qué?

EMILIA FERNANDEZ DE MIER
Seminario de Latín del INBAD

TUTORIAS BASICAS: FISICA Y QUIMICA 3.º B.U.P.

Hacia lo más atrayente de la química

En el número anterior considerábamos como primera y fundamental fuente de aprendizaje del alumno el hecho experimental, la observación y percepción directa de los fenómenos. De ahí nuestro objetivo en la tutoría básica: «hacerle experimentar con montajes sencillos la fenomenología que introduce o justifica los contenidos clave de la quincena».

La actitud positiva del alumno frente a la asignatura, así como nuestra experiencia a lo largo de varios meses, nos estimula a proseguir en este empeño.

En el deseo de que el Boletín siga siendo un medio de intercambio de las experiencias e iniciativas de todos, presentamos el guión de lo que fue la introducción a los contenidos de la séptima quincena.

Reconocimiento de ácidos

Objetivos

Comprobar experimentalmente algunas propiedades de los ácidos.

Comprobar el papel del agua en la disociación de los ácidos.

Comprobar que los ácidos orgánicos son ácidos más débiles que el HCl.

Material

Ácidos: clorhídrico, acético, tartárico, cítrico.

Carbonato de sodio, hidróxido de amonio, Zn, ac. sulfúrico, etanol, rojo de metilo, papel

indicador, mechero, pinzas, gradilla con tubos de ensayo.

Procedimiento

1. **Observar los cambios de color producidos en los «indicadores».** (Sustancias que presentan distinto color en función del pH)

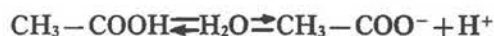
	Medio ácido	Medio básico
Rojo de metilo	Rojo	Amarillo
Fenaltaleína	Incoloro	Rojo fucsia
Papel indicador	Tonos rosa a rojo	Azul

Toma tres tubos de ensayo y echa en cada uno de ellos ácido clorhídrico, ácido acético (vinagre), ácido cítrico (jugo de limón). Observa los colores producidos en los indicadores.

También hay *ácidos sólidos*. Toma unos cristales de ácido tartárico, presiona con ellos el papel indicador universal (cuida que esté bien seco); no se observa ningún cambio, no manifiesta acidez ninguna.

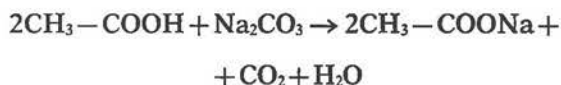
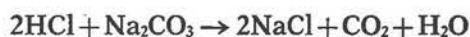
Ahora disuelve esos cristales en agua y repite el contacto de una gota con el papel indicador. ¿Qué ocurre? Puedes probar también los otros dos indicadores.

Como ves, sólo manifiesta sus propiedades de ácido en disolución de agua, igual que lo hacía el acético, clorhídrico y cítrico. El agua provoca en los ácidos su *disociación*:



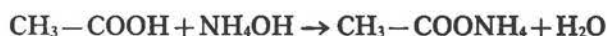
Cuanto mayor concentración de H^+ produzca un ácido, más fuerte será su carácter ácido.

2. Los ácidos producen efervescencia (desprendimiento de CO_2) con los carbonatos

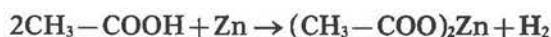


Mezcla en un tercer tubo de ensayo el Na_2CO_3 con cristales del ácido tartárico. Vuelves a comprobar que no reacciona. Añade unas gotas de agua. ¿Qué ocurre?

3. Los ácidos pueden ser «neutralizados» por las bases, dando sales y agua



4. Los ácidos reaccionan con el cinc y otros metales desprendiendo hidrógeno

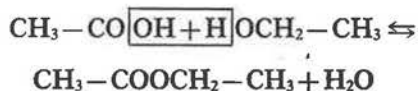


Observa la distinta intensidad con que se produce el H_2 . Detéctalo también acercándote el tubo al oído. En el tartárico casi no se percibe el ruido producido por el H_2 , un poco más en el acético y mucho más en el HCl.

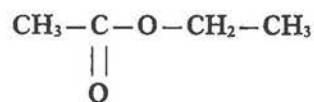
Los ácidos orgánicos son ácidos más débiles que el HCl.

5. Los ácidos orgánicos forman ésteres al reaccionar con los alcoholes

Los ésteres de baja masa molecular son líquidos y de olor a frutas y flores. Compruébalo.



Observa que no es una reacción ácido-base. Hemos obtenido una cadena más larga formada por la unión de las sustancias iniciales a través de un oxígeno:



Echa en un tubo de ensayo 2 cm^3 de ácido acético y otro tanto de etanol. Añade unas gotas de H_2SO_4 y calienta con cuidado unos minutos.

Comentario y resultados

Las reacciones propuestas no presentan ninguna dificultad en cuanto a la obtención de buenos resultados, incluso la obtención del éster: acetato de etilo que delatamos por su olor, apreciablemente distinto de los productos de partida.

Nos parece interesante el haber insistido en un tratamiento general común para ácidos, y sólo al final destacar las posibles diferencias entre orgánicos e inorgánicos.

Al alumno le sorprende, en principio, la existencia de ácidos sólidos. Esta misma extrañeza le provoca interés ante su comportamiento, y llega sin dificultad a comprender el papel que juega el agua en la disociación de los ácidos.

Conviene insistir en los puntos 1 y 4 en la diferencia entre fuerza de un ácido y concentración de un ácido. Pensamos que hubiera sido interesante completar el punto 1 y que el alumno comprobara esta distinta fuerza de los ácidos que estaba manejando (clorhídrico, acético y tartárico) en disoluciones de igual concentración para los tres. Bastaría añadir una gota de las disoluciones equimoleculares sobre papel indicador especial, es decir, uno que cambie de color, con incrementos de pH pequeños.

Fue curioso observar cómo, en general, les cuesta comprender lo que es una reacción química, sobre todo si hay reactivos sólidos, como en los apartados 2 y 4. Su afirmación ante lo que observaban fue: «el carbonato se disuelve; el cinc se disuelve». La evidencia de un gas desprendido en los dos casos y la insistencia

en la correspondiente ecuación química les ayudó a su comprensión.

«No vieron» ninguna diferencia entre los gases desprendidos: CO₂ en el apartado 2 y H₂ en el apartado 4. Fue preciso verlo en las ecuaciones químicas correspondientes.

El temor y la falta de habilidad en el manejo del material son evidentes en la mayoría de estos alumnos.

Aunque el hecho no nos sorprende, nos confirma una vez más en el interés que para nuestra asignatura conlleva toda actividad que al alumno le suponga una observación o manipulación directa, y esto aún a costa de tener que «improvisar» nuestros laboratorios.

*Seminario de Física y Química de la
Sede Central del INBAD*

Nota del Seminario de Física y Química

En el Boletín anterior se omitieron, por error, los apartados 2 y 3 del guión correspondiente a la experiencia «Cinética de las reacciones». Por esta causa los incluimos a continuación.

CINETICA DE LAS REACCIONES QUIMICAS (Continuación)

2. Influencia de la temperatura en la velocidad de reacción

Se repite la experiencia con las dos últimas concentraciones de la tabla. Se calienta la disolución de tiosulfato y a continuación se añade el ácido. Se observará que los tiempos de reacción son mucho más cortos.

3. Influencia del catalizador en la velocidad de reacción. Oxidación catalítica del sulfato de manganeso (II)

Material

Dos tubos de ensayo Pyrex.
Un mechero.
Sulfato de manganeso (II).
Peroxidisulfato de potasio.
Nitrato de plata-solución al 5 por 100.

Procedimiento

Se colocan 0,5 g de MnSO₄ en cada tubo. Se disuelven agitándolo con 15 cm³ de agua. Se añaden en cada uno de los tubos unos pocos cristales de K₂S₂O₈.

En uno de los tubos se añaden unas gotas de la solución de AgNO₃. Observar las dos soluciones. La que no contiene AgNO₃ no se altera. La otra que contiene AgNO₃ empieza a oscurecerse y a los pocos segundos se forma un precipitado marrón de dióxido de manganeso MnO₂.

Explicación

La reacción que ha tenido lugar es:



El ión plata ha aumentado la velocidad de esta reacción hasta hacer la reacción prácticamente instantánea, pero su presencia no es necesaria para que la reacción tenga lugar, el ión plata es un catalizador.

Si calentamos el tubo que no tiene AgNO₃ a medida que se calienta empieza a aparecer el precipitado de MnO₂, lo que nos confirma que la reacción era posible y que su velocidad ahora ha sido aumentada por la elevación de la temperatura de la disolución.

HISTORIA DE LAS CIVILIZACIONES

Un ejemplo de tutoría básica dedicada a preparar la primera prueba de evaluación: Utilización del comentario de diapositivas para repasar las ideas fundamentales de los temas estudiados

Una vez más, el Seminario de Historia de la Sede Central quiere con este artículo compartir con los profesores tutores de Historia del INBAD algunas de las experiencias didácticas que se están llevando a cabo en el Centro Piloto.

En este caso se trata de presentar un ejemplo de tutoría de Historia de primero realizada en el curso 82-83 y programada por parte del Seminario con los siguientes fines:

- Utilizar una tutoría básica (la última del primer período, previa a la prueba de evaluación) para repasar con los alumnos gran parte de los contenidos que se han estudiado durante las cuatro primeras quincenas del curso, en un intento de proporcionar una visión globalizadora de los mismos.
- Utilizar, para resaltar los contenidos de los temas, determinadas manifestaciones artísticas relacionadas con ellos. Se pretendía así cubrir uno de los objetivos de los contenidos de arte en este curso: considerar la obra de arte como reflejo de la sociedad que la crea.

De acuerdo con estos fines, la realización concreta de la tutoría fue la siguiente:

A) OBJETIVOS

- Repasar los temas de la evaluación primera destacando aspectos fundamentales de los mismos.

- Reforzar la idea de que las obras producidas por una civilización proporcionan una importante información sobre los caracteres de la misma y mostrar ejemplos de esto.
- Habituarse al alumno a la observación y el análisis de la imagen.

B) METODO EMPLEADO

- Introducción brevísima sobre los objetivos de la tutoría y cómo iba a desarrollarse.
- Proyección de las diapositivas. En dicha proyección se consideró importante:
 - Señalar el comienzo de cada conjunto de diapositivas correspondiente a un tema o bloque de temas.
 - Comentar, en cada diapositiva, más que los aspectos artísticos y estilísticos, aquellos que reflejan más claramente los rasgos fundamentales de cada civilización o etapa histórica.
 - Dedicar un tiempo distinto a cada una según las posibilidades de la diapositiva y el interés de la etapa correspondiente.
 - Tratar de crear con el comentario un hilo conductor que estableciera los nexos entre los distintos aspectos de la civilización y el proceso histórico general que los alumnos conocían ya por el documento.

C) GUIÓN DE DESARROLLO

Diapositivas

Ideas que interesa destacar

I. Las sociedades depredadoras del Paleolítico

1. Hachas y puntas de flecha.
 - Utensilios empleados en el Paleolítico para defensa, caza y fabricación de otros útiles de material más blando.
 - Técnicas de fabricación de estos útiles.
 - La variedad de formas como señal de la creciente adaptación a diversas funciones: el progreso técnico.
 - El gran esfuerzo y tiempo que exigía al hombre lograr cubrir sus necesidades con este grado de desarrollo técnico.

2. Pinturas de Valltorta.
 - Primeras manifestaciones artísticas. Su tema, la caza: la actividad fundamental de una sociedad depredadora.
 - El sistema de caza representado exige una organización del grupo humano y supone un avance frente a formas anteriores: menor riesgo y mayor efectividad.
 - El peligro de agotamiento de la caza.
 - Los lugares donde aparecen estas pinturas; sus tipos y técnicas.
 - Su finalidad mágico-propiciatoria en relación con la economía del grupo.

II. Las sociedades productoras del Neolítico

3. Hachas y puntas de flechas pulimentadas.
 - El mantenimiento del mismo tipo de utensilios y el progreso técnico (pulimentado), que asegura una mayor eficacia del esfuerzo humano.

4. Hoz de madera con sílex.
 - La aparición de nuevos instrumentos que revelan una nueva economía: el inicio de la agricultura.
 - El esfuerzo que requiere la siega con este instrumento.

5. Cerámica de los Millares.
 - Las nuevas actividades y técnicas que indican una naciente división del trabajo.
 - Su relación con los cambios en la economía y modo de vida: liberación de un tiempo antes dedicado a proveerse de alimentos, necesidad de recipientes para almacenar la producción.

6. Castro de Santa Tecla.

- La sedentarización de los grupos humanos.
- La organización social que esto supone.
- La aparición de la arquitectura.

7. Monumentos megalíticos.

- El culto a los muertos y a las fuerzas de la naturaleza: su relación con la agricultura.
- Las técnicas que estos monumentos suponen y la organización del grupo humano que revelan.

8. Hachas de hierro.

- Las mismas herramientas con materiales más fáciles de moldear y más resistentes: la mayor efectividad del esfuerzo.
- La división del trabajo por la especialización técnica que requieren.
- La necesidad de desplazamiento en búsqueda de yacimientos minerales.
- Los finales del Neolítico y la transición al siguiente estadio de civilización.

III. Las primeras grandes civilizaciones urbanas

9. Pintura egipcia de campesinos trabajando.

- El mantenimiento de una economía de base agraria, pero con rendimientos más altos en función del regadío: la posibilidad de excedentes.

10. Ciudad de Teotihuacán.

- La aparición por primera vez en la historia de la ciudad, que supone una fuerte división del trabajo. La organización del espacio urbano y el tipo de edificios que destacan.
- En la ciudad viven y desarrollan sus actividades la población no campesina y las autoridades civiles y religiosas.
- Desde ellas se gobiernan amplios territorios por medio de organizaciones políticas complejas: Estados.

11. Faraón (escultura).

- A la cabeza del Estado figuran reyes o emperadores sacralizados.
- Las formas de mostrar esta sacralización en las imágenes de los reyes.

12. Pirámide egipcia.

- Sus funciones.
- La gran acumulación de poder de todo tipo en manos del faraón que supone.

-
- | | |
|---|--|
| 13. Números aztecas. | <ul style="list-style-type: none">● Los conocimientos y las técnicas necesarias para construirla.● Su relación con las creencias sobre la vida de ultratumba: culminación de los mitos nacidos a partir del descubrimiento de la agricultura. |
| 14. Estela de Hamurabi. | <ul style="list-style-type: none">● Nacimiento de ciencias —aritmética, geometría, astronomía...— que se relacionan con la organización socioeconómica.● El nacimiento de la escritura y su relación con las necesidades económicas.● Creación de una legislación que regula las relaciones en la sociedad.● La importancia de su fijación por escrito. |
|
IV. Las civilizaciones del Mediterráneo: Grecia y Roma | |
| 15. Pintura de ánfora griega con esclavos trabajando. | <ul style="list-style-type: none">● En el ámbito mediterráneo se desarrollan dos importantes civilizaciones agrarias con artesanía y comercio destacados.● Su economía está basada fundamentalmente en una mano de obra esclava. |
| 16. Reconstrucción de Roma. | <ul style="list-style-type: none">● Son también civilizaciones urbanas, organizadas y gobernadas desde las ciudades.● El tipo de edificios que destacan en ellas. |
| 17. Calle de Pompeya. | <ul style="list-style-type: none">● En estas ciudades se alcanzó, sobre todo en la civilización romana, un alto grado de higiene y confort.● El desarrollo técnico que esto implica. |
| 18. Mapa de calzadas romanas. | <ul style="list-style-type: none">● La expansión de la civilización romana por toda la cuenca mediterránea.● La paulatina creación de ciudades a imagen de Roma y la unión de éstas entre sí por una red de calzadas que facilitaba el control militar y administrativo y las actividades económicas en todo el territorio. |
| 19. Ara pacis. | <ul style="list-style-type: none">● El predominio sociopolítico de una aristocracia terrateniente que se beneficia de forma privilegiada de la explotación del territorio ocupado por Roma. |

20. Estatua de Augusto.

- La acumulación de poder —cuando las circunstancias sociopolíticas lo favorecen— en manos de un miembro de esta aristocracia: Octavio Augusto, que se convierte en emperador.

21. Partenón.

- La organización por él de un Imperio centrado en el Mediterráneo y gobernado desde y en favor de Roma.

22. Doríforo.

- La difusión por todo el Imperio de la cultura grecolatina, cultura que considera al hombre centro y medida de todas las cosas y a su razón capaz de conocer la verdad.
- La expresión de estas ideas en arquitectura y escultura: el arte hecho a la medida del hombre, los cánones racionales, el ser humano como tema principal, el reflejo de la realidad idealizada...

23. Basílica de Santa María la Mayor.

- La introducción en la civilización romana de un elemento cultural nacido en una provincia del Imperio: el Cristianismo.

24. Pintura del Buen Pastor en las catacumbas.

- La adopción por éste de elementos culturales grecorromanos modificando sus funciones: edificios, aspectos de su estructura organizativa, ideas...

V. La ruptura de la unidad mediterránea y la incorporación de nuevas civilizaciones

25. Interior de San Vital: mosaico de Justiniano.

- El mantenimiento, en el sector oriental del Imperio, de elementos de la cultura grecolatina, muy influidos por las culturas orientales. El Imperio bizantino.
- La acentuación del carácter sagrado del poder y su expresión en el arte: alejamiento de la realidad y hieratismo.

26. Mezquita de Kairuán.

- El nacimiento en la península Arábiga de una nueva civilización, el Islam, en la que la religión tiene un papel nuclear.

27. Interior de la Alhambra.

- La gran expansión de esta civilización urbana que en ciertos lugares, como Al-Andalus, logra una gran altura y refinamiento cultural.

28. Tesoro de Guarrazar.

- La llegada al sector occidental del Imperio romano de los pueblos germanos, pueblos guerreros habituados a continuos desplazamientos, como muestra su preferencia por un arte mueble, valioso y fácil de transportar.

29. San Juan de Baños.

- Estos pueblos provocan el hundimiento del decadente Imperio romano occidental, en cuyos territorios se estabilizan, adoptando gran parte de la cultura romana, entre ella el Cristianismo.

VI. La consolidación del occidente europeo: el nacimiento del feudalismo

30. Pinturas de San Isidoro de León (calendario).

- Rota en Europa occidental la organización romana, que se apoyaba en las ciudades, se va desarrollando una sociedad rural.
- La vida y los trabajos de los campesinos son por ello temas frecuentes en el arte de la época.

31. Miniatura de caballeros dispuestos para la batalla.

- La sociedad está muy influida por las frecuentes guerras. El constante riesgo que supone hace que los guerreros dominen sobre toda la sociedad y se hagan dueños de la base de la riqueza: la tierra.

32. Castillo de Loarre.

- Va surgiendo un mosaico de territorios más o menos grandes —los feudos—, defendidos y gobernados desde sus castillos por aristócratas guerreros.
- Estos adquieren un poder casi total que les permite beneficiarse privilegiadamente del trabajo de sus vasallos campesinos.
- Estos aristócratas están ligados entre sí por compromisos de ayuda y fidelidad: el vasallaje.

33. Planta y esquema de un conjunto monástico.

- La sociedad está profundamente cristianizada y la influencia de la Iglesia es enorme en todos los aspectos.
- Para adaptarse al mundo feudal, la Iglesia crea monasterios: focos de evangelización, de cultura clericalizada y a la vez núcleos de feudos regidos por el abad.

34. Pantocrátor de Tahull.

- La cultura de esta época considera a Dios como centro del Universo, como quien ordena, domina y da sentido a todas las realidades de este mundo.
- El Cristo de Tahull lo expresa por: el lugar en que está situado, el enorme tamaño relativo del Cristo, el hieratismo y la «mandorla» que lo separan y alejan de la idea de Cristo como un ser humano.

VII. El renacer de las ciudades en la sociedad feudal

35. Arrieros medievales.
- El mundo occidental sigue siendo feudal y viviendo sobre todo de la agricultura, pero una serie de factores favorecen la mayor productividad de los feudos.
 - En ellos aparecen excedentes y hay personas que pueden librarse del trabajo agrícola. Surgen así artesanos y comerciantes, que en un primer momento son ambulantes.
36. Bendición de la feria de Lendit.
- Establecimiento de artesanos y comerciantes en lugares propicios para el comercio: ferias y mercados.
37. Plano de París.
- Así se desarrollan o renacen los burgos, las ciudades, núcleos donde residen y trabajan artesanos y mercaderes (burgueses) que forman un nuevo grupo social dentro del Tercer Estado.
 - Estos núcleos ordenan su espacio de modo que favorezca el desarrollo de sus actividades: barrios por oficios, plazas para mercados, soportales...
38. Lonja de Valencia.
- En las ciudades aparecen nuevos tipos de edificios adaptados a las nuevas necesidades como la de contratación de mercancías: la lonja.
39. Interior de la Universidad de Salamanca.
- O como la enseñanza de una cultura no clerical más de acuerdo con los gustos y necesidades de la burguesía: la Universidad.
40. Ayuntamiento de Florencia.
- O los Ayuntamientos, donde se reúnen las autoridades que rigen la ciudad cuando ésta logra liberarse del poder de los señores feudales.
 - En estos edificios, el reloj, que marca el rápido ritmo de las actividades urbanas, es un símbolo de la manera burguesa de entender la vida y el trabajo.
41. Murallas de Avila.
- Este mundo urbano sigue, sin embargo, bajo la amenaza de las frecuentes guerras, como lo demuestran las murallas defensivas de las ciudades.
42. Catedral de Burgos.
- El mundo urbano sigue también centrado e impregnado por el cristianismo. Símbolo de ello son las catedrales que dominan el conjunto urbano.
 - Las catedrales expresan, de todas formas, una adaptación de la religiosidad a las condiciones de la vida urbana: mayor espacio interior, capillas destinadas a los distintos gremios, espiritualidad más abierta a la vida real...

D) RESULTADOS DE LA EXPERIENCIA

La elección de un método de trabajo como el expuesto, representó una serie de problemas al preparar la tutoría: por una parte, el establecimiento de un guión de contenidos que fuera verdaderamente expresivo de la visión globalizadora de los temas estudiados y que posibilitara la creación de nexos entre aspectos diferentes; por otra, seleccionar, de entre el escaso material visual existente en el Centro, las diapositivas que permitiesen reflejar dichos contenidos. Una y otra cosa supusieron aprovechar al máximo las posibilidades de cada diapositiva sin dedicarle demasiado tiempo al comentario y vernos obligados en ocasiones a forzar algo la relación entre la diapositiva y el comentario, máxime cuando no se disponía de la imagen más adecuada.

Por lo que respecta a la realización, el mayor problema estribó en la necesidad de medir rigurosamente el tiempo dedicado al comentario. En este sentido, si bien el número de diapositivas (42) resulta evidentemente excesivo cuando se emplean éstas como elemento de aprendizaje, es adecuado si se trata solamente de visualizar contenidos que ya se conocen. Con todo, se hace preciso un control muy exacto del tiempo por parte del profesor, con lo que las posibilidades de intervención del alumno quedan casi anuladas.

Realizada la tutoría, los alumnos manifestaron la conveniencia de que utilizásemos métodos que como éste suplan la pobreza en imágenes de los documentos y resaltaron la ayuda que les supone la imagen para fijar conocimientos ya adquiridos incluso cuando las relaciones entre estos conocimientos y la imagen no son totalmente evidentes. El profesor pudo apreciar, por otro lado, que en las escasas ocasiones en que los alumnos pudieron intervenir, ellos mismos establecieron conexiones a partir de la

diapositiva y que el método ayuda efectivamente a fijar el hilo conductor que globaliza los temas.

El experimentar un tipo de tutoría como ésta en el Centro Piloto —cosa que se ha hecho con diversos contenidos y en distintas ocasiones— responde a una preocupación del Seminario de Geografía e Historia por habituar al alumno a extraer conocimientos partiendo de todo tipo de imágenes, a «enseñarle a ver». Esta preocupación es tanto más necesaria dados los objetivos de nuestras asignaturas y las características actuales de los documentos del INBAD.

Las posibilidades de subsanar las deficiencias de éstos es evidente que van más allá del método reseñado en este artículo. La realización de un material mural de uso diverso, el acercamiento del alumno hacia el material gráfico que le pueden proporcionar las bibliotecas, el dirigir su atención hacia las posibilidades concretas que le ofrecen la programación de TV o el cine, la incorporación al material escrito de técnicas de observación y comentario de imágenes, etc. serían y son algunos de los caminos para que el estudio del alumno sea no solamente más rentable, sino más acorde con el mundo de imágenes en que se desenvuelve.

Esta preocupación ha servido de base a algunas de las realizaciones concretas del Seminario, que, aunque incipientes —exposición de Picasso, murales sobre las elecciones, exposiciones sobre el proceso constitucional español...—, intentan responder, al igual que las que nos consta se han realizado en algún Centro del INBAD, a las necesidades de los alumnos y a las carencias que vamos descubriendo en nuestro sistema de enseñanza.

*Seminario de Historia.
Sede Central. Curso 1982-83*

Documentación

INFORMES

EL SISTEMA EDUCATIVO HOLANDES

La Constitución holandesa establece que «la enseñanza es objeto de constante atención por parte del Gobierno» y, para que su funcionamiento sea correcto, son de enorme importancia el modo y el grado en que esta atención se manifiesta en las correspondientes leyes y medidas.

Hasta los primeros años del siglo xx, el Estado garantizaba la gratuidad de la enseñanza pública, pero no la de la privada. En 1917, se modificó un artículo de la Constitución para conceder a la primaria privada idénticos derechos financieros que a la estatal y, después de 1945, se consiguió lo mismo para todos los niveles educativos. Ya en 1948, se añadió una disposición a la Constitución por la que se reconocía la libertad de enseñanza, pero esta libertad lograda era meramente formal puesto que los gastos de las escuelas privadas seguían pagándolos los padres. Comenzó así una «lucha por la escuela», serio problema político en Holanda durante muchos años, que hoy se ha resuelto definitivamente: el Estado subvenciona los centros confesionales privados siempre que su creación y funcionamiento se ajusten a las normas marcadas a tal efecto por la ley. Esta equiparación formal y económica de todos los sectores docentes es más amplia que en ningún otro país y la sociedad holandesa se siente orgullosa de ella por considerarla como máxima expresión de libertad personal. Es pre-

ciso señalar que, en todos los niveles educativos, excepto los superiores, el número de alumnos del conjunto de escuelas confesionales supera al de las estatales.

Para comprobar la trascendencia social del fenómeno educativo diremos que cursa enseñanza diurna completa un número de jóvenes que representa la cuarta parte del total de la población de los Países Bajos y hay, además, muchos otros que siguen cursos de enseñanza parcial y por correspondencia. Todos ellos, más los profesores y quienes participan de una u otra forma en la educación, suponen un enorme porcentaje de holandeses implicados en ella, que exigen continuamente su perfeccionamiento y calidad. Estudiar y conseguir diplomas siguen siendo en Holanda factores determinantes de la posición social.

El interés de los jóvenes por la instrucción es enorme, incluso cuando ya han terminado la escolaridad obligatoria, y, para corroborar esta afirmación, señalaremos que:

- Entre 1967 y 1971, la asistencia de los jóvenes de dieciséis años a los cursos de enseñanza diurna completa pasó del 32 por 100 a más del 63 por 100 y los de dieciocho años pasaron de un 23 por 100 largo a un 30 por 100.
- De 1958 a 1971, se duplicó prácticamente el número de alumnos de Formación Pro-

fesional y se triplicó el de los que fueron a la científica.

- Los jóvenes trabajadores que habían abandonado prematuramente la escuela han presionado constantemente al Gobierno para que les creara nuevas modalidades educativas.

Así, con el fin de fomentar la mayor participación de los jóvenes, se prolongó la escolaridad obligatoria a partir del curso escolar 1972-1973, se estableció en 1974 un curso de cuatro años para todas las ramas de Formación Profesional y se introdujo la escolaridad parcial obligatoria.

Legal y teóricamente todas las escuelas son mixtas, pero algunas del sector católico separan a los alumnos por el sexo sin que nadie les discuta la conveniencia de la coeducación. En Formación Profesional también hay ramas seguidas casi exclusivamente por chicas (las de enseñanzas del hogar, por ejemplo) y otras, por chicos (técnicos y agronómicas, sobre todo), pero la ley no señala diferencia alguna y la propia dinámica de la sociedad va haciendo cambiar esta situación, aunque no es motivo de preocupación para nadie que varíe o se mantenga. La coeducación o la separación de los chicos según el sexo no crea problemas de ningún tipo en Holanda.

La enseñanza obligatoria comienza a los seis años cumplidos y continúa durante once, es decir, hasta los diecisiete-dieciocho. Durante los nueve primeros, debe ser diurna y completa (cinco días por semana) y en los dos siguientes puede hacerse de forma parcial (al menos un día por semana) en institutos de formación, centros de Formación Profesional o siguiendo alguno de los cursos creados por el Ministerio de Educación y Ciencias para este fin. A partir de 1974, se amplió el tiempo de enseñanza parcial obligatoria a dos días por semana y se previó su ampliación hasta tres.

La obligatoriedad afecta a los padres, que deben, por tanto, preocuparse de que sus hijos asistan a las clases, pero también a las autoridades educativas, que deben proporcionar medios de formación a todos los holandeses, incluso a aquellos que no pueden seguir la enseñanza normal.

Para favorecer la asistencia a los cursos de escolaridad obligatoria, la ley laboral prohíbe trabajar a los menores de quince años, establece normas especiales de trabajo para los jóvenes de quince a dieciocho e impone a los empresarios la obligación de autorizarles a seguir la enseñanza parcial durante la jornada laboral, pero no a pagarles esas horas.

La gratuidad de la enseñanza obligatoria no es absoluta para todos los niveles. Es cierto que el Estado paga la mayor parte de los gastos de las escuelas públicas, instituciones de enseñanza científica estatales y escuelas municipales y privadas, pero los padres deben pagar también una tasa escolar y derechos de matrícula. La cantidad a que ascienden estos pagos ha sido siempre objeto de discusiones y así, ante el aumento de los costos de la educación, el Gobierno decidió elevar las tasas, pero los alumnos se opusieron violentamente a ello por considerar que podía peligrar la igualdad de oportunidades. El debate lleva camino de convertirse en eterno. En 1974 no había podido hacerse todavía una regulación definitiva, pero las aportaciones familiares rondaban las cifras siguientes:

Preescolar: una cantidad por alumno y año que podía reducirse e incluso anularse totalmente si la familia no gozaba de buena situación económica.

Primaria: gratuita por completo.

Media: se pagaba un máximo de 500 florines por alumno y año (muy frecuentemente esta cantidad se reducía en función de la situación económica familiar).

Científica: derechos de matrícula cada año y 100 florines por derechos de inscripción.

Para los buenos estudiantes sin recursos económicos se han establecido ayudas estatales directas o indirectas. Los de enseñanza superior pueden solicitar una subvención para varios años y hay además institutos particulares, Ayuntamientos y provincias que les conceden determinadas asignaciones, generalmente becas, que no han de ser reintegradas. La ayuda más importante es, sin duda, la que presta el Estado. Suele ser una combinación entre beca

(el 60 por 100) y préstamo sin intereses que puede devolverse en diez plazos anuales a partir de los dos años de haber terminado la carrera y se concede en función de unas normas establecidas teniendo en cuenta la economía familiar del joven y el índice de coste de la vida. A los casados de más de veintitrés años se les da frecuentemente una ayuda especial en forma de préstamo sin intereses. Cerca del 30 por 100 de los estudiantes disfruta de alguno de estos tipos de beca.

El Estado paga, además, los gastos fundacionales de los centros (es decir, solar y edificación), los alquileres, los costos de instalación y explotación (conservación de edificios, calefacción, limpieza, administración...) y los salarios del personal.

En realidad, la enseñanza, que intenta preparar a los jóvenes para la vida, debe adaptarse constantemente a las novedades, renovarse, ampliar su campo de acción en la medida en que así lo requieren los cambios de la vida profesional y social y experimentar sin descanso a fin de no dar sólo conocimientos concretos, sino también desarrollo personal y capacidad para aceptar lo nuevo y vivir con ello. Con este fin se han realizado tareas como la implantación de la enseñanza parcial, el intento de mayor participación de alumnos y padres en la educación y la creación de centros de promoción profesional e institutos de formación.

La empresa y la escuela, tradicionalmente tan separadas, tienden cada vez más a armonizar sus actividades y a colaborar estrechamente unidas en la formación de los chicos. Así, se han incorporado a los planes de estudios las prácticas en sus instalaciones y se han creado algunos organismos destinados a fomentar las relaciones entre ambas como, por ejemplo, la Fundación del Centro Pedagógico de Enseñanza de Formación Profesional-Industria —especialmente destinada al sector industrial y a las escuelas de promoción profesional, institutos de formación y enseñanza de participación— y la C.B.O. (Contact Centrum Bredifjsleven-Onderwijs: Centro de Contacto de los Sectores Industrial y Docente), que trabaja con el fin de que se conozcan en los centros docentes las evoluciones de la industria y ésta a su vez se interese por la educación postescolar. Sus ac-

tividades van dirigidas a directores de escuelas, profesores y alumnos en forma de conferencias, visitas a empresas e instituciones, semanas de trabajo y cursos de vacaciones en empresas para alumnos.

La enseñanza compete e interesa a la vez a la familia, la sociedad y el alumno. La familia juega un papel esencial y las buenas relaciones entre ella y la escuela contribuyen al desarrollo de los niños y a fomentar la participación de los ciudadanos en la organización del sistema escolar. Con esa intención se han constituido en los centros públicos Consejos de Padres de Alumnos desde hace ya muchos años y, en los privados, donde no era obligatoria su existencia, lo es también a partir de una nueva ley de participación que ha entrado en vigor el 1 de febrero de 1982 y se aplica a todos los niveles y modalidades de la enseñanza.

Por lo que se refiere a la sociedad, su intervención en los temas educativos es necesaria y conveniente por cuanto permite que sus valores se apliquen a aspectos económicos, sociales y culturales de interés común y, lógicamente, el alumno es el más directamente afectado por estas cuestiones puesto que la enseñanza le permite su desarrollo total. Sin embargo, ninguno de estos sectores está plenamente satisfecho con su funcionamiento actual y se considera necesario renovar determinados aspectos y llegar a una mayor democratización interna y externa del sistema.

La democratización externa apunta hacia una estructuración más flexible que ofrezca una igualdad real de oportunidades a todos los jóvenes, pues se desea que la educación se convierta en correctora esencial, aunque no única, de cuantos factores perjudican al niño en los medios escolar, familiar y social. Así, deben establecerse medidas que favorezcan la pérdida de rigidez tradicional como posibilidad de cambiar el plan de estudios cuando sea preciso, utilización de los nuevos recursos técnicos, pedagógicos y didácticos siempre que las circunstancias lo requieran, coherencia en las previsiones docentes y cuidado de que el alumno pueda elegir algunas materias en función de sus aptitudes e intereses y de que se le permita seguir, en la medida de lo posible, su propio ritmo de aprendizaje. También, en esta mis-

ma línea, se ha intentado paliar el problema de «discontinuidad» en los pasos de unos niveles a otros mediante la creación de un «año puente» y la organización de «comunidades escolares».

La democratización interna intenta, sobre todo, reconocer derechos más amplios a quienes forman parte de la comunidad educativa, de manera que puedan participar directamente en su funcionamiento. Ahora bien, sobre cómo poner en práctica esta idea existen muy variadas opiniones. Según la ley de participación antes mencionada (en vigor desde el 1 de febrero de 1982), las dos instancias principales de participación son la autoridad competente y el consejo elegido. La «autoridad competente» (ministro para los centros estatales, alcalde y concejales para los municipales y dirección para los privados) debe exigir la constitución de un consejo compuesto por representantes de todos los estamentos que tienen relación con la enseñanza, es decir, trabajadores docentes y no docentes de las escuelas, padres y alumnos. El número de miembros será de seis como máximo para los centros de menos de 250 alumnos, diez para los de 250 a 750, catorce para los de 750 a 1.250 y dieciocho para los de más de 1.250. La «autoridad competente» no puede ser miembro del consejo, cuya misión es fijar el reglamento de participación y permitir que se cumpla.

Hemos de señalar que, en las escuelas maternas y primarias, no hay representantes de los chicos y, en las profesionales superiores, en las de tarde y en las de adultos, no los hay de los padres.

También en 1970 se adoptó una regulación legal para la organización y composición de las administraciones de las Universidades y Escuelas Superiores que responde bastante a criterios de democratización.

A esta renovación, exigida a todos los sistemas educativos por la sociedad y los estudiantes, tienden conjuntamente los esfuerzos de planificación, investigación, experimentación y dirección de las autoridades educativas holandesas.

La rápida evolución de las enseñanzas superior y postsecundaria ha demostrado la necesidad de proceder a una planificación nacional,

es decir, de pensar seriamente en los preparativos y tomas de decisiones que vayan a afectar en el futuro al desarrollo de la enseñanza. Para planificar, el Gobierno ha considerado necesario crear organismos como:

- La *Onderwijs Planbureau* (Oficina Planificadora de la Enseñanza), encargada de las actividades de preparación: elaboración de datos cuantitativos, realización de análisis científicos y confección de pronósticos útiles.
- El *Stuurgroep Postsecundair Onderwijs* (Grupo Rector de la Enseñanza Postsecundaria), encargado de elevar al ministro las propuestas relativas a la planificación de la enseñanza superior y de coordinar los trabajos de la planificación propiamente dicha.

Para fortalecer los contactos entre la enseñanza y la ciencia, el Gobierno creó en 1965 la *Stichting voor Onderzoek van het Onderwijs*, SVO (Fundación para la Investigación de la Enseñanza), que tiene por objeto «apoyar, hacer ejecutar, coordinar y fomentar la investigación científica relacionada con la enseñanza». No realiza propiamente trabajos de investigación, sino que, a instancias de los interesados, presta ayuda financiera para determinados proyectos, si la Junta Directiva considera que merecen la pena, o propone ella misma trabajos que le interesan.

Sus estudios abarcan todos los niveles educativos, de preescolar a la Universidad, y todas las ramas. En 1971 se amplió su campo de acción y, junto a la investigación, trabaja también en la reforma de la enseñanza e interviene en los experimentos relacionados con ella. Además, en colaboración con el Departamento de Documentación del Ministerio de Educación y Ciencias y otros institutos de investigación, toma parte activa en cuestiones relativas a la tecnología docente, a la documentación considerada como ayuda para la investigación y a la difusión de los resultados obtenidos.

A propuesta de la S.V.O. se creó en 1968 el C.I.T.O. (Instituto de Desarrollo de Test), con sede en Arnhem. Se trata de un organismo estatal cuya misión consiste en fomentar, mediante el desarrollo de pruebas escolares, la va-

loración de los conocimientos y habilidades adquiridos por los alumnos de escuelas y universidades. Su actividad se extiende también a todos los niveles educativos, y a veces incluso a formas que no están reguladas por una ley, y atañe tanto a la práctica docente como a la política educativa y a la investigación científica.

La dirección de la enseñanza se ejerce en dos dimensiones: asesoramiento y ayuda a la escuela con el fin de resolver sus problemas pedagógicos y atención al estudiante, considerado como individuo, a fin de ayudarle a conseguir el máximo aprovechamiento en su trabajo. En principio, estas dos fórmulas eran independientes y se ponían en práctica en organismos separados: la escuela contaba con tres servicios nacionales y, junto a ellos, fueron surgiendo algunos regionales y locales (de inspección médica, asistencia social y otros...) que apuntaban especialmente a la ayuda individual al alumno. En los años setenta, sin embargo, comenzó a considerarse que las actividades de ambos campos no eran diferentes, sino complementarias y hoy son las instituciones regionales y locales las encargadas del asesoramiento integral. Para coordinar a todos estos organismos y delimitar sus funciones se ha creado el W.P.R.O. (Werkverband voor Plaatselijke en Regionale Onderwijs Adviescentra) y la financiación de estos servicios se reparte entre el Estado y los municipios.

Sigue habiendo, no obstante, instituciones nacionales. Las más antiguas son tres centros pedagógicos (uno para enseñanza pública y no confesional, otro para enseñanza protestante-cristiana y otro para enseñanza católica), a los que hay que añadir el P.C.B.O.E. (Centro Pedagógico de Enseñanza de Formación Profesional-Industria), especialmente destinado a la juventud trabajadora, y el P.C.L.T.O. (Centro Pedagógico para la Enseñanza Agronómica y Hortícola), que depende del Ministerio de Agricultura y Pesca. Todos ellos son costeados por el Estado.

La intervención de las autoridades públicas en la enseñanza alcanza a la legislación, financiación, supervisión y administración (ésta sólo en el caso de la estatal).

El encargado de hacer ejecutar las leyes que contienen las líneas generales del sistema esco-

lar y las normas de organización de la enseñanza es, salvo excepciones como la enseñanza agronómica y hortícola, el ministro de Educación y Ciencias, quien debe responder de su trabajo ante el Parlamento.

Por su parte, la Constitución establece, entre otros principios, los siguientes:

- La regulación de las enseñanzas pública y privada ha de hacerse por ley, es decir, por el Parlamento y el Gobierno conjuntamente. Cada nivel educativo tendrá su propia ley reguladora.
- Es obligación del Gobierno poner a disposición de todos los ciudadanos un sistema educativo lo más perfecto posible.
- Está garantizada la libertad de enseñanza.
- La enseñanza pública ha de respetar las creencias religiosas de cada individuo.
- Se reconoce la equiparación financiera de las enseñanzas primarias pública y privada. (Aunque no aparece así en la Constitución, hoy se da igualmente esa equiparación en todos los demás niveles educativos).
- El Estado garantiza la calidad de la enseñanza tanto en el caso de la estatal como en el de la confesional.

La educación es costeadada por el Estado en escuelas e instituciones estatales de enseñanza científica, en centros municipales y en escuelas privadas cuyo funcionamiento se someta a las normas marcadas por la ley a tal efecto, pero la financiación no está regulada de la misma forma para todos los sectores. En cualquier caso, el Estado paga siempre los gastos fundacionales (solar y construcción del edificio), los de alquileres, los de instalaciones, los de explotación (conservación de edificios, calefacción, limpieza, administración...) y los salarios del personal.

En preescolar y primaria, todas las escuelas públicas son municipales (no hay estatales), pero existen también muchas privadas. Por lo que se refiere a la secundaria, la fundación de escuelas, tanto públicas como privadas, se hace según un plan previamente establecido a fin de lograr un cierto grado de equilibrio en el reparto de los centros por el país. Por fin, la crea-

ción de universidades y escuelas superiores (públicas y privadas) está regulada por una Ley de Enseñanza Científica que es preciso modificar cada vez que se intenta poner en práctica alguna novedad.

La supervisión de los centros de preescolar, primaria, secundaria, formación profesional superior y promoción profesional (salvo la agrícola) está confiada al Ministro de Educación y Ciencia y es ejercida, de acuerdo con sus órdenes, por el Inspector General de Enseñanza (que es además el Director General) y por las Inspecciones de cada uno de los sectores educativos mencionados. No hay inspección ministerial para la enseñanza científica.

Cada una de las Inspecciones de los distintos niveles educativos se divide en jurisdicciones cuyo jefe es un Inspector que tiene a su cargo todas las escuelas de su zona. Generalmente, el trabajo del Inspector abarca tres funciones:

- Control (velar por el cumplimiento de las disposiciones legales y por la buena marcha general de la enseñanza en su zona).
- Dirección (colaborar en la ejecución de las normas, informar y asesorar a las escuelas y a los servicios gubernamentales).
- Estímulo (mediante consultas, coordinación de actividades y colaboración en comisiones y conferencias).

Para ser Inspector no se requiere una preparación especial y muy frecuentemente acceden a este puesto los profesores con gran experiencia docente.

En algunos municipios grandes, aparte de la inspección estatal hay supervisores nombrados por el municipio y a su servicio. Son una especie de delegados del ayuntamiento para las escuelas públicas administradas por la corporación.

Para asesorar al Gobierno en cuestiones educativas existe un órgano estatal denominado Consejo de la Enseñanza. Su misión es estudiar los problemas de índole general relativos a la enseñanza y dar su opinión al Ministro, quien, a su vez, está obligado a consultarle acerca de todas las medidas legales importantes y de

cuantos experimentos didácticos se lleven a cabo. Sus reuniones tienen carácter secreto y sus decisiones no son determinantes, pero en ciertos casos como, por ejemplo, divergencias de opinión entre la dirección de una escuela y la Inspección del Estado, es él el que dirime la cuestión. Está constituido por siete secciones:

- Enseñanza Científica.
- Enseñanza Científica Preparatoria y Enseñanza General Secundaria.
- Enseñanzas Preescolar y Primaria.
- Enseñanza de Formación Profesional Técnica y Enseñanza Agrícola.
- Enseñanzas Socio-Pedagógica, del Hogar, Industrial y Artística.
- Institutos de Formación para jóvenes que han superado la escolaridad obligatoria.
- Enseñanzas de Formación Comercial, Económica y Administrativa y por correspondencia.

Cada sección tiene su presidente y todos los presidentes de sección forman parte de todas las secciones. Sus miembros son elegidos a título personal —no como representantes de ningún grupo— por un período de cinco años y pueden ser reelegidos. Los Inspectores de Estado no pueden ser a la vez miembros de este Consejo.

A fin de fomentar la colaboración entre Universidades y Escuelas Superiores y adaptar la Enseñanza Científica a los progresos técnicos y a las necesidades de la sociedad, la Ley de Enseñanza Científica creó el Consejo de Universidades Holandesas, que comenzó a actuar en 1961. Su trabajo consiste esencialmente en analizar los planes de desarrollo que han de elaborar cada cuatro años las Universidades y Escuelas Superiores y en dar su opinión sobre ellos a las instituciones en él resentedas y al Gobierno. Sus reuniones son públicas y está integrado por un Presidente, un Vicepresidente y diez miembros, elegidos todos ellos directamente por la Corona, y tres representantes de cada Universidad y cada Escuela Superior, uno de los cuales es siempre el Rector Magnífico del centro correspondiente. Tiene una Junta Ejecutiva constituida por el Presidente, el Vicepresidente, tres de los diez miembros

elegidos por la Corona y uno de cada grupo de tres representantes de las instituciones docentes, cuya misión es preparar informes y ejecutar determinadas acciones en virtud de las facultades conferidas por el Consejo.

Anualmente, y desde 1814, el Ministro de Educación y Ciencia presenta al Parlamento un informe sobre la marcha de la enseñanza en el que se reseñan las medidas y acontecimientos más importantes del año. El conjunto de estos informes constituye una valiosísima fuente de documentación para estudiar del desarrollo de la educación holandesa.

También es un fondo informativo importante la Oficina Central de Estadística (C.B.S.), institución estatal dependiente del Ministerio de Asuntos Económicos, que reúne y publica, desde 1930, estadísticas sobre temas sociales importantes entre los que se encuentran los relativos a la enseñanza.

Otros datos interesantes son los que aporta la Sección de Documentación del Ministerio de Educación y Ciencia a través de sus revistas «Documentatieblad» (donde se reseñan mensualmente los libros y artículos nuevos sobre enseñanza y ciencias) y «Pedagogische Bibliografie» (revista-índice) y de la publicación de breves resúmenes sobre diversos aspectos del sistema docente holandés.

Finalmente, el Servicio de Información del Ministerio de Educación y Ciencia informa en la revista «Uitleg» acerca de las novedades producidas en este campo y distribuye las publicaciones oficiales del Ministerio.

A pesar de que todos los países se preocupan cada vez más por perfeccionar sus sistemas educativos y de que ninguno de ellos ofrece absoluta garantía de eficacia, las diferencias de calidad de la enseñanza entre unos y otros

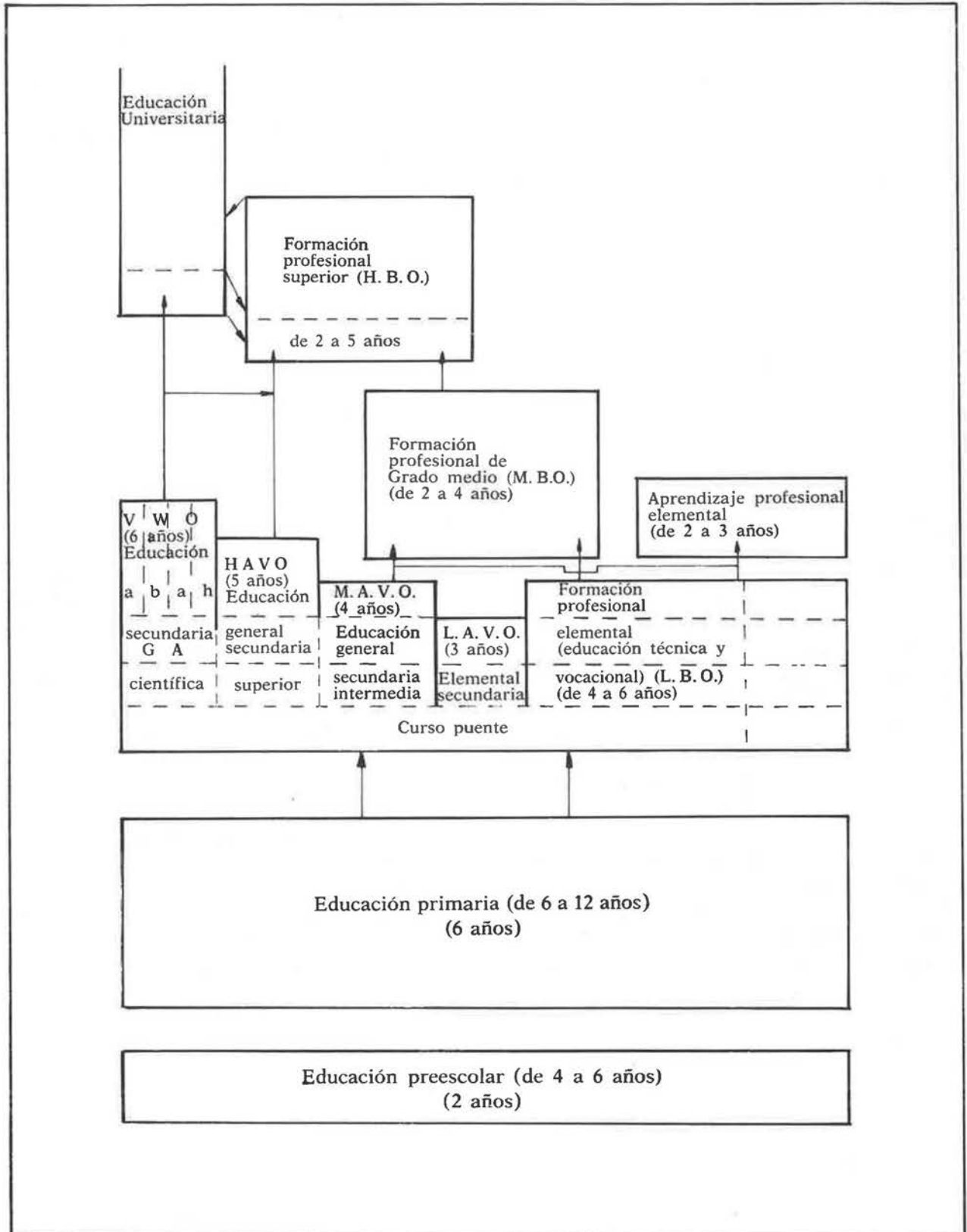
constituyen un serio obstáculo en las relaciones internacionales que intenta resolverse en marcos comunes como el Consejo de Europa, la O.C.D.E. (Organización de Cooperación y Desarrollo Económico) y la C.E.E. (Comunidad Económica Europea).

En los Países Bajos, igual que en todas las demás naciones, hay un número relativamente grande de estudiantes extranjeros en los niveles superiores, cuya formación previa ha sido adquirida en las escuelas de su país de origen y siguen en Holanda cursos sobre diferentes materias. La organización y coordinación de estos cursos se lleva a cabo en la N.U.F.F.I.C. (Fundación Universitaria Neerlandesa de Cooperación Internacional), fundada en 1951 por las Universidades Holandesas reunidas. Se hacen unas cuarenta preparaciones internacionales ((Ingeniería Hidráulica, Técnica Sanitaria, Control del Medio, Administración de Pequeñas Industrias, Integración Europea, Alimentación, Arquitectura, Control de Calidad, Promoción de la Salud, etc.) en cursos de un año de duración. Las clases se dan en:

- *Institute of Social Studies (I.S.S.)* de La Haya, fundado por las Universidades Holandesas en 1952, cuyos cursos están destinados a licenciados extranjeros que deseen ampliar sus conocimientos en el campo de las Ciencias Sociales.
- *International Training Centre (I.T.C.) de Aerocartografía y Geografía*, con sede en Enschede.
- *International Agricultural Centre (I.A.C.)*, de Wageningen, que organiza cursos de protección de vegetales, cultivo de las patatas, cría de cerdos y otros varios de temas similares. Hay también un curso de Edafología de dos años en la Universidad de Agronomía de Wageningen.

ESTRUCTURA

El sistema educativo holandés responde a este esquema:



EDUCACION PREESCOLAR

La educación preescolar, para niños de cuatro a seis años, no es obligatoria en los Países Bajos, pero está prácticamente generalizada. En esta etapa no se da enseñanza en el sentido de transmisión de conocimientos, sino que se fomenta la capacidad de los niños mediante un plan de juego y trabajo que abarca ejercicios físicos, trabajos manuales, modelado, dibujo, formación musical, dramatización... Según sus aptitudes, se presta también atención a los rudimentos de lengua y matemáticas (aritmética) que les irán preparando para el paso a la primaria.

En este nivel no hay escuelas estatales: son todas municipales o privadas, creadas estas últimas por iniciativa particular de alguna institución o asociación con personalidad jurídica. Tanto unas como otras son costeadas por el Estado a través de los municipios, pero los padres deben pagar anualmente una cantidad establecida con carácter general. Si la situación económica familiar no es buena, puede conseguirse una reducción del precio e incluso la exención total.

ENSEÑANZA PRIMARIA

La enseñanza primaria acoge durante seis años a los niños holandeses entre los seis cumplidos y los doce de edad. Se da en escuelas municipales o privadas y es gratuita y obligatoria. El Estado financia siempre los gastos de las municipales y también, en la misma medida, los de las privadas cuya creación esté incluida en el plan que las autoridades establecen cada año para los tres siguientes. Son, generalmente, mixtas, aunque existen algunas que separan a los alumnos según el sexo, sobre todo en los sectores católicos.

La ley establece las asignaturas que integran el plan de estudios, pero hasta ahora cada una tenía, sin embargo, su propio plan y su horario. Con la nueva Ley de Enseñanza Básica, definitivamente adoptada el 9 de abril de 1981 y puesta en práctica en algunos centros con carácter experimental, se prevén la unificación del horario y la instauración de determinados servicios hasta ahora inexistentes tales como

transporte escolar y comedor, que habrán de ser pagados por los padres. Esta Ley establece, por otra parte, la integración de las enseñanzas preescolar y primaria en una escuela única para los niños de cuatro a doce años de edad.

Actualmente, las escuelas de este nivel educativo dividen a los alumnos en grupos de veinte o veinticinco, constituidos por niños de diversos cursos a cargo de un mismo profesor. Los únicos profesores especialistas sólo en su materia son los de Educación Física.

La Ley en vigor (de 1920) establece que estos seis años deben proporcionar al niño un conjunto de conocimientos elementales, especialmente en aritmética, lectura y escritura, y éste debe demostrar su aprovechamiento en cada curso o, en caso contrario, repetirlo. Más de un tercio del alumnado repite alguna vez y permanece, por tanto, más de seis años en la primaria.

En general, se ha visto que la organización de este nivel educativo tenía un carácter demasiado selectivo y se han criticado frecuentemente su poca atención a las posibilidades individuales del alumno, el escaso cultivo de su afectividad y su creatividad y el desfase entre él y los niveles siguientes. Esta visión crítica ha fomentado el deseo de implantar una estructuración más flexible en cuanto a las exigencias a los chicos, que deben programarse en función de sus posibilidades y no de forma tan general y uniforme, y un plan de estudios que no se base tanto en la unión de materia y curso que se sigue y rompa, en cierto modo, con el esquema clásico. Esto es, entre otras cosas, lo que pretende conseguir la nueva Ley a la que aludíamos antes.

Para facilitar el paso de primaria a secundaria y evitar en alguna medida la brusquedad del cambio, existe el llamado «año puente», común para todos los tipos de escuelas secundarias, que sirve para ayudar a los alumnos a elegir su opción y para corregir su elección si se hubiera equivocado al hacerla.

ENSEÑANZA SECUNDARIA

La enseñanza secundaria, denominada también media y postescolar, está regulada por una

Ley de Enseñanza Postescolar, más conocida por «Ley Mamut», que entró en vigor en 1968. Esta Ley, que alcanza tanto a la enseñanza científica como a la general y a la de formación profesional elemental y media, pone de relieve que todas las modalidades de educación secundaria son complementarias y forman parte de un todo que persigue un objetivo común. Es precisamente en su texto donde se establece la existencia de ese «año puente» que permite seguir en la sección elegida o cambiar a otra sin ninguna dificultad en el curso siguiente.

Para conseguir cierta coherencia, se ha establecido una especie de colaboración entre todas las escuelas de este nivel creando «comunidades» un poco semejantes a las *comprehensive school* de Gran Bretaña y Suecia. Una «comunidad» es una escuela que reúne bajo la misma dirección dos o más tipos de centros de educación postescolar. Gozan de gran libertad de organización y pueden incluso prolongar la enseñanza «puente» hasta dos o tres años.

Esta fórmula es bastante frecuente en científica preparatoria y en general, pero no en formación profesional y, para remediar en lo posible la temprana separación entre los diversos sectores, se ha creado la llamada «escuela intermedia», que consta de cuatro años de estudios destinados a chicos de doce a dieciséis. De ésta y otras novedades hablaremos después.

Puesto que la enseñanza secundaria está dentro de la obligatoria, es también prácticamente gratuita, pero los padres deben pagar una tarifa escolar y derechos de matrícula porque se considera que quien va a beneficiarse de un servicio social que le permitirá luego desenvolverse mejor y tener una posición más desahogada debe contribuir en alguna medida a los gastos que ocasiona. La cantidad que deban pagar ha sido siempre objeto de violentas discusiones y, de hecho, en 1974 no se había llegado a un acuerdo definitivo. En ese mismo año, lo más que podía pagarse era una suma de 500 florines por alumno y año, pero, según las condiciones económicas de la familia, podía reducirse la cifra considerablemente.

Para los alumnos que van bien en sus estudios, pero no tienen posibilidades económicas, se han establecido varios tipos de ayudas: reducción de impuestos al padre o pago directo

a éste de un «subsidio», exenciones totales o parciales de la tasa escolar, entrega por parte del Ministerio de Educación y Ciencias de una cantidad de dinero determinada para gastos de viajes, libros y material de estudio, etc.

Como en el caso de preescolar y primaria, también hay en este nivel escuelas privadas subvencionadas por el Estado siempre que su creación haya sido prevista por el plan anual y se haya hecho de acuerdo con las condiciones legales establecidas.

Además de las escuelas diurnas de jornada completa hay, en casi todos los sectores de enseñanza postescolar, centros diurnos y diurnos-nocturnos de horario parcial. Si el estudio en ellos se hace de forma paralela al de las diurnas ordinarias, sus exámenes tienen el mismo valor y los diplomas dan a sus poseedores idénticos derechos.

Estas son las opciones que ofrece la enseñanza secundaria:

1. Enseñanza Científica Preparatoria o Preuniversitaria (V.M.O.).
2. Enseñanza General (A.V.O.), con tres secciones:
 - Inferior o elemental (L.A.V.O.)
 - Media (M.A.V.O.)
 - Superior (H.A.V.O.).
3. Enseñanza Profesional o Vocacional, también con tres secciones:
 - Elemental (L.B.O.)
 - Media (M.B.O.)
 - Superior (H.B.O.).
4. Otros tipos de enseñanza postescolar para adultos sin duración precisa.

El ingreso en ellas se hace al acabar el «curso puente», previo informe de los directores de los centros que aconsejan al alumno acerca de la que debe elegir, teniendo siempre en cuenta las observaciones de sus profesores de primaria. Para las de Científica y General Superior (H.A.V.O.), es necesario aprobar además un examen de ingreso constituido por pruebas puramente escolares y test psicológicos.

1. Científica

Tiene como misión fundamental dar a los alumnos durante seis años la preparación necesaria para que puedan continuar sus estudios en las universidades o escuelas superiores.

Hay dos clases de escuelas de enseñanza científica, «Gymnasium» y «Atheneum», que, generalmente, están reunidas en una misma denominada «Lyceum». Los tres primeros años del «Atheneum» y los tres o cuatro primeros del «Gymnasium» tienen un programa común para

todos los alumnos, pero en los siguientes pueden optar en ambos entre las secciones A y B, que ofrecen materias diferentes. Así, en las B de uno y otro se estudian sobre todo Matemáticas y Ciencias Naturales; en la A del «Gymnasium», idiomas clásicos y en la A del «Atheneum», Economía y Ciencias Sociales. En todas ellas son obligatorios el holandés, el francés, el alemán y el inglés, y, en la B del «Gymnasium», lo son además el latín y el griego, de manera que el cuadro de materias obligatorias queda como sigue:

GYMNASIUM		ATHENEUM	
A	B	A	B
Griego	Matemáticas	Ciencias Económicas	Matemáticas
Latín	Una materia de Ciencias Naturales *	Geografía o Historia	Una materia de Ciencias Naturales *
Hist., Geogr. o Ciencias Económicas	Griego o Latín	Holandés	Otra materia de Ciencias Naturales *
Holandés	Holandés	Una lengua moderna	Holandés
Una lengua moderna	Una lengua moderna	Otra lengua moderna	Una lengua moderna

(*) La rama de Ciencias Naturales está constituida por Física, Química y Biología.

Para obtener los diplomas y certificados de aptitud es preciso aprobar los correspondientes exámenes. En las escuelas de enseñanzas científica y general, los ejercicios escritos del examen final son elaborados por el Ministerio de Educación y Ciencias y enviados a todos los centros del país. Su supervisión está a cargo del cuerpo de inspectores del Estado.

Quienes no hayan terminado sus estudios por el procedimiento normal (autodidactos, alumnos de enseñanzas por correspondencia...) tienen cada año la oportunidad de someterse a un «examen de Estado» que revalidará sus conocimientos y les dará carácter oficial.

Los alumnos de «Lyceum» han de hacer al final de cada curso exámenes de siete asignaturas, de las que cinco son obligatorias y dos, optativas. En todas las secciones es preciso examinarse de holandés y una lengua moderna, y, en la A del «Atheneum», de dos idiomas modernos en vez de uno solo.

En 1973 empezó a funcionar un nuevo tipo de «Lyceum» no dividido en secciones, es decir, centralizado, en el que los alumnos gozan de mayor libertad en lo relativo a las asigna-

turas de su examen final. Sólo son obligatorias para ellos el holandés y una lengua extranjera y las otras cinco pueden elegir las entre todas las demás. También eligen las optativas una vez aprobado el cuarto año.

2. General (AVO)

Se imparte, como sabemos, en tres niveles que, a partir de ahora, denominaremos L.A.V.O. (inferior), M.A.V.O. (medio) y H.A.V.O. (superior). A cada uno de ellos se accede directamente desde la escuela primaria después del «año puente».

L.A.V.O.

Ofrece dos años de estudios, además del «puente», que pueden considerarse como preparación para los estudios profesionales y técnicos en el caso de que se impartan en una escuela autónoma, situación no demasiado frecuente. Lo normal es que estas escuelas de L.A.V.O.

estén incorporadas a las profesionales, de tal manera que el primer curso de formación profesional inferior puede considerarse como enseñanza L.A.V.O. Después de los dos años de esta secundaria general inferior, los alumnos pueden abordar los estudios profesionales inferiores o empezar a ejercer un oficio.

M.A.V.O.

Los estudios de M.A.V.O. orientan a los alumnos hacia la formación profesional de nivel medio. Comprenden cuatro años de enseñanza, pero todas estas escuelas pueden tener secciones de tres.

En las M.A.V.O. de cuatro años, los tres primeros son prácticamente comunes para todos los alumnos y la posibilidad de elegir optativas es, por tanto, muy limitada. Únicamente pueden decidir entre estudiar dos idiomas modernos o tres. En las de tres años ocurre lo mismo durante los dos primeros.

Al pasar al último curso, los estudiantes de las escuelas de cuatro años eligen cinco asignaturas y los de las secciones de tres, cuatro materias, que, junto con el holandés, obligatoria para todos, determinan esencialmente el programa de ese año. Las opciones que se les ofrecen son: Idiomas Modernos (han de elegir uno sin remedio), Matemáticas, Física, Química, Biología, Geografía, Historia e Introducción Mercantil. En algunos centros se les da también la posibilidad de elegir para el examen final nuevas materias como Música, Dibujo, Trabajos Manuales, Técnicas Textiles y otra lengua moderna.

Los alumnos que aprueban este último año pueden continuar sus estudios en la enseñanza profesional secundaria media o en el curso preparatorio de algunas escuelas profesionales superiores. También se les permite entrar en el cuarto curso de las H.A.V.O.

H.A.V.O.

Los estudios de este nivel duran cinco años, pero puede concebirse igualmente como ciclo de dos superpuesto a otros tipos de enseñanza. Así, entre otras combinaciones posibles, podemos encontrar estudios de H.A.V.O. en:

- Escuelas autónomas (muy poco numerosas).
- Escuelas H.A.V.O. de cinco años que forman parte de una «comunidad» junto a otra de M.A.V.O., un «Lyceum», un «Atheneum» y un «Gymnasium».
- Ciclos H.A.V.O. de dos años unidos a una escuela M.A.V.O., a un «Lyceum», a un «Atheneum» o a un centro de preparación de maestros para la enseñanza primaria. El alumno que haya terminado el cuarto curso de M.A.V.O. puede, en este caso, entrar en el cuarto de H.A.V.O.

Cualquiera que sea su forma, todo alumno con diploma de una escuela H.A.V.O. puede entrar directamente en la vida activa, pero deberá hacer previamente unos cursos complementarios. Normalmente, los alumnos continúan sus estudios en la formación profesional superior.

En general, los tres primeros años son comunes para todos y, en los dos últimos, estudian Holandés (obligatoria) y cinco optativas seleccionadas entre Inglés, Francés, Alemán, Geografía, Historia, Ciencias Mercantiles y Económicas, Matemáticas, Física, Química y Biología. Deben elegir al menos un idioma moderno como optativa y han de asistir además a las clases de Formación Social y Educación Física. El examen final abarca sólo las cinco que han escogido y el Holandés.

3. Formación Profesional

Tiene como meta preparar para el ejercicio de las más diversas profesiones y ha de sobreentenderse siempre que el término «preparar» tiene un significado mucho más amplio y profundo que «enseñar». Como ya hemos dicho, se da en tres niveles, que conoceremos a partir de ahora con las siglas L.B.O. (elemental), M.B.O. (medio) y H.B.O. (superior).

Abarca un variadísimo abanico de ramas:

- Técnica (incluida la náutica).
- Enseñanzas del hogar y educación profesional.
- Agrícola, hortícola y forestal.
- De formación comercial.

- Enseñanzas económicas y administrativas.
- Preparación para parvulistas, maestros y profesores.
- Enseñanza sociopedagógica.
- Enseñanzas artísticas.

Normalmente, todas estas ramas pueden estudiarse en los tres niveles, pero hay excepciones. Así, por ejemplo, la sociopedagógica no tiene nivel inferior y la artística, cuya graduación es un poco diferente, pertenece casi en la totalidad de sus formas al superior.

Para la mayor parte de los alumnos, la enseñanza de formación profesional es la última fase de enseñanza diurna con plena dedicación, si bien la de promoción profesional y la de «participación» pueden ser consideradas también así puesto que los empresarios ven a los jóvenes como «estudiantes» durante su etapa de preparación en la empresa.

En los últimos años ha crecido considerablemente el interés por estos estudios y, a la vez, se ha cambiado su orientación, que es ahora más polivalente.

Formación Profesional Elemental (L.B.O.)

La L.B.O. acoge a un alto porcentaje de alumnos que eligen la formación profesional después de la primaria. Su desarrollo se caracteriza por una creciente atención a las asignaturas de cultura general, sin abandonar totalmente el cuidado de las materias de especialización. Las últimas tendencias apuntan hacia una reestructuración que armonice y uniforme todas las escuelas elementales de enseñanza profesional y las integre paralelamente en las M.A.V.O. o en una de grado medio común para todos los alumnos comprendidos entre los doce y los dieciséis años de edad.

La L.B.O. abarca cuatro años de estudio. Los dos primeros se consagran casi exclusivamente a materias generales y, en muchos de los centros de este nivel, especialmente en los técnicos, el alumno puede elegir entre la dirección T (teórica) y la P (práctica).

Como los alumnos son bastante heterogéneos y hay entre ellos enormes diferencias de aptitudes y capacidad, se ha desarrollado en las ramas técnica y de enseñanza del hogar y edu-

cación profesional un plan de aprendizaje para la corriente T en el que se da más importancia a las asignaturas teóricas como Holandés, Idiomas Extranjeros, Matemáticas, Física, etcétera. También se ha previsto en estas mismas ramas un plan de estudios especial para los alumnos que siguen los cursos con dificultad. Se trata de darles una enseñanza más adaptada a sus necesidades individuales a través, sobre todo, de ejercicios prácticos y se conoce esta variante como «enseñanza técnica individual» o «enseñanza del hogar y educación profesional individuales».

Las escuelas cuyo conjunto constituye la Formación Profesional Elemental presentan bastantes diferencias entre sí en función del tipo de enseñanza que imparten. Estas son esencialmente las posibilidades que ofrecen:

— *Enseñanza técnica:* Es la más solicitada. Consta de un período puente de dos años y otros dos de preparación propiamente profesional. Tiene siete secciones: construcción, consumo, electrotecnia, técnicas gráficas, técnica de instalaciones, mecánica y técnica de vehículos de motor. Son, sobre todo, los varones quienes eligen esta opción y aproximadamente el 20 por 100 de los diplomados pasa a la escuela técnica secundaria.

La enseñanza náutica es una forma especial de la técnica y engloba las escuelas de pesca marítima, las de navegación fluvial, las de marinería y las de trabajadores portuarios (Amsterdam y Rotterdam).

— *Enseñanza del hogar y la educación profesional:* Ofrece en los cursos 3.º y 4.º, es decir, después de los dos primeros, que constituyen el período puente, especialidades que apuntan al cuidado del hogar, asistencia sanitaria y servicios administrativos. El alumnado lo constituyen fundamentalmente chicas, de las que un elevado número continúa después en la educación profesional media.

— *Enseñanza agrícola y hortícola:* Está estrechamente ligada a la comarca y se desarrolla, por tanto, en numerosas escuelas pequeñas. Ofrece subespecialidades profesionales como jardinería urbana (mantenimiento de jardines, ornamentación floral, etc.) y tecnología alimentaria.

— *Escuelas elementales de comercio*: Preparan a los alumnos para que sean capaces de montar pequeñas tiendas independientes. Aproximadamente la mitad de los diplomados continúa luego sus estudios en los centros secundarios correspondientes.

Este sector ofrece, además de la enseñanza diurna con dedicación plena, numerosas cursos para adultos que desean adquirir formación para poder establecerse por su cuenta.

— *Rama económica y administrativa elemental*: Es la de más reciente creación y prepara a los estudiantes para ejercer cargos subalternos de índole administrativa y comercial. Presta especial atención al estudio de los idiomas modernos.

Formación Profesional Media (M.B.O.)

Ofrece un panorama bastante heterogéneo: la mayoría de las escuelas tienen un programa de tres o cuatro años, pero existen también algunos de dos; muchas trabajan con un solo nivel de enseñanza, común, por tanto, para todos los estudiantes, mientras otras les dan la posibilidad de elegir entre rama T (teórica) y rama P (práctica); algunas preparan para ocupaciones muy específicas y otras, en cambio, se plantean propósitos más amplios. La diversidad se debe fundamentalmente a que durante mucho tiempo no hubo reglamentación concreta y formalmente reconocida para ella en el sistema educativo nacional. Las escuelas funcionaban según sus propias normas y, cuando en los años sesenta se integraron por fin en él, hubo que aceptar sin remedio su gran variedad.

Para acceder a la M.B.O. es preciso haber acabado alguna de las ramas de L.B.O. o tener el diploma de M.A.V.O.

— *La enseñanza técnica* de este nivel prepara para el ejercicio de profesiones técnicas de grado medio en los campos ejecutivo, de construcción, administrativo, económico y comercial en cinco secciones: Mecánica, Electrotecnia, Arquitectura, Ingeniería de Caminos, Puertos y Canales y Técnica Química.

En el primer año está diferenciada según los estudios anteriores de los alumnos. Así, hay una sección para los que vienen de L.B.O., donde se les da una formación más general, mientras que los diplomados en M.A.V.O. y los que han aprobado tercero de H.A.V.O. siguen una orientación más técnica. El tercer curso está dedicado a la práctica.

Por su parte, la náutica comprende los estudios de timonel y mecánico naval de la Marina Mercante costera. La preparación dura uno o dos años y el diploma de la escuela no faculta para ejercer la profesión, lo que sólo puede hacerse con uno del Estado que se obtiene una vez cumplidos los requisitos establecidos para ello (entre ellos, un tiempo de navegación).

— *La enseñanza del hogar y educación profesional* de este nivel se da en las mismas escuelas que la primaria. La formación se divide en secciones: Orientación para Profesiones Asistenciales, Puericultura, Costura, Modistería y estudios previos para los que luego deseen cursar los de preparación para ser profesores de Formación Profesional Superior y Auxiliares de una institución de tipo asistencial. Las escuelas pueden tener una o más secciones y la duración de los estudios oscila, según la rama elegida, entre uno y tres años.

— *La enseñanza agrícola y hortícola secundaria* se dedica a la preparación de empresarios independientes en estos campos y, aunque la duración más habitual de los estudios es de dos años, las escuelas pueden organizar también junto a ellos o en su lugar algunos de tres.

— *La formación comercial* de este grado se adquiere en comunidades de escuelas junto a la correspondiente primaria y está destinada a preparar a futuros empresarios de establecimientos comerciales medios y pequeños. Presta atención especial a la explotación económica y comercial de estas empresas tanto en aspectos teóricos como en cuestiones prácticas y, en los tres años de duración de los estudios, son materias obligatorias el holandés y dos lenguas modernas.

— *La enseñanza económica y administrativa secundaria* está enfocada hacia las funciones

de este campo propias de una empresa. El tiempo de estudio es de tres años y, una vez aprobado el primero, los alumnos pueden elegir entre cinco ramas específicas: administrativa, comercial, secretariado, dirección y «rama libre».

— En la *enseñanza sociopedagógica* de nivel medio entran, entre otros, los estudios de «asistente del hogar» y profesor de deportes. Las «asistentes» deben estar capacitadas para reemplazar a las madres temporalmente y su instrucción se lleva a cabo, generalmente, en internados; los profesores de deportes suelen prepararse también en régimen de internado en tres instituciones centrales destinadas a ello.

Incluiremos el estudio de la enseñanza de Formación Profesional Superior (H.B.O.), la educación artística y la formación del profesorado dentro del esquema de la enseñanza superior puesto que a ella pertenecen estructuralmente.

Es preciso señalar que el sistema educativo holandés va a sufrir variaciones sustanciales a partir de 1985, año en que se implantará con carácter general una reforma que ha venido funcionando en plan experimental en algunos centros durante los últimos cursos académicos. En un «memorándum» del Ministerio de Educación y Ciencias, propuesto para su discusión en los sectores interesados en la enseñanza, figuran, entre otros, los siguientes puntos esenciales:

- Ampliación de la escolaridad obligatoria hasta los dieciocho años. Será una enseñanza más general y «personal», más individualizada y menos selectiva.
- División de ella en tres ciclos gratuitos e ininterrumpidos:
 - Primaria: de cuatro a doce años, subdividida a su vez en dos fases de cuatro (niños de cuatro a ocho y de ocho a doce años respectivamente).
 - Media: destinada a los alumnos de doce a dieciséis años, que, puesto que se trata de una educación orientadora, no se agruparán por edad, sino por materias, habilidades e intereses.
 - Superior: para jóvenes de dieciséis a

dieciocho años y diversificada en tres ramas que ofrecen posibilidad de paso de una a otra:

- Académica: de dos años. Facilitará el acceso directo a la educación superior.
- Profesional: de tres a cuatro años. Dará preparación para empleos de grado medio y permitirá a los buenos alumnos seguir algunos cursos de enseñanza superior universitaria.
- Profesional: en forma de cursos de breve duración proyectados hacia empleos de nivel elemental.

- Implantación de una educación universitaria selectiva basada en la coordinación e integración de Universidades e Institutos de Formación Profesional Superior.
- Creación de una «escuela abierta», último escalón en la estructura profesional del sistema, que coordine todas las posibilidades de enseñanza y formación posteriores a la regulada y enlace los estudios con la experiencia práctica y laboral de los alumnos.

Las líneas generales de la reforma aparecen expuestas con toda claridad en los *Perfiles del futuro sistema educativo holandés*, editado en 1975 por el entonces ministro socialista de Educación doctor Jos van Kemenade.

Por lo que se refiere a la escuela media, éstas son sus características esenciales según un informe de la I.C.M. (Comisión de Renovación para la Escuela Media):

- Es la continuación de la enseñanza de base y se dirige a los que han terminado este nivel, así como a los que hayan salido de las formas de enseñanza especial asimiladas a ella.
- Los alumnos deberán familiarizarse, aunque sea superficialmente, con un abanico bastante amplio de campos de formación. La enseñanza fundamental proporcionará sobre todo conocimientos básicos, comunes y generales, y se dará teniendo en cuenta las diferencias entre los chicos y sus aptitudes e intereses individuales.

- La duración de los estudios oscilará, según la capacidad de los alumnos, entre tres y cuatro años.
- Esta escuela media no dará enseñanza terminal. Acabado el ciclo en ella, podrán ser admitidos en cualquiera de las del grado siguiente.
- Los cursos no terminarán con un examen. La I.C.M. considera que cada alumno de-

be ser objeto de un «perfil» donde se indique el nivel alcanzado por él, pero no fija objetivos pedagógicos mínimos comunes para todos.

Es necesario, según esta misma comisión, que la elaboración del reglamento se haga paralelamente a la preparación de una ley de enseñanza complementaria.

EDUCACION SUPERIOR

La educación superior, también conocida como terciaria y postsecundaria, incluye la enseñanza universitaria y la de Formación Profesional Superior, reguladas por el Gobierno de forma individual y separadas administrativa y académicamente.

Universidades

Las Universidades persiguen tres objetivos fundamentales: promocionar la enseñanza científica y la investigación, fomentar el sentido de responsabilidad social y preparar a los profesionales cuyo trabajo exija una titulación universitaria.

Los cursos duran de cinco a seis años, pero el alumno puede fijar su propio plan de seguimiento. En principio, el tiempo para acabar la carrera es ilimitado y los planes de estudios y los exámenes, incluso en una misma especialidad, varían considerablemente de unos centros a otros. De hecho, pocos estudiantes terminan en el plazo normal: cerca del 40 por 100 tarda ocho años, un 20 por 100 necesita aún más y casi un 40 por 100 abandona después de uno o dos de haberse matriculado.

Las profesiones para las que es necesario estudiar en una Universidad son las de Médico, Dentista, Farmacéutico, Veterinario, Notario y «Contable Diplomado». Sólo los que hayan aprobado los exámenes correspondientes pueden ejercerlas.

Cada Universidad tiene al menos tres Facultades, entre las que una ha de ser de Medicina o de Matemáticas y Ciencias Naturales. Las lla-

madras «hogescholen» son un tipo especial de Universidad que no cumple este requisito.

Existen en los Países Bajos cuatro distritos universitarios: el de Leyden (que data de 1575), el de Groningen (de 1614), el de Utrech (de 1636) y el de Rotterdam (de 1973). Está estableciéndose un quinto distrito en Maastricht, iniciado con una Facultad de Medicina. Además de estos «estados» universitarios hay una Universidad Municipal en Amsterdam (1623), dos confesionales en Amsterdam y Nymegen, tres de Tecnología en Delft, Eindhoven y Enschede, una Agrícola en Wageningen (todas ellas estatales) y una Escuela de Economía en Tilburg.

El acceso a las Universidades es, en principio, totalmente libre. Todo el que cumpla los requisitos legales exigidos tiene derecho a ser admitido en la Facultad solicitada. No obstante, la realidad no responde a esta teoría y, de hecho, el «numerus clausus» está presente en casi todos los centros universitarios. Hagamos un poco de historia:

En los años anteriores a la guerra y en los primeros de la postguerra, la ayuda económica a los estudiantes universitarios con buenas calificaciones y escasos de recursos económicos eran prácticamente inexistentes. El Gobierno inició entonces un sistema de subvenciones para los excepcionalmente dotados que fue extendiéndose poco a poco a los normalmente capacitados, siempre que progresaran satisfactoriamente en sus estudios. El sistema de ayudas se aplicó después también a otros niveles educativos.

Paralelamente, comenzaron a ingresar en las Universidades alumnos con poca capacidad in-

lectual, pero mucha económica. Algunos de ellos tenían verdadero interés, pero la gran mayoría deseaba sólo obtener el prestigio social y la situación económica que únicamente la Universidad proporcionaba. Así, gracias a la elevación constante de las ayudas por parte del Gobierno y a que, según la legislación, ninguna Universidad podía rechazar solicitudes de matrícula (norma que no se aplica, sin embargo, en los colegios profesionales), llegaron las «facilidades» y la pérdida del nivel académico.

Al ser «peores» los estudiantes, aumentaron el índice de abandonos y el número de años que tardaban en acabar las carreras y los centros tuvieron que designar personal docente en gran escala, que no siempre satisfacía plenamente las condiciones académicas exigidas. Se vio entonces la necesidad de hacer algo para acabar con el caos. Renovarlo todo de pronto no era posible, así es que se adoptaron medidas temporales como el aumento de las tasas en 1972 (de menos de 100 dólares a 500 por año), pero los estudiantes se negaron a pagar y en esa época de gran agitación social no pudo hacerse cumplir la ley. Finalmente, se llegó a un compromiso y se fijó la cuantía en unos 250 dólares durante un máximo de cinco años, con lo que se cubría el 2 por 100 de los gastos de enseñanza universitaria.

El número de estudiantes seguía creciendo sin parar y ni con todos los recursos del mundo habría sido posible atender todas las solicitudes, así es que, ese mismo año de 1972, se promulgó una ley que permitía al ministro de Educación restringir la admisión a determinadas Facultades, es decir, la ley del «*numerus clausus*». Además, se podía distribuir a los alumnos entre los diversos centros adaptando de esta forma su número a las necesidades académicas. La medida, prevista en principio sólo para dos años, tuvo que ser prorrogada y continúa hoy a pesar de que la libre entrada se considera sagrada en el Parlamento. En 1972, había ya «*numerus clausus*» en Medicina, Odontología y Veterinaria y existe ahora en prácticamente todas las Facultades.

Para seleccionar a los alumnos se decidió tener en cuenta las notas obtenidas por ellos en los exámenes finales de las escuelas preuniversitarias y así, con los mejores, se cubría una parte de las plazas; las restantes se sor-

teaban entre los demás aprobados en esos mismos centros. Con este sistema creció el sentimiento de frustración entre los estudiantes, algunos de los cuales debían esperar hasta dos o tres años para ser admitidos. Las autoridades vieron claramente la necesidad de cambiar la fórmula de acceso y el 14 de julio de 1980 se publicó un nuevo Proyecto de Ley sobre admisión de estudiantes en la enseñanza superior, que entró en vigor en mayo de 1981. Según las nuevas normas, se ofrecen tres posibilidades de ingreso:

- Un tercio de las plazas se destinan a los alumnos que hayan obtenido las mejores notas en el examen escrito nacional de fin de estudios secundarios y en los tests escolares hechos durante el último curso. Los dos elementos tienen el mismo valor.
- Otra tercera parte, constituida por alumnos que no están en el grupo de «los mejores», puede inscribirse en un «concurso» nacional en el que se compite en conocimientos sobre las dos principales materias del campo elegido. Se tienen en cuenta los resultados del «concurso», de los tests escolares y del Bachillerato en la proporción 2-1-1.
- Del tercio restante, el 5 por 100 de las plazas se reserva a los que han demostrado aptitudes e interés por la materia elegida a través de actividades extra o postescolares; el 28 por 100 que queda se sortea (14 por 100 para varones y 14 por 100 para mujeres).

Digamos también que las posibilidades de admisión de los chicos que ya han cumplido el servicio militar se duplican a fin de compensarles la interrupción de sus estudios.

Tratando de resolver los múltiples problemas planteados, el Gobierno preparó en 1970 un proyecto de renovación, según el cual se reducía la duración de los planes de estudios a cuatro años (en vez de los cinco o seis que venían siendo habituales) y se proyectaban cursos breves para postgraduados que servirían para actualizar los conocimientos. Otra novedad consistía en que el primer examen importante, que se hacía normalmente en la mitad de la carrera, se adelantaría al final del pri-

mer curso y sólo se permitiría al alumno aprobarlo en dos años. Si no lo consiguiera, debería renunciar a su matrícula. Ahora bien, para los aprobados en esta primera prueba, habría una segunda limitación: los estudios deberían acabarse como máximo dos años más tarde de lo que marcaba la duración oficial, previendo la adopción de medidas especiales para posibles alumnos con problemas como enfermedad, servicio militar, maternidad, necesidad de trabajar a la vez, causas familiares, etc.

La opinión pública reaccionó inicialmente bien ante el proyecto, pero los estudiantes y las propias Universidades no estaban de acuerdo con él. Fue preciso discutirlo durante varios años antes de llevarlo al Parlamento y también después de estar allí. En tanto tiempo y tanta discusión, se alteró de alguna manera su contenido y así, por ejemplo, se pensó en fijar en cinco años la duración de los planes de estudio y se prometió que sólo habría que superar una prueba formal para obtener el derecho a ellos. Por fin se aprobó la Ley de Reestructuración Universitaria en el Parlamento en 1975 y se previó su entrada en vigor para septiembre de 1978. Según el Comité, la enseñanza superior se dividiría en tres fases:

- 1.^a Cursos básicos de dos años, que, previa superación de las pruebas de evaluación correspondientes, conducirían a la
- 2.^a De dos años también, al final de los cuales se obtendría una licenciatura de primer grado.
- 3.^a Los mejores alumnos podrían estudiar tres años más para llegar al doctorado.

Para determinar la duración exacta del plan de trabajo, se introdujo el concepto de «carga de estudio», que habría de medir el tiempo necesario para acabar un programa o una parte del mismo. Así, se creó un sistema de créditos con estas características: un punto de crédito equivaldría a cuarenta horas de «carga de estudio», es decir, a una semana de estudio (puesto que se considera que el estudiante trabaja cinco días a la semana a razón de ocho horas diarias). Un programa anual exigiría 42 puntos de crédito, es decir, cuarenta y dos semanas de trabajo.

Las Universidades debían presentar sus nuevos planes, de acuerdo con el proyecto de reforma, en 1976, pero casi todas los presentaron sin ajustarse demasiado estrictamente a las novedades. El Gobierno decidió entonces congelar los presupuestos hasta mediada la década de 1980, con lo que quedaban patentes la diferencia de criterios y la imposibilidad de poner en práctica las nuevas medidas.

Como a pesar de todo era absolutamente necesario reformar la enseñanza superior, siguió intentándose la elaboración de un programa viable que resolviera los problemas y consiguiera, por fin, una renovación. Se ha elaborado así una «Ley para la estructuración en dos fases de la enseñanza de todas las materias en las Universidades y Escuelas Superiores de los Países Bajos», con efecto de 1 de septiembre de 1982. Divide a la enseñanza en dos ciclos: uno, el primero, que lleva al doctorado y otro, el segundo, destinado a la mayor especialización de los investigadores y a formar a los alumnos para el ejercicio de determinados oficios.

El primer ciclo comienza con un año preparatorio y de orientación, que favorece además la selección, al final del cual el alumno ha de examinarse. Se puede repetir este curso una sola vez y, puesto que este primer ciclo debe terminarse en seis años, si se repite el preparatorio quedarán sólo cuatro en vez de cinco para acabar el doctorado.

Está previsto animar a los estudiantes a que preparen sus materias en varias Facultades a fin de adquirir mayor cualificación. Así, por ejemplo, un alumno de medicina podrá estudiar algunas asignaturas en una Facultad de Economía y se le considerará apto para trabajar en cualquier organismo de salud pública y uno de lenguas, normalmente destinado a la enseñanza, si se prepara en ciertas materias en una Facultad de Derecho Internacional, podrá ejercer en instituciones de relaciones internacionales.

Las novedades del segundo ciclo no entrarán en vigor hasta 1986. Hasta ahora existe sólo un proyecto que prevé cuatro tipos de formación: médica, investigación, profesorado y otras formaciones profesionales. La duración del ciclo será variable: dos años para Medicina, uno para Odontología, uno (sólo excep-

cionalmente dos) para investigación, seis meses para profesorado... En cualquier caso, nunca superior a dos años.

La entrada en este segundo ciclo será muy limitada. Se calcula que tendrá acceso a él un 30 por 100 del conjunto de los alumnos con doctorado.

Naturalmente, todo este proceso se basa en la integración de la enseñanza de Formación Profesional Superior y la Universitaria en un sistema único de educación superior. Como sabemos, han venido funcionando hasta ahora con rigurosa independencia, hasta el punto de que ha sido preciso improvisar disposiciones legales especiales para autorizar experimentos de colaboración entre una Universidad y un Colegio Profesional.

La Formación Profesional Superior se ha impartido hasta el momento en los

Colegios profesionales

Desde el punto de vista educativo, las Universidades y los centros de Formación Profesional Superior tienen mucho en común y sus objetivos difieren sólo en el terreno de la investigación, que no existe en estos últimos.

Estructuralmente hablando, sí hay, en cambio, diferencias importantes. Mientras las Universidades se han esforzado durante siglos por concentrar las diferentes disciplinas en una institución, la Formación Profesional comprende una gran diversidad de tipos de escuelas, creadas sobre todo durante este siglo para cubrir las crecientes y nuevas necesidades de la vida profesional. Una segunda diferencia importante se produce en lo relativo a la organización de la enseñanza: en la Universidad se supone que el alumno va a dedicarse exclusivamente al estudio y los cursos se programan, por tanto, como cursos «a tiempo completo»; en Formación Profesional, los hay también «a tiempo parcial» destinados a los jóvenes que trabajan.

Otras diferencias importantes se observan además entre los dos tipos de centros. Las Universidades, a causa de su autonomía histórica, gozan de gran libertad: pueden decidir sobre la necesidad de más o menos facultades específicas, asignar fondos para programas de

investigación y elegir sus propias prioridades; las Facultades no tienen que someter sus programas a la aprobación de la Junta rectora, no hay inspección para ellas y hasta el contenido de los exámenes lo deciden prácticamente solas, salvo en las líneas muy generales que les vienen impuestas (la homogeneidad de la enseñanza entre las diversas Universidades y la equivalencia de los Diplomas se mantiene gracias a una especie de mutuo contrato social, posible sólo en un país pequeño donde casi todos los profesores se conocen personalmente). Los Colegios Profesionales, en cambio, están mucho más sujetos en estos aspectos a la normativa, inspección y restricciones oficiales, lo que implica que gozan de una consideración social inferior a la de aquéllas. Los profesionales formados en estos colegios tienen una posición inferior y sueldos más bajos, a pesar de que son cada vez más los holandeses convencidos de que no hay ninguna razón que justifique estas diferencias.

Existen los siguientes tipos de Colegios Profesionales:

1. Colegios Técnicos

Aunque entran en este grupo algunos Institutos que dan enseñanza profesional superior de nivel menos elevado, el término Colegio Profesional se utiliza generalmente para designar a los centros cuyos cursos son semejantes a los impartidos en las Universidades de Tecnología (Ingeniería, Arquitectura, etc.).

Hay en Holanda 25 de estos Colegios Técnicos, más uno de Industria Textil (Enschede) y uno de Modas «prêt à porter» (Amsterdam), que ofrecen cuatro años de estudios, de los cuales el último se dedica total o parcialmente a la realización de prácticas en industrias de dentro o de fuera del país.

Los Colegios de Formación Náutica preparan a futuros marinos en los puestos de primer oficial (segundo de a bordo), maquinista y oficial de radio. Los dos primeros cargos requieren tres etapas de formación de dos años cada una y la segunda se hace en el propio barco. Después de todas ellas hay exámenes, pero el hecho de aprobarlos no significa que se pueda ejercer inmediatamente la profesión,

lo que sólo será posible una vez obtenido el correspondiente Certificado de Estado.

Los Colegios para técnicos de laboratorio ofrecen dos años de formación para analistas y cuentan con cinco departamentos: Medicina Clínica, Física, Química, Zoología y Botánica.

Tienen también un «curso B» de tres años para ayudantes de laboratorio.

El Colegio de Aeronáutica del Estado (en Eelde) forma a los pilotos profesionales y ofrece también preparación teórica para directores de vuelo. Los estudios duran dos años.

2. Colegios de Agricultura

Están divididos en los siguientes Departamentos: Agricultura, Agricultura Tropical, Horticultura, Tecnología Agrícola, Silvicultura y Desarrollo Agrícola. Hay diez Colegios Agrícolas distribuidos por el territorio nacional, pero casi todos tienen una sola sección, sólo algunos tienen dos o tres y ninguno, el grupo completo.

La formación dura tres o cuatro años, según las secciones, y las prácticas son siempre parte fundamental de la formación.

3. Colegios de Educación Socio-Pedagógica

Constituyen un grupo muy variado:

Las Academias Sociales preparan a futuros trabajadores en el campo de la asistencia social y espiritual que deben estudiar en ellas durante cuatro años. Su formación incluye las prácticas necesarias.

Las Escuelas de Formación para «Guías de Jóvenes (Youth Leaders) están destinadas a formar durante cuatro años a quienes desean trabajar en el futuro en centros de educación para jóvenes que han abandonado la escuela demasiado pronto y en institutos de formación de adultos. Los cursos incluyen la realización de las correspondientes prácticas.

En las Escuelas de Bibliotecarios y Documentalistas estudian quienes pretenden dedicarse profesionalmente al trabajo en bibliotecas públicas o privadas o bien aspiran a puestos de categoría superior en la industria y venta de libros.

Los estudios se dividen en dos etapas, cada una de las cuales exige su propio examen. La primera dura dos años y la segunda, uno.

Las Escuelas de Enfermería de este nivel ofrecen preparación superior a enfermeras de grado más bajo con varios años de experiencia profesional que desean cualificarse a fin de poder acceder a puestos de mayor responsabilidad dentro de los hospitales o a la docencia en los propios centros de formación de personal para ayuda hospitalaria.

Las Escuelas de Periodismo dan tres años de educación general en los terrenos socio-culturales y preparan a especialistas en técnicas periodísticas y a quienes deseen ser periodistas profesionales.

Las Academias de Arte Dramático ofrecen cuatro años de estudio para futuros instructores de esta materia en escuelas y agrupaciones.

Las Academias para «orientadores» preparan durante tres años y cuatro meses a estos futuros profesionales, que se dedicarán a orientar a los alumnos en sus dificultades educativas y vocaciones.

4. Colegios de Comercio

Estos centros, los más nuevos dentro de la Formación Profesional Superior, tienen tres secciones: Administración de Negocios, Comercio y Economía-Legislación Comercial y los estudios en ellos duran tres años.

Ofrecen además cursos de tarde para contables y agentes de seguros y, en un departamento del Instituto Holandés para el Turismo, pueden prepararse durante tres años «a tiempo pleno» los futuros profesionales de este campo.

5. Colegios de Hostelería (Catering Colleges)

En estos Colegios estudian durante tres años quienes desean trabajar profesionalmente como directores de hoteles, restaurantes y cafeterías.

Pueden solicitar su admisión en un centro de Formación Profesional Superior quienes estén

en posesión de un certificado de Enseñanza Secundaria científica, H.A.V.O. o M.B.O. En los dos primeros casos, es preciso haber estudiado en las escuelas correspondientes una o más de las asignaturas que figurarán en el programa del Colegio Profesional Superior elegido; los alumnos con diploma de M.B.O. deberán presentar además una declaración del director de la escuela donde han conseguido el certificado en la que éste declare que se les considera aptos para empezar estudios de Formación Profesional Superior.

Ahora bien, no todos los aspirantes que reúnen estas condiciones son admitidos automáticamente. La junta directiva del colegio puede denegar peticiones por falta de plazas u otros motivos serios.

Mención aparte merecen la enseñanza artística y la formación del profesorado por sus especiales características.

Enseñanza artística

1. Artes plásticas

Se considera enseñanza profesional y se imparte en academias especiales. Abarca tanto las artes liberales como las industriales, aunque existe una gran diferencia en el ejercicio de ambas formas, y corresponde estructuralmente a la enseñanza superior.

Los estudios suelen hacerse en un taller continuo donde se propone un tema anual dividido en varios proyectos y los participantes colaboran en uno de ellos durante todo el curso. La concepción y ejecución del tema son establecidas conjuntamente por profesores y alumnos y, como la enseñanza se da de forma muy flexible e individualizada, la duración del trabajo no es igual para todos los estudiantes.

En algunos municipios existen además las llamadas «academias libres de Artes Plásticas» para fomentar el cultivo del arte entre los aficionados.

2. Música, teatro, danza

Es también enseñanza profesional, pero se imparte en escuelas especiales y los criterios

de admisión en ellas son diferentes a los de las normales porque no existe una preparación previa encauzada directamente hacia estos campos. No obstante, es cierto que en algunos centros de enseñanza postsecundaria se ofrece la posibilidad de hacer un examen final en el que el alumno puede elegir, en lugar de otras materias, dibujo, música o trabajos manuales.

— La enseñanza de la música se da en los conservatorios y en siete cursos de otro tipo y la preparación en ellos abarca tanto la interpretación como la docencia. Se está imponiendo, sin embargo, el criterio de que los conservatorios formen músicos intérpretes y profesores y las academias pedagógicas de música se limiten exclusivamente a la formación de profesores.

La preparación de los intérpretes permite su especialización como solistas vocales, solistas instrumentales y orquestadores.

Por su parte, la formación pedagógica para profesores de música incluye dos categorías: un curso para los que deseen ejercer en escuelas secundarias y una serie de cursos para los que deseen enseñar música general, vocal o instrumental en escuelas de música para aficionados; la Formación Profesional musical ofrece, en cambio, preparación para los cuerpos de músicos aficionados: directores de coros, de bandas, músicos de iglesia, etc.

La duración de los cursos es bastante flexible (de cinco o seis años como máximo).

— Las escuelas de teatro y danza preparan también a intérpretes y profesores y, como en el caso anterior, la duración de los cursos no es la misma para todos los estudiantes.

Formación del profesorado

La posición legal del profesorado está regulada en una serie de decretos que se refieren tanto a los de enseñanza pública como a los de privada. La legislación incluye nombramientos (titulaciones y formas), remuneración, vacaciones, suspensiones, bajas, despidos, recursos... y, en fin, todos los aspectos de interés relativos a estos profesionales.

— Las aspirantes al título de Profesoras de Preescolar (no hay hombres), Diploma A, estudiarán durante tres años en una escuela de Formación Profesional de nivel medio a partir de la obtención del certificado de M.A.V.O. Si desean obtener el Diploma B, es decir, el de directoras de escuela maternal, deberán hacer un curso más en alguna escuela de tarde.

— Los profesores de Primaria no son especialistas, es decir, están cualificados para enseñar todas las asignaturas de ese nivel. La preparación se adquiere en las escuelas superiores de Formación Profesional durante tres años que pueden dividirse en dos ciclos: el primero, al que acceden los diplomados en Enseñanza Preuniversitaria, H.A.V.O. y Preescolar A, de dos años de duración; el segundo, de un año, para los que han acabado el primero. Les permite obtener el título de Directores de Escuela Primaria.

— Para enseñar en las escuelas secundarias, los candidatos deben presentar un certificado de capacitación suficiente en la materia elegida y demostrar que han recibido la formación pedagógica exigida por la ley. Son profesores especialistas que han debido cursar estudios universitarios de 3, 4 ó 5 años, según el nivel de secundaria en el que deseen trabajar. Así, hablaremos de tres grados en las pruebas de capacitación de estos docentes: 1, 2 y 3. El grado 1 se exige para ejercer en escuelas preuniversitarias y para los dos cursos superiores de H.A.V.O.; el grado 2, para los tres primeros años de H.A.V.O., escuelas secundarias generales (M.A.V.O.) y escuelas profesionales de nivel medio; el grado 3, por su parte, se pide en el resto de las escuelas.

Un profesor de secundaria con dedicación exclusiva da de 26 a 29 clases de 50 minutos por semana. Si tiene algún cargo especial, se le reduce el número de horas lectivas.

El Certificado de Aptitud para la docencia cualifica al profesor de secundaria para enseñar al menos dos materias elegidas libremente por él al iniciar su preparación.

La formación pedagógica se adquiere, después de tener el Certificado de Aptitud, durante un año en el que se hacen prácticas en una escuela secundaria y se recibe formación teó-

rica en un Instituto Universitario de Educación.

Todos los profesores, tanto los de Preescolar como los de Primaria y Secundaria, se reciclan periódicamente mediante cursillos organizados por diversos comités de modernización y perfeccionamiento de la enseñanza. Se trabaja en ellos en los campos de las materias concretas de cada uno y en cuestiones didácticas y metodológicas. Hay también cursos para Jefes de Departamentos y Profesores Auxiliares.

— En las Universidades y Escuelas Superiores, el profesor enseña los temas principales y el lector, los especiales. Los estudiantes que hayan aprobado el «examen doctoral» y recibido preparación pedagógica y metodológica durante un año podrán enseñar las materias principal y secundaria del «examen doctoral» de los alumnos.

OTROS TIPOS DE EDUCACION

1. Aprendizaje

Se denomina «Aprendizaje» a una fórmula educativa que consiste en aprender un oficio mediante el trabajo práctico en una empresa.

El sistema fue regulado por vez primera en 1919 y, después de unos comienzos poco claros, progresó considerablemente a partir de 1946. El Ministerio de Educación y Ciencias promulgó en 1968 una nueva Ley reguladora para todos los tipos de aprendizaje (excepto el agrícola, que depende directamente del Ministerio de Agricultura y Pesca).

Estos cursos tienen como base un contrato oficial y escrito entre maestro (de la empresa) y aprendiz (o su representante legal si es menor de edad) y están organizados por instituciones con personalidad jurídica, cuya tarea consiste en promover el desarrollo del sistema. Las instituciones pueden ser nacionales y regionales y siempre están constituidas por representantes de los trabajadores de la empresa y sus asociaciones, de los padres y de los alumnos. Las nacionales establecen los programas, fijan los exámenes y asisten a la firma de los contratos; hay sólo una para cada categoría profesional (es decir, para cada con-

junto de profesiones claramente asociadas, independientemente de las industrias donde se practiquen). Las regionales son responsables del funcionamiento de los aprendizajes en una zona determinada (una provincia o una parte de ella) y deben informar a los implicados en ellos en su región y mantener contactos con padres, aprendices, escuelas, guías vocacionales, institutos y agencias de empleo. Unas y otras deben colaborar estrechamente unidas y formalizar su cooperación mediante acuerdos escritos. Los gastos son financiados por el Estado.

Se hacen cursos de aprendizaje «elemental» (dos años como mínimo) para todos los oficios y «avanzado» (un año como mínimo) sólo para algunas profesiones y siempre que los aspirantes hayan acabado el «elemental» correspondiente. Los programas son fijados, como sabemos, por el organismo nacional responsable y refrendados por el Ministro, y tienen carácter general, es decir, se siguen de la misma forma en todas las empresas con las que se ha formalizado el convenio. Lo mismo ocurre con los exámenes de fin de aprendizaje, para los que cada año se forma una Junta de Examen que vigila y supervisa tanto los teóricos como los prácticos.

Los aprendices serán mayores de 18 años y menores de 27 y, durante el período de formación en la empresa, reciben un salario proporcional al de los demás trabajadores. El empresario está obligado a concederles el tiempo necesario para los exámenes y para asistir a clases teóricas en las escuelas designadas previamente (que son obligatorias), pero no a pagarles el salario correspondiente a él. Estas clases suelen darse en las Escuelas Regionales de Formación de Aprendices.

2. Institutos de educación para abandonos escolares tempranos

Los Institutos Educativos no son escuelas en sentido formal ni pretenden aumentar el desarrollo intelectual estrictamente, sino contribuir a que los jóvenes que ya han pasado la edad de educación obligatoria y están trabajando puedan resolver mejor sus problemas cotidianos de tipo social, laboral, familiar, etc.

El trabajo en grupo se considera esencial porque les coloca en situaciones reales de la vida.

Existen dos clases de Institutos Educativos:

— Los destinados a jóvenes de 15 a 18 años insertos en el mundo laboral exigen su asistencia a las clases una vez por semana. Esta forma de educación ha aumentado mucho desde que se impuso la escolaridad obligatoria de tiempo parcial.

Los gastos son financiados por el Estado.

— Los dedicados a jóvenes de 17 a 18 años, que no caen dentro de la categoría de la enseñanza parcial obligatoria, suelen ser nocturnos y están financiados por el Estado, la Provincia y el Municipio.

Todos son instituciones independientes, con personalidad jurídica, y funcionan bajo la dirección de un Consejo constituido por empresarios y empleados. Deben estar afiliados obligatoriamente a los organismos nacionales reguladores de estos modelos educativos.

3. Participación educativa

La democratización de la educación aspira, entre otras cosas, a proporcionar a los jóvenes elementos que les permitan desarrollar sus cualidades y, de modo especial, a los que empiezan a trabajar pronto. Puesto que la educación parcial obligatoria no ha satisfecho completamente este tipo de necesidades, se ha intentado crear en las diversas regiones una serie de instituciones donde se proporcionen a la vez conocimientos teóricos y prácticos. Los «aprendizajes» y los Institutos para abandonos escolares tempranos tienen una función similar, pero parten del trabajo y de la situación de los chicos como empleados, por lo que sus objetivos apuntan casi únicamente al ejercicio profesional. Estas instituciones, por el contrario, ofrecen educación preparatoria a tiempo completo y el programa incluye uno o más días de escuela a la semana y trabajos prácticos en la empresa durante los demás, pero el alumno no es un empleado, sino un estudiante trabajador.

La Participación Educativa ofrece numero-

sas variantes, algunas de las cuales permiten llegar a formas de Formación Profesional Superior; en cambio, ningún certificado de «aprendizaje» capacita a los alumnos para ello. Es preciso decir, además, que sus formas se modifican y perfeccionan constantemente a fin de fomentar la cooperación entre educación, profesión e industria.

4. Enseñanza a distancia

La fórmula más utilizada en los Países Bajos para enseñar a distancia es la llamada Enseñanza por Correspondencia, iniciada entre 1913 y 1932, aceptada realmente en 1965 y desarrollada de verdad sólo en los últimos años.

A principios de los años sesenta funcionaban ya 40 centros que impartían 1.500 cursos de este tipo y tenían unos 420.000 alumnos. Estas cifras suponen un aumento de más del 50 por 100 sobre las registradas en 1947 y darán una idea de la importancia del sistema.

Hemos de señalar, sin embargo, que prácticamente todas las enseñanzas por correspondencia son impartidas por los cuatro centros principales, entre los que destaca el «Leidse Ondervijsinstituten» (L.O.I.) por su prestigio y su elevado número de alumnos.

El desarrollo del sistema se debió, como en los demás países, al deseo de preparar técnicos para la industria nacional. Hay también cursos comerciales, empresariales, de Psicología, Química, Matemáticas, Programación de Ordenadores, etc. La base fundamental de la enseñanza es la comunicación entre alumno y tutor, establecida mediante un intercambio regular de escritos que, frecuentemente, son apoyados por medios visuales, auditivos o audiovisuales. Algunos centros han organizado, además, tutorías orales periódicas para estrechar estos contactos. Su función es, sobre todo, ayudar a satisfacer la creciente demanda de educación permanente.

Los centros de enseñanza por correspondencia suelen ser privados y no subvencionados por el Gobierno, pero el Estado, que respeta la libertad fijada expresamente por la Constitución, aceptó en 1965 la propuesta de supervisión solicitada por el Comité de Inspección

de la Educación por Correspondencia (I.S.O.), donde se especifican los requisitos que deben reunir para ser reconocidos (cualificación de los profesores, contenidos, corrección de pruebas, concesión y validez de los certificados que otorgan...).

En 1981, el Ministro de Educación y Ciencias presentó un informe sobre la creación de una Universidad Abierta, basado en las propuestas del Comité Preparador de la Universidad Abierta Holandesa. Según este informe, la nueva institución dará educación superior a distancia y se basará en:

— Libertad de acceso, es decir, no exigirá a los alumnos ninguna titulación previa ni habrá en ella «*numerus clausus*».

— Libertad del alumno para elegir materias y organizar los estudios en función de sus necesidades, es decir, podrá seguir su propio ritmo de estudio.

— Libertad del alumno para estudiar en el lugar y momento más convenientes.

Lógicamente, estas libertades permitirán la existencia de una gran variedad de nivel entre los alumnos y el sistema sólo será útil si el porcentaje de abandonos no es demasiado grande.

Ofrecerá cursos cortos y largos, pero el nivel académico exigido será el mismo que en los centros ordinarios para la concesión de títulos de igual valor. Está prevista también la organización de cursos de repaso y formación continua para postgraduados.

El material escrito va a ser el medio esencial de comunicación entre profesores y estudiantes, pero la relación docente se completará con un sistema de tutorías presenciales realizadas en centros de estudio (están previstos unos 25) bien equipados (vídeos, terminales de ordenador...).

Los cursos constarán de uno o más módulos de cien horas de estudio cada uno, que pueden tomarse como unidades independientes. Los primeros grados se concederán a partir de cinco mil cuatrocientas horas de estudio como mínimo y por cada curso aprobado se dará el certificado correspondiente.

La edad mínima de ingreso prevista está en torno a los veintiún años (también menores de

esa edad si cumplen los requisitos exigidos para la entrada en un Centro de Formación Profesional Superior) y se ha pensado establecer un sistema de becas, cuya cuantía dependerá de la situación económica del alumno.

5. Educación especial

Constituida por enseñanza especial elemental y postprimaria, está destinada a niños que, por cualquier razón, no pueden asistir a las escuelas ordinarias. Podemos establecer en este grupo dos categorías:

— La de los niños con deficiencias (sensoriales, físicas o mentales) o con dificultades de comportamiento.

— La de aquellos cuyos padres trabajan en una profesión itinerante (actores, trabajadores forestales, etc.).

La escuela de los chavales del primer grupo tiene una sección central con un programa propio adaptado a las deficiencias de los alumnos de seis a diecisiete años (con permiso del inspector pueden permanecer en ellas hasta los veinte), a la que pueden añadirse secciones especiales, como la niños de tres a seis años o una especial postprimaria.

Hay también algunos centros autónomos de enseñanza especial postprimaria a los que no pueden acceder los deficientes mentales ni los que, por sus circunstancias familiares (itinerantes), utilizan ya un sistema distinto de educación.

Las escuelas para estos últimos, es decir, los de la segunda categoría, tienen un departamento principal de primaria especial que proporciona un tipo de formación similar a la impartida en las escuelas ordinarias del mismo nivel. Las materias se distribuyen entre cinco o seis cursos escolares y pueden tener también un departamento para niños de tres a seis años, pero nunca para educación secundaria. Los alumnos deben abandonar la escuela a los quince años, salvo que la Inspección les permita expresamente permanecer en ella durante tres más.

Investigación y ciencia

El continuo progreso de los conocimientos en todos los campos del saber ha obligado siempre, y especialmente en el último siglo, a la Ciencia a adaptarse rápidamente a las novedades a fin de servir lo mejor posible a las necesidades sociales. Conscientes de ello, todos los Gobiernos, en mayor o menor medida, han venido prestando su apoyo a la investigación y aumentando los presupuestos en función de sus posibilidades.

En Holanda, junto a los departamentos de las Universidades y Escuelas Superiores, se han creado diversos institutos independientes de investigación, pero las limitaciones de los recursos materiales obligan a seleccionar con cuidado los campos de trabajo y a fomentar la cooperación internacional mediante la creación de organizaciones conjuntas como la OCDE, la OTAN, la CEE, el Consejo de Europa, la UNESCO y muchos otros.

En principio, todo Gobierno debe elaborar responsablemente una política científica nacional que promueva, utilizando óptimamente los medios disponibles, el desarrollo de la investigación como parte de y en estrecha relación con la política general del país.

En Holanda, el Consejo Consultivo para la Política Científica ha formulado los siguientes objetivos que ha de lograr la investigación:

- Elevar los niveles cultural y espiritual de la vida.
- Mejorar sus condiciones físicas y sociales.
- Conseguir y mantener una economía saneada.
- Fortalecer la posición internacional de Holanda y favorecer la cooperación entre todos los países.

Siguiendo el principio de democratización, las autoridades holandesas fomentan la participación de todos los implicados en esta labor (investigadores, industrias...) y el contacto internacional. La atención del Estado abarca todos los campos posibles: cada ministro dispone de fondos para organizar la investigación en su Ministerio y hay, además, un Ministerio de Investigación y Desarrollo que los coordina

entre sí y con el Gobierno. Es este organismo el que distribuye los presupuestos generales entre los diversos Ministerios y Departamentos dedicados a la labor de búsqueda.

Para perfeccionar aún más la coordinación, se creó en 1972 un Consejo para Política Científica (que es un Subconsejo del Consejo de Ministros) integrado por todos los ministros implicados en la política científica, los presidentes del Consejo Científico para Política de Gobierno, el Consejo Consultivo para Política Científica y el Consejo Consultivo Interdepartamental para Política Científica.

Otros organismos importantes son los siguientes:

Consejo Consultivo para Política Científica

Se creó en 1966 con el fin de asesorar al Gobierno y consta de nueve miembros, nombrados por la Corona para cinco años.

Real Academia Holandesa de Ciencias

Fundada en 1808, es un órgano consultivo del Gobierno en materias científicas, un centro de colaboración entre científicos de los Países Bajos, Surinam y las Antillas Holandesas, un enlace entre científicos holandeses y extranjeros y la promotora de investigaciones y proyectos que sólo pueden llevarse a cabo mediante la cooperación entre científicos ayudados por el Gobierno.

Su sede está en Amsterdam y consta de dos secciones:

1. División Científica para Ciencias Matemáticas y Físicas.
2. División de Letras para Ciencias Históricas y Literarias.

Cada una de estas divisiones puede tener hasta 75 miembros numerarios, 40 extranjeros y 30 «correspondientes».

Hay en ella tres Consejos:

- De Ciencias Sociales (1958).
- De Biología (1923).
- De Investigación Médico-Científica.

Además de estos Consejos existen varios institutos pertenecientes o asociados a ella como, por ejemplo, el Instituto Central Holandés para Investigación Cerebral (1909), el Laboratorio Hubrecht de Embriología, el Instituto de Investigación Ecológica y la Fundación Holandesa para Radio-Astronomía, que puso en funcionamiento el gran radiotelescopio de Nesterbork en 1970.

Consejo de Ciencia Nuclear

Se constituyó en 1963 con el fin de llevar a cabo estudios sobre la energía nuclear y los rayos ionizantes e informar sobre ellos al Gobierno y demás organismos relacionados con el tema.

Consejo de Energía Nuclear Industrial

Fue creado a la vez que el anterior con la finalidad de estudiar las posibilidades de aplicación a la industria de la energía nuclear y los rayos ionizantes.

Universidades y Escuelas Superiores

Se realiza en ellas una investigación muy variada en temas, alcance y calidad, que depende en gran medida de la autonomía y los fondos de cada una.

No hay una normativa demasiado clara, no se conocen con exactitud los objetivos prioritarios y no existen estudios presupuestarios concretos, lo que obliga a pensar seriamente en abordar cuanto antes una planificación que acabe con esta falta de claridad.

T.N.O. (Organizaciones Central y Especial para Investigación Científica Aplicada)

Tiene como misión promover una mejor utilización de la investigación en interés público y puede crear organismos especiales para cam-

pos particulares de estudio. Así, desde 1930, año de su fundación, han venido trabajando los siguientes:

- Organización para la Investigación Industrial (1934).
- Organización para la Investigación en Defensa Nacional (1946).
- Organización para la Investigación Sanitaria (1949).
- Organización para la Investigación Alimentaria y de Nutrición (1964).
- Consejo Nacional de Investigación Agrícola (1956).
- Consejo para la Investigación Sanitaria (1970).

Estos organismos deben promover la unidad de las instituciones implicadas en las aplicaciones de la investigación científica, asesorar al Gobierno a instancias de él o por iniciativa propia, estudiar problemas independientemente o por encargo de otros y suministrar información al público.

Organización Holandesa para el Progreso de la Investigación Pura (Z.W.O.)

Se creó en 1950 para promover la investigación científica pura en Universidades y Escuelas Superiores y fuera de ellas y para coordinar trabajos de este tipo. Su función principal no es tanto llevar a cabo investigaciones concretas como distribuir becas de investigación entre particulares. Está administrada por un Consejo en el que hay representantes de todas las Universidades y Escuelas Superiores y de la TNO.

También concede anualmente subvenciones a institutos de investigación científica pura como, por ejemplo, la Organización para Investigación Fundamental de la Materia (FOM), Organización para Investigación Química en Holanda (SON), Fundación Holandesa de Radio-Astronomía e Instituto de Investigación Médica Fundamental (FUNGO).

Departamento de Documentación del INBAD

REVISTAS

RELACION DE REVISTAS RECIBIDAS DESDE EL 15 DE FEBRERO DE 1983 HASTA EL 30 DE MAYO DE 1983

AULA ABIERTA (ICE Universidad de Oviedo)

Núm. 36, diciembre 1982.

BEIJING INFORMA

Núms. 1 a 18, de 1983.

BILDUNG UND WISSENSCHAFT

Núms. 1, 2-3, 4, de 1983.

BOLETIN BIBLIOGRAFICO (Ministerio de Educación de Venezuela)

Núm. 21, mayo 1982; núm. 22, noviembre 1982.

BOLETIN DE RESUMENES ANALITICOS (Ministerio de Educación de Venezuela)

Núm. 13, septiembre 1982.

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

Núm. 13, enero-marzo 1983.

BOLETIN DEL ICE (Universidad Autónoma de Madrid)

Núm. 8, enero 1983.

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

Núm. abril 1983.

BOLETIN INFORMATIVO (Colegio Oficial de Profesores de Educación Física)

Núm. 7, 1983.

BOLETIN INFORMATIVO (Fundación Juan March)

Núm. 124, marzo 1983; núm. 125 abril 1983; núm. 126 mayo 1983.

BONJOUR

Núms. 1, 2 y 3 de 1982; núms. 4, 5, 6 y 7 de 1983.

BORDON (Revista de Orientación Pedagógica)

Núm. 246, enero-febrero 1983; núm. 247, marzo-abril 1983.

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

Núm. suplemento 336; núm. 337, febrero 1983; núm. 338, abril 1983.

CAHIERS PEDAGOGIQUES

Núm. 211, febrero 1983; núm. 212-213, marzo-abril 1983; núm. 214, mayo 1983.

CAMP DE L'ARPA

Núm. 105, noviembre 1983.

CARTA DE ESPAÑA

Núm. 279, febrero 1983; núm. 280, marzo 1983; núm. 281, abril 1983.

CLICK (Mary Glasgoww Publications. London)

Núms. 5, 6, 7 y 8, curso 1982/83.

CONCILIUM (Revista Internacional de Teología)

Núm. 179, noviembre 1982; núm. 180, diciembre 1982; núm. 181, enero 1983; núm. 182, febrero 1983; núm. 183, marzo 1983; núm. 184, abril 1983.

CORREO DE LA UNESCO, EL

Núm. 2, febrero 1983; núm. 3, marzo 1983; núm. 4, abril 1983.

**CROWN. Level 2
(Mary Glasgow Publications)**

Núms. 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 y 8, curso 1982/83 - Crownbooks 1981/82 y 1982/83.

CUADERNOS DE PEDAGOGIA

Núm. 97, enero 1983; núm. 98, febrero 1983; núm. 99, marzo 1983; núm. 100, abril 1983; núm. 101, mayo 1983.

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

Núm. 17, enero-febrero 1983; núm. 18, marzo-abril 1983.

**CUADERNOS HISPANO-AMERICANOS
(Revista de Cultura Hispánica)**

Núms. 391-393, enero-marzo 1983; núm. 394, abril 1983.

**CHINA RECONSTRUYE
(Instituto del Bienestar de China)**

Núm. 2, febrero 1983; núm. 3, marzo 1983; núm. 4, abril 1983; núm. 5, mayo 1983.

**DAS RAD
(Scholastic. MGP)**

Núms. 5, 6, 7 y 8, curso 1982/83.

**DER ROLLER
(Scholastic. MGP)**

Núms. 4, 5 y 6, curso 1982/83.

**DOCUMENTACION E. I.
(Enseñanzas Integradas)**

Núm. 3, 1982.

**DOCUMENTACION E INFORMACION PEDAGOGICAS
O.I.E.**

Núm. 216, 1980.

EDUCATION & INFORMATIQUE

Núm. 14, enero-febrero 1983.

**EDUCATION IN CHEMISTRY
(London. The Chemical Society)**

Núm. 1, enero 1983; núm. 2, marzo 1983; núm. 3, mayo 1983.

EDUCATION PHYSIQUE ET SPORT

Núm. 180, marzo-abril 1983.

**EMERITA
(Revista de Lingüística y Filología Clásica. Madrid)**

Vol. L, núm. 2.

**EUROPEAN JOURNAL OF SCIENCE EDUCATION
(Conseil de l'Europe)**

Núm. 15, 1982; núm. 16, 1983.

EUROPEAN JOURNAL OF SCIENCE EDUCATION

Vól. V, núm. 1, enero-marzo 1983.

FRANÇAIS DANS LE MONDE, LE

Núm. 176, abril 1983.

**INDICES DE REVISTAS DEPORTIVAS
(Consejo Superior de Deportes. Instituto Nacional de Educación Física)**

Núms. 5-8, mayo-agosto 1982.

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

Núm. 431, octubre 1982; núm. 432, noviembre 1982; número 433, diciembre 1982; núm. 434, enero 1983; núms. 435-436, febrero-marzo 1983.

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

Núm. 78, marzo 1983; núm. 79, abril 1983; núm. 80, mayo 1983.

KULTUR CHRONIK

Núm. 1, 1983; núm. 2, 1983.

LANGUE FRANÇAISE

Núm. 57, febrero 1983.

**LIBRO ESPAÑOL, EL
(Revista del I.N.L.E.)**

Núms. 300-301, 1982.

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

Núm. 125, enero 1983; núm. 126, febrero 1983; núm. 127, marzo 1983; núm. 128, abril 1983.

MISION ABIERTA

Núm. 2, abril 1983.

MONDE DE L'EDUCATION, LE

Núm. 90, enero 1983; núm. 91, febrero 1983; núm. 92, marzo, 1983; núm. 93, abril 1983; núm. 94, mayo 1983.

MONDE DIPLOMATIQUE, LE

Núm. 346, enero 1983; núm. 347, febrero 1983; núm. 348, marzo 1983; núm. 349, abril 1983.

MUNDO CIENTIFICO

Núm. 25, mayo 1983.

MUNDO OBRERO EMIGRACION (P.C.E.)

Núms. 216 a 229, de 1983.

MUY INTERESANTE

Núm. 24, mayo 1983.

NEWS LETTER. FAITS NOUVEAUX

(Conseil de l'Europe, Strasbourg. Centre de Documentation pour l'Education en Europe)

Núm. 5, diciembre 1982.

NOTES

Núm. 3, marzo 1983.

NOTICARIO TURISTICO

(Ministerio de Transportes, Turismo y Comunicaciones)

Núm. 115, abril-mayo 1983, suplemento núm. 369 (índice 1982).

NUEVA REVISTA DE ENSEÑANZAS MEDIAS

Núm. 1, primavera 1983.

PATIO ABIERTO

(ICE de la Universidad de Cádiz)

Núm. 5, febrero-marzo 1983.

PERSPECTIVAS

Núm. 1, 1983.

PHYSICS EDUCATION

(London. Institute of Physics)

Núm. 1, enero 1983; núm. 2, marzo 1983; suplemento al Vol. 18; núm. 3, mayo 1983.

PRACTICAL ENGLISH TEACHING (MGP)

Núm. 3, marzo 1983; núm. 4, junio 1983.

QUIMERA

Núm. 29, marzo 1983.

REVISTA CATOLICA INTERNACIONAL COMMUNIO

Núm. 1, enero-febrero 1983; núm. 2, marzo-abril 1983.

REVISTA DE CIENCIAS DE LA EDUCACION

Núm. 112, octubre-diciembre 1982; núm. 113, enero-marzo 1983.

REVISTA DE EDUCACION

(Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación y Ciencia)

Núm. 271, septiembre-diciembre 1982.

REVISTA DE INFORMACION (UNESCO)

Núm. 32, octubre-diciembre 1982.

REVUE DE MATHEMATIQUES SPECIALES

Núm. 1, septiembre 1982; núm. 2, octubre 1982; núm. 3, noviembre 1982; núm. 4, diciembre 1983; núm. 5, enero 1983; núm. 6, febrero 1983; núm. 7, marzo 1983; núm. 8, abril 1983; núm. 9, mayo 1983.

REVUE DE PHONETIQUE APLIQUEE (Université de l'Etat a Mons. Belgique)

Núm. 64, 1982.

REVUE DES ETUDES GRECQUES

(Publication de l'Association pour l'encouragement des études grecques)

Núms. 450-451, enero-junio 1982.

SCALA

Núms. 3, 4 y 5, 1983.

SCALA JUGEND MAGAZIN

Núm. 6-1, diciembre 1982 - enero 1983; núm. 2, marzo 1983

SCHUSS

Núms. 5, 6 y 7, curso 1982/83.

STADIUM

Núm. 95, octubre 1982; núm. 96, diciembre 1982.

TELE - RADIO

Núms. 1.312 a 1.326, 1983.

TEOREMA

Núm. 1-2, 1982.

TIEMPO DE HOY

Núms. 52, 53 y 54, 1983.

TIME

Núms. 18, 19, 20, 21, 22, 24, 25 y 26, 1982.

TIMES EDUCATIONAL SUPPLEMENT, THE

Núms. 3.478 a 3.490, 1983.

TRIBUNA ALEMANA

(Selección quincenal de la prensa alemana)

Núms. 851 a 856, 1983.

UNSERE ZEITUNG

Núms. 314, 315 y 316, 1983.

VIAJAR

Atlas turístico mundial; Núm. 51, marzo 1983; núm. 52, 1983.

VITA ITALIANA

Núm. 6, junio 1982.

ZIELSPRACHE DEUTSCH

Núm. 1, 1983.

FE DE ERRATAS

Boletín Informativo núm. 1, marzo 1983, pág. 13, dice: «1. EL DESARROLLO Y LA ENSEÑANZA REGLADA», debería decir: «1. EL ADULTO Y LA ENSEÑANZA REGLADA».



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