

1983 - Número 3
BOLETIN
INFORMATIVO
Septiembre



Indice

EL INBAD EN ESPAÑA

Jornadas de formación, en Granada, para profesores del INBAD	3
--	---

EL INBAD EN EL EXTRANJERO

Relación de ganadores del Concurso de Cuentos para alumnos del INBAD en la R. F. de Alemania, convocado el 16 de diciembre de 1982 (Curso 1982-1983)	5
--	---

I Concurso Europeo «Antonio Machado» de cuento y poesía: Acta del fallo del Jurado	7
---	---

Jornadas Culturales del Aula de Bachillerato Español de Lausanne	9
--	---

Estadísticas sobre el número de alumnos españoles que estudian niveles equivalentes al BUP en centros franceses (públicos y privados) y sobre el porcentaje de ellos que recibe clases complementarias de Lengua y Cultura Españolas	11
--	----

Ultima sesión del ciclo «Generación Poética del 50» del Aula de Literatura «Antonio Machado» del INBAD en París	13
---	----

EXPERIENCIAS Y COLABORACIONES

Tutorías Básicas: Física y Química de 3.º de BUP	15
--	----

El análisis de la realidad como base para la enseñanza de adultos: Una experiencia de utilización de la prensa	19
---	----

Actividades extraescolares con alumnos de Latín: Una visita al Museo Arqueológico Nacional	25
--	----

DOCUMENTACION

Informes

La educación en Japón	31
-----------------------	----

Revistas recibidas	47
--------------------	----

Dep. Legal: M-12.649-1981

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

EL INBAD en España

JORNADAS DE FORMACION, EN GRANADA, PARA PROFESORES DEL INBAD

Los resultados obtenidos en el Curso de formación para Profesores-tutores del INBAD realizado en colaboración con el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Valladolid para Castilla-León (septiembre de 1981. Ver Boletín Informativo INBAD núm. 4, diciembre 1981) animaron a la Dirección para realizar reuniones semejantes con profesores de otras Comunidades Autónomas colaborando con los ICEs correspondientes.

Así se programaron otros tres encuentros que tendrían lugar en septiembre de 1982:

- Santiago de Compostela, para profesores de Galicia.
- Sevilla, para profesores de Andalucía Occidental.
- Granada, para profesores de Andalucía Oriental.

Cada uno de los tres cursillos tuvo sus peculiaridades en cuanto a la normalidad de su desarrollo.

Mientras el de Sevilla se celebró normalmente (ver Boletín Informativo INBAD núm. 3-4, diciembre 1982), el de Santiago de Compostela reunió un número de profesores menor del esperado, por haber incidido las transferencias a la Junta de Galicia y la intención de las autoridades autonómicas de crear el que luego sería el INGABAD.

En Granada surgieron problemas de última hora que aconsejaron retrasar su realización.

Ese curso entra en funcionamiento la Extensión del INBAD en Granada y, cuando se convocan de nuevo las Jornadas de Formación para junio de 1983, el número de profesores participantes se cubre ampliamente con los de las dos extensiones existentes en la zona y, por ello, se aplaza la convocatoria formal de los profesores de los Centros Colaboradores de Almería y Málaga.

Las Jornadas persiguen estos objetivos:

- Perfeccionar las técnicas de enseñanza a distancia de los profesores del INBAD.
- Proponer y experimentar modificaciones en la metodología del Instituto que tiendan a mejorarla.
- Intercambiar experiencias entre los profesores asistentes.

Se proyecta con una metodología eminentemente participativa, que luego se lograría de forma desigual a lo largo del desarrollo del programa:

Lunes 27

Inauguración.

Martes 28

Características del alumno adulto y su psicología en situación de aprendizaje.

María Salas y Pilar Crespo.

Coloquio: *Problemática del alumno adulto del INBAD.*

Miércoles 29

Metodología general del INBAD.

Luis Vicente.

Coloquio: *Aplicación de la metodología en las Extensiones.*

Organización de la tutorías.

Luis M. Garrido.

Coloquio: *Problemática de las tutorías en las Extensiones.*

La tutoría de orientación en el INBAD.

Luis M. Garrido y Luis Vicente.

Coloquio: *Sus posibilidades en las Extensiones.*

Jueves 30

El INBAD en Andalucía Oriental: relación con los niveles de escolarización en la zona, situación actual y perspectivas.

Pedro Sierra.

Coloquio: *Posibilidades de actuación. Medios necesarios.*

La descentralización del INBAD.

Fernando Martínez. Vicedirector.

Coloquio: *Posibilidades desde la experiencia de las Extensiones.*

Propuestas, discusión y acuerdo para la realización de un proyecto de actuación concreta con los alumnos.

Mesa redonda.

Encuesta de evaluación de las jornadas.

Clausura.

Deben destacarse el eficaz trabajo de coordinación del Jefe de Estudios de la Extensión de Granada, Francisco López Casimiro, y las facilidades que en todo momento ofreció el ICE.

DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS

EL INBAD en el extranjero

RELACION DE GANADORES DEL CONCURSO DE CUENTOS CONVOCADO EL 16 DE DICIEMBRE DE 1982 PARA ALUMNOS DEL INBAD EN LA REPUBLICA FEDERAL ALEMANA. CURSO 1982 - 1983

- 1.º JUAN MORALES PRIEGO.
Frankfurterstr, 20.
5000 Köln 80.
- 2.º CARLOS LUBINA.
Am Gross St. Martin, 9-11.
5000 Köln.
- 3.º MARCO AGUIRRE.
Am Gross St. Martin, 9-11.
5000 Köln.
- 4.º JESUS GOMEZ ASLAN.
Godesberger Allee, 128.
5300 Bonn-2.
- 5.º DAMIAN MARTIN CEJUDO.
BGM Bigenbachstr, 27.
5450 Neuwied 1.

Menciones:

- 1.º JOSE LUIS CARRASCO MILLAN.
Zollenstr, 6.
7488 Storzingen/Stetten 3.
- 2.º OSCAR RUBIO GONZALEZ.
Schlorstr, 32.
8000 München 19.
- 3.º EL ESPEJO.
ANA MARIA BERMEJO.
Am Gross St. Martin, 9-11.
5000 Köln.

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

PRIMER CONCURSO EUROPEO «ANTONIO MACHADO» DE CUENTO Y POESÍA: ACTA DEL JURADO

De acuerdo con las bases del Primer Concurso Europeo «Antonio Machado», de cuento y poesía, convocado en noviembre de 1982 por la Agregaduría de Educación de la Embajada de España en Francia y por el Instituto Nacional de Bachillerato a Distancia, el Jurado, reunido en París el día 13 de mayo del año en curso e integrado por los escritores y profesores del INBAD

- José María Vaz de Soto,
- Javier Pérez Bazo,
- Antonio Domínguez Rey,
- Jesús Toboso Sánchez,

ha resuelto conceder los premios correspondientes por el siguiente orden:

Poesía

- Primer premio (ex-aequo): Pilar Fernández Zoraida, del aula de París 16 (Francia), por el poema «Nocturno», y María Isabel Nogales García, del aula de Tou-

louse (Francia), por el poema «Para llegar a ti».

- Accésit: Lidia Martín, del aula de París 16 (Francia), por el poema «Las ratas».

Cuento

- Primer premio (ex-aequo): Pilar Fernández Zoraida, del aula de París 16 (Francia), por el cuento «Sombras», y María Isabel Nogales García, del aula de Toulouse (Francia), por el cuento «Via Crucis».
- Accésit: Angeles Simón, del aula de Remscheid (Alemania), por el cuento «La estrella hablante».

París, 19 de mayo de 1983.

*JESUS TOBOSO SANCHEZ
Jefe de Estudios del INBAD
en Francia.*

PROGRAMA DE LAS JORNADAS CULTURALES CELEBRADAS EN EL AULA DE BACHILLERATO ESPAÑOL DE LAUSANNE

Lunes, 7 de marzo

Mesa redonda sobre «Convergencias y divergencias entre el Federalismo suizo y el sistema de Autonomías español».

Con la participación de:

- Don Joan Marcet i Morera, Diputado del Grupo Parlamentario Socialista del Congreso de los Diputados de España.
- Don Hipólito Gómez de las Rocas, portavoz adjunto del Grupo Parlamentario Popular del Congreso de los Diputados de España.
- Don Antonio Jara Andréu, Alcalde de Granada.
- Monsieur Felicien Morel, Consejero Nacional y Presidente del Grupo Parlamentario Socialista del Parlamento Federal de Suiza.
- Monsieur Paul René Martin, Alcalde de Lausanne.
- Herr Max Frenkel, Director de la Fundación para la Colaboración Federal.
(Con servicio de traducción español-francés.)

Martes, 8 de marzo

Mesa redonda sobre «Panorama de la presencia cultural española en Suiza».

Con la participación de:

- Don Antonio Gallego Morell, Catedrático de Literatura Española y Rector de la Universidad de Granada.
- Don Luis López Molina, Catedrático de Lengua y Literatura Españolas de la Universidad de Ginebra.

- Don José Núñez, Profesor del Colegio Rousseau, de Ginebra.
- Don Eloy Domínguez Izquierdo, Profesor y Jefe de Estudios del Bachillerato Español.

Miércoles, 9 de marzo

Conferencia del Profesor Dr. don Antonio Gallego Morell, Rector de la Universidad de Granada, sobre el tema «La tradición literaria y cultural de Andalucía».

Jueves, 10 de marzo

Recital de guitarra interpretado por el concertista don Germán Herrero.

Auditorio 275 (León Walras) del edificio de la Faculté des Sciences Humaines (BFSH) de Dorigny (Université de Lausanne)

Lausanne, 7, 8, 9 y 10 de marzo de 1983

Hora: 18,30

Han organizado estas Jornadas el Aula de Bachillerato de Lausanne y la Agregaduría de Educación, bajo el patrocinio del Excmo. señor don Adolfo Martín Gamero, Embajador de España en Suiza.

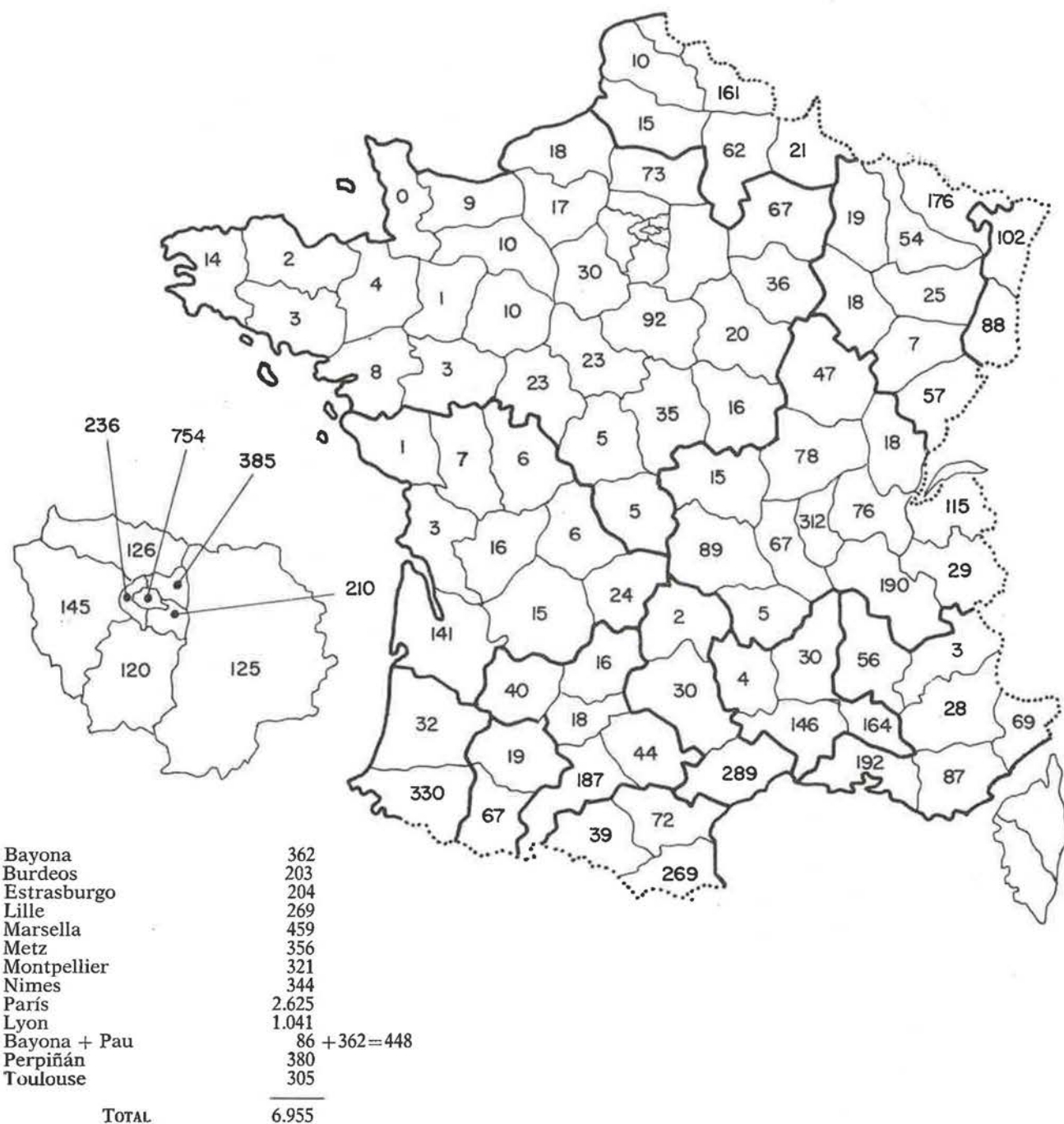
*JESUS TOBOSO SANCHEZ
Jefe de Estudios del INBAD
en Francia.*

ESTADISTICAS SOBRE EL NUMERO DE ALUMNOS ESPAÑOLES QUE ESTUDIAN NIVELES EQUIVALENTES AL B. U. P. EN CENTROS FRANCESES (PUBLICOS Y PRIVADOS) Y SOBRE EL PORCENTAJE DE ELLOS QUE RECIBE CLASES COMPLEMENTARIAS DE LENGUA Y CULTURA ESPAÑOLAS

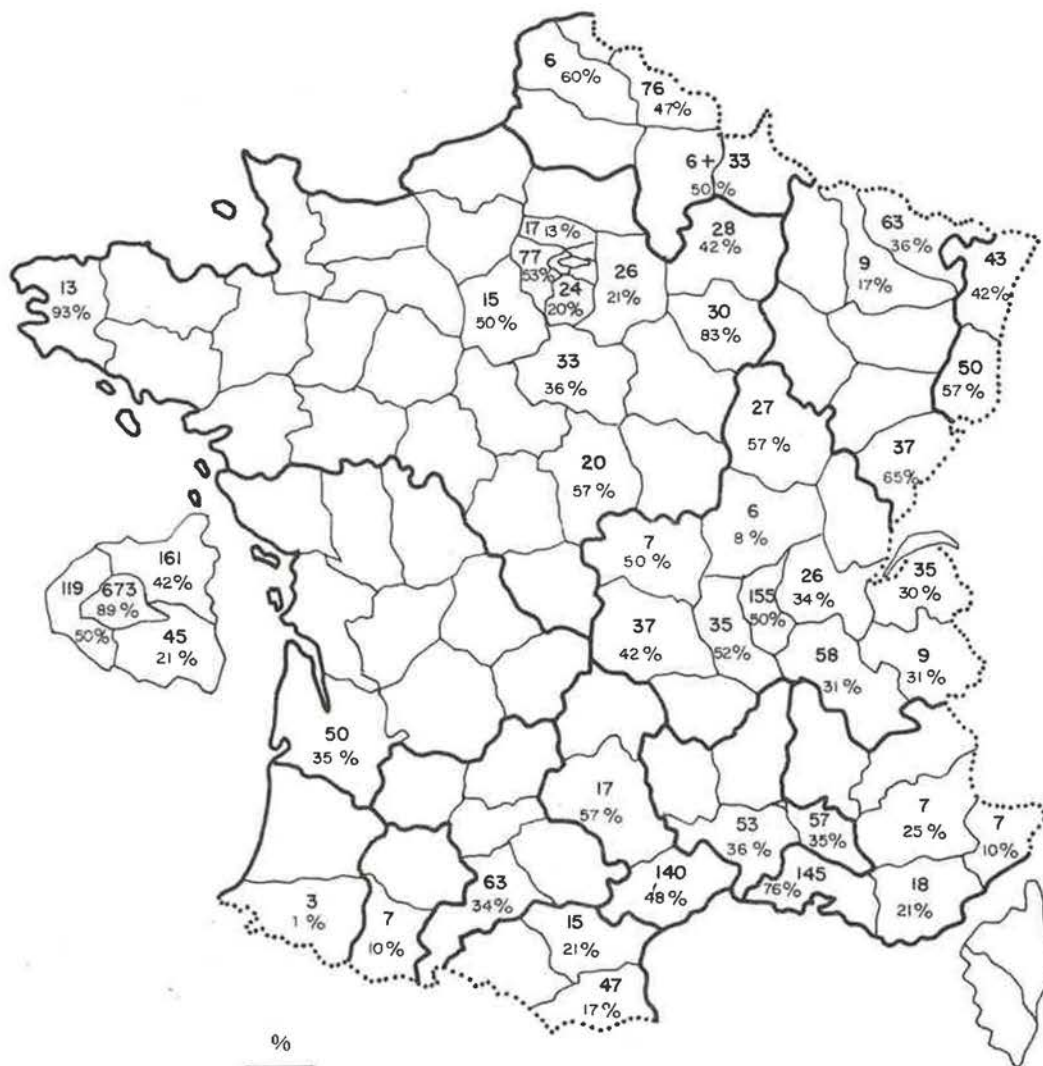
Curso 1982-83

MAPA 1

NUMERO DE ALUMNOS ESPAÑOLES QUE CURSAN ESTUDIOS EQUIVALENTES AL B.U.P. EN CENTROS FRANCESES PUBLICOS Y PRIVADOS



PORCENTAJE DE ALUMNOS DEL CUADRO ANTERIOR QUE RECIBEN CLASES COMPLEMENTARIAS DE LENGUA Y CULTURA ESPAÑOLAS



		%
París	1.281	49
Bayona + Pau	10	2
Burdeos	50	25
Estrasburgo	93	45
Lille	120	37
Lyon	395	38
Marsella	177	37
Metz	109	31
Montpellier	157	49
Nimes	110	32
Perpiñan	62	16
Toulouse	63	21
TOTAL FRANCIA	2.577	37

JESUS TOBOSO SANCHEZ
 Jefe de Estudios del INBAD
 en Francia.

ULTIMA SESION DEL CICLO «GENERACION POETICA DEL 50», DESARROLLADO EN EL AULA DEL INBAD EN PARIS

Según comunica don Jesús Toboso Sánchez, Jefe de Estudios del INBAD en Francia, se clausuró el 27 de mayo de 1983 el ciclo «Generación poética del 50», desarrollado en el marco de unas Tertulias Literarias que había organizado el Aula de Literatura «Antonio Machado» del INBAD en París.

El invitado en esta sesión final fue el poeta español Claudio Rodríguez y en ella intervino también José Angel Valente, quien presentó al autor y dirigió unas palabras de despedida a los asistentes.

Experiencias y colaboraciones

TUTORIAS BASICAS 3.º DE B. U. P.

HACIA LO MAS ATRAYENTE DE LA FISICA

Ya hemos justificado en Boletines anteriores nuestro modo de concebir y desarrollar las tutorías básicas en el Centro Piloto.

Esta experiencia que hoy presentamos fue objeto de la 11.ª quincena y responde, como las restantes, a ese enfoque *hacia lo más atractivo de la Física*, que busca «salvar» al alumno de su posible inclinación o necesidad memorística, ofreciéndole otro modo de aprender más atractivo y personalizador. En la verificación de estas experiencias se parte de situaciones o materiales que el alumno está «viviendo» cada día en la sociedad y en la técnica y esto creemos le induce a una mayor capacidad de relación, de observación y de síntesis personal.

Como en todos los guiones, junto a los montajes o manipulación suele ir la explicación de lo que sucede—*no se olvide que están concebidas para realizarse previamente al estudio teórico de los contenidos de la quincena*—y sólo en determinados puntos que se repiten o se relacionan se le sugiere la deducción de estas relaciones o se le hacen preguntas concretas.

Este fue el guión entregado a cada alumno.

CONDENSADORES

Objetivos:

- Comprobar que la carga de un condensador se puede hacer a expensas de la ener-

gía eléctrica proporcionada por una *corriente continua*.

- Comprobar que un condensador cargado tiene almacenada en él energía eléctrica.
- Comprobar que en un condensador cargado se establece una diferencia de potencial entre sus placas.

Material:

- Condensadores de $1 \mu\text{F}$ y $40 \mu\text{F}$. Rectificador de corriente alterna. Aparatos de medida. Panel de montaje. Resistencias de 100 y 33 $\text{k}\Omega$. Lámpara de neón. Cables de conexión.

(Todo el material empleado pertenece a ENOSA, S. A.)

Procedimiento:

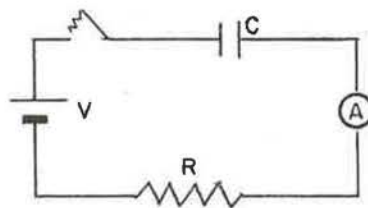


FIG. 1

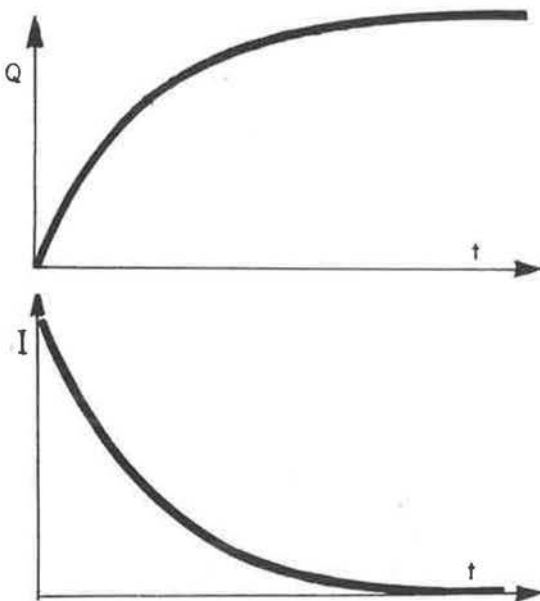
Hacemos el montaje (Fig. 1). Cuando cerramos el interruptor se establece una corriente

inicial $I = \frac{V}{R}$. Esta corriente, a través de la resistencia R , empieza a cargar el condensador y se originan en el circuito dos hechos: *por un lado, en el condensador, una diferencia de potencial que va creciendo con el tiempo a medida que se carga, y en el circuito, una disminución en la intensidad de la corriente.* Cuando el condensador está completamente cargado, su diferencia de potencial se ha igualado a la diferencia de potencial de la fuente; y en el circuito se ha interrumpido la corriente porque $I = 0$.

I. INTENSIDAD DE CORRIENTE

- Ponemos primero una resistencia $R = 133 \text{ k}\Omega$ y apreciamos en el amperímetro las variaciones de la intensidad. Observa cómo alcanza instantáneamente un valor máximo $I = \frac{V}{R_{133}}$ y luego cae, lentamente, hasta que se hace cero.
- Descargamos el condensador y volvemos a cargarlo a través, ahora, de una resistencia de $33 \text{ k}\Omega$. Observa cómo la intensidad inicial es ahora mayor $I' = \frac{V}{R_{33}}$ y el tiempo en que cae a cero, menor.

Las gráficas carga del condensador - tiempo e intensidad - tiempo tienen la forma:



II. DIFERENCIA DE POTENCIAL

a) Introducimos en el circuito un voltímetro (Fig. 2). En el instante inicial marca cero,

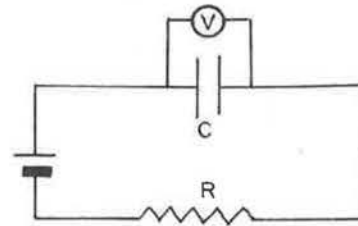


FIG. 2

puesto que la carga del condensador es nula. A medida que el condensador se carga, aumenta la diferencia de potencial hasta que se estabiliza en un valor máximo.

- Cambiamos la resistencia de $133 \text{ k}\Omega$ por la de $33 \text{ k}\Omega$ y volvemos a cargar el condensador, observándose que se estabiliza en un valor máximo y que éste se alcanza ahora más rápidamente.
- Podemos observar también cómo el aumento en la diferencia de potencial es simultáneo con la disminución de la intensidad (Fig. 3).

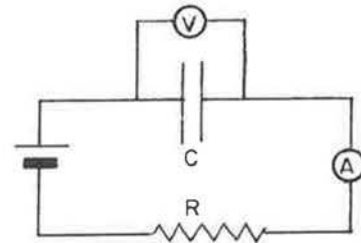
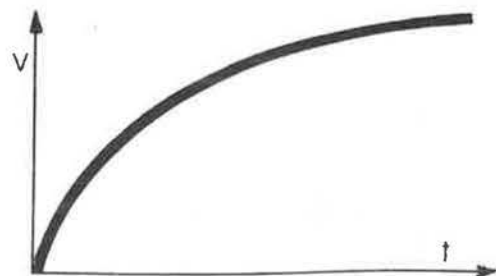


FIG. 3

La gráfica diferencia de potencial del condensador - tiempo tiene la forma:



b) Si el voltímetro lo instalamos en los extremos de la resistencia (Fig. 4) observamos que al iniciarse la corriente de carga la diferen-

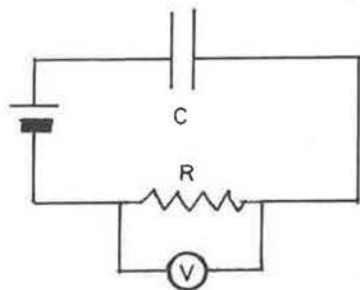


FIG. 4

cia de potencial en los extremos de la resistencia es máxima y va disminuyendo, hasta que alcanza un valor nulo cuando el condensador se ha cargado totalmente. Es otra manera de comprobar que no pasa corriente por el circuito ($I = 0$).

III. DESCARGA DEL CONDENSADOR A TRAVES DE UNA LAMPARA DE NEON

La lámpara de neón necesita una determinada diferencia de potencial —potencial de descarga— para que se produzca su encendido por ionización de un número suficiente de sus átomos gaseosos.

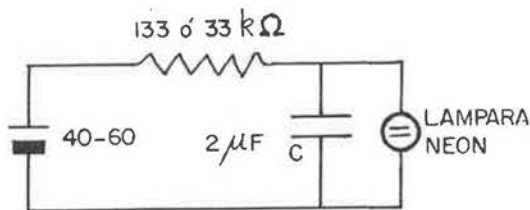


FIG. 5

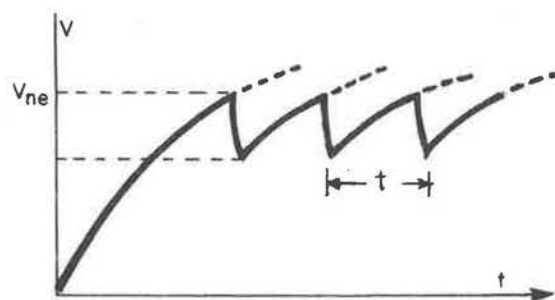
Montamos el circuito de la figura 5. La batería, como hemos visto, carga el condensador a través de la resistencia, de manera que la diferencia de potencial entre los extremos del condensador aumenta con el tiempo.

Cuando esa diferencia de potencial alcance el valor de descarga de la lámpara — V_{ne} — tie-

ne lugar su encendido instantáneo y la diferencia de potencial entre los extremos del condensador disminuye, por lo que de nuevo el condensador se carga y aumenta su diferencia de potencial hasta V_{ne} , con lo cual la lámpara se descarga nuevamente. El proceso se repite indefinidamente y por tanto también el encendido y apagado de la lámpara.

Observa el tiempo de descarga de la lámpara cuando la resistencia del circuito es de $33\text{ k}\Omega$. Compáralo con lo que tarda si ponemos una resistencia de $133\text{ k}\Omega$. ¿Cómo razones su diferencia?

Si la gráfica que nos da la variación del potencial con el tiempo cuando la resistencia de $33\text{ k}\Omega$ es así:



¿Cómo será la gráfica $V - t$ correspondiente a la carga y descarga a través de una resistencia de $133\text{ k}\Omega$? Haz su representación.

COMENTARIO Y RESULTADOS

- Los montajes, previstos en principio para ser realizados por el profesor, fueron realizados en su mayoría por los alumnos. Es más interesante esto último aunque haga más lento el ritmo de su realización. No es tan evidente para el alumno, como era sobre el papel, lo que es un montaje en serie o derivación, con la realidad de los cables de conexión y de las distintas posibilidades de unión con los aparatos.
- También la dificultad en la determinación de los puntos de mayor o menor potencial para cada parte del circuito o extremos de los aparatos, les dispone a comprender mejor el carácter relativo del potencial.

- La comprobación de sus propios errores: circuitos no cerrados, cambios de polaridad en los mismos, etc., fue también muy instructivo.
- La simple toma de datos en los aparatos de medida les llevó a experimentar de nuevo, lo que significa el margen de mayor o menor incertidumbre que acompaña a toda medida.
- También por error se colocó en el circuito una resistencia inadecuada que provocó el desplazamiento total en la escala de la aguja del amperímetro. Este hecho contribuyó a que tuviéramos que detenernos en comprender bien y en familiarizarnos con la posibilidad de las distintas escalas y, por consiguiente, valores, que puede darnos un mismo aparato de medida. (No conviene darlo por sabido con una simple observación.)
- Los resultados numéricos obtenidos fueron siempre coherentes y buenos. Conviene, no obstante, usar lo menos posible de forma simultánea el amperímetro y el voltímetro. Sus resistencias y circuitos derivados modifican en alguna manera los valores para la intensidad, cuya explicación no es apropiada en este momento.
- Las formas de las distintas gráficas que en el guión se dan a conocer a los alumnos, aunque pudiera prescindirse de ellas, creemos que le ayudan a visualizar de otro modo los fenómenos observados y, por otra parte, entran en nuestro objetivo de prepararle para la interpretación de tantos datos que en la técnica se nos ofrecen hoy, según estos términos gráficos.

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

EL ANALISIS DE LA REALIDAD COMO BASE PARA LA ENSEÑANZA DE ADULTOS: UNA EXPERIENCIA DE UTILIZACION DE LA PRENSA

Al cabo de una serie de años de trabajo en equipo, el Seminario de Geografía e Historia de la Sede Central ha llegado a elaborar, como es natural, una determinada concepción del papel de sus asignaturas dentro de la enseñanza a distancia y, particularmente, de la enseñanza de adultos. Curiosamente, la mayor parte de las ideas que dentro de esta concepción nos parecen más válidas y su experimentación más contrastada no han llegado a figurar aún en los Documentos. Están dispersas, no impresas y percederas, en las múltiples «hojillas» y separatas que llegan a veces a los Centros o se entregan a los profesores del INBAD con motivo de cursillos o reuniones. Están, sobre todo, en el material que, elaborado por el Centro Piloto, nos ha permitido tantear e ir seleccionando las experiencias de aprendizaje más adecuadas.

Este es uno de los motivos del interés que el Seminario ha venido teniendo por adelantar —a través del Boletín— algo de lo que confiamos pueda quedar reflejado en futuros documentos.

En esta ocasión hemos elegido una de las experiencias del Centro Piloto, en la que intentábamos aplicar alguno de los presupuestos fundamentales del Seminario. Se trata de una tutoría básica de Historia de primero, correspondiente a la 11.ª quincena, que se impartió a dos grupos de alumnos adultos: «El análisis de una noticia dada por la prensa: una técnica de trabajo y el acercamiento a un tema histórico concreto».

Los presupuestos concretos de los que se partía se basaban en que la enseñanza de la Historia debe:

- Ayudar al alumno a integrarse consciente y críticamente en el mundo que le rodea.
- Proporcionarle una base instrumental para que pueda conocer ese mundo y, si lo desea, contribuir a transformarlo.
- Potenciar la capacidad de análisis ante una realidad dada.
- Desarrollar la capacidad de reacción, ya que la realidad es compleja y múltiple.

Por tratarse de alumnos adultos, se partía además de un principio metodológico de especial importancia: utilizar el potencial de conocimientos e interés sobre la realidad que el alumno vive —aunque quizás de forma escasamente científica y poco consciente— para, a partir de ellos, hacer avanzar su proceso de aprendizaje.

Así pues, ante una realidad concreta, la experiencia de aprendizaje tendrá que suponer:

- Contrastar la información del alumno sobre ella y completarla.
- Conocer los factores que la explican y relacionarlos.
- Reconocer el proceso histórico en que se encuadra.
- Valorar la manera en que esta realidad afecta o puede afectar al alumno.

El hecho elegido fue, en este caso, «El conflicto de las Malvinas», ya que era, en el momento del curso en que nos encontrábamos, una noticia divulgada por la prensa abundantemente desde diversos enfoques y enlazaba

con los temas que los alumnos debían estudiar durante esa quincena: «La culminación de la expansión europea: Imperialismo y Colonialismo» y «La asimilación por el mundo de la civilización europea».

Preparación de la tutoría

El alumno ya conocía que en el tercer período de evaluación uno de los objetivos prioritarios era la atención a la prensa como fuente de información y análisis y, por ello, debía ir recogiendo material.

En este contexto, en la tutoría anterior se

pidió a los alumnos que seleccionaran de la prensa diaria las noticias relacionadas con los temas de la quincena y las trajeran a clase clasificadas según su contenido y habiendo subrayado las ideas fundamentales. El profesor hizo lo propio y eligió una de las noticias, preparando un esquema de análisis sobre ella.

Material

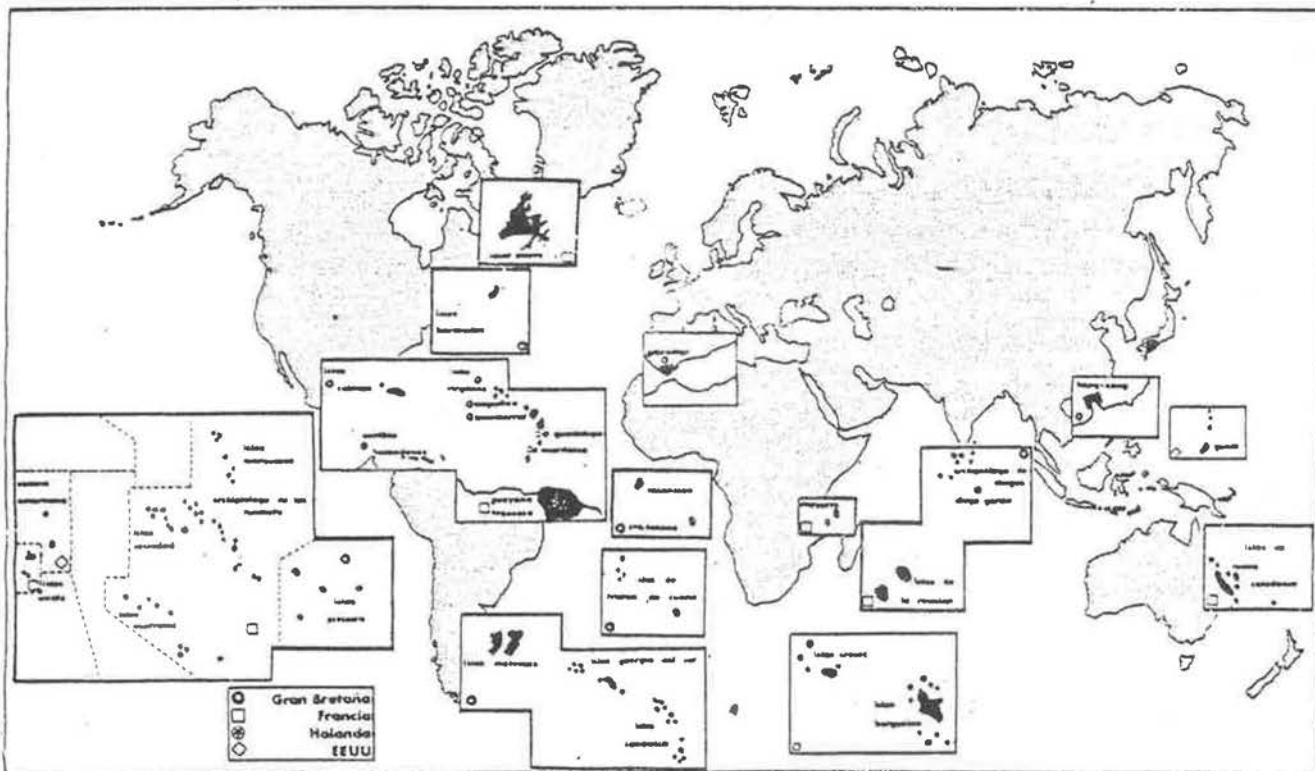
1. Recortes de prensa aportados por los alumnos.
2. El siguiente material de prensa preparado por el profesor:

El mundo colonial

La crisis de las islas Malvinas ha vuelto a colocar en primer lugar de la actualidad internacional el problema de la descolonización en los cinco continentes. Un proceso en el que están implicadas tanto las potencias coloniales históricas —Francia, Gran Bretaña o los Países Bajos—, como Es-

tados Unidos, caso de Puerto Rico, o naciones de acceso reciente a la independencia, de las que pueden ser ejemplo Indonesia y su ocupación de la ex colonia portuguesa de Timor, o Suráfrica con sus acciones sobre el territorio de Namibia. Poblaciones enteras con estatuto colonial man-

tienen pasaportes de ficción y nacionalidades que pueden cambiar de la noche a la mañana, según el apetito o la fuerza de la potencia reivindicadora de turno. La autodeterminación es filosofía común a todas las soluciones propuestas por la Organización de Naciones Unidas (ONU).



El mapa muestra la actual situación colonial en el planeta. Hay que señalar Namibia, territorio de África austral ilegalmente ocupado por Suráfrica.

GERARDO R. AMECAZUANA

Trece restos del imperio victoriano

ANDRES ORTEGA, Londres
El Reino Unido conserva en la actualidad trece *territorios dependientes*, es decir, colonias, donde residen unos 5,2 millones de habitantes (un 96% en Hong Kong). Estos territorios, que disponen de una amplia autonomía en cuestión de organización interna, están en tres océanos, sus habitantes —Gibraltar aparte— son ciudadanos de tercera categoría, según la nueva ley de nacionalidad británica que entrará en vigor el próximo año 1983.

Las consecuencias más inmediatas de este fenómeno podrían sintetizarse en:

1. Estamos ante la existencia de nuevos imperios coloniales fundados sobre las aguas oceánicas, el lecho del mar y su subsuelo, teniendo además presente que dentro de la zona económica exclusiva de doscientas millas se encuentra la casi totalidad de los recursos vivos, el 90% de los hidrocarburos y gran parte de otros recursos minerales.

En el Caribe, estas colonias son las islas Caimán, las islas Vírgenes, las islas Turcas y Caicos, Montserrat y Anguilla. Esta última decidió la secesión del Estado asociado de San Cristóbal y Nevis en 1967, declarándose república en 1969. Para hacer frente a unos disturbios internos, el Gobierno británico envió en marzo de ese año trescientos paracaidistas y marines a Anguilla, en lo que fue calificado de un episodio tragicómico. Pero los 6.000 habitantes de la isla consiguieron en 1971 lo que

querían: volver a ser una colonia británica.

En el Atlántico, el Reino Unido cuenta aún con las islas Bermudas —de próxima independencia, a donde envió tropas en diciembre de 1977 después de que lo hubiera pedido el gobernador local— y la isla de Santa Helena y dependencias, que incluyen las islas Tristán da Cunha y la isla de la Ascensión, crucial en la estrategia marítima británica de recuperación de las islas Malvinas.

2. La creación de las citadas zonas económicas a partir de pequeñas islas diseminadas en los océanos implica una merma sustancial del maltratado patrimonio común de la humanidad (el fondo del océano y su subsuelo más allá de los límites de la jurisdicción nacional), reducido ya al 64% del lecho oceánico.

Caso ejemplificador

El caso de las Malvinas resulta pues, altamente ejemplifica-

dor y constituye sólo un aspecto parcial tanto de la situación británica como del resto de las potencias en las mismas o similares circunstancias. La comunidad internacional debería plantearse si no concurren las suficientes razones para proceder al inicio de un nuevo proceso descolonizador. Todavía se está a tiempo.

Juan Luis Suárez de Vivero es profesor del Departamento de Geografía de la Universidad de Sevilla.

TRIBUNA LIBRE

Las colonias: veinte mil leguas de imperio submarino

JUAN LUIS SUAREZ DE VIVERO

Cuando el Reino Unido, en 1833, ocupa las islas Malvinas, accede a un territorio de unos 12.000 kilómetros cuadrados; siglo y medio después, previa invasión, pierde la soberanía sobre casi medio millón de kilómetros cuadrados, superficie de la zona económica exclusiva generada por las islas en litigio.

Los comentarios suscitados a raíz de la crisis argentino-británica han puesto de manifiesto,

entre otras circunstancias, la existencia de importantes reservas de hidrocarburos y otros recursos —tanto vivos como no vivos— en el entorno de las islas; en estrecha relación con la existencia de tales recursos, sea cual fuere su dimensión, debe analizarse el hecho de la soberanía sobre las aguas, el lecho y el subsuelo marino.

Las islas Malvinas y sus dependencias sólo constituyen un

fragmento de la estructura territorial británica en el Atlántico sur y, en particular, en la zona antártica. Las posesiones inglesas en dicha zona incluyen las islas Shetland del Sur, Orcadas del Sur y la península de Graham, en la Antártida, que, con sus correspondientes zonas económicas exclusivas de doscientas millas y la plataforma continental, conforman un único territorio marítimo.

Algo más que unos islotes

En efecto, si se observa una carta batimétrica de la zona, la plataforma continental o, con más propiedad, el margen continental (constituído por la plataforma, el talud y la pendiente continental) enlaza la extremidad del continente americano, las Malvinas y sus dependencias, las Shetland y Orcadas con la citada península de Graham. Teniendo en cuenta las disposiciones de la III Conferencia de Naciones Unidas sobre el Derecho del Mar, que reconocen derechos de soberanía de los Estados ribereños sobre la exploración, explotación y conservación de los recursos vivos y no vivos de la zona económica exclusiva y de la plataforma continental, las Malvinas no pueden contemplarse como unas islas perdidas en los mares australes, sino que forman parte de una estructura territorial cohesionada. El Reino Unido, en consecuencia, pierde algo más que unos islotes azotados por los vientos australes.

Pero esto no es todo. Las aguas inglesas en el Atlántico sur se complementan con las zonas

económicas exclusivas creadas por las islas Tristán da Cunha y Gough, Santa Elena y Ascensión. Todo un rosario que transcurre desde el Ecuador al círculo polar Antártico. Resulta así que el Estado con una presencia dominante en el Atlántico sur —a excepción de los ribereños, lógicamente— es un Estado del Atlántico norte. Ello es relevante no sólo por la posibilidad de acceder a los recursos marinos, sino, como a nadie se le escapa, por razones de índole estratégica.

La herencia colonial

Sin embargo, el Reino Unido no es un caso único en este nuevo colonialismo marítimo. El proceso de descolonización desarrollado en la segunda mitad de este siglo ha tenido lugar fundamentalmente en los continen-

tes, quedando multitud de territorios insulares —muchos de ellos apenas sin habitar— bajo la soberanía de antiguas potencias coloniales. Ello ha permitido que las zonas económicas exclusivas de doscientas millas de países como Estados Unidos, Reino Unido y Francia se vean notablemente incrementadas a partir de los territorios de ultramar.

Sin duda, el caso más significativo es el de Francia, que prácticamente multiplica por treinta la extensión de su zona económica exclusiva con los territorios de ultramar, aunque, si se tiene en cuenta el tamaño del territorio metropolitano y se compara con la superficie total de la zona económica exclusiva, el Reino Unido ejerce jurisdicción sobre un espacio marítimo cuarenta veces superior a su territorio insular.

ZONA ECONOMICA EXCLUSIVA (km ²)				
	Metrópoli	Ultramar	Total	Superf. metropol (km ²)
EE UU	7.624.782	8.287.200	15.911.982	9.363.498*
Reino Unido	938.816	9.616.396	10.556.212	244.045
Francia	340.290	9.922.810	10.263.100	547.026

*Incluye Alaska y Hawaii.
Fuente: Merray, J.: "A qui appartient l'océan?", 1977, p. 366.

3. Atlas: mapa de los imperios coloniales en el siglo XIX.

Desarrollo de la tutoría

La sesión de tutoría se llevó según las siguientes fases:

- Puesta en común del contenido de las noticias aportadas por los alumnos.
- Elección del tema predominante que, lógicamente y dada la actualidad, coincidía con el seleccionado por el profesor.
- Distribución del material elaborado para que los alumnos lo añadieran a sus propios dossiers de noticias.
- Presentación en el encerado del esquema de análisis de la noticia, incorporando el profesor a su esquema previo aquellos puntos que permitieran el aprovechamiento de todo el material aportado:

Qué información histórica nos proporciona la prensa en cuanto a:

- Partes en litigio.
- Localización del conflicto.
- Causas del mismo: razones históricas que lo provocan. Clasificación de las mismas.
- Países y organismos que apoyan a cada uno de los litigantes. Posibles factores de estas posturas.

En esta fase el profesor sólo aportó este esquema de análisis, dirigiendo el grupo de manera que fuera sacando sus propias conclusiones.

nes, conclusiones que se fueron anotando en el encerrado «rellenando» así el esquema.

— El profesor hizo tomar conciencia al grupo de que:

- Como habían comprobado, la prensa es una fuente de conocimientos históricos. Para poder extraerlos y utilizarlos adecuadamente, es preciso emplear un esquema de análisis.
- La información que se había extraído de la prensa está encuadrada en un proceso histórico —la expansión europea— cuyas raíces se venían estudiando desde la 5.^a quincena y cuyo momento de mayor auge —con caracteres peculiares— iban a conocer durante la 11.^a. Para que pudieran valorar exactamente la importancia del mismo, se comparó el mapa del mundo colonial en el siglo XIX con el que aparecía en el material que se acababa de analizar.
- Con ambas ideas se les inició en lo que iba a suponer su trabajo en las dos últimas quincenas del curso.

Resultados de la experiencia

Dado el interés por parte del Seminario en verificar la validez de este tipo de experiencias de aprendizaje, se ha intentado pormenorizar los resultados de la misma, desglosándolos en una serie de aspectos:

— Conocimientos que la mayoría de los alumnos mostraron sobre el tema.

Adquiridos sobre todo a través de la televisión y en menor, aunque no escasa medida, por la prensa escrita, los grupos de alumnos con los que se realizó la experiencia mostraban los suficientes conocimientos acerca de la actualidad como para apoyar sobre ellos el trabajo que se pretendía llevar a cabo. Estos conocimientos, sin embargo, eran poco precisos, se expresaban con dificultad, estaban generalmente mal localizados en el espacio y en el tiempo y, sobre todo, les falta-

ba la interrelación con factores y consecuencias de todo tipo.

Resultó significativo y se convirtieron en elementos de trabajo a lo largo de la tutoría:

- La pervivencia del hecho colonial y su importancia actual.
- La mayor conexión que los alumnos establecieron entre el hecho colonial del siglo XIX y la expansión europea de la época moderna, olvidando generalmente el papel de la Revolución Industrial, aunque en la quincena correspondiente el profesor había señalado las «necesidades» que el propio desarrollo industrial planteó a las potencias europeas.
- La relación casi totalmente automática entre colonias y población no blanca, apareciendo latente el tópico de la existencia de razas inferiores, aunque se rechazara cuando el profesor lo puso de manifiesto.
- La previa valoración como factores del conflicto de elementos como el nacionalismo, el orgullo herido de una gran potencia imperialista, etc., y el descubrimiento, a partir del material, del significado de los factores económicos y estratégicos.

Aspectos que pudieron tratarse a partir del contenido aportado por la prensa:

- La magnitud de los imperios coloniales acumulados por Europa en el siglo XIX.
- La relación entre estos imperios y el desarrollo de la Revolución Industrial.
- La peculiaridad del hecho colonial del siglo XIX, apuntando brevísimamente sus diferencias con fenómenos coloniales europeos de épocas anteriores.
- La captación de cómo, en momentos difíciles, muchos gobiernos recurren a fomentar o pasar a primer plano de la atención pública de su país, conflictos que desvían ésta de problemas graves que se están viviendo.
- La frecuente movilidad, ante conflictos concretos, del posicionamiento político de muchos países u organizaciones debi-

do a intereses económicos fuertes, movilidad ésta que crea aparentes contradicciones en el juego de la política internacional.

- La necesidad de recurrir a fuentes de información contrastadas y de utilizarlas con sentido crítico, ya que las noticias nos llegan filtradas por grupos de poder con intereses muy concretos y aparecen por lo tanto sesgadas en uno u otro sentido.
- La creciente interrelación a nivel mundial de los acontecimientos, por lo que el estar al tanto de lo que ocurre en el mundo y formarse un criterio sobre ello no es sólo una cuestión de erudición, sino que supone la necesidad de mantenerse informado sobre aquello que puede afectarnos de diversas formas o en momentos distintos.

A partir de los resultados obtenidos, la conclusión fue reafirmarnos en la necesidad de partir de la realidad de los alumnos y en la validez de utilizar la prensa como expresión

privilegiada de esta realidad, sobre todo si, junto a lo que los alumnos pudieron aprender en la tutoría y a las perspectivas que, de hecho, se les abrieron, valoramos lo que supuso su alto grado de participación y la satisfacción que manifestaron ante un sistema de aprendizaje más autónomo, que les proporcionó la sensación de ir descubriendo colectivamente y colocando, integradas en su lugar, parcelas de una realidad que suelen vivir disgregadas: la información que les proporciona su experiencia cotidiana y la que les aporta el estudio.

Este sistema tiene, por supuesto, como contrapartida para el profesor, un costo importante de preparación y, sobre todo, un considerable esfuerzo durante la tutoría para ser muy conscientes de los objetivos de la misma y dirigir su desarrollo de acuerdo con ellos, midiendo cuidadosamente el tiempo y no dejando que los comentarios se desvíen por caminos que lleven a la dispersión por muy sugestivos que resulten.

*Seminario de Geografía e Historia
de la Sede Central. Curso 1982-83.*

ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES CON ALUMNOS DE LATÍN: UNA VISITA AL MUSEO ARQUEOLOGICO NACIONAL

Este artículo recoge una experiencia llevada a cabo por el Seminario de Latín del INBAD con alumnos del centro piloto. Si nos hemos decidido a reseñarla es porque pensamos que puede servir de alguna orientación al resto de los profesores de Latín.

En principio se podría objetar que la mayoría de ellos no tienen a su alcance un Museo tan rico en fondos como el Arqueológico Nacional. Es cierto. Pero también es verdad que prácticamente en cualquier punto de España puede contarse con algún resto arqueológico romano relativamente accesible.

Tratamos, pues, de animar a nuestros compañeros a una tarea costosa, pero positiva, y exponemos un modo de abordar estas actividades, impulsados por el deseo de ilustrar de un modo directo y vivo los contenidos teóricos que proporcionamos a nuestros alumnos.

El Seminario de Latín, al programar sus tareas para el presente curso, ha incluido una serie de actividades (visitas a Museos, sesiones de diapositivas, excursiones...) cuyo objetivo fundamental es completar y enriquecer los contenidos culturales y lingüísticos objeto de estudio a lo largo del año.

Las razones que nos han impulsado a proyectar estas actividades son:

- La evidencia de que la lengua y la cultura latinas están vivas entre nosotros y la consiguiente necesidad de ponerlas al alcance de los alumnos no sólo a través de los libros, sino de un modo directo y activo.
- El interés que para nosotros tiene el potenciar la relación del Latín con otras materias (Geografía, Historia, Griego, Lengua...) y por lo tanto el programar actividades que pongan en práctica esa interdisciplinariedad.
- La convicción de que el alumno del INBAD no debe ser un alumno de segunda fila y de que, a pesar de las dificultades

que existen, es posible poner a su alcance actividades que rebasen su mesa de estudio o el aula donde le orienta el tutor.

El acercamiento a yacimientos arqueológicos romanos ofrece el aliciente de contemplar *in situ* casas, teatros, anfiteatros... y de poder encuadrar esta visita en una actividad más atractiva como lo es pasar un día en el campo, realizar una excursión con diferentes puntos de interés, etc.

En cambio, ir a un museo puede parecer, en principio, menos sugerente. Por desgracia, en muchas ocasiones, visitar un museo no es más que leer los carteles colocados al pie de cuadros o estatuas y, una vez cumplido el requisito, pasar apresuradamente de una sala a otra.

Tal vez por esta dificultad previa, preparamos con especial cuidado la visita al Museo Arqueológico Nacional con alumnos del Centro Piloto. En la medida en que las circunstancias nos lo permitieron, tratamos de hacer realidad la deseable relación interdisciplinar y nos reunimos algunos miembros de los Seminarios de Geografía e Historia, Griego y Latín.

En las reuniones preparatorias fijamos, en primer lugar, los objetivos y los elementos esenciales para alcanzarlos. Concretamos también fechas (finales de diciembre, febrero y abril), alumnos que iban a participar (los dos grupos de 2.º y el de 3.º de Letras), preparación de la visita y del material que se iba a utilizar y la distribución de tareas por Seminarios.

El de Geografía e Historia elaboró la parte introductoria del folleto para los alumnos. En esta introducción se sitúa al Museo Arqueológico en su contexto urbanístico. Un pequeño plano evidencia la estructura cuadrículada del Barrio de Salamanca, al que pertenece. Los alumnos pueden así observar directamente un tipo de planificación urbanística que han estudiado teóricamente dentro de su programa de Geografía y pueden también establecer inte-

resantes comparaciones con el modelo de ciudad que los romanos extendieron a lo largo de los territorios que conquistaron.

El Seminario de Latín se encargó de completar el material escrito reseñando en él los objetivos propuestos, indicando el plan de la visita y, sobre todo, presentando los restos arqueológicos más importantes agrupados según el tema con el que están relacionados.

Para sacar el mayor provecho posible a la visita es conveniente que los alumnos dispongan con antelación del citado folleto y que tengan suficientemente «frescos» los temas con los que se relacionan los restos arqueológicos. Contarán también con la presencia de un profesor que procurará, sobre todo, situar los distintos objetos en el entorno natural para el que un día fueron creados.

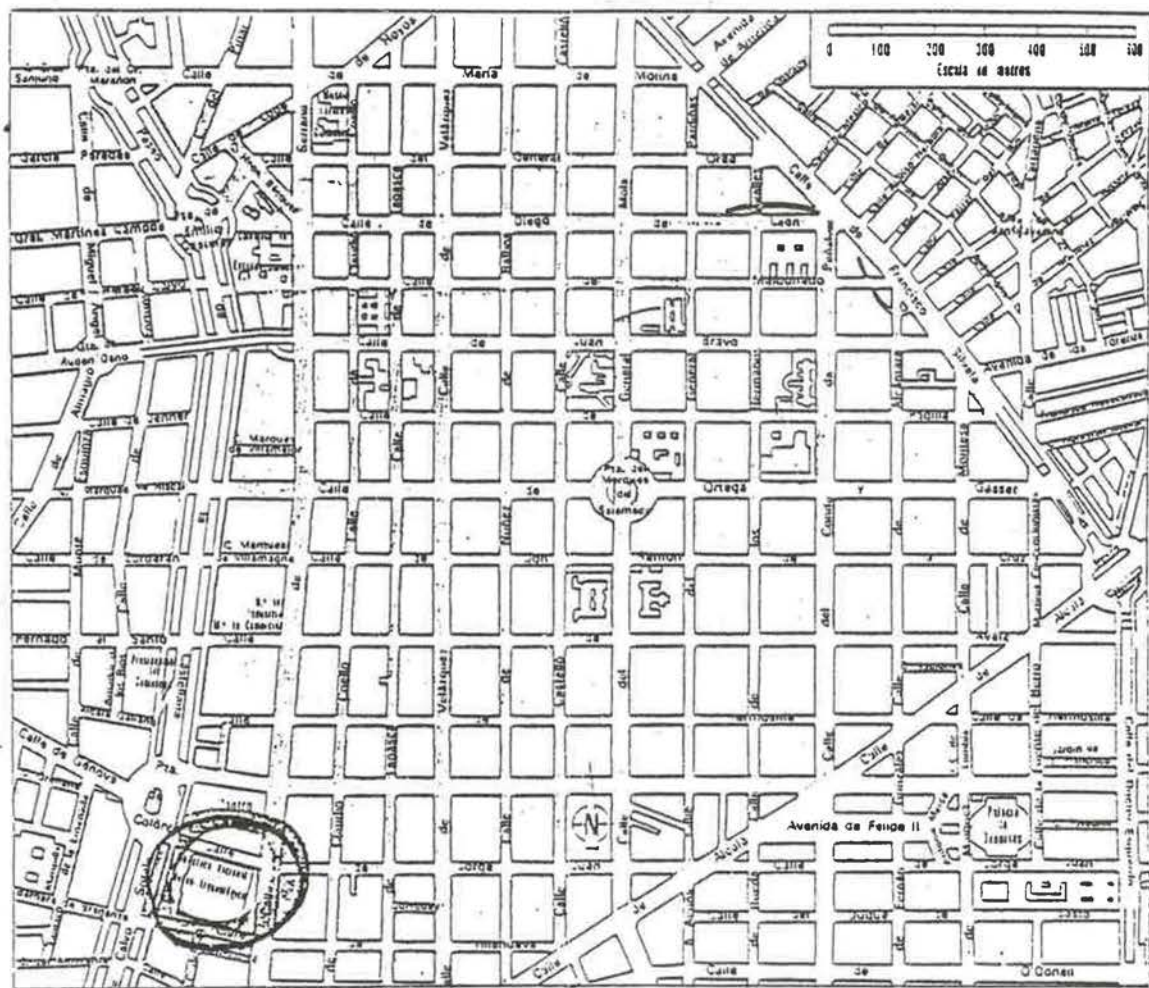
El cumplir con estos requisitos no debe ser incompatible con el disfrute estético. Muy al contrario, el favorecer que los alumnos se pregunten a quién perteneció un vaso de graciosas formas o se extasien contemplando la belleza misteriosa de una estatua anónima o se rían del gesto adusto de un bético con pinta de gruñón puede ser un modo de conocer mejor a los romanos.

Tal vez ellos reaccionaran igual ante esos objetos que no nacieron para ser almacenados en un museo, pero que están a nuestro alcance gracias a que precisamente el museo los ha preservado.

Incluyo a continuación un ejemplar del material escrito repartido entre los alumnos y termino agradeciendo la colaboración de todos los que animosamente han participado en esta actividad.

Visita al Museo Arqueológico Nacional

2.º de B. U. P.



En el plano que te adjuntamos aparece señalado con un círculo el Museo Arqueológico Nacional. Como ves, está situado en la calle Serrano, en el extremo SW. del *Barrio de Salamanca*.

Es éste un barrio que surge en la segunda mitad del siglo XIX al planificarse el ensanche de Madrid y que se destina a *zona residencial de la burguesía*.

Como corresponde a una *zona planificada*, el barrio se construye con una ordenación regular de las *calles que se cruzan entre sí perpendicularmente* (compruébalo en el mapa), formando una estructura en cuadrícula centrada en la plaza que lleva el nombre de quien fue su promotor: el marqués de Salamanca.

Además de la planificación de las calles, estaban también fijados: la altura y tipo de las edificaciones, los jardines que debían rodearlas, los materiales de construcción, los comercios y servicios de todo tipo con que debía contar..., de modo que el aspecto del barrio y la calidad de vida que permitiera, correspondiesen a la importancia social de sus habitantes.

Aunque los planes previstos no se cumplieron totalmente, el barrio adquirió, a pesar de todo, un empaque que aún hoy mantiene y, como corresponde al *espíritu progresista e innovador* de la burguesía por la que fue creado, fue el sector de Madrid donde primero se instalaron mejoras destinadas a aumentar el confort: cocinas de carbón mineral, termos de agua caliente, waters modernos, ascensores, electricidad, gas, teléfonos, tranvías...

El *interés por la cultura* aparece también representado en el barrio por diversos edificios destinados a tal fin, de los cuales el más importante que perdura en la actualidad es, precisamente, el Museo Arqueológico Nacional.

El edificio que hoy ocupa el Museo, un gran palacio rodeado de jardines construido a mediados del siglo XIX, alberga, junto con la Biblioteca Nacional, los fondos del primitivo Museo Arqueológico, sito en la calle Embajadores, que fundara Isabel II en 1867.

Actualmente, el Museo Arqueológico se ha convertido en uno de los más importantes museos del país, tanto por la riqueza de las piezas que contiene—procedentes no sólo de España sino de distintos yacimientos extranjeros— como por el interés que manifiesta en presentarlas de la forma más didáctica posible y or-

organizar, alrededor de ellas, toda una serie de actividades que hacen de él, a diferencia de otros museos, algo más que un simple almacén de objetos: un verdadero centro difusor de cultura.

De todas las salas del Museo nos limitaremos a visitar aquellas que se relacionan con nuestra asignatura: las de *Roma*, la civilización que, en su expansión por la cuenca mediterránea, conquistó la Península Ibérica y la integró en una cultura de alto nivel, de la cual su idioma, el latín, es una de sus más genuinas expresiones.

El *objetivo* de esta visita es el *descubrimiento de distintos aspectos de la civilización romana a través de los restos materiales que el Museo nos ofrece*.

Se trata de que *compruebes directamente muchas de las informaciones teóricas que se te han dado* y de que *las completes interpretando y relacionando lo que vas a ver y lo que has estudiado*.

Ten en cuenta que de los tres períodos en que se divide la historia de Roma (Monarquía, República e Imperio) fue en este último (27 a. C. - 476 d. C.) cuando se intensificó el proceso de romanización de España.

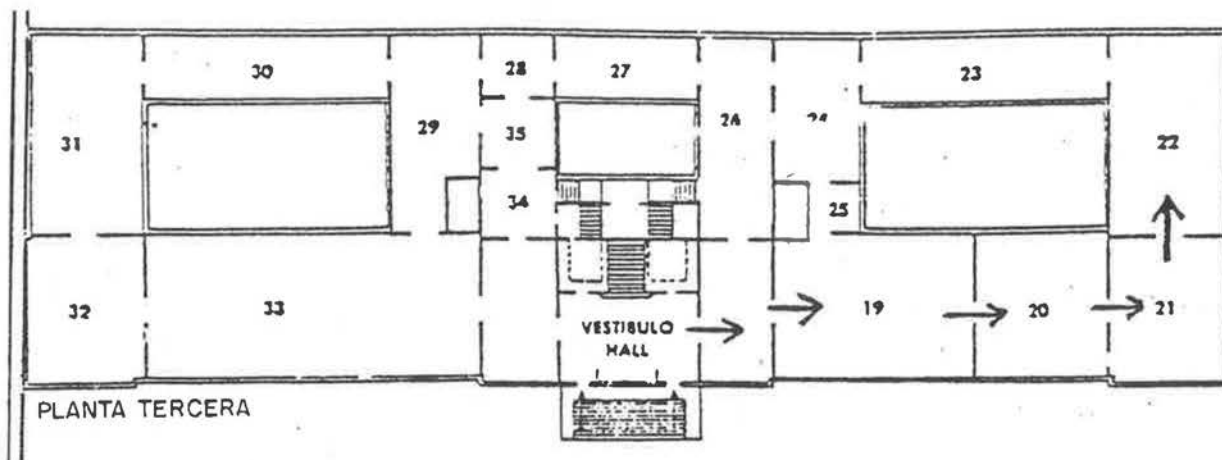
Este dato es muy importante para entender el porqué de la fecha de la mayoría de los objetos expuestos e incluso el carácter de los mismos.

Recuerda que los temas que vamos a tratar ahora especialmente son:

- La educación.
- La oratoria.
- El carácter romano.
- La familia.
- La casa.
- La vida diaria y las costumbres.
- El ejército.

Pues bien, para analizar correctamente los restos arqueológicos relacionados con estos temas que vas a ver, debes tener presente el período histórico al que pertenecen y, por tanto, la estructura social en que se produjeron.

La visita se va a desarrollar siguiendo el recorrido que figura en el siguiente plano del Museo Arqueológico (planta de entrada).



Salas que se van a visitar:

21. Escultura romana.
22. Escultura y epigrafía romanas.
23. Artes menores romanas.
24. Arqueología romana tardía y paleocristiana.
25. Arqueología romana tardía y paleocristiana.
26. Arqueología romana tardía y paleocristiana.

Ten presente que los objetos están agrupados siguiendo fundamentalmente criterios formales. En cambio, tú debes relacionarlos también de acuerdo con los temas que se te proponen.

Para ayudarte te señalamos los restos arqueológicos más importantes, agrupándolos según el tema con el que están relacionados.

La educación

- La escritura:
 - Capital: Piedra milenaria (Sala 22).
 - Cursiva: Ladrillo de Itálica con los primeros versos de la Eneida (Sala 22).

• La numeración:

- Lex Col. Gen. Iul. (Sala 22).

La oratoria

- Decreto senatorial sobre el juego de los gladiadores (Sala 22).

El carácter romano

• Sentido práctico:

- *Passim*.
- Abundancia de objetos funcionales.
- La estética va unida a lo utilitario

Ejemplos:

- Tablillas de hospitalidad (Sala 22).
- Bombas hidráulicas (Sala 23).

• Realismo:

- Escultura (Sala 21).

• Capacidad organizativa:

- Lex Col. Gen. Iul. (Sala 22).

• Superstición:

- Tabellae defixionum (Sala 22).

La familia

- Patriarcado:
 - Abundancia de representaciones masculinas (Sala 21).

La casa

- Mosaicos (Salas 21, 22, 24 25 y 26).
- Objetos de uso doméstico:
 - Pies de mesa (Sala 22).
 - Lucernas (Salas 22 y 23).
 - Espejos (Sala 23).
 - Vasos y útiles varios (Salas 22 y 23).

La vida diaria y las costumbres

- Vida familiar (Cf. apartado anterior).
- Actividad laboral:
 - De los nobles: Política y administrativa (Cf. Bronces de leyes. Sala 22).
 - Urbanística y viaria. (Cf. Piedra miliaria. Sala 22).
 - De los esclavos: Herreros.
Canteros.
Alfareros (Passim)
Escultores.

- Moda:
 - Vestido (Salas 21 y 22).
 - Peinado (Sala 21).
 - Objetos de adorno (Sala 22).

- Diversiones:
 - Juegos de gladiadores (Lex. Sala 22).
 - Carreras de carros (Mosaicos. Sala 26).
 - Juegos de azar (Dados. Sala 22).

- Enfermedad:
 - Instrumental quirúrgico (Sala 23).

- Muerte:
 - Sarcófagos (Salas 21, 22, 25 y 26).
 - Urnas cinerarias (Sala 22).
 - Aras y estelas funerarias (Sala 22).

El Ejército

- Enseña (Sala 22).
- Maquetas de ballesta y catapulta (Sala 23).

MERCEDES MONTERO
Seminario de Latín
de la Sede Central del INBAD.

Documentación

INFORMES

LA EDUCACION EN JAPON

Al comenzar el siglo XIX, el nivel general de cultura del pueblo japonés era sumamente bajo y por ello durante el período Edo, especialmente en los últimos años, intentó remediarse la situación creándose instituciones educativas para extender la formación escolar por todo el país. Así, el gobierno de Shogunado de Tokugawa en Edo (hoy Tokio) fundó y dirigió un centro de educación superior, los señores feudales de las provincias crearon escuelas para los hijos de los guerreros y las comunidades rurales mantuvieron las destinadas a los hijos de agricultores y mercaderes adinerados. Las clases sociales menos influyentes, es decir, el pueblo llano, tenían acceso a centros educativos elementales (terakoya = «escuela del templo»), casi siempre privados, donde los plebeyos, sobre todo los de las zonas urbanas, aprendían lectura, escritura y aritmética. A mediados del siglo XIX había unas 50.000 terakoyas distribuidas por todo el país.

La Restauración de Meiji (1867) significó la verdadera modernización del sistema educativo al promulgarse en 1872 el Código Fundamental de Educación, que estructuraba la enseñanza en tres niveles: primario, secundario y superior. Los modelos elegidos fueron el francés para los dos primeros y el anglosajón para el último, pero la imitación japonesa se diferenciaba de ellos en su carácter más selectivo desde el punto de vista social. El Gobierno creó

escuelas primarias y secundarias a fin de hacer realidad el principio de oportunidad de acceso a la enseñanza elemental para todos y, en 1896, era ya obligatoria durante tres o cuatro años, según las condiciones de las zonas. Antes de terminar el siglo, se habían incorporado al sistema educativo las escuelas secundarias profesionales, las normales (de formación de profesores), las normales superiores y las preuniversitarias. En 1900 se generalizaron en toda la nación la obligatoriedad de la primaria durante cuatro años y también su gratuidad al abolirse el pago de matrículas en las escuelas públicas de este nivel. En 1903 se crearon colegios profesionales de rango algo inferior al universitario y, en 1908, la primaria era ya obligatoria durante seis años en todo el país.

Los resultados de estas medidas fueron espectaculares en primaria y secundaria (en 1900, el 96 por 100 de los niños iba a la escuela), pero más pobres en enseñanza superior.

En vísperas de la Primera Guerra Mundial, acabada ya la revolución industrial, el número de jóvenes que deseaba acceder a la Universidad creció de forma alarmante y ello exigía una seria renovación de la estructura del sistema educativo superior; por otra parte, la primaria y la secundaria reclamaban también mayor libertad, pero las circunstancias impidieron llevar a cabo la reforma.

Después de la Segunda Guerra, la expansión

de la educación y el desarrollo económico fueron explosivos. Se impulsó entonces la enseñanza superior de tal manera que, en 1968, había más de un millón de estudiantes universitarios, aunque sólo el 20 por 100 estudiaba en Universidades estatales y el 80 por 100 restante lo hacía en centros privados.

A partir de esas fechas se iniciaron también amplias reformas educativas y la Constitución de 1946 dio carácter más oficial y más fuerte a la enseñanza al ocuparse de su regulación en varios artículos. Entre otras cosas, establece el derecho de los ciudadanos a recibir educación según sus aptitudes y el deber familiar de enviar a los niños y niñas a la escuela durante el período de obligatoriedad.

Dos Leyes promulgadas en 1947, la «Ley Fundamental de Educación» y la «Ley de Educación Escolar», dieron cuerpo definitivo al sistema y concretaron sus fines y objetivos. La primera señala la igualdad de oportunidades para acceder a la formación y la ausencia total de discriminación por cuestiones de sexo, raza, religión o situación económica; autoriza la coeducación y marca la gratuidad de la enseñanza obligatoria. El objetivo es, según el texto de esta Ley, formar ciudadanos conscientes y responsables, y las autoridades educativas defienden a través de ella el respeto por la dignidad individual y el amor por la paz y la verdad.

Los decretos relativos al tema publicados después ayudaron y complementaron a estas Leyes al promover el perfeccionamiento del sistema educativo mediante, por ejemplo, la descentralización de la educación estatal, la renovación de programas, textos y métodos de enseñanza y la reorganización de la administración educativa. Se estimuló especialmente la formación social, incluyendo estudios sociales en los programas de las escuelas, y se reclamó con insistencia ante las autoridades competentes el establecimiento de instituciones como bibliotecas, museos y salas de reuniones.

El nuevo sistema escolar, cuyo marco fue creado por la Ley de Educación Escolar de 1947, está basado en el de los Estados Unidos y propone una fórmula educativa no elitista. Su estructura responde al 6-3-3-4 (6 de primaria, 3 de secundaria inferior, 3 de secundaria superior y 4 de universidad), que sustituía al 6-3-6 de la época Meiji.

Los tres años de secundaria inferior alargan hasta nueve el período de escolaridad obligatoria, que con la reforma Meiji se había establecido en seis y se había extendido durante la segunda gran guerra a ocho.

Con los tres años de secundaria superior se intentaba unificar la secundaria anterior al conflicto armado que se repartía entre colegios intermedios, colegios vocacionales e institutos para niñas. Esta nueva se basa en la división por distritos, la coeducación y el carácter de «educación comprensiva». Prescinde por completo de la situación social de los alumnos y resulta, por tanto, mucho más accesible.

La educación superior de los años anteriores a la guerra era tremendamente elitista, complicada, discriminatoria y jerarquizada y provocaba un alto grado de competitividad entre los graduados en los distintos centros de secundaria que deseaban examinarse para entrar en las instituciones donde se impartía. Con la reforma desaparecían por fin las enormes diferencias existentes entre unas escuelas secundarias y otras y se resolvía a la vez ese mismo problema en los centros de educación superior al reorganizarlos en forma de Universidades de cuatro años de estudios y dismantelarse prácticamente los Colegios Universitarios (excepto los de dos años, que se mantuvieron en principio provisionalmente). En un primer momento, se creó una Universidad por prefectura, salvo en el caso de grandes ciudades como Tokio y Osaka que necesitaban más. Los colegios «normales», es decir, de formación de profesores, a los que durante la guerra se había elevado a la categoría de Colegios Profesionales, fueron absorbidos por estas nuevas Universidades Nacionales y se convirtieron, dentro de ellas, en departamentos de formación del profesorado.

Las novedades se pusieron en práctica gradualmente: el sistema de secundaria inferior, en 1947; el de secundaria superior, en 1948; la nueva Universidad, en 1949. Además, se reglamentó en 1948 la educación especial para ciegos y sordos y se creó en 1949 la «Ley de Escuelas Privadas» a fin de organizar oficialmente la enseñanza en ellas.

A pesar de los graves problemas económicos y sociales derivados de la guerra, la reforma siguió avanzando. Los centros de secundaria superior y las Universidades se construyeron,

en general, reedificando instalaciones ya existentes, pero los de secundaria inferior necesitaron, en cambio, edificios nuevos. Tanto para reedificar como para construir fue necesario realizar un gran esfuerzo, pero los resultados merecieron la pena: en 1950, el 99 por 100 (es decir, el total) de los niños continuaba los tres años de secundaria inferior después de la primaria y el 43 por 100 de los graduados en ella se matriculaba en secundaria superior.

Otro punto importante de la reforma consistió en abandonar la subordinación de la enseñanza al Gobierno y en hacer la descentralización de la administración educativa. Durante el período Meiji, la instrucción se regulaba por decretos imperiales, en los que no había ningún tipo de intervención parlamentaria, y el Ministro de Educación tenía poder absoluto para decidir en todas las cuestiones educativas (ediciones de libros de texto, programas, actualización de los profesores...). La educación se consideraba como un deber y no como un derecho de los ciudadanos. En julio de 1948, se presentó a la Comisión de Educación un proyecto de cambio que rebajaba la autoridad del Ministro y transfería algunos poderes a los gobiernos locales y, en mayo de 1949, se aprobó la Ley que legalizaba novedades relativas, por ejemplo, a la edición de los libros de texto y a los nombramientos de los profesores (que se decidirían a partir de entonces en comisiones locales elegidas por votación popular) y otras como la función del Ministerio de Educación, que se convertía así en guía y consejero y abandonaba en gran medida su autoritarismo anterior.

La reforma había sido impulsada por los americanos durante su ocupación del territorio japonés en los años siguientes a la guerra, y los primeros cambios acabaron de ser aplicados en la década de los 50. Sin embargo, comenzó a notarse enseguida un enorme vacío entre el sistema de la preguerra, que había funcionado durante medio siglo, y éste de la postguerra, menos identificado que aquél con la mentalidad del pueblo, y, aunque el Comité Consultivo para la Revisión y Ordenamiento de las Instituciones, creado durante la ocupación, había señalado al Gobierno a fines de 1951 la necesidad de reformar el sistema Meiji, algunos de los cambios introducidos eran clara-

mente incompatibles con la situación política de Japón. Debía buscarse, pues, la manera de adaptarlos a las condiciones del país para que fueran realmente efectivos; debía establecerse un sistema educativo flexible, aunque se mantuviera el esquema 6-3-3-4 como principio básico, y debía darse más importancia a la formación profesional para responder a la demanda de la industria. Se veía como absolutamente necesario dividir la secundaria inferior en dos ramas (general y profesional), establecer colegios profesionales de seis años relacionados con la secundaria (tanto inferior como superiores) y crear Universidades de dos o tres años de estudio especializadas en formación profesional y totalmente distintas de las nuevas de postguerra que combinaban dos años de enseñanza general con dos de profesional. Por otro lado, las empresas antes de la guerra tenían muy en cuenta los estudios realizados por los trabajadores a la hora de seleccionar al personal y las posibilidades de progreso laboral y social dependían en gran medida de ellos por lo que la adopción del nuevo sistema (que dividió la educación en tres fases: secundaria inferior, secundaria superior y universitaria) trastocaba la jerarquización de las industrias, que con los cursos cortos e independientes organizados por el sistema Meiji habían dispuesto hasta entonces del personal cualificado necesario, y no fue bien acogida por los empresarios, deseosos de volver a la fórmula anterior. No obstante, en líneas generales, las novedades fueron bastante aceptadas por el pueblo.

A final de la ocupación surgió, sin embargo, un movimiento que preconizaba la reforma de la reforma de postguerra, es decir, algún tipo de corrección de los puntos del nuevo sistema que menos encajaban en la vida de Japón. Así, por ejemplo, se establecieron en 1962 Colegios Profesionales Superiores de cinco años de estudios que abarcaban la secundaria superior y la Universidad de cuatro años, y se perpetuó, en 1964, el sistema de Colegios Universitarios. Después fue reforzándose el control del Ministerio de Educación sobre el sistema libre y esta política de cambios y de cambios sobre los cambios motivó una profunda polarización entre reformistas (que estaban de acuerdo con la reforma de postguerra) y conservadores (que querían volver al sistema Meiji) y serias con-

frontaciones entre el Ministerio (que deseaba fortalecer su autoridad) y el Sindicato de Profesores (que se había convertido en un poderoso grupo de presión).

También, a fin de re-reformar el sistema educativo y de acabar de una vez con todas estas luchas políticas, se elaboraron en 1954 dos Leyes de Educación que exigían a ésta neutralidad política, marginaban a las comisiones elegidas por el pueblo, volvían a la designación ministerial de los profesores, endurecían las condiciones para autorizar la publicación de los libros de texto y convertían al «Curso de Estudio» en norma única de organización de los planes de estudio.

Aunque estas reformas no pretendían cambiar drásticamente el sistema de postguerra, suscitaban, a medida que iban imponiéndose, graves luchas políticas que perjudicaron seriamente al desarrollo de la instrucción, pero, a pesar de todo, la enseñanza se desarrolló muy rápidamente y de modo especial entre los que buscaban una igualdad real de oportunidades para alcanzar un determinado nivel social.

La expansión económica iniciada a fines de los años 50 provocó una demanda enorme de educación. En 1965, más del 70 por 100 de los graduados en secundaria inferior se graduaba también en secundaria superior y, en 1968, el porcentaje llegaba ya a más del 80 por 100. Hoy, prácticamente todos los jóvenes japoneses estudian una media de doce años, lo que supone una gran elevación del nivel cultural del pueblo en relación con el pasado.

La demanda masiva de educación superior comenzó en los años 60 gracias a la salud de la economía, a la generalización de la secundaria superior y a la implantación de las Universidades de cuatro años de estudios. El número de Universidades y Escuelas Universitarias, que era de 228 y 264, respectivamente, en 1955, pasó en 1970 a 382 y 479. El número total de alumnos creció, en ese mismo período, desde 580.000 a 1.670.000. La educación superior, a la que sólo accedían antes unos pocos, se había masificado.

Ahora bien, desde 1955, año en que el Gobierno declaró en el Libro Blanco de Economía que Japón había dejado de estar en una época de postguerra, la economía fue subiendo

sin parar hasta fines de los años 70. El sistema educativo ha provocado y sufrido a la vez muchos de los cambios derivados de esta situación: cada vez salían más y mejores estudiantes de la secundaria, pero respondían peor a las necesidades de la industria creada antes de la guerra. Los sectores empresariales pedían más formación profesional de nivel equivalente a la secundaria superior y mayor promoción de las Ciencias y la Ingeniería, pues sobraban licencias en Derecho y Artes Liberales, pero faltaban técnicos de grado medio bien preparados. Por otro lado, las continuas novedades en este campo requerían científicos modernos que elevaran a la tecnología japonesa por lo menos hasta las mismas cotas en las que había estado en la época anterior. Por ambas cosas se criticaba al sistema educativo, al que se consideraba culpable de la situación, y ello constituyó el mayor problema de la política educativa de los años 60, como lo avalan los graves disturbios universitarios de fines de esa década.

Con la intención de responder a las demandas de estos sectores, se inauguró en 1962 el sistema de educación superior profesional de cinco años (que combina, como sabemos, tres de secundaria superior y dos de superior) en instituciones denominadas Colegios Técnicos, cuyo fin es formar técnicos de grado medio, y se elaboró entre 1961 y 1964 un programa de desarrollo de las Ciencias y la Ingeniería. En 1967 había ya 54 Colegios Técnicos y casi el doble de alumnos matriculados en Ingeniería que en 1960. Las Universidades privadas, por su parte, también crearon a partir de entonces muchos más departamentos de Ingeniería y Ciencias:

Hoy, gracias a la reforma de postguerra, el pueblo japonés es muy culto y está altamente escolarizado; hay menos jerarquización y menos diferencias sociales y económicas y ha mejorado considerablemente la capacidad profesional de los trabajadores.

Actualmente, Japón camina hacia la tercera reforma educativa. Al igual que los países europeos, revisó, después de la Segunda Guerra, su sistema de enseñanza con el fin de conseguir un nuevo tipo de hombre a través de una nueva formación, pero el sistema reformado

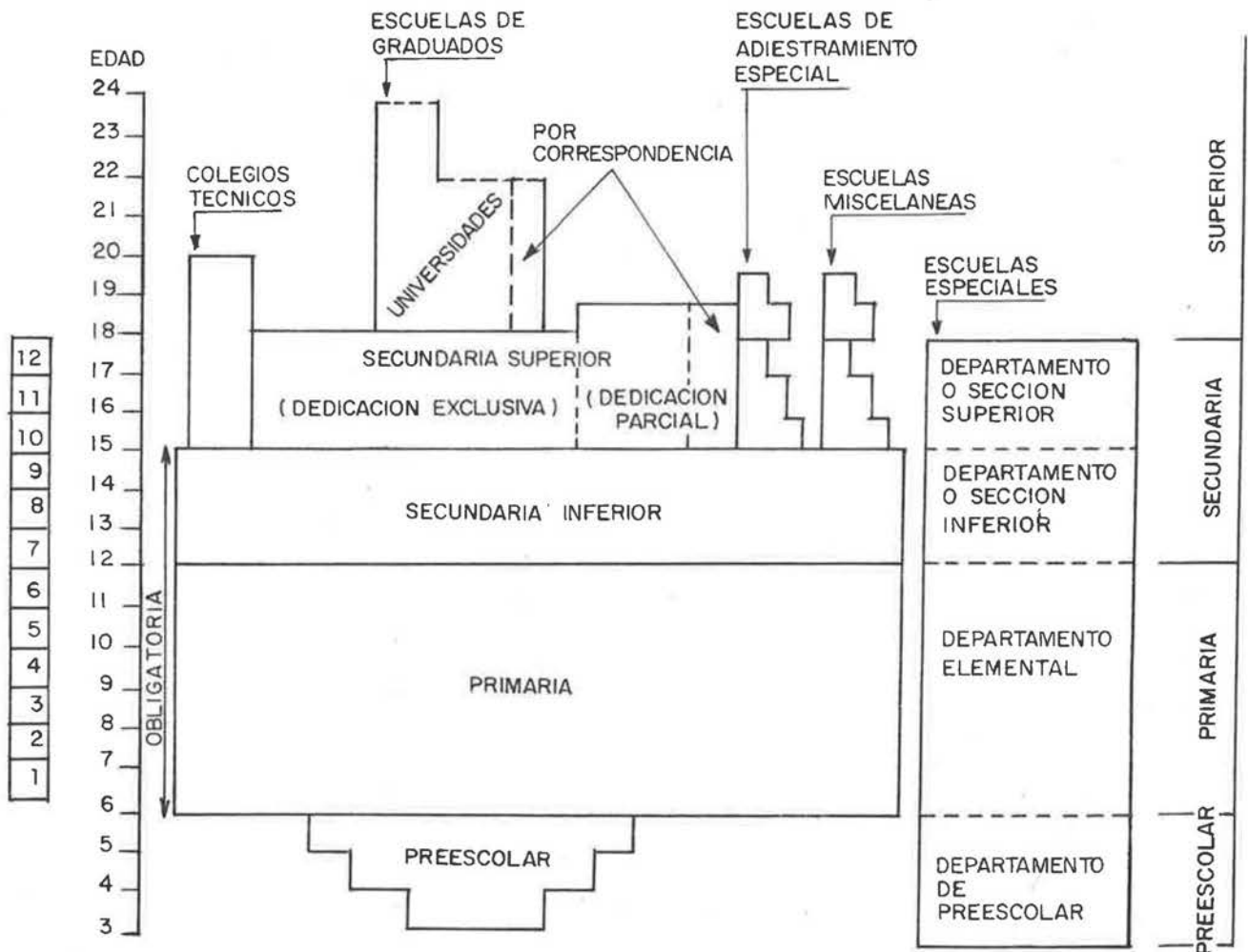
fue objeto, como sabemos, de numerosas críticas durante la década de los 50 y, sobre todo, a partir de los años 60. Estas últimas eran, sin embargo, un poco diferentes de las anteriores y se centraban, más que en detalles concretos, en los problemas de distorsión provocados por el rápido desarrollo de la educación y en la conveniencia o no de continuar con la fórmula de postguerra en vista de lo cambiante que era la vida económica y social.

En 1967 se pidió al Consejo Consultivo del Ministerio de Educación un estudio acerca de la validez de la enseñanza japonesa para la sociedad que la utilizaba, es decir, un reexamen que proporcionara los datos necesarios para poder mejorarla. Se revisó la educación desde el período Meiji hasta ese momento y el Consejo presentó por fin su informe en 1971. Ade-

más, un análisis de la OCDE subrayó también algunos de los problemas del sistema japonés desde el punto de vista de los observadores extranjeros.

El Consejo Consultivo recomendó iniciar una tercera reforma con el fin de adaptar mejor las fórmulas educativas a la nueva sociedad de fines del siglo xx y, aunque su necesidad y características han sido objeto de serias discusiones, hoy prácticamente nadie duda ya de que deba llevarse a cabo. Parece que se intentará sobre todo no imitar tan directamente los sistemas occidentales y tener más en cuenta, por el contrario, la idiosincrasia de Japón, pero sus puntos fundamentales están concretándose todavía.

La actual estructura del sistema educativo responde al esquema siguiente:



Para los minusválidos (ciegos, sordos, mudos y deficientes de cualquier índole) existen cursos de educación especial en los niveles de pre-escolar, primaria, secundaria inferior y secundaria superior que se imparten en escuelas especiales.

Por el momento, el curso escolar comienza el 1 de abril y termina el 31 de marzo del año siguiente, coincidiendo así con el año fiscal.

En las escuelas de primaria, secundaria inferior y secundaria superior suele dividirse en tres períodos: abril-julio, septiembre-diciembre y enero-marzo; los centros de educación superior, en cambio, lo organizan generalmente en dos semestres.

Las vacaciones varían un poco según las localidades y los niveles, pero, como las variaciones no son muy significativas, puede apuntarse con carácter general esta fórmula: vacaciones de verano desde fin de julio hasta fin de agosto, un período de descanso en invierno (antes y después de Año Nuevo) y otro en primavera (al terminar los exámenes finales). Algunas escuelas rurales de primaria y de secundaria inferior acortan a veces las vacaciones de verano con el fin de dar a los chicos más días libres en primavera y otoño para las labores de cosecha.

EDUCACION PREESCOLAR

Se entiende por educación preescolar la formación recibida por niños de tres, cuatro y cinco años de edad en escuelas de párvulos, que suelen ser de carácter privado. No es obligatoria, pero está bastante generalizada.

Además de esas escuelas de párvulos hay jardines de infancia («hoiku-jo» = lugares de crianza), administrados generalmente por los gobiernos locales, que tienen categoría de instituciones sociales, pero son realmente centros de educación preescolar para niños menores de seis años que requieren cuidados especiales. De hecho, los de tres años en adelante reciben una formación similar a la impartida en las escuelas infantiles.

ENSEÑANZA PRIMARIA

Es el primer nivel del sistema educativo japonés y, por tanto, el más elemental. Se inicia a los seis años y acaba seis cursos después, es decir, a los doce. Tiene carácter obligatorio y gratuito en todo el país.

Las familias con problemas económicos pueden solicitar para sus hijos ayudas oficiales como gratuidad de la comida del mediodía, de las excursiones escolares, del material didáctico y de la asistencia sanitaria.

Los profesores de primaria no son especialistas en las diversas materias, sino que a cada uno se le asigna un grupo de alumnos a los que enseña todas las asignaturas. Legalmente, el número máximo de alumnos por clase es de 45, pero la media real es siempre más baja (por ejemplo, en 1969 fue de 33).

En el cuadro siguiente figuran las materias que constituyen los seis cursos y el tiempo que se dedica a cada una. Ha de tenerse en cuenta que la hora escolar es de 45 minutos y que no hay optativas.

	1.º	2.º	3.º	4.º	5.º	6.º
Lengua japonesa	272	280	280	280	210	210
Estudios sociales	68	70	105	105	105	105
Aritmética	136	175	175	175	175	175
Ciencias	68	70	105	105	105	105
Música	68	70	70	70	70	70
Artes y Artesanías	68	70	70	70	70	70
Labores Domésticas	—	—	—	—	70	70
Educación Física	102	105	105	105	105	105
Educación Moral	34	35	35	35	35	35
Actividades Especiales	34	35	35	70	70	70
Total	850	910	980	1.015	1.015	1.015

ENSEÑANZA SECUNDARIA INFERIOR

Después de los seis años de primaria, la obligatoriedad escolar continúa durante tres más, es decir, hasta los quince años de edad, en el nivel de secundaria inferior. El paso de los alumnos a ella se hace automáticamente, sin ningún tipo de selección previa.

Los «Reglamentos de la Ley de Educación Escolar», elaborados por el Ministerio de Educación, establecen las materias que constituyen los programas de primaria y secundaria y el número de horas de clase reglamentarias para cada una de ellas. En el «Curso de Estudio», impuesto también por el Ministerio, se señalan la finalidad, objetivos y contenidos particulares de todas las asignaturas y los generales de

ambos grados. Las escuelas elaboran después su propio programa en función de las necesidades locales, su experiencia y el desarrollo general de los alumnos.

Los profesores de este nivel son especialistas en una o dos materias, excepto en casos muy concretos como los de Educación Física, Labores, Música o Bellas Artes en que lo son sólo en una.

Como en la educación elemental, el número máximo legal de alumnos por aula es de 45, pero la media es más baja (37 en 1969).

Estas son las asignaturas que constituyen los tres cursos. En el cuadro se indica también el tiempo que ocupa cada una. (Téngase en cuenta que la hora escolar es de 50 minutos.)

	7.º	8.º	9.º
Lengua japonesa	175	140	140
Estudios sociales	140	140	105
Matemáticas	105	140	140
Ciencias	105	105	140
Música	70	70	35
Bellas Artes	70	70	35
Salud y Educación Física	105	105	105
Artes Indust. y Labores Domésticas ..	70	70	105
Educación Moral	35	35	35
Actividades Especiales	70	70	70
Materias optativas	105	105	140
Total	1.050	1.050	1.050

Las 140 horas de materias optativas de 9.º se distribuyen así: 35 para Música, Bellas Artes, Educación Física y Artes Industriales o Labores Domésticas. En todos los cursos pueden dedicarse 105 horas a las lenguas extranjeras y 35 a las demás materias necesarias.

Tanto en primaria como en esta secundaria inferior se entiende por Actividades Especiales todo trabajo fuera de programa, por ejemplo, reuniones de alumnos, actividades de los clubs, orientación escolar de alumnos, ceremonias escolares, excursiones, etc.

También en ambos niveles son gratuitos los libros de texto y el material didáctico.

ENSEÑANZA SECUNDARIA SUPERIOR

La secundaria superior abarca tres años de estudios no obligatorios y permite al estudiante acceder a su término a la educación superior. El paso a este nivel no es automático desde la secundaria inferior pues la insuficiencia de locales impide el acceso a todos los solicitantes, que han de ser, por tanto, seleccionados mediante pruebas competitivas.

Las materias que constituyen estos estudios están especificadas en los «Reglamentos de la Ley de Educación Escolar», y el «Curso de Estudio para las Escuelas Secundarias Superio-

res» señala los objetivos y contenidos de cada una, así como el número reglamentario de créditos que ha de obtener el alumno para aprobarlas.

La hora escolar dura 50 minutos, cada crédito requiere 35 horas escolares de trabajo y el mínimo de créditos necesarios para superar un curso es de 80 desde 1982.

Los profesores de este nivel son especialistas en una sola materia.

Todo alumno ha de estudiar las asignaturas siguientes: Lengua japonesa, Sociedad Moderna, Matemáticas I, Ciencias I, Educación Física y Salud, una elegida entre Música I, Bellas Artes I, Artesanía I y Caligrafía I y, sólo las mujeres, Labores Domésticas Generales. Además, las escuelas ofrecen una gran variedad de optativas y materias técnicas y profesionales. Los matriculados en cursos profesionales estudian asignaturas especializadas hasta obtener en ellas 30 créditos.

Aparte de la preparación en estos estudios reglamentarios, los centros ofrecen a los chicos la posibilidad de llevar a cabo actividades autónomas durante, al menos, una hora escolar por semana.

En el cuadro siguiente se recogen los campos de materias y las asignaturas que los constituyen, así como el número de créditos que exige cada una:

Campo de materias	Materias	Número de créditos
Lengua japonesa ...	Japonés I	4
	Japonés II	4
	Expresión	2
	Japonés moderno	3
	Clásicos	4
Estudios sociales .	Sociedad moderna	4
	Historia de Japón	4
	Historia mundial	4
	Geografía	4
	Ética	2
Ciencias Políticas y Económicas		2
Matemáticas	Matemáticas I	4
	Matemáticas II	3
	Álgebra y Geometría	3
	Análisis básico	3
	Diferenciación e integración	3
	Probabilidad y estadísticas	3

Campo de materias	Materias	Número de créditos
Ciencias	Ciencias I	4
	Ciencias II	2
	Física	4
	Química	4
	Biología	4
	Ciencia de la tierra	4
Salud y E. Física .	Educación Física	7-9
	Salud	2
Artes	Música I	2
	Música II	2
	Música III	2
	Bellas Artes I	2
	Bellas Artes II	2
	Bellas Artes III	2
	Artesanía I	2
	Artesanía II	2
	Artesanía III	2
	Caligrafía I	2
	Caligrafía II	2
Caligrafía III	2	
Lenguas extranjeras	Inglés I	4
	Inglés II	5
	Inglés II-A	3
	Inglés II-B	3
	Inglés II-C	3
Artes domésticas .	Labores domésticas generales	4

Dentro de la secundaria superior existen tres tipos de escuelas: de horario completo, de horario parcial (generalmente nocturnas) y por correspondencia. En las del primer grupo, los estudios duran, como sabemos, tres años, pero en las demás pueden llegar a cuatro e incluso más. Al terminar, los diplomas obtenidos en cualquiera de ellas tienen la misma categoría y el mismo valor. Hemos de señalar que sólo un pequeño porcentaje de alumnos se matricula en las nocturnas o por correspondencia (4 y 3 por 100, respectivamente, en 1978).

Los cursos que ofrecen pueden ser generales (preparan en humanidades y proporcionan una base cultural amplia a los que desean acceder a la Universidad) y especializados, y éstos, a su vez, profesionales (y terminales para los que desean trabajar al graduarse) y no profesionales. Los profesionales incluyen estudios técnicos, comerciales, agrícolas, de pesca y de enfermería; los no profesionales son de matemáticas, ciencias, música y bellas artes, entre otros.

FORMACION PROFESIONAL

A principios de siglo, la fórmula corriente de relación laboral en Japón se basaba en un sistema edad-salario que vinculaba al trabajador a una sola empresa en la que su escala salarial mejoraba en función de la edad. La empresa formaba a los empleados teniendo en cuenta las necesidades industriales y entre los empresarios existía un acuerdo tácito para no contratar a los obreros de otras industrias.

La expansión económica de los años 1950-1970, que produjo pleno empleo y dificultad, por tanto, para encontrar mano de obra, supuso también una demanda continua de mejor educación que se tradujo en un enorme aumento del número de alumnos que entraban en los liceos al terminar la escolaridad obligatoria.

Después de la Segunda Guerra Mundial comenzó a sentirse la necesidad de preparar profesionalmente a los jóvenes a fin de que pudieran responder a las demandas de la industria, y fue en 1947 cuando se dio forma al sistema de formación profesional gracias a la promulgación de dos leyes: la «Ley sobre la Seguridad en el Empleo», dirigida especialmente a los trabajadores en paro, y la «Ley sobre las Normas de Trabajo que regulan el Aprendizaje». En 1958 se complementaron las medidas relativas a ella con una nueva Ley, que quedó rápidamente anticuada, y en 1969 se promulgó otra en la que se establece que ha de ser el Ministerio de Trabajo el regulador y administrador de los centros de formación profesional y se concretan cuatro categorías de formación:

Básica: Para jóvenes que han terminado la escolaridad obligatoria y desean acceder a un empleo en una pequeña empresa. Es gratuita y su duración oscila entre seis meses y un año.

Reciclaje: Para trabajadores en paro mayores de 35 años, obreros que se ven obligados a dejar su puesto en industrias en transformación y minusválidos. Suele durar seis meses y permite, generalmente, conseguir trabajo en una pequeña empresa.

Promoción: Destinada a trabajadores subempleados o con capacidad superior a la que requiere el puesto que ocupan. Les prepara para un posible empleo más adecuado dentro del sector público.

Reciclaje: Constituida por cursos de corta duración para dar mayor preparación a los trabajadores de las empresas industriales.

Hay además un Instituto Estatal de Formación Profesional cuyas tareas fundamentales son preparar a los profesores del sector, realizar estudios e investigaciones sobre ella, dirigir algunos de los centros donde se imparte y organizar cursos por correspondencia para obreros especializados.

Existen también escuelas de adiestramiento especial (senshu-gakko) de carácter privado que ofrecen a los jóvenes cursos profesionales y prácticos de corta duración y de muy variadas materias (corte y confección, cocina, teneduría de libros, mecanografía, diseño, idiomas extranjeros, mecánica de automóviles, electrónica, programación de computadoras, etc.).

EDUCACION SUPERIOR

La educación superior se da en Japón en tres clases de instituciones: Universidades, Colegios Universitarios y Colegios Técnicos.

Universidades

Son centros donde los alumnos que han completado la secundaria superior pueden conseguir, tras cuatro años de estudio, una licenciatura, es decir, una titulación de grado superior que les permite ejercer la profesión para la que se han preparado. Ofrecen, además, dos tipos de cursos para postgraduados: los que conducen al «master» (dos años de estudio después de la licenciatura) y los que llevan al grado de Doctor (cinco años de estudio después de la licenciatura).

El caso de las Facultades de Medicina es un poco especial: la licenciatura exige seis años de estudio, no hay «master» y el doctorado requiere cinco años después de la graduación.

El acceso a la Universidad no se hace directamente al acabar la secundaria superior. El alumno ha de superar previamente una serie de pruebas que, desde 1979, constan de dos etapas: una Prueba Conjunta de Méritos (examen unificado para evaluar el nivel general básico adquirido en cursos anteriores) y un exa-

men propuesto por cada institución independientemente. Se tienen muy en cuenta además los informes enviados por los directores de las escuelas secundarias superiores donde cada joven ha hecho sus estudios previos.

Los alumnos de las Universidades y de los Colegios Universitarios deben obtener un número determinado de créditos para aprobar los cursos de la carrera elegida. Estos créditos se consiguen de tres maneras:

- Mediante quince semanas de trabajo en una materia a razón de tres horas escolares por semana (una de clase más las dos de preparación que ésta requiere).

- Mediante quince semanas de trabajo de seminario a razón de tres horas por semana (la clase de seminario es de dos horas y exige una de preparación).

- Mediante quince semanas de trabajo de laboratorio a razón de tres horas semanales.

Hemos de señalar que hablamos siempre de horas escolares, cuya duración es de 50 minutos, y no de horas reales.

El número mínimo de créditos necesarios para obtener el título respondía en 1970 al esquema siguiente:

AREAS	UNIVERSIDADES				COLEGIOS UNIVERSITARIOS		COLEGIOS TECNICOS
	LICENCIATURA		POSTGRADUACION		Carreras de dos años	Carreras de tres años	
	Todos, salvo Medicina y Odontología	Medicina y Odontología	Masters	Doctorados			
	Cuatro años	Seis años o más	Dos años o más	Cinco años o más	Dos años	Tres años	
Créditos	Créditos	Créditos	Créditos	Créditos	Créditos	Horas	
Educación General	36	36	—	—	12	18	1.785
Humanidades	12	12	—	—	4	6	385
Ciencias Naturales	12	12	—	—	4	6	980
Ciencias Sociales	12	12	—	—	4	6	420
Lenguas extranjeras	8	16	—	—	—	—	770
Educación Física	4	4	—	—	2	3	350
Educación Profesional	76	(1)	30	50	24	36	3.640
Créditos adicionales exigidos	—	8	—	—	24	36	—
Total	124	64	30	50	62	93	6.545

(1) Los dos primeros años de Medicina son comunes y es preciso obtener en ellos 64 créditos. En los cuatro restantes ya no se utiliza el sistema de créditos, sino que se exige un total de 4.000 horas de estudio como mínimo.

Como se observará, en el cuadro figuran no sólo las Universidades, sino también los Colegios Universitarios y los Técnicos. En estos últimos las titulaciones no se basan en créditos, sino en horas.

Colegios Universitarios

Son instituciones de educación superior donde los graduados en secundaria superior pueden estudiar durante dos o tres años. Los cré-

ditos obtenidos durante este tiempo son computables como parte de los necesarios para conseguir una licenciatura si el alumno desea continuar después su formación.

Para ingresar en estos Colegios es preciso superar unas pruebas de admisión y en el proceso final de selección del alumnado se tienen muy en cuenta además los informes que sobre cada estudiante envían los directores de las escuelas secundarias superiores donde se ha graduado.

Colegios Técnicos

Funcionan desde 1962 y están destinados a los alumnos que han terminado la enseñanza secundaria inferior. Los estudios duran en ellos cinco años y permiten obtener una formación que cualifica a los graduados como técnicos de grado medio.

EDUCACION SOCIAL

Se entiende como educación social el conjunto de actividades no propiamente escolares ni laborales que complementan la formación del hombre y le permiten desarrollar sus aptitudes e intereses.

Puesto que en Japón se considera la educación social como elemento importantísimo de la vida, el Gobierno y algunas instituciones no estatales se ocupan constantemente de crear las condiciones propicias para su puesta en práctica y así se han constituido diversos centros para actividades de jóvenes y adultos tales como:

- «Salas públicas de reuniones», en las que todos los japoneses pueden mejorar su vida cultural e intelectual a través de cursillos, conferencias, exposiciones, proyecciones de películas, ejercicio físico, etc.
- «Centros de Juventud», que ofrecen a los jóvenes la posibilidad de vivir en residencias colectivas y aprender los métodos de trabajo en grupo. Surgieron al final de la década de los 50 y, en 1968, había ya 152 (cinco del Gobierno nacional y el res-

to de los gobiernos locales) que organizaban cursillos de formación para «guías de jóvenes» y proporcionaban a los chicos ayuda, locales y el personal necesario para preparar los programas educativos y llevar a cabo deportes y actividades recreativas. En general son gratuitos y sólo en algunos casos es preciso pagar la comida.

- «Centros de la Naturaleza», destinados a los niños en edad de escolarización obligatoria, suelen ser residencias en el campo donde aprenden a la vez a vivir en comunidad y a conocer los secretos de la Naturaleza.
- Bibliotecas públicas (825 había ya en 1968), que pueden ser de dos tipos: generales —para cualquier clase de lector— y especializadas —para lectores con determinadas características y necesidades—.
- Museos (338 en junio de 1968) de muy diversos contenidos: generales, históricos, de Bellas Artes —o sea, de pintura, escultura y arquitectura—, científicos, etc. Los hay estatales y privados.
- Centros de deportes, que ofrecen una amplia gama de posibilidades de desarrollo físico. Había en 1968 unos 4.700. Según sus instalaciones, unos permiten la práctica de una sola actividad deportiva (o unas pocas) y otros, en cambio, disponen de todos o casi todos los servicios.

EDUCACION PARA TRABAJADORES Y ALUMNOS DE ZONAS AISLADAS

Trabajadores

Para aquellos jóvenes que han comenzado a trabajar al terminar los años de escolaridad obligatoria y desean después hacer otros estudios, se han organizado cursos de secundaria superior a tiempo parcial y por correspondencia y estudios superiores por correspondencia y nocturnos.

En secundaria superior estos cursos duran cuatro años o más y sus programas se han ela-

borado de acuerdo con los generales de este nivel propuestos por el Ministerio de Educación. Los estudiantes por correspondencia deberán asistir presencialmente a un centro escolar durante al menos 20 días cada año o bien sustituir una parte o todo este tiempo por programas de radio o televisión. En 1962, con el fin de aliviar el estudio de estos alumnos trabajadores, el Ministro introdujo un sistema que promovía la cooperación entre los centros docentes y algunas empresas concertadas con el Ministerio de forma que las prácticas hechas por los estudiantes de secundaria en ellas se consideran como parte de su curso de trabajo.

Los estudios nocturnos y por correspondencia de los Colegios Universitarios y las Universidades exigen los mismos años y los mismos requisitos que los hechos en dedicación exclusiva. Los realizados por correspondencia precisan además un período de escolarización presencial de al menos 36 días por curso.

Alumnos de zonas aisladas

Hay muchas zonas aisladas en Japón en las que las enseñanzas primaria y secundaria inferior son escasas y están mal equipadas y donde existen además problemas para conseguir profesores.

Con el fin de racionalizar la educación en estas áreas, se promulgó en 1954 una «Ley de Promoción de la Educación en Zonas Aisladas», de acuerdo con la cual se crearon subvenciones especiales que, en 1970, cubrían aún únicamente la mitad de las necesidades. La Ley promovió la construcción de centros para la aplicación de los programas normales y los especiales de jóvenes y adultos, residencias para profesores (que cobran además entre un 8 y un 25 por 100 más que los otros) y redes de suministros sanitarios y de agua para las escuelas; organizó también servicios de transporte escolar (autobuses, camiones y barcos), comedores, programas sanitarios y colegios para alumnos internos.

No obstante, sigue habiendo problemas educativos en estas áreas. Para resolverlos, el Ministro de Educación ha creado escuelas-pilotos a fin de experimentar contenidos y métodos di-

dácticos que pudieran resultar más efectivos, ha editado material didáctico especial para uso de los profesores de las escuelas unitarias y ha organizado «talleres» para su formación. Se intenta así buscar la forma más adecuada de satisfacer en un futuro próximo las necesidades educativas de todos los alumnos de estas zonas y proporcionarles las mismas oportunidades que al resto de los japoneses.

PROFESORADO

El profesorado japonés, que durante la época Meiji había tenido poca influencia social y poca independencia de criterio para decidir en cuestiones educativas, comenzó a gozar de mayor prestigio después de la Segunda Guerra Mundial. En 1947, el Ministerio, cuya omnipotencia se había relajado gracias a la reforma de postguerra, presentó un «Curso de Estudio» para cada nivel educativo que consistía sólo en una serie de indicaciones de tipo general, pero no imponía fórmulas rígidas como había hecho hasta entonces. Los profesores empezaron a participar más activamente en la programación de la enseñanza, se organizaron más como profesionales y su cualificación se equiparó a la de los licenciados universitarios. Rápidamente consiguieron mayor libertad y se les permitió crear su propio sindicato, después de muchos problemas, en junio de ese mismo año. Esta agrupación era, en principio, de marcado carácter laboral (para proteger sus derechos), pero, poco a poco, fue fortaleciéndose, se convirtió en órgano político y obtuvo mayor poder de decisión en asuntos educativos.

Cuando en los años 50 se recrudeció la lucha entre renovadores y conservadores y se adoptaron algunas medidas para reformar la reforma de postguerra, los profesores perdieron parte de la influencia adquirida y aumentó, en cambio, la autoridad del Ministerio, pero, en cualquier caso, mantuvieron aún parte del terreno ganado.

Actualmente, los profesores de las escuelas estatales son funcionarios públicos nacionales y los de las municipales y prefecturales, funcionarios públicos locales. Los de primaria se

preparan en instituciones de enseñanza superiores específicas para ellos, generalmente Universidades nacionales, durante cuatro años y los de secundaria son licenciados o titulados en cursos de postgraduados de cualquier facultad de una Universidad pública o privada. Los certificados para enseñar en este nivel exigen que el estudiante haya preparado materias de magisterio, profesionales y de educación general.

Casi todos estos títulos son otorgados por las Juntas Provinciales de Educación (algunos, por las Municipales), tienen validez para todas las prefecturas y se convierten en vitalicios una vez superado un período de prueba de seis meses. Los hay de dos clases: primera y segunda. Los profesores de primaria y secundaria inferior pueden obtener el de segunda tras dos años de estudio en una Universidad o un Colegio Universitario, mientras que los certificados de primera para esos mismos niveles requieren una licenciatura. En secundaria supe-

rior, los de segunda se conceden también a los licenciados, y los de primera, sólo a los que hayan cursado después de serlo un año de cualquier tipo de estudios de postgraduación. Para acceder a la dirección de una escuela es preciso tener un certificado de primera clase.

Los nombramientos de los profesores municipales y provinciales de primaria y secundaria inferior los hace la Junta Provincial de Educación, y los del profesorado de preescolar y de las escuelas secundarias superiores municipales son decididos por la Junta Municipal correspondiente. Todos ellos han de aprobar un examen propuesto por la Junta Provincial y realizar una entrevista con el Director de la escuela para la que solicitan plaza. La opinión formada por los Directores a través de estas charlas tiene una influencia decisiva en la resolución final de aceptarles o no.

El número mínimo de créditos que deben obtener los aspirantes a la docencia respondía en 1970 al esquema siguiente:

Nivel escolar	Tipo de certificado	Niveles de conocimientos académicos	NUM. MINIMO DE CREDITOS NECESARIOS			
			Total	DEL TOTAL		
				Educación general	Materias de especialidad	Materias profesionales
Primaria	2. ^a clase	Dos años después de secundaria superior.	62	18	8	22
	1. ^a clase	Licenciatura.	124	36	16	32
Secundaria inferior	2. ^a clase	Dos años más después de secundaria superior.	62	18	A 20 B 16	10
	1. ^a clase	Licenciatura.	124	36	A 40 B 32	14
Secundaria superior	2. ^a clase	Licenciatura.	124	36	A 40 B 32	14
	1. ^a clase	«Master» o un año además de la Licenciatura.	154	36	A 62 B 52	14
Preescolar	2. ^a clase	Dos años más después de la secundaria superior.	62	18	8	18
	1. ^a clase	Licenciatura.	124	36	16	28

A = Requeridos por los aspirantes al profesorado de estudios sociales, ciencias, artes industriales y materias profesionales.

B = Requeridos por los aspirantes al profesorado de otras materias.

El número de horas reales de trabajo semanal de los profesores se distribuía, en 1965, de esta manera:

	Profesores de primaria	Profesores de secund. inferior	Profesores de secund. superior
Especialidades	24,4	21,5	17,0
Otras actividades (escolares y extraescolares) ...	10,0	8,6	5,9
Total	34,4	30,1	22,9

Su economía depende de dos factores: la titulación académica y los años de servicio. Hay cuatro tipos de sueldos distintos en función del nivel educativo en que trabajen: uno, para preescolar, primaria y secundaria inferior; otro, para secundaria superior; un tercero, para los Colegios Técnicos, y un cuarto, para Universidades y Colegios Universitarios. En principio, todos los profesores de un mismo nivel comienzan ganando igual salario, pero con los años surgen también diferencias entre ellos. Además del sueldo base, todos reciben ayudas familiares, «puntos» y bonificaciones (estas últimas suelen consistir en tres pagas extraordinarias cuya cuantía conjunta equivale aproximadamente a cinco mensualidades).

Existe una Asociación de Ayuda Mutua a la Escuela Pública, a la que están afiliados todos ellos, que se encarga de solucionar sus problemas sociales: médicos, accidentes, jubilación, imposibilidad física o psíquica para el trabajo, pensiones para los herederos legales, etc.

Los profesores de educación superior son licenciados, escogidos entre los mejores alumnos, que deben obtener además créditos adicionales mediante la asistencia a cursos completos organizados para ellos por las Universidades y mediante la realización de determinados cursillos de formación permanente (por correspondencia o de otro tipo) propuestos por el Ministerio. Su puesto no es vitalicio, sino sólo para un número de años previamente fijado y, si desean permanecer en él, han de demostrar continuamente su capacidad y dar buen rendimiento.

ADMINISTRACION EDUCATIVA

La máxima autoridad en cuestiones de enseñanza es el Ministro de Educación, que administra los centros estatales de todos los niveles (desde pre-escolar hasta superior) y las instituciones de formación social. Además, dirige y aconseja a las autoridades locales (municipales y prefecturales) de educación en los asuntos de su competencia y financia a través de ellas la enseñanza primaria, la secundaria inferior y la de adultos, organizadas, como hemos dicho, desde el sector local.

Recordemos que la autoridad del Ministro de Educación ha pasado por diferentes fases desde la reforma Meiji hasta nuestros días. En aquella época su poder era absoluto: de él emanaban órdenes tajantes y sus decisiones no eran discutidas jamás. Después de la guerra se recortó su influencia y, en un intento de descentralizar la administración educativa, se transfirieron algunos poderes a los gobiernos municipales y provinciales, se crearon comisiones locales elegidas por votación popular y cobró auge la actuación de los profesores, con lo que el Ministerio quedó más como guía y consejero que como autoridad absoluta. Es cierto que, en los años 50, al reformarse el sistema reformado y publicarse las dos Leyes de Educación que fortalecían nuevamente su poder, su influencia aumentó nuevamente en detrimento de las agrupaciones de actuación más democrática, pero aun así, y siendo como es ahora la máxima autoridad, su funcionamiento es menos rígido que en el pasado y comparte el trabajo con otros organismos.

En cada una de las 47 prefecturas y de los casi 3.400 municipios de Japón existe una Junta de Educación que funciona como autoridad local en la materia, aunque siempre está en estrecha relación con el Ministerio. Las Juntas Provinciales constan de cinco miembros designados por el Gobernador, previo consentimiento de la Asamblea Prefectural, cuyo nombramiento dura cuatro años; las Municipales tienen cinco miembros o tres (según el número de habitantes) nombrados, también para un período de cuatro años, por el Alcalde, de

acuerdo con las decisiones de la Asamblea Municipal.

El mantenimiento de los centros educativos es compartido por los tres gobiernos (nacional, provincial y municipal), cuyos fondos provienen de la aplicación de diversas fórmulas de recaudación (impuestos, por ejemplo). Las prefecturas y los ayuntamientos tienen además subvenciones del Estado para los diferentes servicios sociales entre los que se incluye, naturalmente, el de la educación.

Departamento de Documentación

RELACION DE REVISTAS RECIBIDAS DESDE EL 30 DE MAYO DE 1983 HASTA EL 30 DE AGOSTO DE 1983

A DISTANCIA (UNED)

Núm. 1, julio 1983.

APUNTES DE EDUCACION

Núm. 9, abril-junio 1983; núm. extra, junio 1983.

AUCA

Boletín Informativo del Departamento
de Audiovisuales del S. N. C.

Núms. 31-32, 33 y 34 de 1983.

AVANCES DE INVESTIGACION EDUCATIVA Universidad Nacional Autónoma de México

Núm. 1, 1983.

BEIJING INFORMA

Núms. 19 a 32 de 1983.

BILDUNG UND WISSENSCHAFT

Núm. 5-6, 1983.

BOLETIN BIBLIOGRAFICO (Ministerio de Educación y Ciencia)

Núm. 120, julio-agosto 1983.

BOLETIN DE RESUMENES ANALITICOS (Ministerio de Educación de Venezuela)

Núm. 14, abril 1983.

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

Núms. 14, abril 1983; 15, mayo 1983, y 16, junio 1983.

BOLETIN INFORMATIVO (Fundación Juan March)

Núms. 127, junio 1983; 128, julio-agosto 1983, y 129,
septiembre 1983.

BONJOUR

Núm. 8, mayo 1983.

BORDON (Revista de Orientación Pedagógica)

Núm. 248, mayo-junio 1983.

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

Núm. Suplemento 338, mayo 1983; núm. 339, junio
1983.

CAHIERS PEDAGOGIQUES

Núm. 215, junio 1983.

CAMP DE L'ARPA

Núm. 106, diciembre 1982.

CARTA A LOS PADRES (A. P. F. E. E. F.)

Núms. 60-61, 62 de 1983.

COMUNIDAD ESCOLAR (M. E. C.)

Núms. 1, 2, 4, 5, 6, 7, 8 de 1983.

CONCILIUM

Núms. 185, mayo 1983; 186, junio 1983; 187, julio-agos-
to 1983.

CORREO DE LA UNESCO, EL

Núms. 5, mayo 1983; 6, junio 1983; 7, julio 1983, 8,
agosto 1983.

CUADERNOS DE PEDAGOGIA

Núms. 102, junio 1983; 103-104, julio-agosto 1983.

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

Núm. 19, mayo-junio 1983.

CUADERNOS HISPANOAMERICANOS
(Revista de Cultura Hispánica)

Núms. 395, mayo 1983; 396, junio 1983; 397, julio 1983; 398, agosto 1983, y 399, septiembre 1983.

CHINA RECONSTRUYE
(Instituto del Bienestar de China)

Núms. 6, junio 1983; 7, julio 1983; 8, agosto 1983; 9, septiembre 1983.

DOCUMENTACION E INFORMACION
PEDAGOGICAS. O. I. E.

Núm. 226, 1983.

EDUCACION A DISTANCIA
(Instituto Dominicano de Educación Integral)

Núm. 2, abril-junio 1983.

EDUCACION & INFORMATIQUE

Núms. 15, marzo-abril 1983; 16, mayo-junio 1983.

EDUCATION IN CHEMISTRY
(London. The Chemical Society)

Núm. 4, julio 1983.

EDUCATION PHYSIQUE ET SPORT

Núms. 181, mayo-junio 1983; 182, julio-agosto 1983.

E FL BULLETIN

Núms. 8 y 9, 1983.

EUROPEAN JOURNAL OF SCIENCE EDUCATION

Núms. 2, vol. V, abril-junio 1983; 3, vol. V, julio-septiembre 1983.

FRANÇAIS DANS LE MONDE, LE

Núms. 177, mayo-junio 1983; 178, julio 1983.

HISTORIA 16

Núms. 87, julio 1983; 88, agosto 1983; 89, sept. 1983.

IMPACTO. CIENCIA Y SOCIEDAD

Núm. 4, octubre-diciembre 1982.

INFORMA

Núms. 4, 6 y 8 de 1979; 9 a 16 de 1980; núm. 1 de 1982.

INSULA

(Revista Bibliográfica de Ciencias y Letras)

Núms. 437, abril 1983; 438-439, mayo-junio 1983.

INVESTIGACION Y CIENCIA
(Edición en español de SCIENTIFIC AMERICAN)

Núms. 81, junio 1983; 82, julio 1983; 83, agosto 1983; 84, septiembre 1983.

KULTUR CHRONIK

Núms. 3 y 4 de 1983.

LANGUE FRANÇAISE

Núm. 58, mayo 1983.

MEDIOS AUDIOVISUALES

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

Núms. 129, mayo 1983; 130, junio 1983; 131, julio-agosto 1983.

MONDE DE L'EDUCATION, LE

Núms. 95, junio 1983; 96, julio-agosto 1983; 97, septiembre 1983.

MONDE DIPLOMATIQUE, LE
(En español)

Núms. 51, suplemento, 53, 54 y 55 de 1983.

MUNDO CIENTIFICO

Núms. 26, junio 1983; 27, julio-agosto 1983.

MUNDO OBRERO EMIGRACION (P. C. E.)

Núms. 234 a 237 de 1983.

MUY INTERESANTE

Núms. 25, junio 1983; 26, julio 1983.

NARRIA. Estudios de Artes y Costumbres Populares
(Universidad Autónoma de Madrid)

Núm. 25-26, marzo-junio 1982.

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

Núm. 2 de 1983.

NOTICARIO TURISTICO
(Ministerio de Transportes, Turismo y Comunicaciones)

Núm. 116, junio-julio 1983.

NUEVA REVISTA DE ENSEÑANZAS MEDIAS

Núms. 2, verano 1983; monográfico núm. 1.

O. E. I. INFORMES DEL PROGRAMA DE EDUCACION DE ADULTOS Y EDUCACION RURAL

Núms. 1 y 2 de 1983.

PATIO ABIERTO

(I. C. E. de la Universidad de Cádiz)

Núm. 6, abril-mayo de 1983.

PERSPECTIVAS

Núm. 2, 1983.

PHYSICS EDUCATION

(London. Institute of Physics)

Núm. 4, julio 1983.

REVISTA CATOLICA INTERNACIONAL COMMUNIO

Núm. 3, mayo-junio 1983.

REVISTA DE CIENCIAS DE LA EDUCACION

Núm. 14, abril-junio 1983.

REVISTA DE INFORMACION (UNESCO)

Núm. 33, enero-marzo 1983.

REVISTA DE LA UNESCO DE CIENCIA DE LA INFORMACION, BIBLIOTECOLOGIA Y ARCHIVOLOGIA

Núms. 2, abril-junio 1980; 1, enero-marzo 1983; 2, abril-junio 1983.

REVUE DE MATHEMATIQUES SPECIALES

Núm. 10, junio 1983.

SCALA

Núms. 6 y 7-8 de 1983.

SCALA JUGEND MAGAZIN

Núm. 3, mayo 1983.

SEA (Boletín del Sistema de Enseñanza Abierta del Colegio de Bachilleres. México)

Núms. 56, 58, 59, 61 de 1981; 266, junio 1982.

STADIUM

Núms. 97, febrero 1983; 98, abril 1983.

SUMARIOS DE REVISTAS DE EDUCACION

[Instituto de Cooperación Iberoamericana (I. C. I.). Oficina de Educación Iberoamericana (O. E. I.)]

Núm. 3, enero 1983.

TELE - RADIO

Núms. 1.327 a 1.329; 1.331 a 1.340 de 1983.

TIEMPO

Núms. 55, 56, 59 a 69 de 1983.

TIMES EDUCATIONAL SUPPLEMENT, THE

Núms. 3.491 a 3.499, 3.501, 3.502, 3.504 de 1983.

TRIBUNA ALEMANA

(Selección quincenal de la prensa alemana)

Núms. 858 a 861, 864 de 1983.

UNIVERSITAS

(Revista trimestral alemana de Letras, Ciencias y Arte)

Núms. 3, marzo 1983; 4, junio 1983.

UNSERE ZEITUNG

Núms. 317, junio 1983; 319, agosto 1983; 320, sept. 1983.

VIAJAR

Núms. 53, 54 y 55 de 1983.

VIDA ESCOLAR

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

Núm. 222 de 1983.

VILLA DE MADRID

Núms. 29, 31 y 32 de 1983.

VITA ITALIANA

Núms. 7-8, julio-agosto 1982; 9, septiembre 1982.

ZIELSPRACHE DEUTSCH

Núm. 2, abril-mayo-junio 1983.

Departamento de Documentación.



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