

Reseña de libros

La vida comienza en Tzetzénhuaro.
Balance de un año de educación fundamental. Unesco, 1953. 37 págs.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, aparte otras muchas misiones, se preocupa de elevar el nivel cultural y humano de las regiones del globo más retrasadas en su evolución y desarrollo. Una vieja idea, demasiado arraigada entre nosotros, y contra la que habrá necesidad de pugnar no poco, cree que impartiendo cultura a un grupo humano cualquiera, por muy rezagado que se halle respecto del nivel común de su país y de su tiempo, se producirá automáticamente su perfeccionamiento e incorporación a las tareas de la civilización.

Los técnicos de la Unesco, con un conocimiento exacto del problema, estiman que la vía estrictamente cultural, intelectual, para ser más justos, de nada o de muy poco sirve cuando el grupo se encuentra sumergido en una estructura sociológica tan elemental, que ni sabe ni puede estimar los valores culturales, embargando, por otra parte, en una problemática inaplazable, que le impide vacar al estudio y la enseñanza. Bastaría un somero conocimiento de las dificultades—aislamiento, soledad, incompreensión—que rodean a la escuela primaria en numerosas localidades de vida elemental, para comprender que el enfoque meramente cultural, intelectual, “escolar”, de la difusión del saber consigue muy poco en estructuras sociales urgidas por acuciamientos de muy diferente gálibo.

De donde la modesta eficacia que debe esperarse de actividades contra el analfabetismo y la incultura limitadas al área escolar, cuando la escuela no ha sabido enraizarse en el complejo sociológico vivo, al que va a servir, ni sus tareas han querido insertarse eficazmente en el contexto social. La escuela primaria rural resulta poco menos que una institución “extraña”, postiza, yuxtapuesta, rodeada de la indiferencia, cuando no la hostilidad, de un ambiente astronómicamente alejado del orbe de supuestos que constituyen su razón de existir y de ser.

La Unesco lo ha entendido así, y aunque concede ayuda técnica e informativa a los intentos nacionales de lucha contra el analfabetismo, cortados según el patrón decimonónico, intelectualista y “escolar”, dedica sus mejores esfuerzos a actividades de elevación de la cultura, que tienen en cuenta las características de los complejos sociales sobre los que actúan. De aquí los “Centros de Educación Fundamental”, por ella patrocinados, unos de carácter nacional, como los de Jamaica o la India; otros, de tipo regional, aptos para servir de núcleo impulsor a las tareas de educación fundamental en un grupo de países, homogéneos por razón del idioma, la raza o las condiciones económicas y sociales.

El folleto que motiva este comentario refiere las actividades del Centro Regional de Educación Fundamental de

América Latina (C. R. E. F. A. L.), instalado el año 1951 en Pátzcuaro (Méjico), con fondos procedentes de la Unesco (70.000 dólares), de la Organización de los Estados Americanos (40.000 dólares), la Organización Internacional del Trabajo, Organización para la Agricultura y la Alimentación, Organización Mundial de la Salud (35.000 dólares) y Asistencia Técnica de las Naciones Unidas (203.600 dólares), aparte los fondos destinados por el Gobierno de Méjico a la instalación material del Centro.

La finalidad de esta institución es la preparación del material y formación del personal que ha de dedicarse a actividades de educación fundamental en Iberoamérica. Cincuenta y dos estudiantes, procedentes de nueve países americanos, se matricularon en el primer curso. Eran educadores, médicos, enfermeras, peritos agrícolas o expertos sociales, seleccionados por sus respectivos Gobiernos para adquirir la preparación necesaria a fin de poder fundar en sus países de origen Centros nacionales análogos a aquél.

La formación es eminentemente práctica. Se eligió Pátzcuaro como sede del establecimiento porque a su alrededor existen veinte aldeas pobladas por indios tarascos, de muy retrasado nivel cultural, con suficiente homogeneidad para permitir una acción casi uniforme.

A finales de 1952, el Centro albergaba a 102 estudiantes de dieciséis naciones americanas, y a estas horas debe de contar con cerca de 200 alumnos.

Un profesorado especializado, dirigidos por Lucas Ortiz, antiguo maestro de aldea y luego director general de Educación Rural en Méjico, comprendiendo la Sanidad, la Ingeniería, la Enseñanza, la Economía Doméstica y la Puericultura, así como técnicos en deportes y recreos, integran una especie interesantísima de “Universidad popular”, que irradia su acción sobre los 14.000 habitantes de las aldeas vecinas y, de manera mediata, sobre todas las comarcas retrasadas de los países americanos, a través del personal formado allí.

El folleto relata, con un estilo vivo y ameno, las incidencias del desarrollo de la acción del Centro sobre Tzetzénhuaro, uno de los pequeños núcleos de población de la comarca. Desde las campañas de vacunación antivariólica y antitífica, la lucha contra las enfermedades infantiles, la renovación de las prácticas agrícolas y ganaderas, hasta la enseñanza de la lectura y la escritura a los analfabetos, la acción del bibliobús y el efecto de las “ferias de alfabetización”, con sus sesiones de cine, radio y discos, con consignados aquí los momentos culminantes de una actuación de elevación social y cultural que no cuenta sólo con los factores intelectuales.

“La alfabetización debe venir después—dice el señor Ortiz—, porque no conduce a nada enseñar a leer y a escribir a una persona si no está convencida de que esto le será útil en su vida cotidiana.” Esta es la buena doctrina, olvidada

o desconocida por los teorizantes de la cultura como “reino en sí mismo”.

La práctica de la selección de semillas y de la administración de los abonos; la construcción de una presa minúscula que beneficie un grupo de cultivos; la enseñanza de los métodos de crianza y selección de ganados; la incorporación efectiva de sistemas de limpieza, embellecimiento y cuidado del hogar—culinaria, auxilios a enfermos y accidentados, etc., etc.—, poseen una importancia decisiva en orden a la elevación de un núcleo humano que, a partir de entonces, es decir, ya dispuesto íntimamente a ello, amará la escuela y hará de la cultura una herramienta dotada de valor.

Mucho tenemos que aprender de estas experiencias nosotros, devotos de un “escolarismo” inane y de una actuación esporádica, como la de las Misiones Pedagógicas, que a nada conduce sino a agitar efímera e inútilmente almas que, en su realismo, desean algo más que películas entretenidas y bellas palabras.—ADOLFO MAÍLLO.

KENNETH E. BROWN: *Mathematics in Public High Schools*. U. S. Department of Health, Education and Welfare, Office of Education. Washington, 1953. VIII + 47 págs.

Es un estudio, más bien estadístico, que se ocupa fundamentalmente del número de alumnos matriculados en diversas materias de naturaleza matemática, y de las medidas administrativas adoptadas para su enseñanza en las *Public High Schools* norteamericanas.

De las 23.746 escuelas dichas, existentes en los Estados Unidos, han sido elegidas, al azar, 1.171, de las cuales 965 han proporcionado, total o parcialmente, la información requerida.

Una primera tabla hace saber que las escuelas tomadas en consideración para el estudio fueron, en su mayoría, escuelas con una matrícula de más de cien alumnos.

El saber que proporciona la investigación estadística del muestreo—como es el caso en el estudio que nos ocupa—no es un saber del género que se encontraría sometiendo a consideración todas las escuelas existentes en Norteamérica. Sin embargo, el autor del informe piensa que las escuelas tenidas en cuenta en el estudio representan bastante fielmente a las *Public High Schools* de los Estados Unidos. Evidentemente, no es cosa de poner en duda esta afirmación de un hombre competente. Pero, con independencia del caso particular que nos ocupa, debe decirse que el método estadístico del “muestreo” tiene su fundamento científico. No es necesario, en efecto—ni posible a veces—, tomar en cuenta todos los datos que una tendencia científica “natural” quisiera tener presentes. De aquí que estudios como éste, aparentemente incom-

pletos e insuficientes, son de gran interés, sobre todo cuando se va de prisa o cuando las dificultades de la empresa son tan enormes que, prácticamente, es de todo punto impracticable una información perfecta, completa y detallada.

El estudio de Brown que reseñamos tiene por objeto informarnos acerca de las directrices más salientes de la enseñanza de la matemática en los grados séptimo al duodécimo de las mencionadas escuelas. Empero, los datos que Brown toma en cuenta son bastante concretos, muy locales y de pequeño alcance. Desde el punto de vista de una educación general y humanística, son insuficientes. Giran, más bien, en torno de una situación existente de hecho en los Estados Unidos. No responden a una inquietud amplia, enraizada en cuestiones educativas generales. No aluden a facetas esenciales de la vida y de la cultura. Estudian, en una palabra, con visión de poco alcance, unos problemas específicos de los EE. UU., y que, en opinión del reseñador, están un poco al margen de los problemas educacionales sentidos en otros países europeos acerca de las tendencias didácticas.

Para hacer ver esto con claridad, fijemos la atención en las reflexiones de Brown sobre los grados séptimo y octavo. En lo que a estos grados se refiere, el problema parece quedar centrado en el siguiente núcleo didáctico: ¿La aritmética tradicional satisfará mejor a las necesidades de los alumnos que la asignatura, de reciente creación, "Matemáticas generales"? Frente a esta interrogante, el folleto dice textualmente: "Los datos manejados en este estudio indican que la "Matemática general" es más popular en las *junior high schools* que en las *junior-senior high schools*. Además, el porcentaje de estudiantes matriculados en "Matemáticas generales" es mucho mayor en las escuelas grandes." Como se ve, la óptica es puramente local. Quiero decir, de pequeño calado. El hecho de que en ciertas regiones norteamericanas haya veintidós veces más alumnos en "Matemáticas generales" que en otras, indica —según el autor— que no hay acuerdo sobre el alcance de ese conglomerado de temas no especializados que se engloba dentro del citado rótulo de "Matemáticas generales". En muchas escuelas, por otra parte, se ofrece esa asignatura en el grado noveno a los alumnos más torpes.

Otra tabla permite concluir que todos los estudiantes de los grados séptimo y octavo no dedican a la matemática el mismo tiempo.

Otro estudio estadístico da pie para la siguiente conclusión: El 9 por 100 de las escuelas hacen excursiones didácticas, con fines matemáticos, a fábricas cercanas, para poder contestar a la vieja y típica inquietud pragmatista de los alumnos americanos: "¿Dónde se aplican estas matemáticas?" Preocupación sentida generalmente, al parecer, por la mayoría de los americanos, como ya señalara, más de un siglo ha, el genial escritor francés Tocqueville, en su obra famosísima y profética *De la démocratie en Amérique*. Claro está que tal actitud practicista se ha extendido, desgraciadamente, por todo el mundo como mancha de aceite. La mayoría de los alumnos, efectivamente,

no van al estudio amorosa, entusiasmada y humanísticamente, por puro afán de saber, por respeto a la realidad, siempre huidiza y cambiante, sino—dígase con palabras duras y brutales—para ver cómo, con esos saberes, pueden ganar luego mucho dinero. Pero no es el momento de reflexionar sobre esta triste realidad de nuestro mundo moderno.

Análogas preocupaciones son las que Brown expresa al analizar las estadísticas recogidas sobre el grado noveno. Textualmente puede leerse: "Muchas personas sostienen que las "Matemáticas generales", debidamente enseñadas, son mucho más provechosas, incluso para el alumno superior, que el álgebra. Sin embargo, un examen de los libros de texto usados en los cursos de "Matemáticas generales" muestra que, en la mayoría de los casos, su contenido no está pensado para que sirva de acicate al estudiante superiormente dotado para las matemáticas." El Informe agrega que, durante el curso 1952-53, hubo más de un millón de alumnos del grado noveno matriculados en "Álgebra" y casi 750.000 en "Matemáticas generales". La tabla 14 del folleto hace ver que esta diferencia es también función de la localidad geográfica.

Es evidente que se trata de preocupaciones locales. En otros países, el estudiante no tiene el derecho de elegir entre varias disciplinas, sobre todo de naturaleza fundamental. Claro que cualquiera puede preguntarse: ¿Y qué criterio puede tener un alumno en edad escolar para hacer la discriminación que le lleve a preferir el Álgebra—que todavía no conoce—a una serie de materias variadas—y también desconocidas para él—que se le presentan ante la mirada inmediata y superficial con el vago nombre de "Matemáticas generales"? ¿Se puede, realmente, sacar consecuencias profundas del hecho de que la población escolar de un país, así organizado didácticamente, prefiera una u otra materia en una edad en que no puede tener criterios precisos y profundos sobre lo que debe aprender? Las cosas se complican notablemente en Norteamérica, ya que, como es sabido, no se ha implantado sistema único para todas las escuelas: en cada Estado de la Unión, en cada escuela, existe el derecho de elegir los programas, los horarios, la intensidad de los estudios, la distribución de las materias... Así, en cierta región geográfica, el 65 por 100 de las escuelas exigen el álgebra a sus graduados; en otros casos, la graduación exige álgebra o matemáticas generales; en otros, álgebra y matemáticas generales. En lo que se refiere al tiempo dedicado a la enseñanza de la matemática, puede decirse otro tanto. El Informe precisa que, en muchas escuelas, los estudiantes dedican un 50 por 100 de tiempo más a las matemáticas que otros alumnos del mismo grado. Y lo mismo con respecto a las excursiones con fines didácticos. Etcétera.

Pasemos al grado décimo. He aquí, resumidamente, los resultados más salientes. Más de medio millón de niños de los EE. UU. se matriculan en geometría en este grado. El tamaño de las escuelas tiene poca importancia en esta elección. Pero la posición geográfica es un factor influyente. El 8 por 100 de las

escuelas del estudio informó que exigían la geometría plana a los estudiantes para la otorgación del grado.

Grado undécimo. Muchas escuelas recomiendan al alumno seguir un curso intermedio de álgebra antes de estudiar la geometría plana. Menos de un 2 por 100 de las escuelas informaron que usaban de viajes como parte regular de la enseñanza de la matemática correspondiente.

Grado duodécimo. De acuerdo con el estudio estadístico llevado a cabo en el folleto, se estima que más de 50.000 alumnos se matricularon en geometría del espacio y trigonometría plana durante el primer semestre de 1953. El porcentaje de alumnos matriculados en estas materias varía de región a región. El número de los varones matriculados fué cuatro veces mayor que el de las chicas. Etcétera, etc.

El Informe se ocupa también de otros cursos variados, de la clase de sus enseñanzas, del número de los alumnos matriculados, el nivel medio exigido a sus graduados, tiempo asignado a las distintas materias, etc. Brown subraya que muchos expertos de la enseñanza de la matemática sostienen que en la mayoría de las escuelas se somete a los alumnos, durante ocho o más años, a la rutina de los ejercicios aritméticos; que esto se realiza mecánicamente, sin que los estudiantes comprendan lo que hacen, y que ésta es la razón de que se logren resultados desdeñables en la formación matemática. Tales educadores señalan que sería mejor una instrucción individual, o en pequeños grupos, de tal naturaleza que se pudiera destacar debidamente el significado de los conceptos y de las operaciones.

* * *

Como verá el lector, el Informe que reseñamos se mantiene girando alrededor de una órbita que podemos calificar de escasa importancia. Para la redacción del Informe se han acumulado muchos datos, evidentemente inconexos y poco fundamentales. Se apuntan muchas cifras; pero, con ellas, ¿se hacen realmente tentativas serias para enfocar la realidad de una enseñanza a la altura de los tiempos? ¿Se cree acaso que todo es cuestión de un cambio de programas? ¿Se piensa que simplemente con cambiar el "rótulo" de la materia el alumno va a ser mejor estimulado en sus decisiones vocacionales? ¿Por qué no se repara que lo de menos es la letra en todas las cosas de este mundo, y que lo que importa de verdad es el espíritu? Porque, téngase bien en cuenta, es la formación integral del hombre lo que está en juego en esos años de la enseñanza primaria y secundaria. Y una educación global, armónica y humanamente valiosa no vale más porque en un determinado curso del período escolar se enseñe más trigonometría y menos aritmética. La cultura sólida y profunda no ha salido nunca de tan miopes consideraciones. En el país de la técnica, la ciencia parece ir de capa caída. Se consigna en el folleto, con cierto pavor, que la matrícula en matemáticas no fué lo suficientemente numerosa en vista de las necesidades de formar un plantel de técnicos bien preparados. La matrícula se mantuvo más

bien estacionaria. Si ha de aumentar el número de los ingenieros, de los científicos y de los especialistas técnicos, "será necesario—dice Brown—que más chicos y chicas de las *high schools* se pongan en contacto con la matemática". Sí, de acuerdo. Pero ¿es suficiente y procedente, para lograr tales fines, esa atomización, esa orientación de pequeño alcance, ese cambio superficial en los programas? ¿Se conseguirá algo importante con esos métodos?...

Otros datos suministrados por el Informe hacen referencia al número de profesores dedicados a la enseñanza de la matemática. Son 65.000 en todos los Estados Unidos, de los cuales sólo 29.000 estaban dedicados totalmente a dicha enseñanza en el curso 1952-53.

El estudio de Brown concluye—aparte de unas cuantas tablas más—con las siguientes palabras: "En vista de que las exigencias de nuestra sociedad, en cuanto a la especialización de los hombres de ciencia, prosiguen aumentando, la responsabilidad del profesor de matemáticas se hace más patente. La necesidad de que los alumnos se eduquen matemáticamente... aparece con todo relieve. Pero la matrícula en matemáticas no responde a lo que debería. De aquí que muchos profesores estén sometiendo a revisión los cuestionarios matemáticos y reelaborando sus procedimientos didácticos, con el propósito de estimular un estudio más efectivo."—RAMÓN CRESPO PEREIRA.

ERICH HYLLA y W. L. WRINKL: *Die Schulen in Westeuropa*. Christian Verlag. Bad Nauheim, 1954. 663 págs.

Sigue notándose en España la falta de documentación sobre el estado actual de la educación en el extranjero. Aparte de las revistas que, en pequeño número, llegan a los Centros especializados, son pocos los trabajos que se conocen sobre cuestiones generales y de especialización de los planes educativos vigentes y, sobre todo, de los planes de reforma que continuamente florecen en los países de gran altura educacional, como Alemania, Inglaterra, Estados Unidos, Suiza, Italia, Bélgica y Francia. No ya el hombre de la calle; incluso el hombre culto, y hasta muchas destacadas figuras del campo profesional, ignoran las principales circunstancias del desarrollo educativo en estas naciones. Por lo general, la polémica, generalizada en casi todos los países, sobre la reforma escolar ha confirmado que su interés no ha conseguido penetrar hoy por hoy en otros círculos que en los directamente relacionados con la educación. De ahí que el libro que reseñamos sea de un gran valor, tanto informativo como valorativo, puesto que, además de dar noticia del estado actual del fenómeno educativo en diez países de la Europa Occidental, informa al mismo tiempo de las circunstancias culturales en cuyo seno se desarrollan estas manifestaciones educativas.

Los autores de la obra han reunido un valioso material, facilitado, en su mayor parte, por publicistas de la *pedagogía comparada*, tanto profesionales como

los que por vocación han estudiado los fenómenos educativos al margen o simplemente en conexión con sus actividades profesionales. En la presente obra se ha realizado el intento de representar, con toda claridad y honradez informativas, el cuadro de la enseñanza en todos sus grados en los siguientes países: Noruega, Suecia, Italia, Inglaterra, Bélgica, Alemania Occidental, Holanda, Suiza, Francia y Dinamarca. Lástima que de este grupo de países, de indudable abolengo educacional, se haya excluido—por razones que ignoramos—a España, precisamente en un período de su evolución educativa que, por responder a tendencias universales, podrían haber sido de provecho al ser comparados los resultados de la reforma española con los conseguidos en los países citados. Los principales campos de información respecto de la enseñanza, a los que se ha sujetado el plan de esta obra, son los siguientes: Enseñanza Primaria y Elemental, Enseñanza Universitaria, Enseñanza oficial y privada, Enseñanza Profesional y Técnica y Reforma de la Enseñanza.

Los trabajos han sido elaborados por personalidades destacadas del campo técnico educacional en los respectivos países. Entre ellas señalamos, a título de ejemplo, a H. C. Dent (Inglaterra), Martin J. Leangeveld (Holanda), Isabel Rotten (Suiza), que indican el rango de los colaboradores.

De gran valor para la utilización de la obra es su distribución y ordenación en los más diferenciados campos, con objeto de facilitar los estudios de educación comparada. Un índice dividido en sesenta y seis puntos facilita una rápida orientación, y lleva de la mano a una comprensión inmediata de la situación actual de un punto determinado de las materias tratadas. Como ejemplo presentamos seguidamente algunos de estos campos, que darán idea del valor práctico del libro: Tipos de enseñanza, Religión y Escuela, Administración escolar, Presupuestos escolares, Organización de los planes de estudios, Actividad de los grupos privados en la enseñanza, Medidas laborales y reglamentación del profesorado, Honorarios del cuerpo docente, Planes de reforma escolar, etc. Es natural que las peculiaridades de la enseñanza en cada país se destaquen de forma especial dentro de los campos mencionados más arriba. Estas peculiaridades diferenciales quedan expresadas de forma muy gráfica en un gran número de tablas, esquemas, gráficos y mapas, que facilitan una visión conjunta de la educación en la Europa Occidental.

El libro que comentamos no podía editarse con fines meramente comerciales. Comprendiendo su importancia y el fruto positivo que ha de proporcionar a sus lectores, ha sido patrocinado por la Escuela Superior de Investigaciones Pedagógicas Internacionales de Francfort, corriendo a su cargo no sólo los gastos editoriales, sino también la cesión gratuita de ejemplares a Bibliotecas e Institutos a título de donativo. En resumen, recomendamos este libro no sólo a los educadores de profesión, sino también a todos cuantos intervienen directa o indirectamente en el desarrollo de nuestra educación española.—E. C.

DOUGLAS A. ALLAN: *Stage d'études internationales sur le rôle des Musées dans l'éducation*. Unesco, 1954. 36 págs.

Distribuye la Unesco actualmente un informe suscrito por el profesor Douglas A. Allan, director del Real Museo Escocés de Edimburgo, en el que se indican los resultados del Seminario que tuvo lugar en Brooklyn, Nueva York, con la intervención de especialistas de veinticuatro países y para definir la misión de los museos en la obra docente. (A su debido tiempo dimos cuenta de la aparición de la obra *Ensayos sobre el papel de los museos en la Educación*, "Documentos especiales de Educación", Departamento de Educación. Unesco. París, 1952, 40 páginas. En esta obra se recogen las ponencias presentadas por varios autores al Seminario Internacional de Brooklyn, celebrado en Nueva York en los días 14 de septiembre a 12 de octubre de 1952. Véase REVISTA DE EDUCACIÓN, núm. 8, marzo, 1953, "Reseña de Libros", páginas 330-1.) Se explica en este documento la labor realizada durante más de un mes, en que se pasó revista a la forma en que funcionan los museos de las principales capitales del mundo.

Los museos llevan la marca indeleble de la época en que fueron creados, y han sido los depositarios del patrimonio artístico y cultural de la Humanidad, una fuente inagotable de curiosidad y de cultura. Hoy en día ocupan cada vez un lugar más importante en la obra de educación, y lo que hasta hace pocos años era un lugar de cita para especialistas bien informados de cada una de las materias, hoy se ha convertido en un hogar de información pública, y las nuevas formas de exposición de las colecciones permiten al profano comprender los moluscos, minerales, objetos de colección, obras de arte, constituyendo así la faceta más importante de la llamada educación visual.

Cada vez son mayores las responsabilidades que incumben a los conservadores de museos. Se multiplican las visitas de escuelas y colegios debidamente organizadas, así como las colecciones de folletos, libros, guías, que forman el complemento indispensable del *curriculum* escolar. Según el profesor Douglas A. Allan, se registra una tendencia muy clara a la creación de museos especiales de educación, que puede ser adaptada a las necesidades de cada país y cubrir los grados elementales o superiores. Por diversos procedimientos se interesa a la niñez y a la juventud, y, así, el tiempo que se emplea en la visita de las salas es, a la vez, un curso magnífico, que compensa perfectamente la necesidad de ampliar los conocimientos y de lograr el esparcimiento espiritual.

En el documento editado por la Unesco se expresan algunas reglas importantes sobre la materia con ejemplos concretos de labores desarrolladas en los Estados Unidos, Gran Bretaña, Francia, Bélgica, Méjico y otros países, y que contribuyen a difundir las ideas y a facilitar la misión de los maestros. Especialmente aclarador es el apartado que Douglas A. Allan dedica a la formación de conservadores y educadores con vistas a la utilización de los museos con fines educati-

vos, poniendo el ejemplo del Metropolitan Museum of Art, de Nueva York, el cual dispone de créditos, que aplica a la concesión de becas de estudio para jóvenes licenciados universitarios. Las becas tienen una duración de veinte semanas, durante las cuales el usufructuario tomará parte activa en los trabajos generales del museo. Seguidamente, dedica treinta y dos semanas a un estudio intensivo de un aspecto particular de la museografía, por el cual sienta interés especial. Todos estos estudios en el museo se extraplan durante ocho semanas. De esta forma, el futuro conservador o profesor de museo adquiere la formación necesaria.

Sigue luego el estudio del papel de los museos en la educación de base, con ejemplos tomadas del Bureau of Indian Affairs en los EE. UU., para su aplicación en los núcleos indígenas hispanoamericanos, y del Jos Museum of Nigerian Archeology and Ethnology; en la Enseñanza Universitaria, para cuya función se sirve de los museos de la ciudad correspondiente; en la educación de niños y adultos normales e inadaptados, etc. El autor dedica especial atención al nuevo material educativo aplicado a los museos, al cine y la televisión al servicio de ellos, organización de exposiciones fijas y volantes, creación de nuevos museos, etc.—R. E.

Graduate Teachers of Mathematics and Science, "Education Today". Londres, enero, 1954. Págs. 24 y 25.

Es un articulo, sin firma, que trata de los problemas planteados en la actualidad, dentro de la vida inglesa, por la escasez de profesores graduados de matemáticas y de ciencias.

Comienza el trabajo señalando que el número de dichos profesores era de 13.700 en marzo de 1952. Se indica que durante los años 1950-55, para cubrir las necesidades docentes, se han necesitado anualmente 580 graduados. Pero durante los cinco años que sigan a ese período se precisarán 1.020 anuales, a causa—se agrega—del crecimiento rápido de la población escolar de Segunda Enseñanza en los años de la posguerra.

Se señala que la carencia de ayudantes de laboratorio obliga a los profesores a perder mucho tiempo limpiando aparatos, preparando disoluciones y conservando el laboratorio en estado activo. Se afirma que el uso más generoso de dichos auxiliares en las escuelas proporcionaría resultados satisfactorios en la calidad de la enseñanza, y serviría para atraer a más profesores con título. Las cifras proporcionadas por el *University Grants Committee* hacen ver que la mayor parte de los nuevos graduados son atraídos por la industria, la investigación o por la Universidad. Por eso, subraya el artículo, en el período 1955-60 habrá que tomar medidas extraordinarias si se quiere hacer frente a la situación que se avecina con alguna esperanza de éxito. El problema es agudo y se planteará dentro de poco.

Uno de los motivos que llevan a los graduados en ciencias o en matemáticas a buscar un empleo alejado de la Enseñanza Secundaria es el sueldo. El artículo destaca que, aunque los problemas económicos se salen del marco de la revista—*Education Today*—, es evidente que la cuestión monetaria afecta muchas decisiones profesionales.

El trabajo aludido termina así: "Las necesidades de las escuelas son fundamentales, y si un número suficiente de profesores con títulos adecuados y con buena formación no son atraídos hacia la enseñanza en el próximo futuro, se percibirán a la larga graves efectos en la cualidad general de la educación del país y de los futuros técnicos y científicos."—R. C. P.

International Political Science Abstracts.

Volumen III, núm. 4. Extracto de los artículos aparecidos de julio a septiembre de 1953 e índice de los artículos aparecidos en el vol. III de 1953. Preparado por la International Political Science Conference y por el International Committee for Social Sciences Documentation. Unesco. París, 1954. 564 págs.

La reciente entrega de la revista trimestral titulada *Documentación Política*

Internacional, que edita la Unesco con el concurso de las Asociaciones internacionales correspondientes, presenta un total de 447 resúmenes analíticos sobre trabajos aparecidos en 128 publicaciones del mundo entero. Estados Unidos, España, Francia, Hungría, Suecia, Suiza, Japón, Italia, Israel y otros países figuran con los títulos de sus principales publicaciones, y en las cuales se comentan los tópicos de la actualidad, divididos en cuatro capítulos, como sigue: generalidades sobre ciencias políticas, instituciones de carácter público, la opinión y los partidos y, en cuarto lugar, las relaciones internacionales.

El objeto de esta publicación es el de poner en manos de eruditos y personas interesadas en el desarrollo de las ciencias políticas los principales elementos de investigación y de estudio. Son tantos los acontecimientos de hoy en día, y tan abundantes las opiniones sobre la intervención del Estado, la administración pública, los conflictos de orden social, económico y político, que no es fácil estar al corriente de cuanto se dice sobre tales materias. La Asociación Internacional de Ciencias Políticas, la Conferencia de Altos Estudios Internacionales y el Comité de Documentación sobre Ciencias Sociales participan en esta tarea de búsqueda y recopilación de artículos, y presentan en el número que comentamos el balance de los diferentes trabajos publicados de junio a octubre de 1953.

Los índices necesarios completan el volumen, que ofrece una extrema facilidad de consulta, y así los temas periodísticos más importantes aparecen reflejados en forma sencilla y breve. Las Asociaciones internacionales, y en especial la Asociación Política Internacional, cuyo domicilio social se encuentra en París, pueden suministrar en microfilm el texto completo de los artículos que puedan solicitar las personas deseadas de consultar los originales. Las Facultades de Derecho y Ciencias Sociales, los cronistas internacionales y quienes se interesan por el desarrollo de los acontecimientos encontrarán en *Documentación Política Internacional* un elemento de información y de trabajo de primer orden.—R. E.