

LA EDUCACION EN LAS REVISTAS

CUESTIONES GENERALES DE EDUCACION

En la revista *Escuela Española* nuestro colaborador Adolfo Maílo ha publicado dos artículos sobre las etapas principales del proceso didáctico, cifrándolas en los verbos *motivar, comprender y organizar*.

En el segundo de dichos artículos Maílo hace unas reflexiones sobre la *organización de las ideas* entendida como la formación de complejos nocionales con sentido unitario, cada uno de los cuales forma, por decirlo así, un cosmos orgánico en nuestra mente. Hay dos tipos de ordenación u organización de las ideas. El primero, en el orden del tiempo, se refiere a la seriación lógica de las operaciones mentales indispensables para el descubrimiento de la verdad. Su esclarecimiento y análisis corresponde al *método heurístico*, que versa sobre el descubrimiento y hallazgo de los conocimientos.

El segundo tipo de organización dice relación a las etapas lógico-psicológicas que las verdades, conceptos o nociones han de cubrir para que sean comprendidas por el alumno. Es el *método didáctico* o de enseñanza el más directamente vinculado a la Pedagogía, aunque ésta debe ocuparse también de los caminos frecuentados por la heurística, no sólo en cuanto atañe a la investigación científica de sus propias ideas, sino asimismo al estudio de las relaciones existentes entre *descubrimiento y comunicación* de las verdades.

Dentro del *método didáctico* Maílo distingue dos modalidades distintas: una corresponde a la metodología peculiar de los adultos y difiere poco de los itinerarios seguidos por la investigación en la busca de las nociones capaces de dar cuenta de la complejidad de lo real. Es el método didáctico tradicional el que han seguido los viejos manuales al uso. Pero desde el momento en que se vio que el niño tiene procedimientos mentales específicos distintos a los que posee el adulto, comenzó a ponerse en tela de juicio la licitud de unas maneras expositivas que ignoran tal peculiaridad. Este es el nudo de la cuestión. Y la conclusión más importante que conviene recordar es la siguiente: los libros escolares tradicionales, meras reducciones cuantitativas de los manuales usuales en los grados superiores de la enseñanza, por no tener en cuenta las leyes psicológicas especiales del pensamiento infantil, ofrecían los conocimientos siguiendo moldes organizativos adecuados a las necesidades de aprendizaje de los adultos, pero inadecuados a las exigencias de la psicología de los niños. Los manuales modernos, que huyen de las modalidades expositivas mencionadas y las sustituyen por ejercicios activos en los que el niño está obligado a buscar «soluciones» de conformidad con las nociones antes esbozadas, serán preferibles desde el punto de vista de la organización y la comprensión. Pero el profesor Maílo señala al final de su artículo este posible riesgo:

«Es evidente que si por los viejos caminos la enseñanza llegaba pronto a aburrir y fatigar a los niños, las vías recién abiertas conducen, en no pocas ocasiones, a un tipo de "escuela grata", sí, pero vacía de

disciplina intelectual, a no ser la barata y cómoda de los pasatiempos y las charadas. Y es claro que por ahí no llegaremos nunca a la organización de los conocimientos, ya que sólo forma lo formado y la sucesión ininterrumpida de acertijos en manera alguna desemboca en el rigor de las hipótesis que se someten al control de los hechos y dan lugar a verdaderas *conclusiones*. Hay, pues, que ofrecer al niño modelos de organización de los conocimientos, pero, sobre todo, procesos vivos en que aprenda a organizarlos él mismo» (1).

En la *Revista Española de Pedagogía*, V. Bozal Fernández publica una nota sobre los aspectos educativos del arte contemporáneo. Las ideas fundamentales de este trabajo las desarrolla el autor en su libro *Arte y Educación*.

Al hablar habitualmente del tema arte y educación suele entenderse la enseñanza del arte, aprender a ver el arte o bien el influjo educativo que la práctica del arte suele poseer. Más difícil es encontrar estudios sobre *los aspectos educativos del arte contemporáneo*, la influencia educativa, formativa, que el arte que nos rodea ejerce sobre nosotros. En este trabajo se esbozan las características fundamentales de esa influencia (2).

Andrés Sopena publica sobre *las teorías de Carl Rogers* unas interesantes consideraciones, voluntariamente limitadas, que nos acercan a la obra del conocido psicoterapeuta americano con apoyo de una bibliografía reducida, pero muy representativa y actual.

Dice Sopena que una conclusión, que al mismo tiempo apela a los elementos fundamentales de la teoría rogeriana, pueden constituir la las propias palabras de Rogers al hablar de la libertad en las que convergen su concepción del hombre tal como puede darla la reflexión filosófica y la experiencia cívica:

«Me parece que cuando se consideran estas relaciones (sujetivo-objetivo, libertad-determinismo) desde el punto de vista del funcionamiento óptimo, estas relaciones aparecen en una perspectiva nueva.

En efecto, en la terapia óptima el cliente hace la experiencia más plena y la más valiosa de una libertad completa y absoluta. El determina, es decir, él escoge la línea de conducta que representa para él el vector del comportamiento, el más «económico», teniendo en cuenta todos los excitantes externos e internos en juego. El escoge esta línea de conducta porque le parece prometer la satisfacción más profunda de sus necesidades, las más fundamentales en la situación dada.

Con todo, desde otro punto de vista se puede decir que este comportamiento está determinado por todos los factores de la situación existencial...

La persona que funciona plenamente está en condición, no solamente de probar, sino también de utilizar

(1) ADOLFO MAÍLO: «La organización de las ideas», en *Escuela Española*, Madrid, 10 de noviembre de 1967.

(2) V. BOZAL FERNÁNDEZ: «Aspectos educativos del arte contemporáneo», en *Revista Española de Pedagogía*, núm. 93, Madrid, enero-marzo, 1966.

la libertad más completa cuando escoge espontáneamente, libre y voluntariamente lo que, desde otro punto de vista, está absolutamente determinado (1, 315).» (3).

ENSEÑANZA PRIMARIA

José María Ventosa publica en *Educadores* un examen de las dificultades que obstaculizan la tarea de *preparación y planeamiento del trabajo escolar* por parte del profesorado y hace una exposición del rumbo previsible que seguirá la educación en este aspecto.

A través de una serie de capítulos en los que estudia el colegio como centro de trabajo y analiza las diferentes etapas por que debe pasar la preparación del trabajo de enseñar llega al problema de los métodos didácticos centrados, en unos casos, en el alumno y, en otros, en el profesor. La preparación del *trabajo de aprender* es objeto de comentario, así como sus diferencias con la *preparación para enseñar*. Finalmente, y como consecuencia de estas reflexiones, nos dice:

«El Plan de desarrollo, con acertada visión económica, ha canalizado fondos para invertir en educación: más aulas, más profesores, más medios. Pero la filosofía de la productividad no aconseja *trabajar más*, sino *trabajar mejor, con mayor eficiencia*.

¿Podemos esperar que se produzcan grandes cambios en las prácticas usuales de la enseñanza? ¿Se perfeccionarán los métodos educativos?

La respuesta depende de muchos factores. Hay factores que se oponen a este progreso: el primero de ellos es la natural resistencia al cambio; los profesionales y directivos que estén convencidos de realizar una labor más que suficiente necesitarán grandes presiones para modificar sus métodos de trabajo.

Sin embargo, la presión popular, el interés de los padres de familia y de la sociedad en general hacia la educación y sus problemas es cada día mayor. Cuanto más adelantados están los países, más palpables y concretas son estas preocupaciones.

Parafraseando una cita muy lograda, el subsecretario de educación de los Estados Unidos dijo recientemente: "La educación es demasiado importante para dejarla sólo en manos de los educadores".

En la evolución que se avecina nacerán distintas profesiones; otros profesionales colaborarán dentro del sistema educativo (arquitectos, economistas, ingenieros, psicólogos, etc.), pero la figura del profesor continuará siendo el puntal, el soporte de todo el sistema.

El mito de que "es mejor que cada maestrillo tenga su librito" desaparecerá para dar paso al profesortecnólogo, especializado en utilizar y aprovechar los recursos técnicos a su disposición. En los próximos cuarenta años la profesión sufrirá un notable cambio, logrando por fin el reconocimiento de su importancia, dignidad y categoría.

Entre los factores que acelerarán o frenarán la velocidad de este cambio pueden citarse:

- Las cantidades invertidas en investigación.
- Los tiempos de preparación y perfeccionamiento asignados al profesorado.
- La remuneración, la ayuda estatal y la autonomía de los centros.
- La producción y comercialización de servicios educativos por parte de empresas privadas.

— Las exigencias de los padres de familia y la presión social.

— El desarrollo y aplicación de la ingeniería de los sistemas educativos.

Todo ello dará lugar a unas horas de aprendizaje más caras pero mucho más eficientes; los alumnos reducirán su jornada escolar dedicada a la instrucción y destinarán tiempo adicional a actividades fundamentalmente educativas.

En un próximo artículo se abordará el estudio de esta misma evolución desde el punto de vista de los directivos del colegio.» (4).

P. Muncio y S. Gijón publican un trabajo en la revista *Educadores* en el cual el método empírico en psicología y pedagogía, que se caracteriza por la observación, es considerado como instrumento eficaz de orientación y control en manos de directores de centros educativos.

El objetivo que lleva a un director de un centro de enseñanza a observar una clase está determinado y concretado por la misma institución educativa en términos generales, pero resulta necesario fijar todos aquellos detalles más concretos y limitados que afectan a la marcha diaria de la clase. Será preciso, antes de cada visita:

«1. Identificar el objetivo con claridad, es decir, no acudir a la clase para observar todo o lo que resulte más interesante. Es imprescindible acudir para tomar datos de la puesta en práctica de un proyecto anteriormente planeado, el desarrollo de una materia concreta, el "rapport" entre maestro y discípulo, la organización del material, los cuadernos de los alumnos, etcétera.

2. Buscar la aceptación previa del objetivo por los maestros, los alumnos y los padres. En cada caso este conocimiento previo del objetivo supondrá un proyecto puesto en marcha.

3. Adecuar el momento en que se realiza la observación con el objetivo elegido, de forma que la entrada de la explicación no interrumpa su desarrollo y se tengan en cuenta los pasos efectuados antes de la llegada.

4. Concretar por anticipado el procedimiento de observación, de forma que tanto el maestro como el observador estén al corriente del sistema a seguir. El maestro debe conocer por anticipado cuanto se le ha de exigir.

5. Tranquilizar al maestro sobre la actuación del visitante procurando pasar inadvertido durante el desarrollo de la lección e infundiéndole en el maestro la idea de que la visita trata exclusivamente de mejorar el funcionamiento de toda la organización escolar y los métodos de enseñanza.

6. Facilitar una oportunidad al maestro para que responda a las notas del observador y explique o justifique su actuación en torno al objetivo propuesto.

El observador debe poner especial cuidado en tomar todas aquellas medidas necesarias para que no se dificulte la marcha normal de la clase, los alumnos se sientan fuera de vigilancia y el maestro realice su labor como si no existiese una persona ajena observando su actuación.» (5).

(4) JOSÉ M. VENTOSA: «Perfeccionamiento de los métodos educativos...», en *Educadores*, núm. 45, Madrid, noviembre-diciembre de 1967.

(5) P. MUNCIO y S. GIJÓN: «Valoración de la eficacia del maestro por la observación de la clase», en *Educadores*, núm. 45, Madrid, noviembre-diciembre de 1967.

(3) ANDRÉS SOPEÑA: «Las teorías de Carl Rogers», en *Educadores*, núm. 45, Madrid, noviembre-diciembre de 1967.

ENSEÑANZA MEDIA

En tres números consecutivos Emilio María Alonso de Prado ha abordado en la revista *Educadores* el problema de la necesidad de una educación para el cine.

En nuestro número de mayo recogíamos en esta misma sección un resumen del primero de estos artículos, el titulado «El cine... ¿al bachillerato?» (número 190 de REVISTA DE EDUCACIÓN). Vamos a referirnos ahora al segundo artículo titulado «¿Mentalización cinematográfica?».

En este trabajo el autor pretende poner ante nuestros ojos, con desgarradora evidencia, la gran dificultad con que se encuentra el cine y su concepción ante nuestros semejantes, ante nuestros intelectuales, y, en general, ante toda la sociedad. Trataré de esbozar algunas soluciones acerca de este movimiento redentor en lo cultural que es el cine, a fin de que nos convenzamos todos de que, efectivamente, *hay mucho que hacer todavía en el complejo campo de la educación cinematográfica* si queremos aprovechar las energías latentes de un entusiasmo juvenil como el que demuestran nuestros adolescentes hacia el séptimo arte y encauzarlo por el renovado y auténtico sendero de una educación «por» el cine, «en» el cine, «a través» del cine y no «a pesar del cine», que es como desgraciadamente ahora ocurre.

Emilio Alonso de Prado considera que el cine se encuentra en la actualidad en una aparente encrucijada de la historia de la cultura y una vez expuestos los *contras* y los *pros* de todo este complejo problema del reconocimiento del cine como hecho cultural y su inclusión en la segunda enseñanza pide, a manera de resumen final, que familiaricemos al niño y al joven con el lenguaje y la mecánica del film, con la historia del cine, con la técnica y con el conocimiento de los géneros, con la valoración objetiva de las películas, tanto en lo moral como en lo estético, juicio que incluirá el análisis total de fondo y forma, ética y estética que nos viene a traer la cinta.

Pensemos que atiborrarle al joven de conceptos culturales que no le van a hacer falta alguna en su vida y desconocer el hecho de su asistencia dos o tres veces por semana al cine es, mirese como se mire, sencillamente absurdo y carente de sentido. Vuelvo a decir que hay que desterrar la imagen de un cine falsamente aséptico y moralizante que no le sepa descubrir al joven sus miserias y sus debilidades. Pero a la vez hay que enseñarle a vivir en un mundo donde, desgraciadamente, el pecado y el mal son una cotidiana realidad que hay que aprender a superar con energía. Y la formación —como han dicho las conclusiones de la OCIC antes— contribuye a la génesis de su sentido crítico, lo cual no sería poca cosa ciertamente si la lográramos con estas reflexiones (6).

En el tercer artículo se enfrenta principalmente con los problemas morales que el cine suscita y considera que son tres principalmente las dificultades que se dan cita para prevenir a muchos moralistas, pedagogos e intelectuales frente al cine. Estas dificultades serían:

- a) Confusión de conceptos acerca del cine religioso.
- b) Incidencia de lo sobrenatural en el cine.
- c) Falta de formación de los espectadores.

«No somos ingenuos —dice Alonso de Prado— ni optimistas a ultranza. No soñamos con paraísos inme-

diatos de buenas realizaciones, un cine mejor inmediato y un suficiente sentido cinematográfico en las masas para poder discernir por ellas mismas lo bueno y lo malo, lo falso y lo verdadero, lo justo y lo injusto. Hay que soportar, desgraciadamente, claro, todavía la influencia específicamente nociva de un cine detestable con el politeísmo de sus "vedettes", con los mitos erótico-epidérmicos que le convierten en la nueva religión sensual-sentimental de nuestros adolescentes, con sus cultos al "gángster" y al "bondismo", con ese masoquismo sádico y explotable, con esa incitación a la evasión que tantos estragos causa entre las gentes incapaces de personalizarse por sí mismas.

Hay que "excluir, construir, redimir" el cine contemporáneo. Excluir lo que nos es nocivo, construir el cine aún inédito por nuestra abulia y pereza, redimir y tratar de ver con espíritu de fe las creaciones de muchos que creyendo estar en las tinieblas, alardeando de su ceguera y cerrazón, pueden llegar, si no han llegado más de lo que nuestra suficiencia espera, a la claridad de la luz. No, no podemos esperar cruzados de brazos creyendo que el mal es inevitable. Las directrices pontificias ahí están. Si somos hijos de la Luz, obremos esas realizaciones de la luz y no permanezcamos en la sombra. Porque pudiera ocurrir que también en esto del cine prefiriésemos permanecer en las tinieblas de una oscuridad que hasta ahora no nos ha dado, en el cine, más que apostasias, abulia consentida y, lo que es peor, una actitud un tanto fariasaica que pretende defenderse con argumentos refutables su misma falta de visión, de interés y de proyección por llegar a la verdadera Luz» (7).

De la revista *Enseñanza Media* tomamos, por considerarlo de excepcional interés, su editorial de los números 183-184 en el que con el título *Objetivos de una nueva etapa* se comentan las declaraciones que el director general de Enseñanza Media ha hecho sobre los problemas que hoy tiene planteados este grado de la educación en sus diversas dimensiones:

«En los años que estubo al frente de la Secretaría Técnica de la Dirección General le ha tocado vivir, en su período crítico, lo que ahora se califica de "explosión" del alumnado, es decir, el incremento masivo de la población escolar, joven y adulta, que adviene a las aulas, para recibir —en frase del mismo señor Del Arco— "el bien de la cultura", una formación básica para su posterior vida profesional. Para dar satisfacción a este innegable derecho a la educación, ha habido que crear centros, preparar profesorado idóneo, establecer residencias, actualizar métodos y procedimientos didácticos, adecuándolos —sobre todo en el bachillerato elemental— a la universalidad de los fines pedagógicos que entraña; en fin, planificar una acción sistemática de forma que se resolvieran las imperiosas exigencias del presente y se tuvieran en cuenta las necesidades del futuro. La coyuntura del I Plan de Desarrollo ha permitido ir cumpliendo, con una rigurosidad matemática, todos los propósitos, hasta el extremo de llegar a la escolarización del millón de alumnos, en números redondos, superándose incluso las previsiones del Plan: fijada como meta la creación de 465.000 puestos de estudio, se han creado (o están en curso de creación) 482.000 de los que 262.000 corresponden a centros oficiales y 220.000 a centros no oficiales. Hoy nos encontramos con una realidad que no podíamos ni soñar hace muy pocos años: 2.892 Centros de Enseñanza Media, con

(6) EMILIO M.^a ALONSO DE PRADO: «¿Mentalización cinematográfica?», en *Educadores*, núm. 44, Madrid, septiembre-octubre de 1967.

(7) EMILIO M.^a ALONSO DE PRADO: «Luces y sombras del cine», en *Educadores*, núm. 45, Madrid, noviembre-diciembre de 1967.

32.000 profesores, repartidos por toda la geografía nacional. De esos centros suman 200 los institutos nacionales, a los que hay que agregar los institutos técnicos, secciones delegadas y filiales, más 1.436 colegios no oficiales reconocidos, 206 autorizados, 84 especializados para el curso preuniversitario, 228 libres adoptados, 274 para el bachillerato técnico, cinco en el extranjero y tres de patronato, amén de las academias libres. No conviene olvidar los estudios nocturnos para trabajadores que este año se acercarán a los 800.

La línea del profesorado —como dice el director general— se mantiene en general en equilibrio. Unas zonas son de algún modo deficitarias, frente a otras que acusan superabundancia de titulados en todas las disciplinas, menos Matemáticas, Ciencias Naturales y Griego, donde —al igual de otros países— la escasez es más acusada. Las cifras de aspirantes a cátedras y agregaciones señalan este desnivel, que la Dirección General ha tratado de salvar capacitando —mediante cursillos especiales— a los futuros profesores, a fin de que ninguna plaza sacada a oposición quede desierta.

El período 1964-67, en que se cubrió una etapa que el ministro calificó recientemente como una etapa trascendental de la Enseñanza Media, abre el camino a la que ampara el II Plan de Desarrollo, en la que, como "objetivo prioritario" se fija la extensión de la Enseñanza Media elemental, desde 1968 a 1971, al

sesenta por ciento de la población española de diez a catorce años. Ello supondrá la creación de 620.000 nuevos puestos escolares y, como consecuencia, el incremento de las becas (en número y cuantía), la progresiva disminución de tasas de matrícula para el bachillerato elemental, establecimiento de residencias y organización del transporte escolar; y para el grado superior y el curso preuniversitario la creación de 120.000 puestos de estudio. Todo esto entraña a la vez un incremento de las plantillas del profesorado. Por último, y como empeño especial del Ministerio, hemos de anotar la implantación gradual y progresiva del Servicio de Orientación Escolar, para la que la Dirección General de Enseñanza Media ha dictado recientes instrucciones.

En líneas generales, éste es el programa que el nuevo director general ha esbozado para su inmediata gestión en sus recientes declaraciones. Otros capítulos —también importantes— figuran en su agenda. Su temperamento dinámico, de hombre de acción y espíritu abierto, abonan el encauce de todos los problemas hacia un feliz derrotero» (8).

CONSUELO DE LA GÁNDARA.

(8) Editorial en *Enseñanza Media*, núms. 183-184, Madrid, octubre-noviembre de 1967.

RESEÑA DE LIBROS

Undergraduate Study Abroad. U. S. College Sponsored Programs. Introducción de Stephen A. Freeman. Edición revisada. Institute of International Education. Nueva York, 1966; 132 págs.

El cada día mayor número de alumnos norteamericanos que estudian en el extranjero ha hecho que las autoridades académicas de los Estados Unidos hayan sentido cierta preocupación en cuanto a que estos universitarios alcancen el mayor beneficio de su experiencia y, al mismo tiempo, adquieran el máximo conocimiento posible de las materias que cursan.

Esta es la razón de que el Instituto Internacional de Educación, entidad creada en 1919 para administrar los programas universitarios de intercambio de estudiantes y profesores, además de ejercer una misión de información y orientación, tanto para los alumnos que salen del país con fines de estudio o investigación, como para los que llegan con propósitos parecidos, haya publicado este libro, interesante para las universidades de todas aquellas naciones donde hay establecidos *junior years abroad* o programas similares. Si tenemos en cuenta la International Education Act (Public Law 698, 89th Congress) que el presidente Johnson firmó el pasado mes de octubre en su visita a la Universidad de Chulalongkorn en Tailandia y sus fines de establecer una verdadera política cultural en el ámbito internacional, así como la creación de una Comisión Asesora Nacional sobre estudios internacionales que por ella se crea, y a la vista del vaticinio de que solamente este año 300.000 norteamericanos tomarán parte en cursos de invierno y verano para extranjeros, programas especiales a través de universidades y organizaciones estado-unidenses y de una complicada gama de asociaciones privadas, comprobamos que hay razón suficiente de preocupación como para que aparezcan publicaciones de la clase que aquí tratamos.

A raíz de la segunda guerra mundial en 1945, se operó en los Estados Unidos una verdadera evolución en el concepto educativo internacional. El Gobierno federal ha promulgado paulatinamente leyes como la Fulbright Act de 1946 (Public Law 548, 76th Congress), la United States Information and Educational Exchange Act de 1948 (Public Law 402, 80th Congress), la National Defense Education Act de 1958 (Public Law 864, 85th Congress), la Educational and Cultural Exchange Act de 1961 (Pu-

blic Law 256, 87th Congress) y la International Education Act de 1966 (Public Law 698, 89th Congress), que modifica en algunos detalles las anteriores. Las universidades, al mismo tiempo, han creado los departamentos de International Programs, y dentro de ellos o separadamente —depende de las características de la institución respectiva— programas especiales con referencia a regiones concretas, como, por ejemplo, los Latin American Area Programs, cada vez más extendidos y vigorosos.

La presente actividad educativa en el campo internacional viene, pues, a ser la culminación de toda una preparación que ha tenido lugar a lo largo del siglo xx y cuyos precedentes están en la fundación de la U. S. Office of Education en 1867. Por ello, el libro que examinamos tiene gran interés para las instituciones educativas norteamericanas, pues tiene valor como exposición de las experiencias ya obtenidas, y también sirve de guía para las extranjeras, al examinar los fines y propósitos que se tratan de conseguir con estos programas.

El estudio del doctor Stephen A. Freeman, vicepresidente emeritus de Middlebury College y director de sus programas de lenguas, nos muestra un análisis bien detallado de este proceso. Hace aproximadamente una década sólo unas pocas universidades tenían establecidos *junior years abroad*. Sin embargo, hoy día son 254 las que han lanzado estos cursos, y muchas otras tienen planes para ponerlos en práctica. La mayoría de ellas los tienen establecidos en Europa, especialmente en Alemania y Francia, pasando en orden de continentes a ocupar el segundo lugar Iberoamérica.

En la primera parte del libro, el doctor Freeman, después de describir las razones filosóficas de estos estudios en el extranjero, analiza con cuidado los fines, perspectivas, condiciones existentes y experiencias obtenidas para la mejor organización de esta clase de cursos. Es necesario para las instituciones norteamericanas planificar el establecimiento de nuevos programas con tiempo. También antes de establecer un programa de esta naturaleza, es conveniente investigar las facilidades que ofrece la universidad extranjera con la que se va a colaborar. Ante todo, una universidad, deseando organizar un *junior year abroad*, deberá tener en cuenta los siguientes apartados: a) objetivos; b) tipo de programas y métodos de enseñanza; c) elección y preparación de los estudiantes; d) dirección y supervisión; e) lu-

gar; f) posibilidades de éxito del programa, y g) base económica. Una vez aclarados y solucionados estos principios, habrá que vencer el problema que representa el apartado e), a la vista del hecho de que, por lo general, las universidades europeas, igual que las norteamericanas, están sobrecargadas en el número de matrícula, y, por tanto, será conveniente escoger aquellas que ofrezcan mayores posibilidades de espacio. Otro problema es el del idioma, difícil de vencer en especial en los meses iniciales. Por último, señala otra dificultad importante como la multiplicidad de programas y con ello la dispersión de esfuerzos y la validez académica de los mismos.

En la segunda parte de su estudio, que dedica a recomendaciones, apunta que la barrera lingüística puede salvarse mediante una escogida selección de los alumnos antes de su admisión y un curso de uno o dos meses en el idioma que se trate, antes del comienzo del año académico oficial. Esto es importante cuanto que en algunas universidades, por ejemplo las alemanas, exigen un examen de conocimiento de la lengua, y en Francia los alumnos tienen que sufrir otro que se da a todos los extranjeros en general que pretenden estudiar en sus universidades. Recomienda también la asociación de universidades y *colleges* con el fin de evitar una multiplicidad, que sin duda va en detrimento de la eficacia académica, y aconseja formar grupos similares a los de los State Colleges of California o los Mid-Florida Colleges, que con sus programas pueden atender a las necesidades de las instituciones de una región determinada. Por último, destaca la necesidad de evitar los lugares muy congestionados, como París o Munich.

En la segunda parte se reseñan los diferentes programas en los distintos países, dividiéndolos por ciudades dentro de los mismos y dando la referencia de la institución, especialización, duración, requisitos, etc. Se divide esta segunda parte en cuatro capítulos: 1) Programas de todo un año académico; 2) Cursos de verano; 3) Programas organizados en cooperación, y 4) Programas especializados.

Como es natural, la parte que más puede interesarnos es la referente a España. El doctor Freeman cree que existen todavía buenas oportunidades en nuestro país y que hay lugar para establecer nuevos programas, y destaca como sitios ideales a Barcelona, Sevilla, Salamanca, Oviedo, Valencia, Murcia y San Sebastián. Madrid, igual que París o Munich,