

REVISTA DE EDUCACION

Estudios. Francisco Secadas: Trabajo y descanso del escolar (I), 53-59 · Eusebio Martínez: El extranjero y su adaptación cultural, 59-61 · José Antonio Pérez · Rioja: Educación y tiempo libre, 61-65

Crónica. Manuel Lora Tamayo: Política de extensión de la Enseñanza media, 66-67 · Andrés Abad Asenjo: Sociología de la educación fundamental, 68-73

Información extranjera. Pilar García Villegas: El movimiento internacional de orientación profesional, 74-82

La educación en las revistas. 83-86

Reseña de libros. 87-88

Actualidad educativa. 89-100



REVISTA DE EDUCACION

PUBLICACION MENSUAL DE LA SECRETARIA GENERAL
TECNICA DEL MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL

Editoriales - Estudios - Crónicas - Información extranjera - La
educación en las revistas - Reseña de libros - Actualidad educativa

PRESIDENTE DEL CONSEJO: Antonio Tena Artigas.—VOCALES: Luis Artigas
Jacques Bousquet - Manuel Cardenal Iracheta - Enrique Casamayor
(Secretario de Redacción) - P. José Estepa - Rodrigo Fernández-
Carvajal - Consuelo de la Gándara - Feliciano L. Gelices - Emilio
Lorenzo Criado - Adolfo Maillo - Arsenio Pacios - José R. Pascual
Ibarra - Manuel M.^a Salcedo - Francisco Secadas

REDACCION Y ADMINISTRACION: ALCALA, 34 - TELEF. 221 9608 - MADRID 14

NUMERO SUELTO	SUSCRIPCIONES
<u>Ptas.</u>	<u>Ptas.</u>
España 30	Por 10 números:
Iberoamérica 40	España 250
Extranjero 40	Iberoamérica 350
Núm. atrasado... 40	Extranjero 450

IMPRENTA NACIONAL DEL
BOLETÍN OFICIAL DEL ESTADO

Depósito legal: M 57/1958

**EDITA: SECCION DE PUBLICACIONES SECRETARIA GENERAL TECNICA
MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL ALCALA 34 MADRID 14**

ESTUDIOS

Trabajo y descanso del escolar*

(Horario, vacaciones y deberes)

FRANCISCO SECADAS

Investigador Científico del CSIC



PRIMERA PARTE

ENCUADRAMIENTO PSICOPEDAGOGICO DEL PROBLEMA

1. INTRODUCCION Y PLANTEAMIENTO

La trascendencia del asunto cuyo estudio se me encomienda y la honrosa, cuanto inmerecida, confianza puesta por el Consejo de la Juventud en mis inseguras espaldas despiertan, por una parte, mi sentido de responsabilidad y un afán de aplicar todo el esfuerzo a un doble propósito: abarcar en lo extenso y ahondar en lo profundo la preocupación general sobre el problema, y aportar nueva luz de otras fuentes para su esclarecimiento.

He considerado primordial ocupación de mi mente hacer de crisol donde las inquietudes de los señores consejeros, las sugerencias de los asesores provinciales, las experiencias de los entendidos, las ideas de mentes preclaras y mi buena voluntad llegaran a decantar criterios fundados para enjuiciar, y normas útiles para conciliar la espinosa problemática del trabajo y del descanso escolar.

Mientras reflexionaba sobre los dos aspectos centrales de mi ponencia, los horarios, programas y tareas escolares, de una parte, y los descansos y vacaciones, de otra, ha ido tomando cuerpo un eslabón intermedio en la realidad de

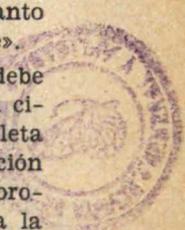
* Este trabajo del profesor Secadas es una ponencia que ha presentado en el I Pleno del Consejo Nacional de la Juventud. Continuaremos publicándola en sucesivos capítulos.

los hechos, y alzándose en plataforma lógica o término medio para comprensión de los mismos. Me estoy refiriendo al problema de *la fatiga*, razón crucial de los desajustes escolares y causa común de preocupación para los pedagogos de todos los países civilizados.

Al cerrarse en un ciclo único, se tornan una misma y sola cuestión las fases de «trabajo-fatiga-descanso», y el problema se reduce a encontrar un ritmo tolerable para el escolar en su actividad diaria. Según los griegos, amantes de la medida, se trataría de hallar una «dieta» o régimen de vida, una proporción armónica y llevadera de estos tres estados alternativos de la vida del niño, la única vida y toda ella, en tanto que peregrinación o «camino de ser hombre».

Un planteamiento adecuado de la cuestión debe abordar, por consiguiente, las tres etapas del ciclo: trabajo-fatiga-descanso. Será incompleta cualquier labor planificadora de la instrucción que se limite a fijar las asignaturas y sus programas, sin otorgar la debida importancia a la dosificación. No basta la consulta al erudito en la asignatura, sino complementada y reajustada con la opinión del psicólogo, que atienda a la higiene mental y a la índole evolutiva de las operaciones mentales, con el dictamen del médico que preserve la salud física y con el asesoramiento del pedagogo en cuestiones metodológicas.

Para cerrar el paso al primer asomo de alarma en quienes recelan una larvada relajación de la disciplina en cualquier medida favorable al alumno, y para ser leal a la intención formativa



de esta preocupación y del pleno que nos reúne para discutirla, comenzaré diciendo que caben diversas y encontradas actitudes frente al problema:

Una postura *romántica*, la del que lamenta el cansancio del niño y se rebela sentimentalmente contra las circunstancias que lo ocasionan.

Una postura *filantrópica*, humanitaria si se quiere, que ve en el descanso el remedio de la fatiga y clama por que sea atendida esta necesidad del escolar. Comprende dos de los factores: la fatiga y el descanso y su conexión.

Una postura *pedagógica*, llamémosla así, que abarca la sucesión completa «en cadena», desde el trabajo hasta el descanso, a través de la fatiga. Incluso cierra el ciclo cuando postula un descanso reparador para evitar los efectos del agotamiento. Implica cierta consecuencia retroactiva para mantener el equilibrio funcional, y se aproxima a una visión humanística de la actividad al exigir que se complemente —mejor diría se compenetre— con el «ocio».

Finalmente, podemos situarnos en una posición estrictamente *pragmática*, que partiendo de la etapa de descanso y cerrando claramente la cadena en proceso circular discurriría, poco más o menos, de esta guisa: «Puesto que el descanso es necesario para obtener mejores rendimientos, ¿qué dosis mínima de descanso se debe respetar para mantener el óptimo de aplicación?» La intención es comparable a la organización del turismo en nuestro país: no se fomenta la holganza del forastero en nuestras playas por sí misma, sino para que los ingresos beneficien al desarrollo económico de la nación. El cual, por su parte, sirve a otros fines más altos en el orden de la convivencia y de la cultura.

Dentro del ciclo «trabajo-fatiga-descanso», ninguna de las fases —ni siquiera el trabajo— es en sí misma un fin. El conjunto adquiere valor en un orden superior, el de la formación o perfección personal en el orden axiológico.

Entiendo que cualquier coartación a uno solo de los eslabones es incorrecta. No se logrará una visión apropiada del problema escolar, en cuanto fenómeno humano, si no se cierra el circuito sobre el postulado de un flúido y equilibrado funcionamiento, sin menoscabo de la integridad personal. Y estimo radicalmente desacertada y carente de realismo cualquier ordenación de la enseñanza que no sepa hermanar los puntos de vista *pedagógico* y *pragmático* del ciclo completo.

No intento despertar compasión por el alumno. Para sortear el escollo del romanticismo y afrontar con suficientes márgenes de seguridad las condiciones mínimas de un replanteamiento de la política escolar, partiré de la posición *pragmática*, tomando buena cuenta de que lo primero es la formación y luego el ocio, y éste siempre en función de aquélla.

Adviértase, sin embargo, que no afirmo que éste sea mi criterio personal, sino que lo adopto

como punto de partida para que resulten menos discutibles las conclusiones en torno al ocio y a la reordenación de la enseñanza.

El argumento es paralelo a lo que ha sucedido con las relaciones humanas en la industria. Una *visión cristiana* del problema exige, por principio, un trato del operario, condigno con su condición humana: procede en el sentido «persona-trato humano». El liberalismo hizo oídos de mercader a tan pia evidencia. Pero la fuerza misma de las cosas, la estricta dinámica de la producción ha obligado a otro planteamiento: *el pragmático*; los rendimientos son mejores —se demuestra que lo son— tratando al obrero como ser humano y no como una máquina. Esto último es para mí evidente, pero no suplanta en mi espíritu al punto de vista cristiano, ni siquiera cuando me armo del argumento pragmático para llevar la convicción al ánimo del empresario.

Parecerá ya natural que agrupe las ideas en torno a dos partes que comprenderán, respectivamente:

PARTE I. *Encuadramiento psicopedagógico del problema:*

- a) Trabajo.
- b) Fatiga.
- c) Descanso.

PARTE II. *Interpretación de las preocupaciones comunes y de las soluciones sugeridas dentro del marco anterior:*

- d) Horario.
- e) Ocio.

Con el fin de que el esquema sirva de cuadro de referencia a todas las alusiones, complementos, observaciones y discrepancias de los señores consejeros, seguiré en la exposición la clave numérica que margina el siguiente guión.

PARTE I. ENCUADRAMIENTO PSICOPEDAGÓGICO DEL PROBLEMA

1. Introducción y planteamiento

2. Trabajo

3. Fatiga

3.1 CLASES DE FATIGA

- 3.1.1 Fisiológica.
- 3.1.2 Psicológica.
- 3.1.3 Patológica.

3.2 CORRELATOS DE LA FATIGA

- 3.2.1 Incidencia.

3.3 CAUSAS

- 3.3.1 Materiales y externas.
- 3.3.2 Familiares.
- 3.3.3 Orgánicas.
- 3.3.4 Psicológicas.
- 3.3.5 Didácticas.

3.4 MANIFESTACIONES Y EFECTOS DE LA FATIGA

- 3.4.1 Síntomas neurofisiológicos.
- 3.4.2 Deactivación.
- 3.4.3 Frustración.
- 3.4.4 Ansiedad.
- 3.4.5 Deterioro del pensamiento.

3.5 HACIA UN CONCEPTO ÚTIL DE LA FATIGA ESCOLAR

- 3.5.1 Proceso.
- 3.5.2 Estado.

3.6 REMEDIO: EL DESCANSO

- 3.6.1 *Contramiedidas físicas.*
- 3.6.2 *Directrices psicológicas. Axiomas.*
 - 3.6.2.1 Descansando se aprende.
 - 3.6.2.2 El saber ocupa lugar.
 - 3.6.2.3 Saber es algo más que estudiar.
 - 3.6.2.4 Querer no es poder.
 - 3.6.2.5 *Ne quid nimis*: Respeto a las proporciones.
- 3.6.3 *Normas metodológicas.*
 - 3.6.3.1 El contenido determina el método.
 - 3.6.3.2 El escolar especifica el procedimiento.
 - 3.6.3.3 Gradación de la enseñanza.
 - 3.6.3.4 Enseñar a trabajar.
 - 3.6.3.5 Aprovechar los factores sociales.
 - 3.6.3.6 Exámenes racionales.
 - 3.6.3.7 Investigación psicopedagógica.

PARTE II. INTERPRETACION DE EXPERIENCIAS

4. Horario escolar

4.1 CLASES

4.2 TAREAS EN CASA

- 4.2.1 *Causas y pretextos.*
 - 4.2.1.1 Extensión y dificultad del programa.
 - 4.2.1.2 Verbalismo.
 - 4.2.1.3 Pseudopostulados.
 - 4.2.1.4 Recargo de los profesores.
- 4.2.2 *Pros y contras.*
- 4.2.3 *Condiciones de tolerancia y conclusiones prácticas.*

4.3 PROGRAMAS

- 4.3.1 *La extensión.*
- 4.3.2 *La complejidad.*
- 4.3.3 *La complicación.*
- 4.3.4 *Resumen.*

5. El «ocio»

- 5.1 RECREOS Y «TIEMPO LIBRE».
- 5.2 EJERCICIO FÍSICO.
- 5.3 ASUETO SEMANAL, ETC.
- 5.4 VACACIONES.
- 5.5 «OCIO DIRIGIDO».

6. Conclusiones

7. Recomendaciones

2. EL TRABAJO

La polaridad trabajo-fatiga se nos ha convertido en una misma cuestión. Enunciada en una proposición breve, diríamos que toda actividad escolar produce fatiga, y esta fatiga, a su vez, exige el descanso para recuperar las fuerzas y reanudar la tarea. El ciclo de la actividad escolar se complementa como secuela natural con la fatiga y con los recreos y vacaciones, respetando las dosis que consientan la prolongación a ritmo tolerable.

El trabajo es el causante de la fatiga. La cual, a su vez, reclama lapsos de recuperación. De ahí que las vacaciones, tiempos libres, descansos, recreos, asuetos, no se deban considerar como un lujo, sino como parte intrínseca de la ocupación. No sólo por ser la necesidad de descanso consecuencia de la fatiga, sino también porque la actividad se convierte en consecuencia del descanso.

Tomemos ejemplo de la llamada «fatiga del material», ante la cual no caben romanticismos ni filantropías, pero sí un atenuamiento a la realidad que obliga a dejar en reposo la máquina o mantenerla a ritmo de sostenimiento para no forzarla más de lo que resiste. Al regreso del veraneo cantábrico, al pie de los primeros repechos del puerto del Escudo, se encuentran cantidades de coches enfriando el motor. «Descanso» previsor si se piensa que apenas han rodado una hora desde Santander. Hay quienes ahorran el esfuerzo al vehículo desviándose por Reinosa. Acaso en el interior viaje algún hijo a quien han tenido repasando todas las vacaciones por causa de algún suspenso, después de un curso de fatigas, hasta comenzar el siguiente, y lamenta en el fondo de su corazón que no se le hubiera tratado, de verdad, como a una máquina.

En psicología se consideran, a igual título, el trabajo y la fatiga—ésta con nombre genérico de inhibición—como dos variables intermedias del proceso completo de aprendizaje.

En el aprender entran muchas cosas además del trabajo: Importa la presentación de los estímulos, las predisposiciones innatas, las experiencias y nociones adquiridas como base de asociación, la fase evolutiva en que se halla, la familiaridad con el área de conocimientos, el tiempo y la frecuencia de presentación, factores de oscilación de origen diverso, la naturaleza del

material aprendido, la índole de las funciones puestas en ejercicio, el esfuerzo de cada acto y del total de ellos, la fatiga, o mejor inhibición, ya sea endógena o condicionada, la motivación, el esfuerzo y el descanso, la distribución del ejercicio y otros muchos factores.

Y puesto que lo aprendido no se muestra sino expresándolo exteriormente, a estos factores hay que añadir otros muchos de fuera: el modo de sondear o examinar, las disposiciones del que examina, su atención, intención, interpretación y hasta su humor y estado de salud.

No es, pues, todo el aprendizaje mera cuestión de trabajo por parte del alumno, sino resultado de múltiples condicionantes; extrínsecos, no pocos. Una estrategia escolar debería coordinar los efectos de todos ellos con miras a formar hombres.

Nuestro sistema escolar ha cargado quizá excesivamente la mano sobre el factor trabajo. Hay razones para ello, por supuesto: cualquier ocupación seria y orientada es trabajosa, y la formación e instrucción son de esta naturaleza. El estudio reclama una insistencia sobre los contenidos de la enseñanza, superior a la que es tolerable sin esfuerzo. Alguna fatiga se hace necesaria. Algo de esto postulan la llamada ley del *ejercicio*, la del *sobreaprendizaje* y la del *uso y desuso* en el aprendizaje, y el postulado de que la retención depende del *número de repeticiones*.

Por otra parte, la formación tiene de excelencia, por encima de la simple instrucción, el consistir en una especie de progreso dialéctico, por el que los materiales asimilados sirven de peana para saltar a un nivel de conceptualización superior. Lo que se aprende como objeto de enseñanza, como teorema o como disciplina pasa a servir de instrumento para alcanzar otras metas conceptuales y culturales. El objeto de estudio se torna instrumento potenciador de inteligencia en el asalto a verdades más encumbradas. Pero esta transformación del «tema» en «instrumento», este salto a la comprensión y al concepto, este progreso de las enseñanzas del estado de elaboración y coordinación al de uso no se logran sin larga familiaridad y seguro dominio. O lo que es igual, sin ahinco, y toda la instrucción se resume en esta actividad sobrante para anticipar las metas y elevar los niveles culturales de la sociedad.

La escuela no se ha instituido para entretenimiento y comodidad de los niños, sino para su instrucción y formación, aunque en ocasiones les resulte incómoda. Lo que conviene al hombre no es sólo lo que le place, sino lo que le aprovecha. Hay que garantizar a la escuela una eficacia mínima, y, acaso, también la máxima eficacia: por lo menos en el sentido de conseguir para cada esfuerzo un máximo rendimiento.

Al postular el trabajo en el educando se sobrentiende alguna fatiga. Y no sólo por la cantidad de horas o de materias que ocupan el estudio. Existe otro factor formal, cualitativo. Al

originarse otro tipo de operaciones mentales más refinado y sutil se engendra una nueva forma de esfuerzo, fuente de frustraciones y conflictos para los menos idóneos.

Importa, en efecto, diferenciar dos formas de empleo del entendimiento en el estudio:

La primera es el *nivel de empleo habitual* de la inteligencia, el sostenimiento de una tensión mental, que permite al sujeto flotar cómodamente en la atmósfera de la ideación.

La segunda forma denota *capacidad eventual de solución*, alcance potencial de sondeo, esfuerzo momentáneo, listeza.

La primera forma supone un empleo mantenido de la inteligencia. La segunda expresa el recurso a la inteligencia.

Mantenerse a un nivel elevado de actividad mental es más fatigoso que apelar a la inteligencia de vez en cuando. No es sólo cuestión de cantidad, sino también de calidad o modalidad del esfuerzo.

3. LA FATIGA

No hay atajo sin trabajo, dice la gente del pueblo. Y al expresarse así da al término trabajo el significado de fatiga o, por lo menos, de esfuerzo fatigoso, como cuando dice: el que algo quiere algo le cuesta. Esta doble acepción de trabajo es interesante porque demuestra que no es nueva la noción de trabajo que entraña en su misma naturaleza la fatiga. Este concepto nos introduce en el de inhibición psicológica, que es un proceso generalizado de entorpecimiento, paralelo al de excitación o estimulación.

El aprendizaje no es inerte, ni se verifica exclusivamente en el sentido positivo. Paralelamente al proceso de aprender se desarrolla otro proceso de signo opuesto, que lo frena, de forma lejanamente comparable a la resistencia que ofrecen las corrientes de Foucault a la rotación de dos discos en sentido opuesto; o como la fuerza de la gravedad va amortiguando progresivamente las oscilaciones de un péndulo que ella misma causa. Al aprender cualquier hábito positivo se engendra una tendencia inhibitoria, que obra como si la misma actividad en desarrollo fuera adquiriendo viscosidad o creando obstáculos a su propio avance. Ya la neurona tiene su período refractario. Del hombre se ha dicho que empieza a morir cuando nace. Las resistencias, frotamientos y recalentamientos de la máquina aumentan con la velocidad. La fatiga es el envés del trabajo.

Se distingue una inhibición interna, que Pavlov imagina en forma de proceso del organismo, tendente a contrarrestar el curso de la excitación; y una inhibición externa, motivada por asociación del proceso con estímulos antagónicos. En los experimentos de Pavlov, la secreción de saliva quedaba a menudo perturbada por la presencia de elementos extraños, como un nuevo auxiliar

de laboratorio, una escudilla de distinto color, etcétera. Por esta causa, Pavlov realizaba sus experimentos en laboratorios escrupulosamente aislados de todo ruido.

Esta es una de las razones por las que concluyen los psicólogos que *no es la mera práctica la que causa el aprender*. Según Thorndike, el ejercicio, para ser eficaz, tiene que ir acompañado de alguna satisfacción que refuerce el vínculo. La práctica no es buena por sí misma, sino porque durante ella se pueden verificar nuevas conexiones. Postura que no fué la primera de Thorndike al formular la *ley del ejercicio*, según la cual la repetición de una conexión entre un estímulo y una respuesta afianza el nexo (*ley del uso*), mientras la interrupción de la práctica lo debilita (*ley del desuso*).

A esta proposición en que fundaba el precepto pedagógico de «aprender haciendo» (*learning by doing*) agregó inseparablemente la *ley del efecto*, según la cual se conservan aquellas conexiones que van seguidas de un estado satisfactorio y se borran las que tienen por consecuencia alguna situación desagradable. En opinión de Hull, no sólo se requiere el esfuerzo, sino que la mera repetición provoca *inhibición reactiva*, frenando el aprendizaje.

Los psicólogos de la forma juzgan interesante la práctica para que, durante ella, se produzca la intuición, causa específica del aprender, por efecto de una visión conjunta de aquellas relaciones que comunican sentido a lo que se aprende. Las relaciones de sentido serían la causa del aprender. La repetición sería mera ocasión del aprendizaje y consolidante del mismo. Cuando lo que se aprende es heterogéneo, la práctica facilita sucesivas aproximaciones, conquistas parciales, que van haciendo visible el conjunto hasta provocar la última intuición. De aquí la conveniencia de dirigir las diversas partes de una tarea escolar hacia una unidad comprensible en su síntesis, que nunca debería faltar.

Según Hull, cualquier proceso excitatorio del organismo va acompañado de una tendencia paralela inhibitoria que lo frena. Existe una *inhibición innata*, compañera de toda reacción, que limita y coarta la potencia de la misma. Esta acción paralizante depende del número de reacciones en la serie, es decir, de la cantidad de repeticiones o del número de elementos que incluye lo aprendido; por ejemplo, cuanto más larga es una lista, mayor inhibición se produce. Y depende, también, del trabajo implicado en la ejecución de cada una de las respuestas y en el conjunto de ellas. De otra forma dicho: que todo trabajo, y más cuanto más intenso sea, produce una inhibición. Recurriendo al símil, por el mero hecho de poner el coche en marcha se producen rozamientos de aire.

Esta inhibición se disipa espontáneamente con el descanso, que ejerce, por tanto, una función desinhibidora, articulándose de esta forma positivamente en el ciclo completo del aprendizaje.

La eficacia de esta acción relajadora decrece con el tiempo, siendo más efectiva al comienzo, lo cual aconseja abundantes descansos breves detrás de las actividades cuando llegan éstas a un punto en que son susceptibles de cierto redondeamiento.

La que Hull llama *inhibición condicionada* no brota ya de la acción misma, antes bien se produce por asociación con estímulos contrarios a la actividad. Es sumamente interesante este concepto de fatiga adventicia, y poco conocido de los pedagogos. Y nada menos romántico que este concepto de rémora condicionada, puesto que invita a medidas contrapuestas, recomendando no menos la intensificación de la actividad que la relajación por el descanso.

La *ley del efecto* prevé que serán reforzados y se convertirán en hábito aquellos actos que van seguidos de bienestar. Cuando tales hábitos son positivos, el refuerzo contribuye a la formación del educando; pero cuando las acciones que anteceden son viciosas, los resultados favorables producen un refuerzo pernicioso del vicio.

El *descanso* mismo puede reforzar la fatiga y hacer que ésta se anticipe injustificadamente. Es un fenómeno psicológico bastante frecuente. Como el descanso que sigue a la fatiga es grato, se anticipa mentalmente; y como va asociado a la fatiga, nos cansamos antes de tiempo, de forma que, si no se pone remedio, cada vez nos fatigaremos antes y con esfuerzos menores. A tal extremo puede llegar la molición que se sienta cansancio antes de empezar la obra, como cuentan del sibarita de Crotona, que viendo a un aldeano cavar, le decía: «No levantes tanto los brazos, que me cansas.»

El fenómeno de anticipación es normal en todo aprendizaje. Oigo describir el horror de una niña en la playa de Gijón: El pavor que le infundió el mar la primera vez se acusaba al acercarse a la playa, luego en forma de temblor, ya en la calle Corrida, y, finalmente, apenas asomaba al portal, y hasta cuando empezaba a vestirse. El niño empieza a temer al dentista en la antecámara. Por el contrario, los escolares echan a correr escaleras abajo cuando se dirigen al patio. Si no se les contiene dentro de unos términos tolerables, empezarán a bullir en el último cuarto de hora de la clase, luego en la última media hora, y acabarán por no trabajar en toda la hora que precede al recreo.

Un sentido psicológico de la fatiga afirma, pues, que también nos cansamos por tener asociado el trabajo a ciertas satisfacciones, como es el descanso, como pueden serlo los mimos o una actitud blandengue de los padres, o también la liberación de un estado de ansiedad o frustración producido por el trabajo, y del que resulta aliviado por el aturdimiento del recreo o por la evasión del juego.

En la escuela, esta clase de fatiga se produce artificialmente. La desgana, el desinterés, el aburrimiento y, en suma, toda fatiga aparente-

mente injustificada, lo está a causa de su asociación con factores desagradables de la situación escolar, que ceden el puesto, cada vez más anticipadamente, a las asociaciones antagónicas de la tarea —como el recreo—, replegándose a un *hinterland* progresivamente más reducido.

Con esto llegamos a una conclusión importante antes de meternos en el meollo de la cuestión, a saber: que *si bien el trabajo es la causa principal, no lo es exclusiva de toda fatiga escolar*. Algunas clases de fatiga son producto de factores heterogéneos, como la motivación insuficiente o inadecuada y como el mismo descanso; sobre todo, cuando se transforma en un medio ansiado de evasión.

Lo anterior nos obliga a establecer las clases fundamentales de fatiga que pueden presentarse en el escolar, para dejar nuestro paso desbrozado.

3.1 Clases de fatiga

Entendiendo por fatiga «una disminución de la excitabilidad a causa del ejercicio, vale decir, a causa de un exceso de excitación», como la define Ioteyko, se tiene una idea bastante clara de la fatiga, pero confusa en sus manifestaciones.

Un primer deslinde se logra distinguiendo la fatiga *fisiológica*, de la *psicológica* y de la *patológica*.

3.1.1 FISIOLÓGICA

Se suele llamar así aquella cuyas manifestaciones son comprobables en el organismo por medios objetivos, o que se demuestra ser de origen orgánico.

«El trabajo prolongado e intenso —escribe Hertzka— induce en el organismo un estado caracterizado por una disminuída capacidad de trabajo y por fenómenos complejos relativos a la circulación, la respiración, las secreciones y la actividad nerviosa. Tal estado se llama *fatiga*.»

Para el fisiólogo, la noción subjetiva de fatiga, aunque pueda servir de punto de partida, no es la de más interés ni la que específicamente le importa. El registro de la contracción muscular, la acumulación de ácido láctico en los músculos, la degradación de la sustancia de Nissl en las células nerviosas, son indicios objetivos del desgaste de sustancias orgánicas, a los cuales el fisiólogo se atiene para determinar la presencia de fatiga o de degeneración orgánica.

El origen de este estado anómalo puede ser endógeno o circunstancial. Parece comprobarse una concomitancia, por ejemplo, entre la susceptibilidad a la fatiga y el *crecimiento físico*. Este acusa una mayor aceleración, para las niñas, en torno a los diez y once años, y para los niños, alrededor de los once y doce. Simultáneamente se produce en muchos púberes un *aleargamiento* característico. La desaplicación coincide frecuentemente en esta edad con un largo

período de crecimiento acelerado. La *adolescencia*, por sí misma, es ya un esfuerzo continuo de adaptación. Es una edad orgánicamente delicada. El organismo absorbe las energías para desarrollarse y crecer. El escolar se defiende de tareas marginales, sobre todo —mal que nos pese— del estudio, que es la que más le incomoda. No es sólo que mentalmente sea realista; es que se inhibe de pensar, y permanece al nivel de la fatiga mental: poco esfuerzo, automatismo, memoria, ahorro de la reflexión.

Por lo demás, como dice Debré (1), el trabajo cerebral interfiere al neurovegetativo; y viceversa, el esfuerzo de las células corporales —por ejemplo, en el crecimiento, o simplemente con ocasión del movimiento o del ejercicio— repercute en el *córtex* y modifica las capacidades del trabajo intelectual. Incidentalmente, cualquier carencia física o desequilibrio metabólico puede causar fatiga. El cerebro se alimenta de glucosa. Un bajo nivel de azúcar en sangre incapacita para el trabajo mental. La mala irrigación cerebral, la anoxia o penuria de oxígeno, la falta de hierro y de vitaminas, la alimentación escasa o defectuosa, causan igual trastorno.

3.1.2 PSICOLÓGICA

En la fatiga *psicológica* preponderan dos notas distintivas: se diagnostica, por su carácter subjetivo, la sensación de cansancio, y se define en términos de comportamiento. En ocasiones coincide con la fisiológica; pero, mientras ésta se diagnostica a base de carencias orgánicas, la psicológica se presenta cuando «se siente uno fatigado».

La fatiga psicológica es la misma experiencia de cansancio. «Los componentes subjetivos —dicen Bartley y Chute en su conocido estudio sobre el tema— no han de considerarse como epifenómenos o síntomas de la fatiga, sino como la fatiga misma.» Se anuncia al sentir que nos cuesta más esfuerzo continuar la ocupación. (Bornemann.) El principal signo de su presencia es la aversión al trabajo.

La fatiga escolar se le ostenta al pedagogo, al profesor, al psicólogo, a través de manifestaciones del comportamiento, algunas de ellas suficientemente típicas y reveladoras de un estado de agotamiento.

Tal género de fatiga afecta notablemente a las operaciones mentales y adopta dos formas, como ya se dijo: una forma, *primaria*, que frena intrínsecamente la misma acción de donde procede, y otra forma *condicionada*, a causa de

(1) En *Seminaire sur la fatigue chez l'écolier*. París, 13, 14 y 15 de diciembre de 1962. Organizado por el Centro Internacional de la Infancia y presidido por Debré. Se aludirá a las actas de este seminario con la sigla (I. c.).

cierta predisposición a asociar habitualmente la situación de trabajo con reacciones propias de la fatiga.

3.1.3 PATOLÓGICA

Algunos de los autores mencionan un tercer tipo de fatiga: la *patológica*. Puede presentarse bien sea como una degeneración patógena de la fatiga normal, en forma de agotamiento irreversible, que, al no resarcirse en condiciones normales, conduce a la consunción de las reservas; o bien como secuela de desequilibrios, neurosis o estados anómalos de la personalidad, que serían los que en realidad motivaran la reacción desproporcionada de fatiga frente a estímulos inocuos para sujetos sanos y equilibrados. Sand (l. c.) comprueba, al nivel de confianza del

1 por 100, la presencia de una alta conexión de la sobrecarga con ciertos trastornos psicológicos, y observa que esta impresión parece más ligada al malestar psicológico que a desproporción real del esfuerzo. Opera en forma de sabotajes inconscientes, muchas veces contra los padres, por motivos cuyo análisis corresponde al psicólogo. Este es problema frecuente cuando los resultados del estudio no responden a la capacidad del sujeto.

La importancia pedagógica de esta clasificación estriba, principalmente, en que las tres clases de fatiga pueden ser pasos o grados (*gradus* en latín tiene ese significado) de una misma fatiga en proceso de agravación, y que el pedagogo puede ser causante, debiendo ser debelador de la plaga y vigilante celador del bienestar infantil.

(Continuará.)

El extranjero y su adaptación cultural

EUSEBIO MARTINEZ, O. P.

*Profesor de Psicología y Antropología cultural
en el Instituto filosófico de PP. Dominicos. - Madrid*

La influencia de los factores sociales en las estructuras y funciones de la persona humana son científicamente indiscutibles. Las primeras reacciones psicósomáticas del neonato corresponden a estimulaciones encuadradas dentro de unas estructuras psicosociales determinadas. Las condiciones biológicas del individuo se desarrollan al interior de un clima de valores culturales que van desde un modo particular de respuestas al grito reflejo —y psicológico según muchos psicoanalistas— del neonato, a un modo de manifestaciones concretas de nuestras relaciones personales con la familia, con los demás hombres, con la sociedad histórica y con Dios. No podemos concebir la existencia de un solo hombre desligado de una sociedad cultural, porque ésta es el fruto de su existencia progresiva. El problema principal en los viajes espaciales es el hombre. La biología humana no tolera una separación prolongada del medio ambiente psicosocial y cultural. Las experiencias realizadas sobre la privación de relaciones con el mundo externo han dado como resultado trastornos psicósomáticos agudos, con episodios psicóticos. Es

decir, una destintegración total de la vida psíquica, incapacidad, por ejemplo, de los sujetos —estudiantes universitarios— de realizar mentalmente simples adiciones, alucinaciones visuales, etc.; revelándonos trastornos biológicos particularmente en los centros nerviosos que sustentan la integración: sistemas reticulares y corteza cerebral.

La necesidad, pues, del medio ambiente socio-cultural plantea un problema sobre la adaptación al mismo. Un esquema biológico es insuficiente. En la biología existen de hecho varios esquemas de adaptación diferenciados principalmente según el grado de autonomía celular. Un glóbulo rojo, por ejemplo, habrá de tener una perfecta isotonía con el plasma sanguíneo para poder subsistir, una hipotonía o hipertonia desencadenaría la muerte de los hematies. Por otro lado, una célula nerviosa resiste más las modificaciones del medio ambiente que la rodea si sus relaciones axo-dentriticas no son funcionalmente modificadas. Un biologismo exagerado no puede dar cuenta de la enorme capacidad de autonomía psíquica del hombre. Por otro lado, no

queremos hacer hincapié en la adaptación cultural primaria del recién nacido, sino más bien en la adaptación cultural de una persona adulta residente en un país extranjero.

AISLAMIENTO

El primer fenómeno que aparece es un sentirse solo, aislado. Esto provoca la puesta en marcha de defensas psicológicas contra la inseguridad, para reestablecer el equilibrio afectivo. Si presenciáramos a los niños el primer día que asisten a la escuela podríamos observar tristezas encarnadas, lloros, miradas recelosas a los que se sientan a sus lados, al profesor, etc. La seguridad del hogar desapareció por unos momentos y los niños se sienten perdidos. El medio ambiente extranjero aparece más inseguro a medida que la autonomía del sujeto es más deficiente. Es típica ya la estampa del extranjero por su mirar despistado, inseguridad en sus marchas por las ciudades, en sus conversaciones, en sus indagaciones, etc.; las máquinas de fotografiar quizá representen un factor de seguridad, además de su función objetiva. La finalidad de los viajes influye indiscutiblemente en este período de aislamiento porque puede predeterminar más o menos las estimulaciones futuras. Hemos tenido frecuentes ocasiones de dialogar con extranjeros que han salido de su país con una finalidad aparentemente laudable, pero que encubría algunas tendencias oscuras: satisfacciones afectivas socialmente reprochables, separación del medio ambiente familiar, etc. Para estas personas, los primeros días de residencia en el extranjero parecen extremadamente difíciles: se sienten no solamente aislados, sino frecuentemente rechazados, más por un sentimiento de culpabilidad que por las condiciones objetivas de los estímulos exteriores.

NEGACION

Para combatir este sentimiento de inseguridad se observa frecuentemente una actitud de negación agresiva de los valores socio-culturales del nuevo país. Esta actitud se hace sentir más en todos aquellos que pretenden en su viaje demostrar ciertas tesis preestablecidas antes de establecer un contacto objetivo con la nueva cultura. Los sujetos con prejuicios parecen impermeables a las relaciones interpersonales; no solamente hacen una selección de estímulos, sino que los exageran. Las tesis preestablecidas se ven en peligro y el sujeto intenta—muy inconscientemente—de mantener su estabilidad afectiva racionalizando y proyectando en las interpretaciones de los estímulos. Estamos en una etapa de comparaciones. No somos capaces de observar simplemente. Juzgamos el nuevo medio ambiente comparándolo con el medio ambiente

familiar y nacional propios. En estas primeras comparaciones es natural que la nueva cultura aparezca por debajo de la propia: ésta nos sirve de norma, como algo bueno, comprensible, criterio de expansión y libertad. En estos primeros juicios comparativos juegan un papel de primera categoría los polos seguridad-inseguridad. La nueva cultura aparece rara, acentuamos instintivamente los aspectos más desfavorables—más inseguros—para nosotros, porque son ellos los que exigen del individuo más renunciaciones afectivas y los que ocasionan más presiones psíquicas. Si después de una larga estancia en un país extranjero hacemos un estudio estadístico de nuestras relaciones objetivas con nuestro medio ambiente socio-cultural, podremos observar cómo, durante los primeros meses de nuestra estancia en el extranjero, escribimos más cartas a la familia, amigos, etc., hacemos más visitas a posibles amistades relacionadas con nuestras familias, visitamos más centros de exhibiciones culturales de nuestro país. Después de una larga estancia, todas esas relaciones disminuyen objetivamente.

OBSERVACION

En esta etapa de nuestras relaciones con la nueva cultura somos más neutrales. Es decir, consideramos los valores socio-culturales del nuevo país como algo distinto quizá, pero ya no los colocamos en la escala bueno-malo, en la cual nuestros propios valores servían como norma. En este período se despierta un interés especial en conocer el nuevo país de modo distinto a como lo hace un turista ordinario; queremos sumergirnos más en el alma del pueblo y observar sus matices nacionales y regionales. El criterio de juicio en las nuevas actitudes es el propio sujeto con sus necesidades y sus aspiraciones. La cultura de su nación aparece ahora con nuevas dimensiones, enriquecida. Nuevos puntos de vista adquiridos le sirven para criticar algunos valores y actitudes nacionales. Se amplía enormemente la vivencia de la relatividad cultural y algunos valores que anteriormente eran considerados naturales son juzgados ahora como culturales. Los síntomas de inseguridad que aparecían en un principio desaparecen y paulatinamente el problema de las nuevas relaciones socio-culturales se convierte en un problema personal; ya no se echa la culpa a nadie. El sujeto centra su juicio personal en una cultura y en otra, acepta el valor relativo de ambas, sin apelar a universalismos y generalizaciones confusas. Entonces aparece un respeto profundo por los nuevos valores, justifica actitudes antes incomprendidas y convive fácilmente en las nuevas situaciones. En este período, muchos intentan identificarse conscientemente con las apariencias de la nueva cultura, consideradas como simpáticas.

INTEGRACION

En esta última etapa de la adaptación cultural el individuo integra los valores positivos en su persona, enriqueciéndose y ensanchando el mundo de sus perspectivas y la conciencia de sí mismo. Al mismo tiempo conserva una autonomía personal relativamente mayor frente a los determinismos culturales. Las reacciones negativas que aparecían en los primeros pasos de su adaptación han desaparecido, las identificaciones aparentes que se manifestaban en el período de observación adquieren un nuevo sentido. No es la simpatía, ni la euforia la que domina, sino la significación personal de las nuevas aportaciones. La nueva experiencia le ha servido no solamente para extender el nivel de conciencia individual, sino también para desarrollar eficazmente el sentido social que todos llevamos en la naturaleza. Su vida afectiva ha dado un paso muy significativo hacia el altruismo sano, que prepara el camino a una caridad cristiana más profunda

y efectiva en nuestras relaciones con el prójimo. Esta privilegiada experiencia es la base más segura para una comprensión de los otros, para conservar la autonomía personal, para sobrevivir sin inquietudes a las estimulaciones aparentemente heterogéneas de un mundo con expansiones interculturales cada vez más extensas.

CONCLUSION

En el presente trabajo se expone la necesidad de la adaptación cultural del individuo en un medio ambiente extranjero y las diversas etapas por las cuales atraviesa en su lucha por resolver los problemas planteados en los nuevos ambientes socio-culturales. Dichas etapas son: aislamiento, negación, observación e integración.

NOTA: Resumen de una conferencia dada por el autor para estudiantes extranjeras en la Residencia Universitaria «Regina Pacis».

Educación y tiempo libre

JOSE ANTONIO PEREZ-RIOJA

*Doctor en Filosofía y Letras. Bibliotecario.
Director de la Casa de Cultura de Soria*

NUESTRO TIEMPO

Si de cualquier tiempo pasado es difícil formular un juicio objetivo y exacto, mucho más aún del propio tiempo en que vivimos, porque, inmersos en él, faltos de perspectiva suficiente, somos antes sus protagonistas que sus jueces imparciales.

Por el mero hecho de vivir en nuestra época, unos la verán—como su propia vida—grata o cómoda, y otros, amarga o desagradable.

Pero en lo que sí es posible estar acordes unos y otros es en que, pasadas las dos grandes guerras mundiales de 1914 y 1939, ha sufrido la sociedad contemporánea una transformación radical, mucho mayor de lo que hubiera correspondido a ese mismo lapso de tiempo en otras circunstancias normales. Las dos terribles conflagraciones han producido cambios materiales y sociales de tal dimensión que, referida a épocas anteriores, hubiera significado el paso de un siglo entero o quizá de más.

La devastación, la muerte, la ruina material y moral, las alteraciones y privaciones de todo género provocadas por ambas contiendas han dejado luego, en la paz, un estado de alteración espiritual, un desasosiego que lleva a las gentes a un deseo de moverse y de vivir antes inusitado. Y no es que tal deseo no haya existido en otros tiempos. Ha existido siempre, pero no tan intenso, no tan generalizado, no tan obsesivo como ahora. Porque no han sido solamente sus causas las consecuencias de dos guerras sin precedentes y próximas entre sí. Lo ha sido también el desarrollo del maquinismo y de la técnica que, espoleado por las mismas necesidades bélicas, se ha difundido luego, masivamente, en la paz, significando un impacto moral y social de gran trascendencia histórica. Inventos, conquistas científicas y aplicaciones técnicas que han revolucionado la táctica militar, han transformado después la marcha—antes, más sosegada y lenta—de la sociedad, imprimiendo en ella, con bien acusados rasgos, una fisonomía nueva y distinta. El recuerdo y el reflejo de las

angustias de una muerte o de una ruina inminentes que aún quedaban en los hombres de 1919 se desencadenó, como evasión o reacción lógica, en un inusitado deseo de vivir durante los «alegres años veinte», propicios a los negocios y a las existencia fácil de algunas minorías enriquecidas, mientras se publicaban en los periódicos del mundo occidental aquellas fotografías espeluznantes de niños depauperados de la por entonces recién nacida Unión Soviética. Como otra reacción post-bélica, aunque en el fondo también belicosa, mezcla de revolución y contra-revolución, surgió asimismo en Europa un nacionalismo totalitario, ya gesticulante y teatral en la Italia mussoliniana, ya pagano, racista y lleno de frustraciones y resentimientos en la Alemania «nazi» de Hitler. Después, entre 1939 y 1945, como consecuencia de aquellos imperialismos fanáticos, otra vez la calamidad de una nueva guerra mundial aún más extensa e intensa que la primera. Si ésta puso fin a la «belle époque», la segunda daría principio a una nueva y vertiginosa etapa, de cuyo desarrollo somos protagonistas o espectadores, cada vez más compleja en sus estructuras políticas y sociales, en sus planificaciones económicas, en la racionalización y mecanización del trabajo y, sobre todo, en la enorme crisis de valores humanos, morales y religiosos, e incluso estéticos, por la que ahora atravesamos.

Toda la tensión producida por las dos grandes guerras, por revoluciones y agitaciones sociales y políticas, por la reciente reacción de nuevos Congos que estrenan y prostituyen su inmadura libertad; todo el afán de evasión de una sociedad cansada de luchar en contiendas y agitaciones inútiles; toda una ya remota e injusta distribución de bienes materiales; toda una tremenda incompreensión, ya lejana y atávica, que ha venido cerrando las puertas de la paz y de la convivencia, y otros muchos errores más se han juntado de golpe en esta época que, si desde un punto de vista positivo, parece preocuparse, y de hecho se preocupa, por resolver ingentes problemas, por otra parte —y éste es su lado negativo—, se despreocupa más que otras épocas por los principios más fundamentales.

El ritmo actual del mundo ha llegado a exigir una especie de «gigantismo» planificador, estructurador o racionalizador en la economía, en la política, en la técnica y en la industria ante la necesidad de resolver grandes problemas y de elevar en todas partes el nivel de vida. Ante tal acuciamiento, estas palabras «nivel de vida» parece que se entienden tan sólo como nivel material o económico, con grave olvido o con lamentable desplazamiento a segundo término de los valores morales, espirituales, que la vida exige, tanto más cuanto más elevada pretendamos que sea.

EL HOMBRE, GRAN DESCONOCIDO

Aunque parezca paradójico, según ha dicho un ilustre filósofo (1), «ninguna época ha sabido tanto y tan diversamente como la nuestra», pero tampoco «ninguna época ha sabido menos lo que el hombre sea que la actual, pues en ninguna época ha sido el hombre tan problemático como en la nuestra».

El hombre se ha hecho más problemático en nuestro tiempo —creemos nosotros— porque está, sin duda, más desorientado que nunca, y no sabe bien adónde va. En su vertiginoso afán por ir a todas partes y por divertirse —divertirse, etimológicamente, es separarse— llega a encontrarse fuera de sí mismo. Es decir, está alterado. Y alterado vale tanto como estar en otra cosa distinta de uno mismo. O, en otras palabras, en ese afán de la diversión por la diversión, el hombre de hoy no se da tregua para seleccionar sus diversiones, conforme a sus gustos o preferencias. No tiene tiempo para pensar adónde iría con agrado, porque su preocupación es ir a cualquier parte. Y, como en general, va a tientas y a locas, muchas veces no siente placer alguno y no sabe bien si aquello le gusta o no. Sin darse cuenta, se decepciona, se cansa, se aburre. Pero no suele reaccionar de una manera positiva. Cada nueva sobrecarga de tedio diversivo le arrastra —con la complicidad del automóvil para acudir más pronto— a otra nueva diversión, en la que tan sólo pretende pasar el rato o, mejor dicho, matar el tiempo.

«MATAR EL TIEMPO»

Produce sonrojo pensar que con todo el bagaje de nuestra cultura occidental a cuestas, con todo el maravilloso acervo de la ciencia, la técnica y la sorprendente civilización actual, el hombre de 1965 no se conozca aún a sí mismo, no sepa expansionarse sin salirse de su propio «yo» y, como recurso heroico, no cuente con mejor aliciente que el de «matar el tiempo». ¡Su tiempo libre! ¡El hombre de 1965 que, al cabo de milenios y culturas, ha podido liberarse de ser antropófago, no ha conseguido, en cambio, superar todavía esta infrahumana situación de «matador de su tiempo libre», o lo que es igual, de homicida espiritual de sí mismo. Porque el hombre actual viene a ser un inconsciente antropófago de su espíritu, ya que cada vez se va alejando más de su «yo», del cultivo de su personalidad, en esa alocada y tumultuosa separación —tal es la diversión masiva o sin objeto— de cuanto constituye su verdadero ser.

Pero, ¿dónde hallar las motivaciones de esta tendencia cada vez más extendida de «matar el tiempo»? Dejando a un lado las causas generales —a que hemos hecho referencia—, y, como

(1) Cfr. MAX SCHELER: *El puesto del hombre en el cosmos*. 2.ª ed. Madrid, 1936.

consecuencia de un estado de desarraigo de valores fundamentales, de descentramiento y desambientación, esas motivaciones tienen su primer asiento en la familia, la cual ha perdido, en gran parte, sus cualidades tradicionales de permanencia, abnegación y atención hacia los hijos. Los padres de hoy son los primeros que se afanan por divertirse y no tienen o no encuentran tiempo para la vida familiar ni para educar a sus hijos—lo cual no es sólo mandarlos a la escuela, a colegios, institutos o universidades—y así, inconscientemente, van sucediéndose generaciones cada vez más descartadas, más desarraigadas, más despersonalizadas, desilusionadas, decepcionadas de sus propios progenitores, propicias al absurdo de un tedio prematuro y a las excentricidades de «nuevas olas» de existencialistas y melencólicos dentro de los más varios matices de una interminable fauna asfáltica: «teddy boys», «blousons-noir», «ye-yes». ...Gamberrismo, en suma, con modas y con nombres más o menos internacionales. Oleadas de estupidez colectiva. Tendencias todas ellas hacia formas regresivas de vida, exteriorizadas en gestos, balles y canciones cuya aparente y electrificante modernidad es algo simplemente selvático, primitivo o elemental.

DIVERSION O ENAJENACION

En tales afanes, desmesurados por moverse y divertirse en esta elementalidad que grita y gesticula en vez de cantar y dialogar, ¿qué clase de placer pueden hallar las nuevas generaciones? Rompen quizá la monotonía de una existencia sosegada para caer en otra monotonía—peor, por agotadora y negativa—que sólo conduce al absurdo, al tedio y al hastío. Observemos, por otra parte, el carácter masivo de estas tendencias diversivas, lo cual patentiza la carencia de individualismo o personalidad en las más recientes generaciones. Sirva de ejemplo, en el baile, que no danza la pareja en un plástico acoplamiento de ritmo individual, sino que las parejas bailan sueltas y en grupos, un tanto gregarios, con manifiesta impersonalidad.

En otro orden, como ha observado Wright Mill (2), en la sociedad superdesarrollada actual se hace preciso un llamamiento a la responsabilidad y a la conciencia adormecidas del hombre, ya que nuestra época se caracteriza por la enajenación de la responsabilidad y de la sensibilidad moral. Díjase que vivimos en plena prostitución de valores: la ciencia, a veces, se identifica con sus técnicas o productos mejor cotizados comercialmente; el poder suele perder su auténtica significación de servicio; el dinero sigue siendo—quizá más que nunca—el becerro de oro al que se rinde pleitesía, a la vez que el gran tirano del mundo; las máquinas—creadas

por el hombre para su servicio—se han convertido en las dominadoras de la vida moderna... El hombre, en efecto, ha sido enajenado en su libertad y en su propia individualidad, avasallado por la máquina, que le transporta de un lado a otro, actúa e incluso piensa por él mismo; la máquina—esa gran suplantedora—que «le vive su propia vida». Y en ese ahorrarle funciones manuales, mecánicas e incluso intelectivas, la máquina va dejando vacíos en el alma humana. Así, por ejemplo, se ha perdido ya hoy la tradición del artesano, del hombre que—como aconsejaba Eugenio d'Ors (3)—debe complacerse y esforzarse en la obra bien hecha. Ya no hay tampoco—como diría Ganivet—«escultores de su alma», porque en medio de la prisa actual, el hombre apenas se ocupa en cultivarse a sí mismo.

EL TIEMPO LIBRE, CONQUISTA Y PROBLEMA

El hombre sigue inventando nuevos aparatos que le ahorren esfuerzo y le brinden nuevas comodidades. A medida que multiplica las máquinas y suprimiendo la necesidad de sus brazos e incluso de su mente, porque también los «robots» piensan por y para él. Sueña, en fin, con la conquista de reducir su jornada de trabajo. Y lo va consiguiendo. El aumento de las horas de ocio es la gran ilusión de la sociedad actual y lo será, en mayor escala, de la sociedad futura.

Pero he aquí el problema: no le ha dado tiempo al hombre de prepararse bien para hacer un uso digno e inteligente de sus horas de asueto, cuyo empleo—como advertía Goethe—es una de sus tareas más difíciles.

Se trata quizá del más delicado problema de la educación, el cual apenas si se ha planteado seriamente, ni dentro de la familia, ni en la escuela, ni en los centros docentes de enseñanza media y superior, ni en los distintos órdenes de la vida. Ahora, si empezamos a ocuparnos—tras el olvido de muchas generaciones—es porque se nos presenta de golpe, como un auténtico problema.

Viene a ser una constante histórica: lo material va por delante de lo espiritual. El maquinismo reduce las horas de trabajo y, consiguientemente, aumenta el tiempo libre. El hombre inventa y construye máquinas para conquistar el ocio, pero en su fiebre por conseguirlo no piensa en cómo debe utilizarlo. La familia—como señalé antes—se despreocupa lamentablemente y no educa a los hijos en este sentido. La escuela y los centros de enseñanza media y superior informan de muchas materias, ciencias o disciplinas, memorísticamente, masivamente, pero no forman la personalidad del niño, ni del adolescente, ni del joven. La religión, incluso se entiende a menudo y se practica, por lo

(2) Cfr. *Las clases medias*.

(3) Cfr. *Aprendizaje y heroísmo*. Madrid, 1915.

general, antes que como tal religiosidad—vínculo, atadura a Dios y a unos sólidos principios morales—como una herencia rutinaria o tradicional de carácter externo, no exenta, en ocasiones, de hipocresías y convencionalismos.

EDUCACION DEL OCIO (4).

La enseñanza del buen uso del tiempo libre no ha sido ni es hasta ahora—aunque parezca extraño—ni un elemento fundamental en la vida familiar, ni una asignatura escolar, ni un tema dominante en la vida religiosa o cívica del hombre actual. En el mejor de los casos, empieza a ser desde ahora tema de artículos, libros o ciclos de conferencias y, por tanto, limitado a sectores minoritarios.

Requiere el buen uso del tiempo libre una adecuada y constante educación inculcada ya en el seno de cada familia, enseñada en los distintos grados de enseñanza y fomentada luego en los diversos estratos de la vida profesional y cívica. Porque no puede haber educación completa sin sentido moral y religioso, sin educación individual, sin cultivo de la propia personalidad, sin civismo y sin vocación y capacitación profesional. Y tampoco podemos hoy hablar de educación integral de la personalidad humana si dentro de ella olvidamos o relegamos a un plano secundario la adecuada utilización del ocio que, en definitiva, supone una esencial finalidad cultural, moral y estética. No hemos de limitar, pues, la educación—que ha de ser, ante todo, humana, personal y social—a la enseñanza—elemental, media o superior—de unas cuantas ciencias o disciplinas, sino como un progresivo refinamiento del espíritu, merced al cultivo del sentido moral, de la inteligencia y de la sensibilidad estética, en un continuo contacto con la vida y en manejo frecuente de los libros y otros medios formativos hasta despertar plenamente su curiosidad intelectual. La buena utilización del ocio supone, en este aspecto, una gran ambición cultural y educativa, porque significa la elevación del hombre a un ambiente espiritual superior, a la vez que su mejor preparación para la reflexión, la creación y la convivencia.

Por la misma configuración de la sociedad actual—sociedad de masas—se hace más compleja y difícil la convivencia, la cual tiene hoy verdadera importancia, ya que supone la sociedad de nuestro tiempo una yuxtaposición o ensamblamiento de voluntades distintas y de intereses dispares e incluso contrapuestos. Porque convivir no es sólo vivir juntos o coexistir; implica bastante más que la mera simultaneidad de lugar o de tiempo; exige determinadas coincidencias espirituales capaces de unir a los hombres en los principios fundamentales, si bien con las

(4) Cfr. nuestro artículo «Hacia una educación del ocio», en REVISTA DE EDUCACIÓN NACIONAL núm. 152, marzo 1963, págs. 99-102.

diferencias de criterios que permitan el diálogo y el matiz. En países como el nuestro—donde todavía es preciso superar ciertos problemas temperamentales de individualismo exagerado y de obstinada incompreensión—, la educación del ocio requiere aún mayores atenciones que en otros. Se ha querido ver, metafóricamente, cierta relación entre el sentido deportivo de la vida y la capacidad para la convivencia. Recordemos, a modo de ejemplo, que Inglaterra, el país de más solera deportiva—creador también del vocabulario deportivo internacional—es uno de los primeros países del mundo que ha logrado resolver, hace ya mucho tiempo, el problema de la convivencia. ¿No es, por otra parte, el pueblo inglés uno de los que mejor ha sabido hacer uso de sus ocios?

El buen empleo del tiempo libre tiende al mejoramiento de las facultades físicas, morales e intelectuales del hombre. Como oposición a lo instintivo, significa un cultivo de los impulsos hasta hacerlos libremente conscientes. La educación del tiempo libre supone, por tanto, una importante finalidad que debe cumplir—dentro de nuestra actual sociedad de masas—una cultura bien orientada (5). Así se podrá llegar a una nivelación cultural, tan necesaria para acercar a los hombres al mismo tiempo de ir modelando en cada uno de ellos su latente personalidad más o menos adormecida, ya que el cultivo de sí mismo en una adecuada utilización del tiempo libre puede considerarse como el factor dominante en la consecución de los módulos básicos y progresivos de la propia personalidad de las sociedades: nivelación social, libertad individual, ampliación del horizonte espiritual, aumento de las posibilidades creadoras y de la felicidad.

En una reciente conferencia internacional (6), René Maheu, director general de la Unesco, ha dicho: «El tiempo libre no sirve tan sólo para el reposo, sino también, y quizá principalmente, como un medio a través del cual ejercer una función creadora, ya que debe contribuir a lograr la plenitud de la persona humana, a estimular y fortalecer el cuerpo social y a despertar y animar el espíritu cívico. De ahí la necesidad de aprovechar el tiempo libre, organizando sus horas de manera que ofrezcan diversas posibilidades para apurar los gustos, aguzar el juicio y, asimismo, el sentido crítico, al par que se valorizan y emplean las capacidades creadoras. Na-

(5) Preferimos cultura «orientada» a «dirigida», porque en la cultura «orientada» el límite de tal influencia está determinado por el respeto a la personalidad humana. La orientación supone encauzamiento, mientras que la dirección puede implicar, a veces, un sentido absorbente o unilateral.

(6) La celebrada en Praga, del 29 de marzo al 6 de abril de 1965, sobre el tema «Las relaciones de la educación de adultos y el tiempo libre en la educación de las sociedades europeas». A esta conferencia—organizada por el Gobierno checo—asistieron representantes de veinticuatro países y, además, los de algunas organizaciones internacionales como la Unesco, la OIT, etc.

turalmente—añade Maheu—, esto plantea una serie de problemas técnicos sumamente complejos: creación de una infraestructura adecuada (centros culturales, *clubs* deportivos, bibliotecas, museos, cinematecas, etc.) tanto más necesaria cuanto que los países industrializados están atravesando una fase rápida de urbanización; formación de educadores especializados y de animadores; utilización juiciosa de los medios modernos de información popular; preparación de medidas para que ciertos grupos relativamente desfavorecidos al respecto, como las mujeres, las personas de avanzada edad y los habitantes de las zonas rurales, puedan beneficiarse plenamente de los programas de educación de adultos y de la organización del tiempo libre»...

Por su parte, el relator general del Reino Unido, Brian Groombridge, señaló en esta misma conferencia: «El tiempo libre no debe ser un problema, sino una conquista del hombre. Hasta ahora sólo unos pocos privilegiados podían disfrutar de ocio digno, a expensas de la inmensa mayoría. En cambio, hoy casi todo el mundo tiene su parte de tiempo libre y puede esperar aumentarle. Sin embargo, acontece que en todos los países se está aún muy lejos de aprovechar las posibilidades que se ofrecen al respecto».

TIEMPO LIBRE Y FELICIDAD

Se ha convertido en problema el tiempo libre porque no se ha planteado todavía el buen uso del ocio en toda su dimensión moral y educativa, cívica y social. Es ya urgente abordarlo en sus exactas proporciones y con la atención debida para que deje de ser problema lo que, en verdad, supone una codiciada conquista del hombre: descansar. Pero descansar en su auténtico y antiguo sentido.

Para los griegos, el ocio (*σχολη*, en la lengua helénica; *schola*, en latín, escuela, en castellano) tiene un alto valor intelectual y supone una verdadera selección social. «Estamos no ociosos para tener ocio» dice Aristóteles (7). La fiesta es el origen del ocio. Ni una ni otro pueden prosperar, separados del culto. Dentro de éste, el ocio es cultivo, cultura propiamente tal, porque supone

aquello que rebasa lo meramente utilitario; fuera del culto, el ocio se convierte en ociosidad. En el ocio digno, contemplativo y creador se halla la más noble dedicación humana, alejada de todo interés utilitario. Y se encierra incluso la felicidad. Nos lo dijo ya Cicerón (8): «Acostumbran a ser tenidos por completamente felices aquellos que después que han ganado gloria y fama son capaces de pasar su vida en una república perfectamente ordenada, de tal manera que puedan entregarse tranquilamente a su trabajo y a su ocio con dignidad». Coinciden con Cicerón otros pensadores antiguos e, incluso, grandes teólogos cristianos, como Santo Tomás de Aquino. Más tarde, nos dirá Paracelso que la felicidad y la desdicha no son como la nieve o el viento, porque se pueden regular y comprender según las leyes de la naturaleza.

Así también se hace preciso regular y educar el ocio, el cual—como observaba Séneca (9)— «si no va acompañado de la reflexión, es la muerte y la sepultura del hombre». Y hoy, por exceso o por desorientación en el afán inmoderado de diversiones, el hombre se cava en vida su propia sepultura, porque mata en el absurdo, el tedio y el hastío su espíritu. Lo que no podemos permitir, al cabo de veinte siglos largos de cristianismo, es que el hombre no quiera o no sea capaz de sentirse feliz, cristiana y reflexivamente; lo que no cabe admitir en nuestro tiempo es que por el afán desmesurado de felicidad materil o epidérmica —siempre negativa— se convierta la infelicidad—que tal es la diversión alocada, la angustia absurda o el gamberrismo en todas sus formas— en una especie de mal crónico o de psicosis colectiva.

Si es el ocio la más codiciada de las conquistas humanas—como meta para la felicidad—, no podrá gozar plenamente de su tiempo libre quien no sea capaz de encauzarlo hacia el cultivo de su espíritu. Porque la vida—tan atractiva, por su propia multiplicidad— no vale la pena de ser vivida sin entusiasmo, sin afán de superación, sin un anhelo de sueños e ideales que enciende en cada uno de nosotros esa llamita del espíritu, sopro, aliento vital, que emana de Dios y al cual retorna.

(7) Cfr. *Ética a Nicómaco*, X; 7.

(8) Cfr. *De oratore*, I; 1.

(9) Cfr. *Epistolae*, 86.

Política de extensión de la Enseñanza media*

MANUEL LORA TAMAYO

Ministro de Educación Nacional

Al empezar el nuevo curso, junto a este Instituto de Aranjuez, abren sus aulas 50 nuevos centros oficiales de Enseñanza media, de ellos, ocho institutos completos y 42 secciones delegadas o institutos menores con bachillerato elemental, que desde aquí inauguramos conjunta y simbólicamente en estos momentos, representado por los rectores de cada distrito universitario de España. En total, 31.440 escolares más podrán cursar sus estudios medios en estos institutos y 25.000 más en secciones filiales y colegios libres adoptados por el Estado. A los 48 nuevos centros puestos en servicio desde octubre de 1962 a diciembre de 1964, con 45.000 plazas, se suman estos dos de ahora, que incrementados con secciones filiales y colegios libres adoptados representan en el día de hoy, 1 de octubre de 1965, 176.160 plazas más que en igual fecha de 1962.

En una continuidad de acción ministerial, esta política de extensión de la Enseñanza media ha podido tener amplia posibilidad de desarrollo en el cuatrienio del Plan, que mediamos ya, y a cuyo término habremos de llegar a 470.000 nuevas plazas, distribuidas entre 84 nuevos institutos, 259 secciones delegadas y 164 y 222 nuevas secciones filiales y colegios adoptados, respectivamente. Jamás incremento tal pudo ser concebido, y hemos de felicitarlos de que una clara comprensión de la supremacía de los valores culturales y la racionalización de nuestras posibilidades económicas que el Plan de Desarrollo supone hayan permitido este formidable impulso.

No sólo se ha atendido a desdoblamiento de institutos pre-existentes o a incrementar el número en las capitales de provincia, sino que se lleva a cabo una amplia apertura por toda la geografía española, creándose en 162 ciudades cuya tasa de escolaridad actual o previsible así lo aconsejaron.

Es éste, sin duda, un espectacular progreso que el crecimiento de alumnado exigía ya. Basta citar que en el curso 1963-1964 el número de alumnos matriculados en la enseñanza media fué de 690.000, frente a 506.000 en 1961; de aquéllos, solamente 136.270 eran oficiales, y, en cambio, 245.000 fueron libres. Pero no pueden cifrarse las previsiones en función de este único supuesto; es preciso ir más allá, previniendo lo necesario en orden a una futura exigencia obligatoria

del bachillerato elemental. La elevación del nivel de vida que se está produciendo en España a ritmo acelerado lleva consigo ya hoy mayores apetencias de cultura, pero exigirá además, para un sostenimiento racional de aquél, una elevación también en los niveles actuales de nuestro sistema educativo.

A que esto pueda conseguirse tiende la política actual de «democratización de la enseñanza», que no hubiera sido posible iniciar sin la creación del Fondo de Igualdad de Oportunidades. Acercamos, pues, la enseñanza en amplitud geográfica con la multiplicación de centros, y los hacemos accesibles a todos con la multiplicación de becas y concesión de matrículas gratuitas. A 2.200 millones de pesetas asciende hoy el presupuesto de este Fondo, con el que se promueve el acceso de los más capaces económicamente débiles a todos los grados de la enseñanza y aun a los más inmediatos de posgraduación. La última convocatoria de becas supone para los institutos, incluyendo los de enseñanza laboral, 700 millones de pesetas.

Ya hoy, felizmente, es insuficiente la cifra de que dispone, y obliga en no pocos casos a restricciones dolorosas. Es, por ello, oportuno recordar en estos momentos en que me dirijo desde aquí a la opinión española, que el Fondo de becas, que aspira a salvar todos los valores humanos expuestos a perderse por falta de medios, tiene como único ingreso el procedente del impuesto sobre la renta. Pesa, pues, sobre cada contribuyente a él un deber elemental de conciencia en la asistencia sin regateos a esta obra de justicia social y nos obliga a todos a discurrir sobre unos sistemas de ayuda que puedan ensanchar la base de aplicación.

Cuando se proclama con acento demagógico el principio de «democratización de la enseñanza», todo se presenta como si partiéramos de cero y constituyese para nosotros una obligación olvidada. Estamos, felizmente, inmersos, sin rotulaciones especiales, en plena política democrática con esta doble corriente de acercamiento, que habrá de incrementarse, y aún agregaré que iniciándola desde los orígenes con una superación de las diferencias de nivel cultural procedente de los distintos niveles sociales, merced al nuevo tipo de ayudas establecidas en el último plan de inversiones del PIO con destino a una preparación especial de ingreso en enseñanzas medias de escolares habitantes en zonas de nivel cultural insuficiente.

Pero estamos indudablemente ante una educación media de masas, y ello obliga a pulsar con la máxima prudencia toda la instrumentación necesaria para que el tono no pierda calidad. Es momento de proclamar

* Discurso pronunciado por el ministro de Educación Nacional en el acto de inauguración del Instituto de Enseñanza Media de Aranjuez. En la misma ocasión fueron inaugurados, simbólicamente, siete institutos más, 39 delegaciones, 19 secciones filiales y 24 estudios nocturnos en varias localidades españolas.

la superior categoría de nuestro profesorado oficial de Enseñanza media. Como universitario, siempre, y como ministro, hoy, he tenido oportunidad de destacarlo públicamente en más de una ocasión. Comprendo, y comparto por ello, su preocupación actual, porque la exigencia apremiante de nuevo profesorado, en número que multiplica por un crecido factor las convocatorias habituales, nos arriesgue a una selección poco acertada. El temor es más justificado si se piensa que el caudal de nuevos conocimientos aportados por la ciencia en corto plazo y la imposición de nuevas metodologías obligan a una densa formación que permitan al futuro profesor impartir una enseñanza más actualizada de disciplinas que se hallan, a su vez, en constante remozamiento.

Todo cuanto venimos realizando en este orden responde a esa inquietud. Acaba de darse una nueva estructura a la Escuela de Formación del Profesorado, se han dictado nuevas normas de reclutamiento, que ha de empezar en la propia facultad, para favorecer la captación de vocaciones incipientes; se ha racionalizado el sistema de oposiciones con programas, en los que se compensa su obligada densidad, con mayores plazos de preparación; se conceden becas y ayudas para este período de formación; se organizan cursos para la actualización del profesorado de hoy en la nueva metodología, y procuramos, en fin, estimular, en todo cuanto está a nuestro alcance, el ejercicio de la función docente para su máxima dignificación.

Hay un apelativo, el de «maestro», que unifica a cuantos, en cualquiera de sus grados, nos consagramos a la enseñanza. Su etimología, *magister*, da ya la categoría en una escala de valores. Por esta homogeneidad de función, la del magisterio, debemos sentirnos solidarios en la empresa única de promover el progreso de la enseñanza, que si no es uniforme en todos sus estadios por la propia naturaleza de ellos, a pesar de que el impulso es único, han de suplirse las diferencias de adaptación de modo comprensivo, sin que unos u otros se atribuyan culpas o errores, inexistentes en la mayoría de las veces e imposibles de deslindar ante el inevitable solapamiento. Vamos camino de establecer las más variadas conexiones entre todos los grados y tipos de la enseñanza, con las de grado medio en el centro de ellas, y en tanto se alcanzan y regulan los niveles de cada una pueden crearse situaciones irregulares que, como maestros todos, estamos obligados a suplir y superar.

Nos hallamos empeñados en la gran empresa de elevar en corto plazo el nivel medio cultural del ciudadano español. La escolaridad obligatoria hasta los ca-

torce años, dentro de la enseñanza primaria o generalizando el bachillerato elemental, a que se tiende con esta proliferación de nuevos centros, ha de dar la base a toda actuación futura. En el punto en que esos estudios iniciales culminan se entrecruzan todas las vías que conducen a una diversidad de enseñanzas formativas para otras tantas actividades en la vida social. Por inferior que fuera en la escala docente, el tipo de la que se eligiera, o aunque se prescindiera de toda enseñanza reglada posterior para iniciarse en otro orden de trabajos, la cimentación cultural adquirida supone ya una evidente elevación en el valor de nuestro potencial humano que, sirviendo a la propia elevación del individuo, sirve al bien común de la colectividad en la prestación más racional de su esfuerzo. Cumple a profesores, y en cuanto es posible, a los propios padres, la atenta observación de aptitudes y vocaciones potenciales, para orientar a cada uno desde ese punto crucial en la dirección más conveniente a sus cualidades, y más beneficiosa, consiguientemente, para un adecuado reparto de papeles en la vida activa de la nación.

Entre los nuevos institutos de esta promoción de hoy solamente uno corresponde a capital de provincia, y uno también a cabeza de distrito universitario. Han de ser ellos, como las secciones delegadas y filiales, por consiguiente, en cada localidad los centros superiores de cultura de los que debe irradiar, junto a la enseñanza regular que les compete, todo orden de manifestación educativa que contribuya a influenciar el medio social en que se insertan. Pero también obliga mucho a esta sociedad el superior instrumento de cultura que el Estado pone a su servicio, y no tan sólo en su normal disfrute para la instrucción y educación de los hijos, sino en la exigencia prima de atenderle con respeto y protegerle con calor para que el plantel de jóvenes universitarios que desde hoy integran el cuadro de profesores del nuevo instituto encuentren en esa asistencia toda la estimulante consideración que merecen sus personales valores y la trascendencia de la función que cumplen.

Llega mi voz a vosotros, autoridades, catedráticos, padres de familia, alumnos todos, para ofrecerlos este nuevo instituto en nombre del Estado español, satisfecho de poder hacerlo, porque ello representa, frente a agoreros o maldicientes, la mejor evidencia de la primacía que asigna a los valores culturales y la actual pujanza de las posibilidades españolas, que lo confirma así de modo tan efectivo. Que el nuevo centro permita hacer de vuestros hijos en un futuro próximo ciudadanos útiles a nuestra Patria; hombres buenos, sabios y prudentes.

Sociología de la educación fundamental

ANDRES ABAD ASENJO

Licenciado en Filosofía y Letras
Inspector de Enseñanza Primaria

EL CURSO Y SUS PROPOSITOS

Fiel a uno de los fines más nobles que le han sido encomendados—el perfeccionamiento de la función docente—, otra vez el SEM ha llevado a cabo en el marco espléndido de la Universidad Menéndez Pelayo de la impar Santander un curso de verano de quince días de duración para estudiar algunos de los problemas que plantea la «Sociología de la educación fundamental».

Bajo la presidencia y dirección, respectivamente, de los excelentísimos señores don José María Mendoza Guinea, jefe nacional del SEM, y del doctor don Adolfo Muñoz Alonso, catedrático de la Universidad Central; cincuenta cursillistas internos y una docena de externos, afiliados todos a las cinco Asociaciones de Enseñanza Primaria que integran el Servicio Español del magisterio, han seguido paso a paso las distintas actividades fijadas en el programa y escuchando la palabra de algunas grandes figuras de la pedagogía actual española y extranjera.

El momento presente de España es eminentemente social y muy propio para la debida y auténtica socialización del individuo. Así lo ha comprendido el SEM y, porque entiende que la función escolar y la de todo docente primario es paradójica en el sentido de, por una parte, tener que desplegar al máximo las virtualidades latentes en cada individuo hasta hacer de él una *persona humana perfecta*, y, por otra, tener que insertarle y acoplarle del modo más perfecto en el «cuerpo social» a fin de que *sólo viva conviviendo con los otros*, la Jefatura Nacional del Servicio Español del Magisterio ha convocado a miembros de sus cinco Asociaciones (Profesores de Escuelas del Magisterio; Inspectores de Enseñanza Primaria; Directores de Grupos Escolares; Magisterio Oficial y Magisterio Privado) al estudio y solución de los difíciles problemas escolares que plantea la «Sociología de la educación fundamental».

Que son hondos problemas de la escuela y de los docentes primarios fácilmente se advierte al analizar uno cualquiera de tantos fenómenos sociológicos como hoy están cambiando radicalmente nuestro *status social*, ya que en el fondo de todos estos profundos cambios operan siempre los mismos datos: *los de la formación humana básica y fundamental*.

DESARROLLO DEL CURSO

Y así, el 16 de agosto, en la apertura del curso, el director del mismo, doctor don Adolfo Muñoz Alonso, en breves, certeras y precisas palabras señaló en pre-

sencia de los excelentísimos señores Rector Magnífico de la Universidad y Gobernador civil de Santander, que tanto nos honraron presidiendo el acto, cómo función primordial de la escuela hoy y el mejor estudio del curso que se inauguraba, debería ser no la «sociología de la educación fundamental», sino más bien la «formación del hombre de fundamento», del «hombre con sustancia», que sepa regirse y conducirse como debe en medio de tantos accidentes que obnubilan su destino, y de una sociedad que no nos gusta, y que sólo podrá gustarnos cuando esté llena de «hombres de fundamento». Resulta absurdo y paradójico el tener que defender al niño de hoy contra su misma familia, porque con demasiada frecuencia esta primera célula social ha perdido ya el timón y, por ello, la dirección y el sentido de su deber y función educativos. Es, pues, gran tarea y responsabilidad de la escuela y del maestro hacer de cada alumno un «hombre con sustancia» para ir regenerando así poco a poco esta sociedad de hoy. Los niños serán *mañana* lo que *hoy* seamos nosotros sus maestros, porque—cual nuevo ave fénix—el futuro de España surge también de las cenizas del presente.

A continuación, el catedrático de la Universidad Central y jefe nacional del Servicio Español del Profesorado, doctor don Agustín de Asís Garrote, pronunció la primera conferencia del curso sobre «Escuela y sociedad».

Comienza entendiendo la escuela en su sentido más amplio y extendiendo tal concepto a toda institución docente, cuyo objeto formal es la educación. Con Su Santidad Pío XI, en la encíclica *Divini Illius Magistri* reconoce que la educación es obra no de individuos, sino de la sociedad, para desarrollar la personalidad del educando. Parte también de la idea aristotélica del «logos», no sólo como *idea*, sino más bien como *comunicación* que establece las primeras relaciones sociales *educador-educando*.

La escuela es una institución social y un instrumento de la sociedad para la educación y la enseñanza. Engarzada plenamente en la sociedad y en sus diversos sectores, se halla en relación íntima con las diversas entidades sociales en la medida en que éstas tienen derecho a la educación. Es complementaria y subsidiaria—*pero no secundaria*—de la familia, de la Iglesia y del Estado. Es instrumento de la sociedad, pero *no* de ninguna de estas instituciones, sobre todo del Estado, como, a partir de Rousseau, proclamó la Revolución francesa. Afirma que la escuela es *de* y *para* la sociedad porque todas las entidades sociales (sobre todo las naturales y primarias: familia, iglesia, municipio, Sindicato, etc.) tienen intereses respectivos en la educación humana.

Desecha el concepto marxista de la *socialización* en cuanto «disposición de los medios económicos y de producción y su utilización por parte de instancias supraindividuales» y hace otro tanto con el concepto socialista (no marxista) de la misma en cuanto que «conjunto de medidas que exigen una ordenación económica», para quedarse con el cristiano dado por la *Mater et Magistra* como «hecho real que consiste en la multiplicación de las relaciones sociales que se crean con la vida moderna». Terminó analizando las ventajas e inconvenientes que toda *socialización* trae consigo.

Sobre el tema «La escuela como sociedad intermedia» disertó don Ricardo Marín, director de la Escuela del Magisterio de Valencia. Definió la escuela primaria como ser social que sirve de tránsito entre la familia y la sociedad. Tiene, por tanto, que servir a los intereses de ambas instituciones. Pero, como nuestra sociedad española nos demanda con urgencia la puesta a punto de más y mejores sectores sociales, así como la de hombres y mujeres que integren dichos grupos, la escuela primaria no puede seguir sus viejos sistemas de preparación, sino que debe tender a la rápida creación de una escuela media, esto es, de una escuela primaria superior, o de una escuela de enseñanzas medias de tipo inferior, pero—eso sí—regida y dirigida por maestros primarios.

Porque la escuela primaria o es orientadora o no es nada, se precisa que en ella los niños que han de completar su escolaridad hasta los catorce años, encuentren una orientación profesional que los encamine luego a su más perfecta inserción dentro de la futura sociedad en que les tocará vivir. Por eso la escuela y el maestro deben conocer bien el ambiente social de los alumnos, así como la estructura social de la misma escuela, es decir, el cúmulo de relaciones sociales que en ella establecen mutuamente los niños entre sí. Del mismo modo los alumnos deberían conocer—para integrarse mejor en ella—los sectores y estructuras de la actual sociedad. Los descorazonadores resultados de la encuesta llevada a cabo entre niñas valencianas ponen bien de relieve este gran fallo de nuestras instituciones docentes.

El inspector central de Enseñanza Primaria, don Adolfo Maíllo García, desarrolló el tema «Posibilidad y límites de la socialización de la educación primaria». El señor Maíllo comienza distinguiendo entre *sociedad* «como marco en que se desenvuelve la vida del hombre», *socialismo* en cuanto «doctrina política del materialismo histórico para el cual todos los productos materiales o espirituales son superestructuras basadas esencialmente en la economía», y entre *socialización* o «adaptación del niño y del hombre, mediante unas técnicas especiales de trabajo, a las estructuras sociales de la época en que vive y va a vivir. La socialización, desde el punto de vista educativo, no sólo es posible, sino también conveniente y necesaria para la debida integración social y una mejor convivencia humana. Desde el punto de vista político, la socialización implica el trasvase de ciertas funciones de la sociedad al Estado y del Estado a la sociedad. Aún no existe el derecho escolar a pesar de que Spranger lo reclamaba ya en 1920, pero urge conceder a la escuela primaria una política y unos derechos que la coloquen en situación de un mayor influjo sobre su medio circundante.

Después de establecer una triple distinción de la responsabilidad en los órdenes jurídico, político y psicomoral, se muestra partidario de la educación escolar primaria como «servicio público», frente al «monopolio del Estado», por una parte, y la «libertad absoluta de enseñanza», por otra. Entendida como «servicio pú-

blico», la función docente exigiría del Estado un concierto con entidades no estatales—la escuela primaria, entre ellas—, lo que sería bien distinto de un *monopolio*. Entonces su financiación tendría estas dos soluciones: o un *reparto escolar proporcional al número de alumnos* (Alemania, Bélgica), o el *sistema de contrato de subvenciones* (Francia), parecido al sistema español de las escuelas reconocidas y subvencionadas. No se muestra partidario de las soluciones radicales de *socialización* o de *nacionalización* propuestos fuera y dentro de España.

Para la socialización de la educación primaria española dictó, entre otras muchas, estas medidas urgentes: «Vacunar de sociología las doctrinas pedagógicas»; «acabar con la competencia entre escuela estatal y escuela no estatal»; «crear la escuela media y elevar a dieciséis años la escolaridad obligatoria», «gratuidad absoluta en la enseñanza y hacer por todos los medios efectiva la asistencia escolar obligatoria»; «elaborar un nuevo estatuto del magisterio no de tipo administrativo, sino de carácter sociológico», e «impulsar desde abajo—no desde arriba—la institución de asociaciones de padres de tipo humano, psicológico y escolar, desprovistas de todo carácter político».

Si al tema de esta su primera conferencia lo calificó de arriesgado, al de la segunda, sobre «Psicosociología y escuela», el señor Maíllo lo calificó de difícil por ser nuevo en España. ¡Gran lástima fué que la falta de tiempo le obligase a esquematizar esta segunda conferencia! En ella, sin embargo, comenzó estableciendo una clara distinción entre «macrosociología» y «microsociología», para hacer coincidir el concepto y contenido de la primera con la sociología en general. Explicó luego cómo la «microsociología» coincide con el concepto moderno de la «Psicosociología», o tratado de las relaciones sociales de los pequeños grupos humanos.

Expuso luego clara—aunque muy concisamente—la dinámica del grupo pequeño, en el cual, como en todo grupo social, se da también el conflicto, pero «la supresión de uno de los que disienten—dijo—es brutal y primitiva».

Distinguió luego entre mando autoritario, mando democrático y mando del «dejar hacer», y, en aplicación práctica de todo ello y refiriéndose concretamente a la escuela primaria, se mostró partidario del estudio social de la clase, de la formación de grupos o equipos para el trabajo escolar y de dar una mayor participación al niño dentro del grupo social o de los grupos que él libremente elija.

La quinta conferencia corrió a cargo de don José Plata Gutiérrez, inspector de Enseñanza Primaria de Madrid, el cual abordó el tema de la «Psicosociometría y escuela».

Dijo que del mismo modo que de Augusto Comte arranca la sociología, así también de ésta se desprende luego con Gustavo Le Bon la psicología social, porque entiende que lo sociológico ha de basarse esencialmente en lo psicológico. De aquí parte la psicociencia, ciencia que estudia los fenómenos psicosociales, es decir, psíquicos y sociales a la vez, de los que aduce varios ejemplos aclaratorios.

Como la «Psicosociometría» es la medida del fenómeno psicosocial, expone seguidamente la técnica de los *tests sociométricos* ideados por el norteamericano Moreno. Analiza el concepto sociométrico de «átomo social» y aporta ejemplos gráficos de *sociogramas* y su adaptación y aplicación concreta escolar para estudiar y conocer los grupos espontáneos que forman los niños de una misma clase o escuela.

El reverendo padre José Todolí, catedrático de la Universidad de Valencia, disertó sobre «La formación social del niño» y, por la gran amplitud del tema, se limitó a exponer la formación social del párvulo.

El padre Todolí comenzó esta su primera conferencia haciendo una caracterización psicológica del párvulo casi exhaustiva. Estudia el medio ambiente que debe rodear al párvulo en su casa y en la escuela. Esta —al menos— debe estar inundada de luz, de aire, de colorido y de alegría. En cuanto a instrucción debe predominar siempre el carácter intuitivo, el estético, el religioso y hasta el de una incipiente integración social. Para ello estudia también el medio ambiente social en que el párvulo debe abrirse y cómo debe ser el trato que ha de dársele y los peligros que se le han de evitar (golpes, gritos, desaires, miedos, etc.), a fin de que no se repliegue sobre sí mismo y se obstaculice su integración social. «La primera apertura social del párvulo es la familia, donde él configura su personalidad incipiente.» «Es la madre su primera orientadora social, porque su función amorosa es insustituible.» La palabra, la lectura *al* niño (no *del* niño) y la imitación de los buenos ejemplos deben aunarse para formar al párvulo y romper su feroz egocentrismo.

«La formación social del adolescente» fué objeto de la segunda conferencia del padre Todolí. Partiendo en ella del concepto filosófico de la «persona humana», la cual tiene que tomar conciencia de sí misma y del lugar que ocupa entre las cosas y los hombres, puso en primer plano la libertad del hombre como producto de su autonomía, a la que sigue luego la responsabilidad. Surge un flujo y reflujo de relaciones entre persona y sociedad; pero el adolescente, que quiere libertad casi absoluta, se ve oprimido por las leyes que la misma sociedad impone, por lo cual nace ese choque que proporciona al joven la sensación de fracaso.

Para integrarle socialmente, no hay que crear en él ideologías, hay que crear conciencia, educar. Hay que contar con él, con sus ilusiones y su afán de independencia, predicándole no con palabras, sino con ejemplos, porque el joven ve a cada paso en el mundo la inautenticidad en la conducta de quienes le predicán, y esto es algo que le sulfura.

Sobre «El asociacionismo juvenil y la escuela» disertó don Eliseo Lavara Gros, inspector de Enseñanza Primaria y Jefe de Departamento del CEDODEP, quien comenzó definiendo la educación como integración del joven en la sociedad. Se apoya en la historia para demostrar cómo nace la escuela como una necesidad social para atajar la desintegración que había producido en el niño y el joven la revolución industrial y la emigración que ésta trajo consigo.

La escuela primaria no debe ser sólo lo que ahora es: meramente *instructiva*. Porque lo es, dota insuficientemente al alumno en la mayor parte de sus dimensiones humanas (religiosa, social, estética, etc.). Para satisfacer estas necesidades no cubiertas por la escuela, el Estado ha creado, entre otros medios e instituciones complementarias, el asociacionismo juvenil, el cual, dirigido por la Delegación Nacional de Juventudes, viene a remediar la falta de integración social que debe proporcionar al niño la escuela primaria. Por ello, «hay que reformar totalmente la escuela actual».

Don José Mariano López-Cepero Jurado, director de la Escuela de Publicidad, trató el tema de la «Sociología juvenil», la cual —dijo— «ha surgido como consecuencia de la crisis de la juventud». Con sus nuevas formas de vida las juventudes actuales están adquiriendo unas vivencias sociales que jamás pudieron soñar y, menos aún, lograr sus padres. Las ideologías son

para los jóvenes algo así como lo contrario de lo que ellos piensan, porque es cierto que hoy «la juventud tiene conciencia de que existe y de que hay que contar con ella».

Puso de relieve el enorme contraste que se advierte hoy entre el pensar y actuar del adulto y el del niño y del joven, ya que se ha impuesto en éstos el espíritu del dominio de las técnicas. Una doble vertiente percibimos en la juventud actual: la de los *conformistas* y la de los *reformistas* o rebeldes, cuyo estrato más degradado es el de los *gamberros*. El deber de los mayores es aunar a la juventud.

Don Andrés Abad Asenjo, secretario de este curso e inspector de Enseñanza Primaria de Ciudad Real, abrió su segunda semana con su conferencia sobre «Técnicas del trabajo escolar que favorecen la vida y la integración sociales». Discrepa del enfoque meramente intelectualista, memorista y verbalista de la escuela actual que redime, a lo sumo, un tercio de los alumnos, *dejando el setenta por ciento restante en la estacada*. Si esta escuela valía para la sociedad del 1800, *no vale ya* para la del año 2000, cuyos hombres se sientan hoy en sus bancos.

Estudia la escuela como el primer plantel de trasplante social que debe ser. Para la integración escolar de los niños es previo el conocimiento sociométrico de la escuela a base de *tests* que manifiesten las relaciones espontáneas de los niños en la clase y quiénes son los preteridos y rechazados para aplicar una socioterapia escolar y encajar a cada niño en su órbita social.

Como para la inmensa mayoría de los niños *el saber* no es más que *saber hacer*, fustiga con poderosas razones a nuestra «Escuela-auditorio», la cual debe dar paso a la moderna «Escuela-laboratorio» y enfocarse inversamente: *vivencia experimental* → *actividad* → *voluntad* → *sentimientos* → *memoria* → *inteligencia*, porque sólo así proporciona las debidas motivaciones, y no en el sentido contrario de la escuela actual, que empieza por la inteligencia, pasa a la memoria y, a lo sumo, llega a los sentimientos sin más trascendencia ulterior. Y, de entre las varias técnicas que propone, destaca el trabajo escolar en equipos y las técnicas Freinet, de resultados tan sorprendentes en Francia para la formación e integración social de los niños y la debida interacción y cooperación de la escuela primaria y de la sociedad.

Doña Vera Passeri, profesora del Istituto Magistrale di Ferrara (Italia), disertó sobre «El educador entre dos épocas». En bellísima e impresionante conferencia contrapone la figura del maestro que nos brinda el libro de Amicis, con la de «El maestro de Vigévano», que Alberto Sordi llevó a la pantalla. Es éste un maestro sin autoridad ni prestigio, tiranizado por los superiores, despreciado por las familias de los alumnos y hasta por su mujer, porque gana demasiado poco.

Después de pasar revista a la situación tétrica del momento actual con un mundo de adultos que se resquebraja, y el mundo inestable de la juventud que avanza impetuoso, dice que en estas condiciones el diálogo es imposible. El maestro no puede aprender de los jóvenes la lozanía de un entusiasmo que ya no existe; el joven no puede aprender del maestro el sentido de la vida perdido por ambos; pero el docente debe resolver ese difícil saber incorporarse a la crisis de sociedad moderna con el compromiso de superarla.

«Humanismo auténtico y humanismo falso en la era de la técnica» fué el tema tratado por doña Vera Passeri en su segunda conferencia presidida por los

excelentísimos señores Legaz Lacambra, subsecretario de EN, y Pérez Bustamante, rector magnífico.

Define el verdadero humanismo como doctrina centrada del momento en que el pasado, superado por la vida, es captado por la conciencia como condicionante del presente y transformado en síntesis vital de nuevas perspectivas históricas. Por eso no es humanismo aquello que pone a la humanidad y no al hombre en el centro de la historia.

Por tratarse de un acto unitario del espíritu, se opone a la integración de la cultura humanística y de 'a cultura técnica, cosa que sería artificiosa. La ciencia y la técnica de nuestro tiempo han cambiado la faz del mundo, pero no nos han dado una nueva concepción del hombre. Función de la escuela es formar sin deformar, seleccionar sin imponer, orientar sin determinar. Sólo en una escuela de la persona y para la persona puede encontrar su puesto justo la cultura técnico-científica.

Sobre «El movimiento asociativo familiar y la escuela» disertó don Juan José Rojo Martínez, delegado provincial de Asociaciones de Murcia. Analiza la génesis, evolución y sentido del movimiento asociativo y subraya su condición de hecho social nacido de la convivencia. Con la *Mater et Magistra* define la socialización como multiplicación progresiva de asociaciones privadas e instituciones públicas necesarias para la debida coherencia y estabilidad sociales.

El movimiento asociativo familiar es una llamada a la responsabilidad de los cabezas de familia y a su sociabilidad proyectiva. No es la familia, en sí, un cauce de representación, sino la asociación familiar. La familia necesita, a través de dicha asociación, un encaje exacto con las instituciones escolares, no para absorber a la escuela, sino para ser orientada por ésta y colaborar con ella en la educación integral del niño español.

Don Antonio Gil Alberdi, inspector general de Enseñanza Primaria, en su conferencia sobre «La opinión pública y la educación fundamental» calificó el momento actual de eminentemente social y socializador, por lo que hemos de actualizarnos para intensificar cuantitativa y cualitativamente las relaciones sociales. La hora es propicia para esto por darse una verdadera ósmosis entre escuela y sociedad. «La familia española ha intuido que la promoción general humana tiene que partir de la escuela primaria»; su intuición es segura y certera.

La sociedad actual se perfila con afanes de perfección y deseos de independencia para luchar contra los nuevos *neocolonialismo*, *neocapitalismo*, *neofeudalismo* y *neoliberalismo* que ahora surgen impetuoso. Las crisis y luchas sociales pasadas han hecho nacer en España esta opinión pública sobre la educación fundamental. A pesar de los profundos cambios sociales que advertimos, queda aún mucho bueno en la entraña popular.

Don Antonio Sanz Polo, inspector central de Enseñanza Primaria, disertó en su conferencia sobre «Escuela y comunidad local». Estudió sucintamente el proceso de constitución y evolución de las comunidades locales hasta el momento actual en que la movilidad vertiginosa de una sociedad de masas ha transformado mucho las condiciones de vida del campo y de la ciudad. En esta realidad sitúa los problemas educativos y escolares, se detiene en los más importantes y destaca el establecimiento de escuelas comarcales y escuelas-hogar, pero dice que debe procederse con la máxima cautela. También se ocupa de cuestionarios, escuelas suburbanas, enseñanzas de adultos, etc.

La señorita Rosa Marín Cabrero, doctora en pedagogía y directora de grupo escolar, habló en su conferencia sobre «Escuela y promoción familiar». Afirmó que la relación entre familia y Escuela es un hecho general para ambas entidades, pero su sentido puede ser —y es— positivo y negativo, y, en ambos casos, débil. La escuela puede actuar positivamente sobre la familia influyendo en su elevación de varios modos, pero primaria y esencialmente buscando su colaboración y orientándola para que pueda llegar a feliz término la educación del escolar, que es su hijo; luego, abriendo a sus ojos, en un clima de confianza, nuevos horizontes de cultura y desarrollo de la personalidad. Encareció muchísimo la atención a la madre por ser el corazón de la familia y estar más necesitada de promoción. Dió cuenta de un ensayo de «Escuela de madres» que está llevando a cabo en su grupo escolar «Zumalacárregui», de Madrid.

En su tercera conferencia, el reverendo padre José Todolí trató «La sociología de la educación desde las encíclicas» e hizo una síntesis histórica del pensamiento cristiano y de las corrientes filosóficas a través del tiempo hasta desembocar en el hombre actual, que, en contra del pensamiento de Ortega y Gasset, puede ser a la vez hombre cristiano y hombre moderno. Hizo un vibrante llamamiento a los educadores para que expongan la verdad con claridad y autenticidad, venga ella de donde venga. El pensamiento social pontificio expresado en las encíclicas preconiza nuestra presencia cristiana en la sociedad, un profundo conocimiento de las verdades y una entrega apostólica por la palabra y por la conducta.

Don Raimundo Drudis Baldrich, director de la Escuela del Magisterio de Toledo, trató en su conferencia «El problema de la responsabilidad socio-profesional». Analizó en ella los conceptos de responsabilidad social y profesional, señaló sus fundamentos e insistió en el carácter moral del problema y su importancia dentro de la ética profesional. Después de enunciar las responsabilidades principales del docente primario, aludió a la preocupación de los profesionales por este tema, señalando cómo el profesional tiene en su profesión no sólo un medio legítimo de vivir, sino algo más importante: un instrumento de perfección y de salvación espiritual.

Don José Nieto de las Torres, profesor adjunto de la Universidad Central, trató en la suya «La importancia social del grupo juvenil». Analiza el concepto de «grupo juvenil» y sus particulares características. Define la juventud como contraposición a «los jóvenes» y dice que no es aquélla la operante, sino que son los grupos primarios los que operan. El joven necesita concertarse con los adultos y con «el adulto» que él comporta en razón a su edad de tránsito. El escuadrismo es el sistema en el que el joven encuentra su encuadre social.

El adolescente necesita encontrarse a sí mismo y anhela sentirse libre para así poder insertarse mejor en la vida social. Su gran problema es lograr la debida integración en una estructura social que ya encuentra hecha: la de los adultos. Sólo cuando ya son profesionales, aparecen los jóvenes insertos en la vida social; hasta entonces, realmente se mantienen fuera de ella. El maestro tiene la misión de continuar en su escuela su gran misión social y, mediante la dinámica de grupos, llegar a dar al niño el verdadero sentido del hombre y de lo humano.

Don Juan García Yagüe, profesor de Escuela del Magisterio y de la Escuela de Psicología, trató en su conferencia del «Estudio de la evolución psicológico-social del niño en relación con la escuela». Con gran

fluidez y documentación, fruto de sus estudios y experiencias psicológicas, defendió la tesis de que la tercera infancia debe ser considerada como período escolar, con independencia de sus factores biológicos. Al relacionar con algunos procedimientos didácticos en boga las conclusiones a que se ha llegado últimamente por las experiencias psicológicas realizadas, se opuso a la costumbre actual de que la Didáctica camine sola, sin apoyarse de continuo, como debe, en la Psicología. Por último, señaló como problema difícil de la Escuela la promoción de los hombres en la sociedad y el papel importante asignado a la familia en dicha promoción.

CLAUSURA DEL CURSO

La conferencia clausural corrió a cargo del excelentísimo señor don José María Mendoza Guinea, jefe nacional del S. E. M. y presidente del curso, que disertó sobre la «Transformación social de España», desde un *status* puramente agrícola y conservador hacia estructuras sociopolíticas de país industrializado. Sólo a título personal hace unas reflexiones sobre el impacto que en el futuro de nuestra educación escolar habrán de hacer tan profundos cambios sociológicos como el crecimiento masivo de grupos sociales, tales como la gran urbe y gran empresa, la supervaloración de lo *útil* por encima de lo *cultural*, y el nuevo sentido de la propiedad volcada hacia el *consumo* en contra del *ahorro*.

Los aspectos negativos de estos cambios, referidos al hombre, se reflejan en una disolución de lo individual y personal y en necesidad de asociación y colegiación, en criterios utilitarios de la vida que llevan a la juventud hacia los negocios y carreras técnicas, sobre todo, en pérdida de religiosidad y de moralidad y en mayores conquistas de independencia. También tiene sus aspectos positivos traducidos en mayores posibilidades materiales, en bienes y servicios que pueden mejorar al hombre, en aumento cuantitativo y cualitativo de puestos de trabajo que reclaman más población activa, en una democratización de la cultura y de la enseñanza y en una participación activa del trabajador en la política.

No es extraño, pues, que el crecimiento de la población escolar por la disminución de la mortalidad infantil; que unos mayores deseos y necesidades de instrucción más extensa e intensa en la ciudad y en el campo; que la elevación del nivel de vida y logro de mayores ocios y recreos con su secuela de revistas, libros, cine, televisión, etc.; que la competencia e interferencia de mercados con su exigencia de producir más a menor precio y mejor calidad; que la disminución de la mano de obra no cualificada y gran demanda de la cualificada, y que la «conquista» de otros países se hace ahora, no por las armas, sino a través de especialistas, técnicos, profesores, películas, libros, etc., no es extraño—decimos—que haya producido en casi todo el mundo la «explosión escolar» de que nos habla Louis Cross. Pero para el que analice en su base y raíz todos estos fenómenos y cambios sociológicos, siempre subyace y late la misma razón y causa formal, la única capaz de explicarnos tales cambios y las mejoras posibles a lograr en el futuro: *la Escuela primaria, el Maestro, y su labor transcendental en el seno de la sociedad.*

EPILOGO

Cerremos este resumen con algunas de las líneas leídas por el secretario del curso en la clausura del mismo:

«Hemos estudiado la *sociología de la educación fundamental*... conscientes de la gran transcendencia que tiene nuestra misión docente y educadora en el mundo y en la sociedad actuales.

Si al mundo nos asomamos, advertimos en seguida una quiebra tal de valores—los humanos, sobre todo—que hasta parece que la educación misma ya no tenga nada que hacer. En la medida en que este mundo ha sido ganado por las técnicas y las máquinas, en esa misma medida lo ha ido perdiendo el hombre, el cual ya sufre en la entraña viva de su cuerpo y de su espíritu la suave y constante lamedura letárgica del gusano materialista. Y, si nos asomamos a la sociedad moderna de masas estructuradas racionalmente, advertimos en ella una sintomatología muy parecida, ya que—al cimentarse esencialmente sobre el hombre de nuestro tiempo—adolece de sus mismos defectos. El «cuerpo social» ha crecido y se despliega ahora en estructuras gigantes, pero su espíritu más bien se ha debilitado. Si la evolución natural y progresiva de las ideas y de los tiempos ha hecho nacer una sociedad más homogénea frente a la sociedad «clasista» anterior acortando las distancias sociales, el contacto y entendimiento dialogal de hombre a hombre—tan natural como necesario en todo tiempo—se hace hoy difícil, confuso e ininteligible.

Urge, pues, empuñar ahora la lámpara de Diógenes para buscar hasta encontrarle, no a un hombre, como él quería, sino *al hombre*, en medio de este ruido infernal de máquinas y motores. De lo más profundo del alma de cada niño brota impetuoso el «homo sum» de Terencio en su *Heautontimoroumenos*; y, como nada propio de los hombres juzga ajeno a sí mismo, urge presentarle de continuo al hombre tal como él lo sueña y quiere, si no queremos verle autotorturarse también al no tener ya modelos vivientes que imitar y al no poder realizar ni percibir en su ser las dimensiones colosales de lo humano porque no supo, no quiso o no pudo encontrarse a sí mismo.

Desde la Escuela primaria a la Universidad, desde la Escuela al aprendizaje profesional, desde la Escuela al taller o la fábrica, desde la Escuela al tractor agrícola o al barquito de pesca, ha de empezarse la búsqueda y la conquista de *ese hombre* y su mejor inserción en la sociedad moderna para que sea fermento que la regenere. El necesario acceso a la mayor cultura posible de ingentes masas de población humana para que sea una realidad auténtica la necesidad social de que el trabajo escolar de cada niño despliegue máximamente sus latentes virtualidades, ha de lograr que nuestra vieja «Escuela primaria para pocos» sea la moderna «Escuela para todos».

Pero, como sociedad mediadora que debe ser, tiene que lograr de forma efectiva la formación social teórica y práctica de sus alumnos, al objeto de que la inserción e integración social de los mismos sea lenta, suave, progresiva y eficiente. Para ello tendrá que cambiar radicalmente muchas cosas. Tal vez el primer cambio haya de ser el de su actitud, el del enfoque que viene dando a su tarea al presentar directamente la verdad al niño *sin darle a éste la oportunidad de indagarla por sí mismo*, partiendo ya de sus vivencias experienciales, de su actividad y de sus intereses, cosas todas éstas que son motivaciones en sí, o causa y origen de las más hondas motivaciones. El Consejo Superior de Investigaciones Científicas debe-

ría contar con un *Consejo Inferior* —el primero y principal— en cada Escuela primaria española.

El trabajo en equipos debe ir sustituyendo paulatinamente nuestra enseñanza de tipo *frontal* si queremos que nuestra Escuela rinda más y mejor. Para ello la Psicología y la Psicosociometría escolares y un mejor conocimiento del alumno en toda línea nos ayudarán a encontrar un camino más amplio en nuestra Escuela, donde se estructuren y formen socialmente nuestros niños, y en donde los padres —cooperadores primarios y naturales de la educación— también encuentren cabida, consejo, apoyo y hasta enseñanza educativa.

La edad difícil de la adolescencia —etapa en que cuaja la personalidad— es uno de los momentos más propicios, aunque también de los más peligrosos, para la integración social del joven. Los movimientos asociativos juveniles entran así en el ámbito escolar.

Estos han sido los problemas debatidos en el curso. Los coloquios a que han dado lugar han sido muy vivos, tanto en este «Salón de la Reina», como en los demás salones y tertulias de la terraza. ¡Quisiera el Señor bendecir esta pequeña siembra para que rinda luego el ciento por uno en espléndida cosecha de frutos para nuestra Patria y nuestra sociedad españolas!»

El movimiento internacional de orientación profesional⁽¹⁾

PILAR GARCIA VILLEGAS

Profesora de la Escuela de
Psicopedagogía de la F. E. R. E.

El movimiento internacional de orientación profesional será más fácil de comprender si lo abarcamos desde sus orígenes, si consideramos su desarrollo, si nos damos cuenta de la evolución de los conceptos filosóficos y antropológicos que han presidido la orientación profesional, a través de estos últimos sesenta años y, como consecuencia, la de las técnicas a ella aplicadas, para situarnos en el enfoque que hoy se da a estas actividades en los países europeos y americanos más representativos y, de este modo, captar mejor la problemática actual de la O. P., las nuevas tendencias en cuanto a la solución de estos problemas.

ANTECEDENTES

Es de rigor dar comienzo a la historia de la orientación profesional nombrando y rindiendo homenaje a Huarte de San Juan, el médico ilustre nacido en San Juan de Pie de Puerto, en la frontera de Huesca con Francia, hacia 1526. Huarte se planteó, como la mayor preocupación de su vida, el problema de la O. P. de los jóvenes. En su libro *Examen de ingenios para las ciencias*, que se editó sesenta y dos veces en los principales idiomas, dice Huarte en su Proemio al rey Felipe II: «Para que las obras de los artífices tuviesen la perfección que convenía al uso de la República, me pareció, Católica Real Magestad, que había de establecerse una ley: que el carpintero no hiciese obra tocante al oficio de labrador, ni el tejedor del arquitecto, ni el jurisperito curase, ni el médico abogase..., sino que cada uno ejercitase sólo aquel arte para la cual tenía talento natural, y dejase las demás.»

«Y porque no errase en elegir la que a su natural estaba mejor, había de haber Diputados en la República, hombres de gran prudencia y saber, que en la tierna edad descubriesen a cada uno su ingenio, haciéndole estudiar por fuerza la ciencia que le convenía y no dejarlo a su elección. De lo cual resultaría en vuestros estados y señoríos haber los mayores artífices del mundo, y las obras de mayor perfección, no más de por juntar el arte con la naturaleza.»

Luis Vives, filósofo y psicólogo valenciano, es otro de nuestros precursores: no escribió un libro entero, como Huarte, sobre esta materia. Sin embargo, en su libro *De anima et Vita*, impreso en Basilea en 1538, dice entre otras cosas:

«En todos los centros de enseñanza, los profesores deberían reunirse cuatro veces cada año para discutir sobre la manera de ser de cada alumno, para guiarle hacia aquellos estudios para los cuales mostrara más aptitudes.» Y en otro lugar: «Los niños deben ser clasificados al comienzo del período escolar y sus profesores deben buscarles la clase de estudios para los que ellos sean aptos.»

También Montaigne manifestaba en el siglo XVI, en sus «Ensayos», su preocupación por «la dificultad que existe para conocer las propensiones naturales de los niños, lo cual trae como consecuencia que se les dirija hacia ocupaciones para las que no son capaces». Y Pascal, en el siglo XVII, se lamentaba de que «la elección de profesión, el acto más importante de la vida, se hiciera al azar».

Estas semillas primeras tardaron mucho tiempo en fructificar. Fué la cuestión social, a finales de la pasada centuria, la que dió vigencia a las ideas de unas mentes preclaras. En 1842 aparece en Francia la «Guide pour la choix d'un état», diccionario de profesiones, obra única en su género entonces. Era una colección de breves monografías profesionales en las que se daba una importancia preponderante al problema de las aptitudes, dejando en segundo lugar la preparación profesional y el mercado de trabajo.

Junto por la preocupación por los jóvenes trabajadores y de los trabajos perjudiciales y peligrosos para ellos, fué la frecuencia de los accidentes de trabajo, otro de los primeros motivos del estudio de las aptitudes, siendo Münsterberg, en Alemania, uno de los pioneros en estas tareas. Poco a poco aumenta la importancia del factor humano en la producción; Taylor estudia, junto a los tiempos y movimientos en el trabajo, la colocación de los más aptos para cada género de actividades. La orientación y la selección andaban de la mano y se aplicaban según los casos.

PRIMERA EPOCA

En 1902 comienza a funcionar en Munich una oficina de O. P.; contribuyeron a su creación un conglomerado de elementos interesados desde un punto de vista económico-social: municipio, maestros, organizaciones patronales y obreras. En 1908 ya se proporcionan informes sobre las profesiones en las Cámaras de Comercio y en las Oficinas de Colocación.

En 1908 se fundan en los EE. UU. los primeros Centros de esta clase. Parsons, profesor y filántropo, daba en el Instituto de Servicios Cívicos de Boston,

(1) Lección correspondiente al curso 1946-1965, organizado por el Instituto Nacional de Psicología Aplicada y Psicotecnia.

cursos y conferencias informativas para la orientación profesional de los jóvenes que dejaban la escuela y hasta para los jóvenes vagabundos a los que trataba de buscar una ocupación conforme a sus gustos y disposiciones. Esto le llevó a fundar la primera oficina de orientación profesional en Boston en dicho año.

En Bélgica dió comienzo este movimiento por la misma fecha. En 1909 la Asociación de Paidotecnia, que se ocupaba de la preparación social de la juventud, de la protección de los aprendices, de la colocación de los jóvenes obreros, impulsó estas tareas; en 1911 Nyns creó en Bruselas una sección de protección y colocación de aprendices que, en 1911, se transformó en oficina intercomunal para la orientación profesional de los jóvenes; fué dirigida por Christiaens, célebre pionero de esta primera época en Bélgica, que dió a sus trabajos un verdadero sentido psicoeducativo.

En el mismo año de 1909, una ley inglesa sobre las Oficinas de Colocación autorizaba la creación de los «Juvenile Advisory Committees», especie de Consejos Consultivos locales compuestos de autoridades escolares, industriales, obreras. Estos centros de información profesional se multiplicaron rápidamente. En 1910, una ley sobre orientación profesional permitía a las autoridades escolares locales tomar medidas para ayudar a los jóvenes de ambos sexos, en materia de colocación hasta los diecisiete años.

Otra de las instituciones de solera es el Instituto Emilio Metz, de Luxemburgo, adscrito al conjunto fabril de Dommeldange; fundado en 1914, fué al principio un centro exclusivamente de formación profesional, convirtiéndose en seguida en centro de orientación y formación.

También en Holanda y Suiza surgen entre 1907 y 1914 centros de información profesional a favor del movimiento de preaprendizaje; en ellos se aconsejaba a los padres y a los jóvenes sobre los medios de prepararse para un oficio o profesión.

El nacimiento de la psicología aplicada y de la psicotecnia, determina el afianzamiento de la orientación profesional, adscrita, en sus primeros tiempos, casi de una manera exclusiva, a la formación profesional y a la colocación de los aprendices en la industria.

En Francia, Binet y Simon dan a conocer, en 1905, su famosa Escala de Inteligencia. En 1910, M. Chaïntrau crea en París un Servicio de Información Profesional. En 1913 la primera comisión oficial encargada por el Ministerio de Trabajo de investigar sobre la psicología del trabajo y las aptitudes profesionales, para aplicarlas en los medios obreros, envía una circular a todos los Prefectos, llamándoles la atención sobre la importancia de la adaptación de los adolescentes a su vida profesional.

Mientras tanto, veamos sus orígenes en España: Las ideas de Huarte y de Vives no cayeron en baldío. En 1680, Esteban Pujasol publica en Barcelona su libro *Filosofía sagaz y anatomía de ingenios*; en 1795, Ignacio Rodríguez publica en Madrid *Discernimiento filosófico de ingenios para artes y ciencias*; en 1853, Mariano Cubí enfoca en su *Manual de Frenología* el problema de la apreciación de las aptitudes en los individuos con vistas a la O. P. Parece ser que tuvo establecida en Barcelona una consulta a la que acudían los jóvenes para ser examinados de sus aptitudes; aunque tal examen no tenía ningún fundamento científico, la actitud de Cubí refleja la inquietud por resolver este problema que él creía de capital importancia. Asuero y Cortázar, en 1855, pronuncian en la Universidad el discurso académico de apertura de cur-

so sobre el tema «Por qué medios se podría conocer o discernir el ingenio más notable en cada uno, a fin de favorecer su desarrollo con la educación profesional correspondiente».

La necesidad de dar a la cuestión una solución práctica siguió dejándose sentir hasta que al fin en 1915 se funda en Barcelona el Secretariado de Aprendizaje, dependiente del Museo Social y de la Universidad Industrial. Financiado por la Diputación Provincial, en el Secretariado de Aprendizaje se recibía a los jóvenes que salían de las escuelas primarias y a los aprendices que acudían a los cursos nocturnos que se daban en la Universidad Industrial de la capital catalana; allí se les aconsejaba acerca de la clase de trabajo que más le convenía, de acuerdo con sus condiciones personales. Este Centro les informaba acerca de la situación económica y social de las diversas profesiones, de las condiciones legales del aprendizaje, pero advertía de la falta de un estudio de las aptitudes personales de los aprendices.

El movimiento que unos años antes se había iniciado en Europa y en América con objeto de encuadrar a los jóvenes en la vida profesional, unido a los avances de los estudios psicológicos y de fisiología del trabajo, influyeron para que el Secretariado de Aprendizaje se transformara, en 1918, en el primer Instituto de orientación profesional español, en el que se realizaban exámenes médicos y antropométricos, así como exámenes psicotécnicos. Los jóvenes recibían allí una información y un consejo, basado en los resultados de estos exámenes. Ruiz Castella fué el primer director de este Instituto; existía una Junta compuesta por representantes de los distintos sectores sociales de la ciudad que estaba en conexión con el Instituto. Está claro, pues, que las causas que dieron origen a la primera institución española de O. P. fueron las mismas que en los demás países: los deseos de lograr mejores resultados en el ejercicio de los oficios, con una finalidad primordialmente social y económica. Junto al Instituto, aunque con organización independiente, funcionaba una Bolsa de trabajo, lo que nos da idea de que el procedimiento era orientación-colocación.

Hasta aquí podemos considerar todas estas realizaciones bajo el epígrafe de orígenes de la orientación profesional. ¿Qué ocurre en la segunda etapa de desenvolvimiento de estas tareas, que pudiéramos llevar hasta la segunda guerra mundial?

Siguiendo los pasos de la Psicología Aplicada, los métodos de la orientación profesional reciben el impulso de las ciencias psicopedagógicas por un lado, y de las conveniencias económico-sociales por otro. Los Congresos convocados por la Asociación Internacional de Psicotecnia son ocasiones para que los psicólogos de todo el mundo planteen sus problemas y contrasten sus opiniones, contribuyendo al perfeccionamiento de las técnicas.

La primera guerra mundial dió ocasión al examen de aptitudes con vistas a los destinos militares, a la readaptación de los heridos y mutilados, a nuevas formas de vida profesional. El hecho de que el mundo fundase sus esperanzas de prosperidad en la eficacia y en el rendimiento de la nueva generación, benefició a la orientación profesional, cuyos fines apuntaban al mismo objetivo; en todos los países citados ocupa un lugar importante entre las preocupaciones sociales al terminar la contienda, aumentando el número de instalaciones para la aplicación de sus métodos.

SEGUNDA EPOCA

Sin embargo, en los años siguientes a la guerra, el establecimiento de los servicios y oficinas de O. P. presenta un estado embrionario. En Alemania, en donde los trabajos de investigación en psicología infantil alcanzaron un gran desarrollo gracias a Preyer, Stern, Lahy Lippman y Meumann, estaban más bien dirigidos a la enseñanza. Algunos, sin embargo, se realizaban ya en relación con las aptitudes requeridas para algunas profesiones. Esto es lo que empieza a preocupar: las aptitudes y el nivel de inteligencia. La O. P. de la masa de chicos que dejan la escuela primaria continúa adscrita a las oficinas de colocación. En Alemania, los trabajos teóricos en este campo han tomado una enorme prevalencia sobre los trabajos prácticos. Los sistemas de exámenes de aprendices de Moede, Heilandt y Lippman, a base de aparatos, se extendieron por todo el país, para los exámenes de los aprendices que pretendían entrar en ciertas industrias; esto era más bien selección.

En Francia se crean, en 1920, servicios de O. P. en las oficinas de colocación de Niza, Marsella, Lyon, Burdeos, Nantes y París. Era del Ministerio de Trabajo de donde dependían. Estos servicios se alternan con otros municipales. La figura de Fontegne, gran propulsor de la O. P. francesa, destaca en estos primeros servicios de Alsacia-Lorena. En 1921, el Ministerio de Educación empieza a interesarse y a colaborar con el de Trabajo. En 1922, un Decreto enmarca la O. P. en la Enseñanza Técnica y empiezan a crearse Centros Públicos de O. P. con un sentido económico en relación con el mercado de trabajo, con la ley de la oferta y la demanda, con las indicaciones estadísticas y demográficas. Este Decreto autoriza también la creación de Centros de iniciativa privada; estos Centros fueron los que dieron un carácter más humano a la O. P. en Francia, concibiéndola como un servicio que se presta a otro, sin llegar a la colocación. Se detiene en un conjunto de operaciones educativas, psicológicas, sociales, en beneficio del joven y, por consiguiente, de la economía. En lugar de poner en primer plano la economía, este factor resulta ser una consecuencia. Los Centros independientes superan el marco de la orientación-colocación y crean la fórmula orientación-servicio educativo-social. La O. P. en Francia, hacia el año 1928, gracias a Pieron y Wallon, entra en una fase de iniciativa privada; se crea el INOP, dedicado a estudios del trabajo y O. P. En 1930 se le reconoce oficialmente. En 1938 un Decreto, verdadera carta de la O. P., crea el Certificado Obligatorio de O. P. para todos los chicos de catorce a diecisiete años que vayan al comercio o a la industria; se crea un Centro de O. P. en cada cabeza de Departamento.

En Bélgica es en los años 1936 y 1937 cuando unos Decretos-leyes empiezan a reglamentar la O. P. estatal y libre. También como en Francia, se crea el Certificado Obligatorio de O. P. para los chicos que dejan la escuela y quieren entrar en una industria. La O. P. en Bélgica depende del Ministerio de Educación. Los Centros de O. P. trabajan en conexión con las escuelas primarias principalmente, aunque también con las secundarias y técnicas. La O. P. de la JOC (2) es educativa.

En Italia, en 1921, funciona el primer Centro de O. P. dirigido por Maria Diez Gasca. Sigue un desarrollo precario hasta 1930 en que funciona en Florencia un Centro de O. P. en el Instituto Técnico

Leonardo da Vinci. En Italia, los Centros de O. P. surgen por iniciativa de los municipios o de los organismos provinciales; más tarde, son las Universidades Católicas de Milán y Turín las que impulsan estas actividades, especialmente el Padre Gemelli, gran figura de la psicología y de la pedagogía de la O. P. italianas.

También en Portugal la O. P. nace en el año 1925, dependiente del Ministerio de Educación Nacional.

En Suiza, en 1916, se crea el Instituto J. J. Rousseau en Ginebra, Centro famoso de estudios psicopedagógicos al que acuden a formarse jóvenes de toda Europa. Claparède y la señorita Descooudres son pilares principales del mismo. Por otra parte, la O. P. de los aprendices es cantonal y las autoridades de la O. P. están ligadas entre sí por la Asociación Suiza para la orientación de los aprendices.

En Inglaterra, el National Institute of Industrial Psychology trabaja, desde 1922, en Orientación Profesional con métodos psicoeducativos. Este Centro es de iniciativa privada, pero adquiere gran importancia en esta materia. Myers Rodger y Burt son sus organizadores. Por otra parte actúa el Youth Employment Service, dependiente del Ministerio de Trabajo y del de Educación, con un Comité formado por representantes de ambos organismos, a escala local. El procedimiento es la conversación del muchacho que sale de la escuela con el consejero que le señala los puestos vacantes que le han sido enviados por las agencias de colocación. Los consejeros van a las escuelas, aplican tests y dan conferencias informativas.

En Luxemburgo, en 1917-18, Braunhausen organizó la O. P. en un plano nacional según los métodos de Fontagne en Estrasburgo; adolecía de falta de datos en relación con la economía y el panorama del empleo, reduciéndose al examen de aptitudes.

En los Estados Unidos, las mayores iniciativas se deben a la escuela, tanto primaria como secundaria, cuyas asociaciones de docentes aconsejan la instauración de un Centro de O. P. en cada escuela. Junto a éstos, los servicios de empleo del Ministerio de Trabajo siguen proporcionando información y orientación.

En España, en 1920, Claparède viene a Barcelona y tanto le satisface el Instituto de O. P. que influye para que se celebre allí la II Conferencia Internacional de Psicotecnia. Este hecho debió repercutir en beneficio de la O. P. española, porque en 1922 se crea una Sección de O. P. en el Instituto Nacional de Reeducación de Inválidos de Trabajo en Madrid, de la cual se encarga el doctor Germain (el doctor Mira se había encargado del Instituto de O. P. de Barcelona). En 1923 esta Sección se convierte en el segundo Instituto de O. P. español. En los años 1924 y 1928 se promulgan los Estatutos de Enseñanza Industrial y de Formación Profesional Obrera en los que se reglamentaba la O. P. que dependía del Ministerio de Trabajo; en ellos aparecía también la creación de unas cuantas oficinas provinciales. La orientación se hacía en función de la formación profesional, siguiendo nuestro país la evolución de los demás en estas tareas. En 1931, la O. P. pasa de la jurisdicción del Ministerio de Trabajo al de Educación Nacional, que centraliza la formación profesional.

Vemos, pues, que en esta segunda época la O. P. pasa por su primera fase de desarrollo. Prevalece el examen de las aptitudes y la colocación de los aprendices, o bien su orientación antes de la formación. Pero junto a estos métodos surgen Institutos como el de Londres, el de Madrid, el de París, Ginebra, Roma y Lisboa, en donde se practica también la O. P. libre con métodos más productivos a los jóvenes que vo-

(2) Juventud Obrera Católica.

luntariamente la soliciten. Surge en esta época la iniciativa privada, que imprime a la O. P. un enfoque más individual y humano, como servicio que se presta a otro. Empieza a valorarse el engranaje que debe existir entre la O. P. y la escuela.

TERCERA EPOCA

En la tercera época, después de la segunda guerra mundial, resurge la O. P. con nuevos bríos, dado que las causas y los fines que le dieron origen se han puesto de manifiesto de una manera más intensa, con motivo de los conflictos bélicos y la agudización de los problemas sociales. La aceleración del ritmo en la evolución técnica; los problemas que presentan las poblaciones desplazadas: emigrantes, refugiados; el exceso de mano de obra; el incremento del número de muchachos que cada año terminan su período escolar; el problema de incorporar a las tareas laborales a los deficientes, a las mujeres, ha hecho que la orientación profesional salte al primer plano en los programas socioeconómicos y políticos con el fin de conseguir un mejor encuadramiento y un mayor rendimiento de todos estos elementos humanos.

El punto de vista de que la O. P. ha de ser un enlace entre la obra educativa y el encuadramiento en el mundo del trabajo, en cualquiera de sus niveles, sigue penetrando en las conciencias de quienes toman en sus manos la dirección de estos servicios. En el campo de la Psicología, los estudios de la personalidad y el valor de ésta en la O. P. sustituye al de las meras aptitudes. Todo esto nos da, por un lado, un valor más rotundo de la personalidad total del individuo ante su elección profesional; de otro, la necesidad acuciante, ineludible para los Gobiernos, de organizar de una manera más adecuada sus recursos humanos en defensa de los intereses socioeconómicos de sus países.

Como otros problemas nacionales después de la guerra, la O. P. se ha convertido también en una cuestión internacional. La O. I. T., que en 1938 ya trata de la O. P. en un estudio que editó sobre «Problemas de la jeunesse», en 1948, en la Conferencia de San Francisco, dedica una recomendación a la O. P. Y lo mismo hace en la 37 Conferencia celebrada en Ginebra en 1954, en la que ya se trata también de la readaptación de los deficientes. La Unesco, la Organización Mundial de la Salud, el Consejo Internacional de la Infancia incluyen en sus programas las cuestiones de la O. P. La ONU la incluye en sus programas sobre refugiados, inmigrantes, países subdesarrollados, asistencia técnica, readaptación, lucha contra la discriminación. También el Consejo de Europa, en su Carta Social firmada por 13 ministros en 1961, afirma el derecho a la O. P. y crea una cinemateca con material relativo a la O. P. y la F. P.

LA O. P., PROBLEMA INTERNACIONAL

Todo este movimiento internacional hace surgir una Asociación Internacional de O. P., debido al esfuerzo de unos cuantos orientadores prácticos de Inglaterra, Bélgica, Francia, Suiza y Holanda. Esta Asociación enfoca el problema en su doble faceta de respeto a la personalidad del individuo para que sea fiel a sí mismo cuando elige ocupación, pero con la intención de impulsar la O. P. desde el plano económico y social que la sociedad de hoy reclama para

que los orientadores colaboren de una manera práctica a la nueva estructura económica. Reúne en su seno no sólo a los elementos científicos, a los psicólogos de la O. P., sino a los administrativos, a los representantes gubernamentales, médicos, enfermeras, asistentes sociales; se pone en contacto con las asociaciones antes mencionadas y con las asociaciones nacionales de profesionales relacionadas con la O. P. Acude directamente a los Gobiernos y los estimula a que se encuadren en su marco, a fin de que se implanten las técnicas de la O. P. donde no existen y a que se perfeccionen donde ya funcionan. De esta manera nace en 1951, que hace suyo el lema de Claparède, de que la O. P. atiende los intereses de la comunidad, atendiendo los del individuo. Esta Asociación convoca seminarios, congresos, reuniones de estudio a diversos niveles, tiene voto consultivo en la Unesco y en otros organismos que tratan los problemas de la juventud; edita un boletín que da a conocer el estado de la O. P. en cada país y el movimiento internacional. En sus reuniones se trata de llegar a una uniformidad en los objetivos de la O. P., en sus técnicas aplicadas, en su organización y en la formación de los orientadores, si bien respetando la idiosincrasia de cada país en la solución de estos problemas.

Aún puede apreciarse una considerable diferencia de unos países a otros no sólo en las técnicas, sino en los conceptos que las presiden. Así vemos cómo en Alemania continúa la O. P. ligada a las oficinas de colocación, y la técnica más utilizada, aunque se apliquen algunos tests de habilidad mecánica, es la conversación del consejero con el muchacho. Los orientadores alemanes no son psicólogos, aunque tienen nociones psicológicas; su nivel de formación es de tipo medio. La O. P. sigue en este país dependiendo del Ministerio de Trabajo, si bien independientemente funcionan algunos servicios psicológicos en las Universidades y en los Institutos de Psicología Aplicada en los que se aplican a la O. P. métodos más psicoeducativos. Como en Alemania, también en Luxemburgo continúa la O. P. ligada al Ministerio de Trabajo; desde 1945 estas actividades están reglamentadas tanto para los aprendices como para los jóvenes en general. Una ficha escolar con el rendimiento anual de cada alumno es remitida a la Oficina de O. P. correspondiente, en las que también se centralizan los puestos vacantes y las demandas de empleo.

En Austria, la O. P. depende igualmente del Ministerio de Trabajo, y se concibe en relación con la economía. Los oficiales orientadores están en relación con las escuelas, con los padres, con las organizaciones juveniles, con las de patronos y obreros. Hay orientadores especializados en orientación de bachilleres, de disminuidos, de universitarios.

En los países escandinavos, Suecia, Noruega, Finlandia y Dinamarca, la O. P. sigue más o menos los mismos patrones que en Alemania e Inglaterra. Depende de los Servicios de Empleo del Ministerio de Trabajo, aunque están en conexión con la escuela a la que van en misión informativa con objeto de fomentar la educación vocacional con folletos, conferencias, films sobre profesiones. Los maestros colaboran en estas tareas. En Suecia, en estos últimos años se ha intensificado la O. P. en la misma escuela, adscribiendo a cada escuela un consejero que trabaja media jornada en ésta y otra media en los servicios de empleo. En este país funciona el sistema de enseñanza llamado «escuela única —nueve años, de primaria y bachillerato elemental obligatorios—; pues bien, en las tres últimas clases la O. P. es materia obligatoria. En el octavo año los alumnos, además de las visitas

a centros de trabajo, tienen la posibilidad de hacer unas ocho semanas de prácticas en dos o tres empresas diferentes. Los oficiales de los servicios de empleo actúan en los institutos y en las universidades dando información profesional. Se publican series de monografías profesionales. También se actúa así en Dinamarca, en donde existe un intenso servicio de publicaciones informativas que se distribuye a cada alumno. Junto a estas actividades funcionan otras instituciones psicotécnicas privadas en las que se realiza una O. P. más psicológica, así como en los institutos de Psicología Aplicada. Esta colaboración con las escuelas se hace gracias a los acuerdos que existen entre los Ministerios de Trabajo y Educación. Lo mismo ocurre en Finlandia; existe una Asociación Escandinava de O. P. Otro país europeo en donde la O. P. depende del Ministerio de Trabajo, y por ello está integrada en los planes económicos y políticos, es en Grecia, aunque es de muy reciente creación. Los orientadores son oficiales de empleo con cursos sobre profesiones o maestros orientadores.

En los Estados Unidos los consejeros están en las escuelas primarias y secundarias. Tres o cuatro consejeros por cada 1.000 alumnos. En las que yo visité había siete consejeros para 2.400 alumnos.) Cada consejero dispone en su propio despacho de una biblioteca de información profesional. En la biblioteca general de la escuela hay otra a disposición de los alumnos. Aconsejan respecto a los cursos que han de seguir los chicos, a la rama universitaria que han de elegir después, al trabajo que han de elegir cuando deciden abandonar los estudios. El psicólogo escolar aplica los tests. Los consejeros no son psicólogos; poseen el «Master Degree» obtenido en una universidad o en las escuelas normales, y han recibido cursos especiales para estas actividades con nociones de psicología; reciben las visitas de especialistas que dan charlas sobre profesiones y están en conexión con las oficinas de empleo. Disponen de una clasificación profesional de profesiones y de abundante documentación. El Departamento de O. P. del Consejo de Educación de Nueva York atiende a 250 escuelas primarias y secundarias para un millón de niños. Disponen de 350 consejeros. Utilizan folletos, televisión, radio, conferencias a los padres. En las universidades se hace «Counseling», que es una orientación profesional con un poco de psicoterapia. Primeramente las aplican a los estudiantes unos tests de intereses, motivación y aptitudes en plan colectivo. A continuación les invitan a que vengan individualmente a discutir los resultados, y de este modo les dan oportunidad para que hablen de sus problemas; así descubren los conflictos de inadaptación, cuando los hay, y entonces es cuando empieza el «Counseling». También reciben a los estudiantes que les envían los encargados de los dormitorios, el decano o los profesores, por algún problema; ellos llaman a esta actividad «Educational Guidance and Counseling». Estos orientadores tienen el doctorado en «Counseling Psychology» o en «Clinical Psychology». La Universidad de Chicago tiene un curso de información sobre las profesiones accesibles a los futuros diplomados. En este programa están previstos cursos prácticos en establecimientos diferentes.

En la escuela primaria se concibe la O. P. como adaptación personal y social. El consejero orienta más bien al maestro a encauzar su trabajo. En el bachillerato elemental, la O. P. tiene fines educativos, profesionales y de adaptación social. En el bachillerato superior el fin de la O. P. es la elección de profesión y la maduración del estudiante.

En 1953 había en Estados Unidos 19.153 consejeros;

en 1956, 44.340; en 1960, 76.016. El número de consejeros aumenta más rápidamente que la población escolar, especialmente en las escuelas primarias. El gobierno federal y el estatal contribuyen al fomento de consejeros en las localidades. El Ministerio de Educación tiene una Sección de O. P. en la que se confeccionan los programas generales sobre la especialidad y donde se recoge información; está encargada de financiar a los inspectores de O. P. cuya misión es más bien educativa y asesora de los consejeros respecto de mejoramiento de los programas de O. P. Puede decirse que la municipalidad es responsable de la O. P. en las escuelas. Los inspectores dependen de cada estado con una misión de ayuda, y la Oficina Federal prepara los planes, la información, y concede subvenciones para la aplicación y la investigación. Los servicios de «Counseling» de las universidades corren por cuenta de éstas. Por otro lado, están los «Vocational Advisory Services», debidos a la iniciativa privada, pero ayudados por los servicios de empleo. Hay unas 2.000 oficinas de empleo que publican gran cantidad de información profesional. Tiene un diccionario de profesiones.

Bélgica encauza la O. P. después de la guerra con un concepto de orientación educativa tutelada a través de la escolaridad. Este concepto sustituye al de la orientación diagnóstica. Los centros de orientación tienen a su cargo las escuelas primarias de una determinada demarcación. Los centros médico-sociales se ocupan de la orientación de los bachilleres. Aparte existe la orientación en las escuelas técnicas de los diversos grados; se trata aquí más bien de una orientación-selección. Las universidades conceden la licenciatura y el doctorado en Orientación Profesional y Selección Profesional desde 1947.

En Francia siguen de igual modo esta trayectoria de la O. P. como tutela a través de la escolaridad. Un decreto de 1955 establece la necesidad de exámenes progresivos de acción continua en el tiempo. Los consejeros van a las escuelas. Hay en Francia unos 300 centros entre estatales y libres y unos 800 consejeros. Más recientemente, en 1959, se crea en las escuelas el «Ciclo de Observación». Entre once y doce años los maestros, en colaboración con los consejeros y los psicólogos escolares, han de estudiar las aptitudes, la personalidad, las posibilidades de cada niño, siendo éste el punto de partida de la orientación que continúa toda la escolaridad, en contacto con los padres. La profesión de orientador está reglamentada desde 1945; sobre la base de unos estudios medios se realiza en el INOP (3), de París y en el Instituto de Biometría Humana, de Marsella. Como en Estados Unidos y en Bélgica, también existe en Francia el cargo de inspector de O. P.; hay 17 inspectores dependientes de las academias; su misión consiste en coordinar el trabajo de los centros públicos, asegurar la colaboración con los establecimientos de enseñanza, con los servicios de empleo y de formación profesional, con los organismos de selección y de documentación, como el BUS (4), organismo que informa anualmente a unos 100.000 estudiantes, destaca equipos con material impreso y medios audiovisuales a las provincias, edita una revista de orientación e información sobre carreras y profesiones. Francia posee también medios de investigación en el INOP y en el CERDET (5).

Italia se planteó en serio el problema de la O. P.

(3) Instituto Nacional de Orientación Profesional.

(4) Bureau Universitaire de Statistique.

(5) Centre d'Etudes et de Recherches Documentaires de l'Enseignement Technique.

después de la guerra, independientemente de lo que venían haciendo, con los medios de que disponían: las universidades católicas de Turín y Milán con el padre Gemelli a la cabeza; en Roma, Canestrelli y Ponzio; después, Marzi en Florencia. Pero Italia tiene necesidad urgente de resolver el problema de sus emigrantes y de sus parados. Por eso acude un representante italiano a la creación de la AIOP (6), y es en Italia donde se celebra el Primer Seminario Internacional. Es curioso que siendo tan relacionado con la economía del país el problema que Italia tiene planteado, el delegado de la AIOP es un representante del Ministerio de Educación. La O. P. en Italia, sin embargo, como en Francia, desborda las limitaciones de un solo ministerio y los de dos. El volumen de la O. P. adquiere hoy tal envergadura, son tantas las instituciones que desde un punto de vista social y económico tocan la necesidad de la formación de cuadros, que no sólo los Ministerios de Educación y Trabajo se ocupan de la O. P., sino las diputaciones, los ayuntamientos, las asociaciones religiosas, patronales, obreras, los sindicatos, el Ministerio de Salud Pública las asociaciones de Antiguos Combatientes, las universidades. Los orientadores italianos se forman en las universidades en dos cursos para postgraduados. Trabajan en las escuelas primaria y secundaria; hacen una orientación psicopedagógica tutelada. Se inspiran, en los casos de readaptación, en el «Counseling» americano. También han establecido el certificado de O. P. para los chicos que dejan la escuela y la Inspección de O. P. El Ministerio de Trabajo realiza por su parte exámenes de O. P. para aprendices en las Oficinas de Colocación.

Otros países, como Argentina, Méjico, Venezuela, en América, tienen organizada, aunque poco extendida, la O. P., tomando en general modelos latinos y estadounidenses; es decir, encuadrando principalmente la organización profesional y la formación de orientadores en el Ministerio de Educación. También Israel la tiene organizada, dependiendo del Departamento de Educación del Municipio.

Puede verse de un modo comparativo cómo los países anglosajones dan prevalencia a la orientación-información-colocación dentro del marco del Ministerio de Trabajo (Alemania, Austria, Luxemburgo). Inglaterra y los países escandinavos la tienen organizada también en este Ministerio, pero colaboran cada vez más estrechamente con la escuela y con el Ministerio de Educación. En Rusia el sistema es similar al sueco. La organización compete, sin embargo, al Ministerio de Instrucción Pública. Los países latinos han tendido hacia una O. P. más humanística, y la O. P. depende de los Ministerios de Educación, si bien hoy la urgencia de los problemas obliga a que todos estos servicios se multipliquen asumiendo ambas tendencias. Esto mismo ocurre en nuestra patria, en la que durante los años cincuenta se crea en el Ministerio de Educación una Sección de O. P. y una Junta de O. P. interministerial, porque junto al Ministerio de Educación vuelve el de Trabajo a tomar en sus manos la O. P. de los desocupados y emigrantes en las Oficinas de Colocación, los Sindicatos, la O. P. de los Aprendices, el Instituto Social de la Marina, el Instituto de Colonización dan también cursos de orientación-selección; las organizaciones religiosas trabajan en sus escuelas de formación profesional en este sentido.

(6) Asociación Internacional de Orientación Profesional.

ESTADO ACTUAL DE LA CUESTION

De todos estos contrastes, que se aprecian en el intercambio de puntos de vista de los representantes de los distintos países a los congresos internacionales convocados por la Asociación Internacional de Orientación Escolar y Profesional, se llega a algunos acuerdos en cuanto a las nuevas directrices que en los momentos actuales ha de seguir la O. P.

Frente a la orientación diagnóstica, a la orientación crítica, al corte transversal de la personalidad que se ha venido practicando hasta ahora, se impone el concepto educativo de la orientación continua, tutelada, integrada en el proceso educativo general, como estudio longitudinal y preparación metodológica que enlace la escuela con la vida profesional. En lugar de orientar hacia una profesión y procurar la adaptación del individuo a esa profesión, hoy se preconiza la necesidad de una orientación y una formación polivalentes, aunque en ramas afines, y la preparación del individuo para que se adapte a posibles cambios de profesión en el futuro. Dicen los suecos que en un futuro próximo lo más normal será el cambio, las rectificaciones, la reorientación. Si en el pasado remoto la orientación fué mera información, en la fase siguiente al estudio de las aptitudes, y después el de la personalidad, actualmente hemos vuelto a la *información* con un verdadero lujo y derroche de medios, incluyendo el estudio de las aptitudes y el de la personalidad; es decir, que en nuestra época se abarca la evolución anterior enriquecida. También se asumen las dos posturas antropológicas frente al muchacho, que han caracterizado, cada una de por sí, épocas anteriores: como individuo, miembro de una sociedad, con un sentido humanístico del servicio que se le presta para su bienestar individual y como elemento socioeconómico que ha de integrarse en la máquina del Estado lo más adecuadamente posible para que se cumplan los fines de éste: el criterio individualista y el criterio funcionalista. Hoy se hace ineludible la perspectiva respecto a la movilidad del empleo, la transformación, la desaparición y la aparición de las profesiones.

La Orientación Profesional se llama ahora, por acuerdo internacional, Orientación Escolar y Profesional, que, aunque son consecutivas, se presentan como bien distintas, siendo la primera más educativa y la segunda más encuadrativa, hasta el punto de que en Francia, de los dos años dedicados a la formación de orientadores, se hablaba de que el primer año fuera de estudios comunes y el segundo ofreciera la opción para especializarse en una de estas dos ramas.

Frente al concepto de aptitud como entidad estable, se contraponen el deseo de éxito, de promoción social. Frente a lo que el chico «sabe hacer» por sus conocimientos y a lo que «puede hacer» por sus capacidades y aptitudes, se pone ahora muy de manifiesto lo que el chico «quiere hacer» por sus aficiones, sus intereses, sus gustos, exponente de tendencias profundas, visión de un campo en el que toda su personalidad pueda realizarse. El problema de los intereses ha saltado a primer plano. Claro está que esto presupone una madurez vocacional, paralela a la madurez personal, caballo de batalla de la filosofía de la orientación del doctor Super, que haga posible la libertad de elección por parte del muchacho y su responsabilidad para seguir la profesión elegida o para rectificar y reorientarse.

Y aquí radica la importancia de la orientación como proceso educativo que prepare al niño a través de la evolución de su personalidad en el despertar y el ma-

durar de sus intereses y su vocación; la edad más apropiada para el comienzo del proceso orientador se señala en los once-doce años para ayudar al niño a construir su representación social, económica y profesional del mundo en que ha de entrar. En esta visión ha de entrar la información, exponiendo ante el niño lo que el mundo era y ya no es, lo que es y no será, sus cambios constantes y rápidos. Hay que hacerle comprender que la información que se le da tiene un carácter temporal, lograr su adaptación y su equilibrio ante estos cambios, prepararle para que siga con interés los avances de la técnica y para que pueda adaptarse a la evolución y al progreso.

El problema actual—dice Reuchlin—, sistemas y métodos educativos, evolucionan más lentamente que las necesidades económicas y la técnica; tampoco el ritmo personal, psíquico y fisiológico está preparado para el nuevo ritmo de vida que hoy se exige. De ahí la preocupación de los Gobiernos por la renovación de los sistemas de enseñanza. Heterocronismos llaman los franceses a estas diferencias de ritmo en la evolución de dominios diferentes que dificultan la integración de los jóvenes en un mundo de evolución técnica y económica acelerada.

Bastantes de las personas que hacen hoy orientación profesional—dice Raul Derivière, famoso orientador belga—, no siguen el progreso de las ciencias psicológicas y psicopedagógicas. Se estancan en una rutina que anquilosa no sólo las personas, sino los servicios. Creen aún en las aptitudes como entidades estables y absolutas que se pueden medir como la talla o el peso, y dan a los resultados de los tests un valor objetivo y absoluto sin analizarlos ni considerarlos a la luz del estudio de la personalidad. Hoy ya se tienen en cuenta los hallazgos de la psicología genética. Los resultados de los tests se valoran en relación con el grupo a que pertenece el sujeto. Fundar el éxito profesional exclusivamente en las aptitudes fué una actitud pasada, igual que la actitud del psicotécnico frío, puro, objetivo. La aptitud no significa más que una cierta previsión de éxito. Hoy se valora más la actitud que arranca de la personalidad, de los intereses, del deseo de triunfar en una dirección o en otra. De aquí los diferentes criterios para juzgar el éxito; en qué consiste: ¿En ganar dinero?, ¿en adquirir fama?, ¿en ganar posición social?, ¿en el éxito científico?, ¿en las buenas relaciones con los compañeros? o ¿en la estabilidad en un empleo?

Desde el punto de vista existencial lo que cada persona realiza o falla, en relación con todas sus posibilidades, determina su relativo éxito o fallo en la vida. El éxito existencial parece darse en alto grado, en función de como una persona maneje todas las facetas de su personalidad, obteniendo el máximo rendimiento de cada recurso y de cada oportunidad. El objetivo es llegar a la máxima actualización de sí mismo a través de las propias realizaciones. Cada cual tiene su propia *ratio*, éxito-fracaso. La ansiedad se genera cuando alguien bloquea o frustra la propia actualización y la autorrealización. El nivel de la ansiedad depende de la razón éxito-fracaso. Cuando en la *ratio* predomina el éxito, se pueden tolerar algunas frustraciones. Se postula que la ansiedad existencial tiende a ser tolerable—tomo estos datos de Frederick Thorne, en la *Journal of Clinical Psychology*, enero 1956—cuando la razón

éxito-fracaso es al menos de 51-49 por 100, de manera que la persona pueda percibirse realísticamente progresando en una cierta medida en la actualización de sí mismo. No se puede fijar un nivel exacto, pero un 60 por 100 de éxito en la vida es poco corriente; un 80 por 100 es fenomenal; un 90 por 100 es olímpico; un 100 por 100 no lo tiene nadie. En una cultura competitiva cualquiera que esté por encima de la media puede estar contento consigo mismo. La teoría existencial acentúa la autenticidad, la genuinidad como criterios del éxito existencial. La persona que no es genuina y auténtica tiende a generar ansiedad existencial por cualquier cosa que amenace derribar su castillo de naipes. Nada puede reemplazar a las realizaciones sólidas; el éxito no puede tomarse prestado ni ser trasferido.

De aquí que la moderna orientación profesional se apoye en la valoración de las tendencias profundas, de los intereses y la afición, en la actitud de la personalidad total, en el desarrollo y en la madurez vocacional en orden a conservar el propio ser, para hacernos nuestra propia vida. Estos son los conceptos que utiliza Tiedman, de la Universidad de Harvard. Llegar a ser, conseguir la identidad consigo mismo, tiene un significado acumulado que uno se forja a medida que va tomando una actitud ante la sociedad; es un fenómeno psicosocial. Tiedman toma estos conceptos de la doctrina de Rogers, basada en su trabajo terapéutico. Este es otro de los rasgos de la orientación profesional de hoy. La aparición de los métodos clínicos aplicados a la orientación profesional de los adolescentes, en gran número de los cuales aparecen inadaptaciones, problemas emocionales que dificultan su integración. Por eso Super, que también sigue la doctrina de Rogers, preconiza la fusión de la psicología clínica y de la psicología escolar, con el «Counseling». De hecho, los consejeros de orientación de Francia, Bélgica, Italia, Inglaterra y en las universidades norteamericanas, además de otros países, se encargan de resolver las inadaptaciones escolares, la mayor parte de las cuales provienen de los problemas familiares. Esta solución se impondrá poco a poco en el mundo, dentro del marco escolar, en sus diferentes niveles, como medida preventiva que evite la desorientación vital de la juventud.

BIBLIOGRAFIA

- A. I. O. S. P.: *Bulletin d'Orientation Scolaire et Professionnelle*, núm. 1, 11.
- P. A. GEMELLI: *La Orientación Profesional*. Madrid, «Razón y Fe», 1956.
- A. LEON: *Psychopedagogie de l'O. P.* Paris, P. U. F., año 1957.
- R. GAL: *L'Orientation Scolaire*. Paris, P. U. F., 1955.
- H. SANDERSON: *Basic Concepts in Vocational Guidance*. Londres, McGraw-Hill Book Co., 1956.
- R. DERIVIERE: *Le control des intèrets professionnelles*. «Le travail Humaine», 1-2, 1953.
- D. E. SUPER: *A theory of Vocational Development*. «American Psychologist», 8, 1953. *Los intereses y el desarrollo vocacional*. «Revista de Psicología General y Aplicada», 65, 1962.

ANTECEDENTES

Huarte de San Juan. Luis Vives	Siglo XVI. Siglo XVI.	Montaigne	Siglo XVI. Siglo XVII.	Esteban Pujasol Ignacio Rodriguez ...	Siglo XVII. Siglo XVII.	Mariano Cubi	Siglo XIX. Siglo XIX.
1915	1902	1908	1909	1909	1910	1910	1914
Barcelona : Secretariado de Aprendizaje.	Alemania : Oficinas de Colocación.	Estados Unidos : Parsons.	Inglaterra : Ley Oficinas de Colocac.	Bélgica : Sección Inform.	Suiza y Holanda : P. ^o Ofic. O. P.	Francia : Sec. Inform.	Luxemburgo : Instituto E. Metz.
		1910	1910	1912		1913	
		Ley O. P.	Ley O. P.	P. ^o Ofic. O. P. Christiaens.		Ministerio de Trabajo.	

PRIMERA EPOCA.—ORIGENES.—HASTA LA PRIMERA GUERRA MUNDIAL.

ORIENTACION = INFORMACION → COLOCACION APRENDICES — (SOCIOECONOMICA)

SEGUNDA EPOCA.—HASTA LA SEGUNDA GUERRA MUNDIAL

1918	1922	1922	1936-37	1916	1920	1922	1921	1925
Barcelona : P. ^o Inst. O. P. R. Castella-Mira.	Preyer. Stern. Mvede. Lippman Rupp.	Inst. Psic. Ind. Myers. Rodger. Burt.	O. P. estatal y libre. Certif. O. P. M. ^o Educación.	Ginebra : Inst. J. J. Rous- seau. Claparède. O. P. cantonal.	Oficina Coloc. M. ^o Trabajo. Fontegne.	Brauhausen. Amar. Organ. O. P.	Italia : P. ^o Ofic. O. P. Maria D. Gasca Gemelli	Lisboa : P. ^o Inst. O. P. M. ^o Educación.
1921	1922	1922	1922	1922	1922	1922	1921	1925
II Conferencia Int. Psict.	Heidlandt. Ofic. Coloc. M. ^o Trabajo.	Youth Emp. M. ^o Trabajo.	M. ^o Educación. Centros libres de O. P.	M. ^o Educación. Centros libres de O. P.	M. ^o Educación. Centros libres de O. P.	M. ^o Educación. Centros libres de O. P.		
1922			1928					
Madrid : Sección O. P. Germain.			Pièron-Wallon. I.N.O.P.					
1923			1938					
Sdo. Inst. O. P. Ministerio de Trabajo.			Certif. O. P.					
1924-1928								
Reglam. O. P.								
1931								
O. P. en Minist. de Educación.								

EXAMEN DE APTITUDES → COLOCACION APRENDICES CON FINES SOCIOECONOMICOS
SERVICIO PSICOEDUCATIVO CON SENTIDO HUMANISTICO E INDIVIDUAL
INSTITUTOS DE O. P.
CENTROS LIBRES DE O. P.
COLABORACION MAS SISTEMATICA CON LA ESCUELA
ASOCIACION INTERNACIONAL DE PSICOTECNIA

ORIENTACION

TERCERA EPOCA.—ACTUAL

1955

Sección O. P. en M.° Educ. Junta Interv. ministerial.

Ofic. Coloc. M.° Trabajo. Institutos y Centros Libres de O. P. Orientadores conformación media.

O. P. en la Escuela Primaria en la Univers. Inspección O. P. M.° de Educ. Colocación. O. P. en Ofic de M.° de Trabajo. La Información Orientadores con formación media Super-Tiedman. Viteles.

1945-46

O. P. tutelada. Servicios Psico-Med-Social. Doctorado en O. P. O. P. en Ofic. de Colocación. M.° Trabajo. Pasquazy. Derivière. Lobét.

Continúa las directrices anteriores. Asociación para la Protección de los Aprendices. Orientadores con form. media.

Suecia :

M.° Educación. M.° Trabajo. O. P. en la Escuela y en los Serv. de Empleo. Acentúan la Información. Orientadores con formación media.

O. P. emigrantes. O. P. parados. Gemelli. Ponzio. Marzi. M.° Educación. O. P. tutelada. Orientadores con formac. superior.

M.° Trabajo. Colob. Esc. O. P. titulada. Inspec. O. P. 1959

Ciclo de Observ. M.° Educación. M.° Trabajo. M.° Salud Publ. Antiguos combat. Orientadores con formación media. Rechlin-Zazzo. Beausster.

ORIENTACION }
 INFORMACION }
 INTERESES }
 ACTITUD Y APTITUD }
 AFAN DE EXITO }
 PERSONALIDAD }

POLIVALENTE }
 TUTELADA }
 HUMANISTICA }
 SOCIOECONOMICA }
 ESCOLAR Y PROFESIONAL }

O. P. FEMENINA }
 O. P. RURAL }
 O. P. EMIGRANTES }
 O. P. DEFICIENTES }
 O. P. ENFERMOS }

PROBLEMAS ACTUALES

LA EDUCACION EN LAS REVISTAS

CUESTIONES GENERALES DE EDUCACION

En el número de *Perspectivas pedagógicas*, dedicado al doctor Joaquín Carreras Artáu como homenaje con motivo de su jubilación, el profesor Fernández Huerta publica una colaboración sobre la figura del maestro como creador de formación convivencial.

El maestro—en su amplio sentido—es una persona humana a la que se atribuyen ciertos papeles predominantes (entendiendo por papeles el conjunto de pautas culturales vinculadas con el quehacer magistral). A cada papel le corresponde una forma de vida y un conjunto diverso de funciones básicas. Los papeles atribuidos al maestro, según Fernández Huerta, son:

Educador.
Socializador.
Instructor
Informador.
Estimulador.

El maestro como educador general busca la armonía en la integración unitaria de lo que se debe proporcionar a los educandos. No cabe imaginar una educación anarmónica o desequilibrada. No existe una educación parcial. La adjetivación de las *educaciones* no significa otra cosa que «punto de arranque actual» o «enfoque inicial».

El maestro como socializador constituye una canalización del maestro-educador. El papel socializador es más reducido que el educador, aunque no mucho más fácil de entender... Se espera de él uno de los éxitos más complejos: preparar el «clima comunitario» de la clase, que facilitará las adaptaciones de los alumnos. Se supone orientará a los alumnos en las actividades que llegan a situaciones convivenciales o preconvivenciales. Se admite que reforzará o debilitará los hábitos socio-políticos de los escolares conforme se acerquen o alejen de las estructuras comunitarias.

El maestro como instructor es una nueva canalización técnica y de menor diámetro. Mientras el educador socializa e instruye, y el socializador instruye, el maestro-instructor sólo, a veces, socializa o educa. El maestro-instructor tiene el papel de facilitar conocimientos y técnicas. De desenvolver aptitudes mentales y hábitos de trabajo intelectual, de promover actitudes favorables hacia el mundo del saber.

Los canales informativos del maestro son tan angostos que pierden vigencia comunicativa para objetivarse en el simple informar. *El maestro informador* tiene una forma de vida maquina. Sirve para proporcionar primeras noticias o informes a los alumnos. Los alumnos son una especie de «objetos» que reciben las noticias o informes que son notificados o informados objetivamente. El maestro informador se despreocupa de comentar habilidades y de promover aptitudes. Se objetiviza o considera objetivamente, creyendo, inexactamente, que en su misión magistral debe despersonalizarse y que la verdad es la objetividad.

La versión del maestro como estimulador se ha considerado durante algún tiempo como básica. El maestro es imaginariamente instalado fuera del «ámbito autoformativo» del alumno para no influir con su personalidad madura sobre el escolar. Su misión es ponerle en situación de autoeducarse o autoinstruirse. En pureza, este papel restringido es discutible. Por ello se da en conexión con los otros cuatro papeles.

El maestro de convivencia, cuya figura trata de definir Fernández Huerta, ejercita los cinco papeles anteriores: estimula, informa, instruye, socializa y educa; pero otorga prioridad al papel socializador (1).

En la revista *Educadores*, el profesor de la Universidad de Madrid Sergio Andrés Sánchez Cerezo publica un estudio sobre el valor de los tests psicométricos en el diagnóstico psicológico.

La psicología viene proporcionando, desde comienzos del siglo, una serie de instrumentos—tests de inteligencia, de aptitud, de rendimiento, de intereses, de personalidad, etc.—que, empleados en distintos momentos de la vida escolar, del mundo del trabajo o de la clínica, sirven de elementos de *análisis y predicción* con el objetivo final de conseguir una mejor orientación y ajuste del individuo, tanto en su dimensión personal como social y profesional; es decir, que la finalidad primordial de la psicología se centra en torno al *diagnóstico psicológico*.

Como fruto de esta orientación científico-natural de la psicología, los tests «psicométricos» han penetrado en la escuela, en la clínica y en el mundo laboral con una misión bien clara: auxiliar a un mejor conocimiento de los individuos, no estático, sino dinámico, sirviendo por este concepto funcional como instrumentos para su más eficaz ayuda. Las técnicas psicométricas han sido acogidas de modos radicalmente distintos: por una parte, el grupo de los afectos entusiastas, y por otra, el de los convencidos de su perfecta inutilidad. Frente a unos y a otros conviene determinar el lugar y la valoración que el «test» ha de poseer dentro del diagnóstico psicológico, y para ello el autor examina los dos puntos siguientes:

1.º Dentro de qué fundamentos y métodos del conocimiento científico de lo psíquico se hallan incluidos los tests.

2.º Cómo han de ser apreciados, en función del diagnóstico, el dato—de suyo con pretensiones de objetividad—que el test psicométrico brinda.

Respecto del método, el autor dice: «En sentido propio, el método surge y, simultáneamente, se concreta a lo largo del curso de la investigación. Sus directrices generales pueden fijarse con anterioridad, pero el carácter y modalidad que llegue a tomar vendrá en buena parte condicionado por el objeto de estudio y las adquisiciones que de éste se vayan teniendo.

Respecto de la apreciación de los datos, dice el autor: «En estos exámenes, los tests psicométricos se toman como datos que el psicólogo o el examinador integra a otros datos (entrevista, historial familiar y profesio-

(1) JOSÉ FERNÁNDEZ HUERTA: «Maestro de formación convivencial», en *Perspectivas pedagógicas* (Barcelona, números 13, 14 y 15; 1964-65).

nal, examen médico, etc.), y que luego ha de interpretar en función de la situación del individuo y de su ambiente. Propiamente hablando, el diagnóstico psicológico consiste en la *formulación* de esa interpretación, y no solamente en los datos numéricos arrojados por el test. O de otra manera, el diagnóstico consiste en la interpretación que el psicólogo hace de otra persona por diversos métodos y modos de conocimiento y a la luz de los datos que todos ellos proporcionan. De aquí que los ofrecidos por los tests «psicométricos», si de suyo pueden ser de un alto valor, no cobran su justo aprovechamiento y sentido sino al ordenarse a esa interpretación diagnóstica (2).

ENSEÑANZA PRIMARIA

El catedrático de la Universidad de Salamanca Juan Antonio Cabezas examina, en la revista *Educadores*, una situación histórica, la de finales de la pasada centuria, determinada fundamentalmente por un rasgo común: la conciencia de crisis, y enjuicia la aportación del padre Manjón, uno de los españoles que con mayor afán intentaron la regeneración del pueblo a través de la educación. Se apoya el autor, sobre todo en la segunda parte de su trabajo, la titulada «La escuela, receta al mal de España», en textos extraídos de las obras del gran pedagogo y de ella entresacamos este párrafo: «Manjón creía de verdad y no de boquilla, como muchos de sus contemporáneos que hablaban y escribían de estos asuntos, en la eficacia renovadora de una educación bien planeada y dirigida.» No nos resultaría muy trabajosos espigar de sus escritos textos y textos para probar esta fe, un poco iluminista, en el poder soteriológico de la educación y la escuela, pero basten por todos estos dos que vamos a transcribir: «La educación es, a nuestro parecer, una palanca casi omnipotente; es capaz de hacer milagros constantes, es decir, frecuentes y de efectos perseverantes; bien manejada, es susceptible de dar un vuelco, no sólo a los individuos, sino a pueblos enteros.» «Sin la recta educación, afirma en otro lugar, todo está perdido... no hay hombres, ni familias, ni pueblos, ni costumbres, ni religión, ni patria, ni sociedad, ni nada; así como con ella bien dirigida lo hay todo.» Por eso, era de la opinión que «educar es la primera y, pudiéramos decir, la única necesidad de España en nuestros días», que a España había que hacerla reaccionar desde la escuela, y a la escuela «hemos acudido para conseguir nuestro propósito». Pero la escuela en que piensa Manjón es la escuela popular y primaria. Había que comenzar desde abajo, desde los cimientos mismos de la comunidad; por eso, nos dirá: «Esta es la base de operaciones y sin ella no se puede hacer nada.» Finalmente, el autor comenta la creación de las «Escuelas del Avemaría» como la obra fundamental del maestro granadino, y dice:

1. Enteramente identificado el padre Manjón con todas las preocupaciones regeneracionistas de los hombres de su generación, el propósito final de sus «Escuelas del Avemaría» no fué sólo de «desbravar gitanos», ni siquiera elevar a los niños de los barrios más extremos y necesitados de Granada a un grado de humanidad más puro, sino la de contribuir en la medida de sus particulares fuerzas y posibilidades a la causa sagrada de la regeneración de España, económica, social, moral y espiritualmente.

(2) SERGIO ANDRÉS SÁNCHEZ CEREZO: «El lugar de los tests psicométricos en el diagnóstico psicológico», en *Educadores* (Madrid, septiembre-octubre de 1965).

Desde este punto de vista histórico-cultural, vemos en las «Escuelas del Avemaría» una espontánea prolongación de la obra científica de Menéndez Pelayo y de la novelística de Pereda, como la de Giner lo fué igualmente de la de Julián Sanz y del Río y de la de Benito Pérez Galdós; es decir, el padre Manjón se propuso, más o menos conscientemente, realizar desde la escuela, en hombres de «bulto», el ideal hispánico, tan lúcidamente expuesto por el polígrafo montañés y encarnado artísticamente por el maestro Pereda en tipos como don Román o Agueda.

Las «Escuelas del Avemaría» representan, así, la más inteligente réplica católica a la obra de la Institución Libre de Enseñanza.

2. Desde un ángulo estrictamente pedagógico, la obra viva del padre Manjón se nos presenta como una de las *experiencias* educativas más inteligentes y audaces de la historia contemporánea de la pedagogía española y, tal vez, europea. Pero la originalidad y vanguardismo educativos del padre Manjón no hay que ir a buscarlos a su doctrina y enseñanzas, sino más bien a su actitud y su espíritu. Aunque reconozcamos que no faltan en sus obras intuiciones, atisbos, presentimientos y vaticinios pedagógicos enteramente originales y geniales, en general, sin embargo, sus ideas podemos leerlas en la mayor parte de los autores de su tiempo, preocupados como él por la renovación de la educación y la escuela. Eran ideas que circulaban libres por el mercado pedagógico del último tercio del siglo XIX. La deuda contraída por el de Granada con la sociedad y cultura de su tiempo no ha sido todavía, a nuestro entender, suficientemente valorada.

Lo característico y original de don Andrés está en su manera de plantear y considerar la escuela, el niño, los programas, la enseñanza, la educación, la disciplina, etc. Aquí es donde el padre Manjón se nos revela como educador y organizador genial, original y moderno. Su espíritu viene a coincidir puntualmente, en el aspecto metodológico, con el mismo que anima a los pioneros de la llama «Ecole Nouvelle» o «Progressive School». En este sentido, el padre Manjón merece ser saludado como uno de los más destacados promotores de la moderna escuela europea. Romanini, uno de los más avisados críticos del momento actual, lo parangona con el fundador de la famosa «Escuela del Hermitage», a quienes califica de «i due maggiori pioneri dell'educazione nuova», y Riboulet, por su parte, estima también que no es una hipérbole decir que «Manjón est un des plus grandes éducateurs modernes». Digamos, para terminar, que España está en deuda con este hombre excepcional, que tan apasionada y limpiamente la amó (3).

En *La Escuela en acción*, el director del CEDODEP, Juan Manuel Moreno, publica una síntesis de la primera lección que pronunció en el Curso de Ciencias de la Educación aplicadas a la escuela primaria.

«Una de las características más notables de nuestro tiempo—afirma el autor—es, sin duda alguna, el interés creciente que todos los pueblos muestran por la educación... Para explicar solventemente este hecho importantísimo de la primacía de la educación en el cuadro de las preocupaciones de todos los gobiernos del mundo, tres grandes y competentes organismos internacionales (BIE, Unesco y Consejo de Europa) han realizado y siguen llevando a cabo estudios a los que concedemos, por el valor de los instrumentos con que operan, categoría de principio de autoridad... Estudios y análisis exhaustivos realizados por estos tres grandes

(3) JUAN ANTONIO CABEZAS: «La escuela como instrumento de regeneración en el pensamiento del P. Manjón», en *Educadores* (Madrid, septiembre-octubre de 1965).

y competentes organismos expresan de modo elocuente y firme el descubrimiento de una ley que demuestra sobradamente la estrecha interdependencia de la escuela y la vida, o, en otros términos, de la interacción de la educación sobre la sociedad y de la sociedad sobre la educación.

Juan Manuel Moreno establece cuatro fundamentales virtudes educativas, dentro de las cuales vienen a implicarse numerosos y eficientes valores pedagógicos, que son las que describen con rasgos ciertos las tendencias y responsabilidades de quienes trabajan hoy constantemente por una escuela primaria mejor. Estas cuatro virtudes son:

1.^a El activismo pedagógico.

2.^a La socialización que trata de romper el cerco del individualismo y lograr un tipo de alumno en objetiva conexión con el mundo físico y subjetivo que le rodea.

3.^a La tecnificación que supone la incorporación de nuevas técnicas de enseñanza y de nuevos instrumentos pedagógicos, que, aunque nunca echarán por tierra el principado de la figura del educador, habrán de utilizarse como poderosos auxiliares de las tareas docentes.

4.^a La educación y prospección. Deseo, por una parte, de alcanzar un tipo de escuela *educativa* que no sólo imparta conocimientos, sino que, ante todo, forme hábitos y haga madurar la personalidad, y, por otra parte, la necesaria dimensión prospectiva de la empresa pedagógica. Toda educación debe hacerse cargo del tipo de sociedad que espera al alumno más allá de la escuela. Caminamos hacia una sociedad industrial y técnica, extremadamente compleja y móvil, y si es cierto que la enseñanza debe preparar para la vida, la escuela tiene que cooperar para extender a todos los hombres una forma de vida digna que evite la instauración de un tipo de existencia anónima en una sociedad de masas (4).

Sobre los problemas para la aplicación de los nuevos cuestionarios de Enseñanza primaria, el director del grupo escolar «Huarte de San Juan» de Madrid, Oscar Meléndez, publica un artículo en el suplemento de *El Magisterio Español*:

«La renovación de los cuestionarios—dice el autor—, sobre todo tratándose de unos tan básicos y amplios como los de la primera enseñanza, motiva una problemática que implica soluciones adecuadas proyectadas a los diversos factores que en ella intervienen, cuales son: "maestro, escolar, escuela, medio, ambiente geográfico, social, intelectual".» A continuación estudia la problemática que presentan los nuevos cuestionarios en relación con el maestro.

«Es lógico—dice el profesor Meléndez—que, siendo el maestro factor fundamental de la obra coordinada de la educación, se estudien primeramente los problemas que le presentan a él, por ser quien ha de programarlos y aplicarlos, sacando consecuencias y deducciones prácticas y reales, muy por encima de las disquisiciones teórico-científicas.» En tal sentido, considera que los problemas a estudiar en orden al *factor maestro* son de tipo:

- Moral.
- Intelectivo-formativo.
- Pedagógico.
- Didáctico.
- Deontológico-social.

(4) JUAN MANUEL MORENO: «Tendencias y responsabilidades de la enseñanza primaria», en *La escuela en acción* (Madrid, noviembre de 1965).

Considerando que los problemas pedagógicos son los que han de presentar una índole más radical en la aplicación de los nuevos cuestionarios, los analiza detalladamente y distribuye de la siguiente manera:

a) Confección de los nuevos programas activos y experimentales con tipología diferenciada.

b) Técnicas de elaboración adaptadas a las edades críticas.

c) Fases de enseñanza diferenciada: 1.º y 2.º cursos, enseñanza globalizada por medio de la percepción externa; 3.º y 4.º cursos, diferenciación de conocimientos, uso de la percepción interna (de la *imagen* sensible el educando pasa a la *idea* como primer paso del trabajo elaborativo racional); en los cursos 5.º y 6.º se inicia la sistematización del saber con la elaboración de *juicios* y *raciocinios*, y en los cursos superiores el escolar ya realiza todos los trabajos de abstracción, generalización y deducción.

d) Unidades didácticas de trabajo: su duración y correlación.

e) Técnicas instrumentales formativas (5).

En esta misma revista, Agustín Escolano estudia la motivación del aprendizaje. Considera que es preciso que la didáctica, fundamentada en las aportaciones de la psicología experimental, aplique los resultados de ésta a la situación *enseñanza-aprendizaje*. La motivación de la enseñanza debe conseguir tres objetivos:

1.º Despertar el interés y la actividad del sujeto para conseguir su participación en el aprendizaje. Una enseñanza bien motivada estimula los resortes de la dinámica infantil y favorece la cooperación de los alumnos.

2.º Mantener el funcionamiento de las actitudes activas y motivadas.

3.º Dirigir y orientar la conducta del niño y las actividades del aprendizaje para integrar los hábitos y conocimientos y para rectificar las desviaciones.

La motivación se ha interpretado diversamente, según las diferentes corrientes de la psicología moderna, pero, después de analizadas éstas, el autor llega a la conclusión de que:

1.º Cualquier motivación es siempre mejor que ninguna.

2.º La motivación positiva, conseguida con incentivos, persuasión o elogio, es más eficaz que la negativa, lograda por medio de la represión o el castigo.

3.º La motivación negativa produce desajuste y frustraciones psíquicas.

Las condiciones para que la motivación sea eficaz son:

a) Que sea permanente en todo el proceso del aprendizaje.

b) Tener en cuenta el ritmo individual de maduración y aprendizaje del sujeto.

c) Asociar los motivos antiguos con los nuevos.

d) Que el sujeto conozca su propio progreso.

e) Presentar incentivos concretos y reales.

f) Estimular la participación activa y directa de los alumnos en el planeamiento y ejecución de las actividades del aprendizaje.

g) Procurar el éxito inicial como resorte primario de motivación.

h) Favorecer el trabajo por equipos.

i) No diferir la aplicación de premios y sanciones.

El maestro comprobará que la clase está motivada si al contemplar a los alumnos puede observar en ellos:

(5) OSCAR MELÉNDEZ: «Los nuevos cuestionarios de enseñanza primaria», en *La escuela en acción* (Madrid, noviembre de 1965).

polarización atencional, participación activa y comunitaria, colaboración con el docente en las actividades, interés por el trabajo, fácil manejo de la clase por ausencia de indisciplina y que los mismos alumnos encuentran aplicación práctica e inmediata a sus conocimientos (6).

ENSEÑANZA MEDIA

En la revista *Educadores*, Vicente Sánchez Luis estudia el problema de la enseñanza de la religión, que considera de gran actualidad. «Para su comprensión —dice— es preciso partir de datos objetivos sobre la realidad y llegar a una enseñanza vitalizada, no teórica ni sentimentaloides. El mejor camino es la mejora del planteamiento tradicional, no su desaparición: educar en la disciplina para formar la voluntad, inculcar criterios y radicar convicciones.»

«Vitalizar la enseñanza —dice el autor— no exige aflojar las riendas de la autoridad divina sobre el individuo y la sociedad. Ni la benevolencia y la comprensión ha de ser a costa de la exposición paladina de nuestra verdad... Hay que poner en juego todos los medios para crear cristianos convictos y decididos» (7).

ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

En *Perspectivas Pedagógicas*, Angeles Galino se plantea el problema del cometido formador de la universidad. Una corriente de opinión, hartamente difundida, ante el binomio *instrucción-educación*, asignaría el contenido absoluto del primer concepto al ámbito univer-

sitario para hacerlo disminuir cuantitativamente hasta los primeros grados de la enseñanza, mientras atribuiría el segundo a estos primeros grados, como a su terreno propio, debilitando después su vigencia hasta tocar el nivel universitario. Esta situación cree la autora que está determinada por la admisión de un supuesto principal: la sobrevaloración de la ciencia, considerada, expresa o tácitamente, capaz de proporcionar al hombre la perfección definitiva.

La educación cientista, pedagógicamente hablando, representa el máximo esfuerzo institucional de la historia por una educación intelectual superior. De este punto de vista de la educación intelectual debe, pues, ser juzgada esta enseñanza universitaria. Las glorias formativas del profesor cientista son —según la profesora Galino— las siguientes:

- 1.^a Defiende la jerarquía ordenadora de la mente.
- 2.^a Estimula las capacidades de problematizar, esenciales para la investigación.
- 3.^a Inicia en un difícil realismo.
- 4.^a Ha vuelto a desatar la pasión intelectual.

Pero más adelante señala la autora los principales objetivos que en la corriente cientista quedan olvidados, cuyo defecto o sistemática preterición constituye la verdadera lacra de nuestra juventud universitaria:

- Apertura a la comunicación intelectual.
- Superación de la unilateralidad.
- Capacidad de *situar* los conocimientos.
- Descubrimientos de los fines ordenadores.

Analizando detenidamente las deficiencias a que puede llevar una educación que carece de estos objetivos, ha querido la autora «denunciar la manquedad, pedagógicamente hablando, de una formación que, por imperativo de sus definiciones básicas, pretenda ser tan sólo meramente intelectual o científica» (8).

CONSUELO DE LA GÁNDARA

(6) AGUSTÍN ESCOLANO: «La motivación del aprendizaje», en *La escuela en acción* (Madrid, noviembre de 1965).

(7) VICENTE SÁNCHEZ LUIS: «Anotaciones sobre la enseñanza de la religión», en *Educadores* (Madrid, noviembre-diciembre de 1965).

(8) ANGELES GALINO: «¿Universidad formadora?», en *Perspectivas pedagógicas* (Barcelona, núms. 13, 14 y 15; 1964-65).

RESEÑA DE LIBROS

Política científica e investigación.
Monografía núm. 1. Unesco. París, 1965. 96 págs.

PARIS.—Con el fin de presentar ejemplos sobre el esfuerzo científico realizado por distintas naciones, la Unesco inicia hoy la publicación de una serie de monografías, en la primera de las cuales se recoge el caso de Bélgica. El porvenir de las naciones se halla íntimamente ligado a los innumerables aspectos del estudio, de la organización y de la aplicación de las ciencias al desarrollo industrial, y en Bélgica la originalidad de los métodos empleados permite obtener un cuadro de conjunto sobre la ejecución de esa política científica, gracias a estructuras que se prolongan profundamente en los sectores públicos y privados. Los gastos totales de las actividades científicas y de enseñanza superior pueden ser cifrados en 7.500 millones de francos belgas, o sea, el 1,2 por 100 del producto bruto de la renta nacional.

Por tratarse de un país relativamente pequeño, con una población de 9.300.000 habitantes, un territorio de 30.500 kilómetros cuadrados y una población activa de 3.600.000 personas, el caso de Bélgica ofrece un interés muy especial. La investigación científica corresponde a todos los procesos destinados a innovar o mejorar los conocimientos en general o al estudio de materias, fenómenos, casos, metodología e interpretación de los conocimientos y a la formación del personal en las técnicas de la medida y la normalización, que se agrupan en tres sectores, denominados: ciencias físicas, ciencias de la vida y ciencias sociales y humanas.

Este folleto de la Unesco enumera los procedimientos seguidos en la preparación del inventario del potencial científico nacional, es decir, la identificación de los medios humanos, materiales y actividades de enseñanza y de investigación; en la preparación de un programa de actividades que depende de factores completos, y entre ellos, la demografía, el desarrollo económico e industrial y la capacidad de las universidades.

En menos de cien páginas se describen los órganos de programación y ejecución del programa, bajo la autoridad del primer ministro, en todas las ramas agrícolas, industriales y la obra de oficinas para el aumento de la producción, así como el papel de los ministerios, fundaciones privadas y las universidades libres u oficiales. Las empresas juegan un papel importante, y el 98 por 100 de

las firmas industriales se encuentran catalogadas entre las de carácter medio y pequeño, es decir, que ocupan menos de 50 trabajadores, con el total del 40 por 100 de la población activa. En 1961, unas 430 firmas realizaban investigaciones, y de ellas, 240 poseían laboratorios propios. Las construcciones metálicas y la industria química, con el 70 por 100 del personal asalariado, cubren el 70 por 100 de los gastos consagrados a la investigación científica, que tiene menos desarrollo en las ramas de la alimentación y de los textiles. En estas últimas se dispone solamente del 6 por 100 de los efectivos para los laboratorios y la investigación.

El Estado belga subvenciona parte de esas investigaciones por medio de institutos que se dedican a programas merecedores de la ayuda de varios industriales, que se comprometen a facilitar a las demás empresas el resultado de los trabajos. Ello ha permitido la obtención de nuevos productos y prototipos.

Una parte importante de este folleto de la Unesco expone la creación de 55 asociaciones de investigación en común, sin propósito de lucro, que ocupan 1.486 investigadores, y a cuyos institutos se afilian todas las empresas con más de 50 obreros. La investigación aplicada o tecnológica dedica un 50 por 100 de sus actividades a la manufactura, un 15 por 100 a la agricultura, un 15 por 100 a la construcción y trabajos públicos y el 10 por 100 a diversos. Los estudios nucleares han recibido un gran impulso con la creación de un centro especial, y las academias de Ciencias, Medicina, Letras y Bellas Artes y las sociedades de erudición organizan encuentros y coloquios, premios y otros estímulos, para el fomento científico.

Capítulo especial merece el desarrollo universitario, pues de 9.000 estudiantes en 1938, en los ramos científicos, se pasó a 32.000 en 1963. Actualmente trabajan en la investigación, a tiempo completo, unas 22.500 personas, de las cuales el 30 por 100 gozan de títulos universitarios.

La preparación del inventario de todas las realizaciones científicas se inició en 1961, y ha permitido ver que los recursos destinados a estas atenciones han de ser administrados con gran agilidad. Entre los temas prioritarios establecidos se encuentran la expansión de la enseñanza superior y la formulación de un verdadero estatuto para el profesor de Ciencias y para los investigadores.

Numerosos cuadros estadísticos fijan el detalle, proporciones y reparto

de los distintos gastos de carácter científico. A esta monografía seguirán otras, en cada una de las cuales se presentará el caso particular de determinados países ejemplares, en el campo de la política científica y de la investigación.—E. C. R.

DÍAZ CASTAÑEDA, Jaime de Jesús: *El amén de la misa*. Vol. 60. Pequeña Biblioteca Herder. 11×18 cm. Rústica, 40 ptas. Sobrecubierta de Nuria Salvat. Editorial Herder. Barcelona, 1965.

El sacerdote colombiano don Jaime de Jesús Díaz Castañeda, graduado en las universidades de Bruselas y de Tréveris, publica, precisamente cuando acaba de aprobarse la constitución sobre la sagrada liturgia y se ha publicado ya el *motu proprio* para que entre en vigor, su estudio científico sobre el «amén», esta obra tan copiosa y documentada, desde el punto de vista litúrgico, como en los aspectos pastoral y catequético.

En la primera parte, el autor publica una pequeña bibliografía, que él ha utilizado para la parte histórica de su trabajo.

Después hace una presentación sobre la importancia que tiene en la sagrada liturgia la sencilla y pequeña palabra *amén*, haciendo resaltar que el pueblo cristiano, «en virtud del bautismo...», posee el derecho y el deber de participar plena, consciente y activamente en la celebración litúrgica», conforme señala la Constitución litúrgica del Concilio Vaticano II.

Su preámbulo histórico trata sobre el «sentido etimológico del amén», «el amén en la sagrada Biblia», «el amén en el judaísmo posterior» y «el amén en los padres».

Divide esta obra en tres partes:

- I. *El amén en la misa.*
- II. *El amén en la pastoral.*
- III. *La catequesis del amén.*

Y concluye diciendo: «El amén es la más pequeña, la más antigua y venerable, la más característica y rica expresión de la parte del pueblo de Dios en la liturgia.

»El amén, no traducido e intraducible, es vínculo entre el Antiguo y el Nuevo Testamento, entre todas las confesiones cristianas, entre la Iglesia peregrina y la Iglesia triunfante.

»Con mayor razón valdría para los cristianos la antigua máxima rabínica: "A quien diga el amén con todas sus potencias, se le abrirán las puertas del cielo.»

Extracto del índice: *El amén en la sagrada Biblia.—El amén del canon.—El amén en la comunión de los fieles.—El amén en el templo.—El amén en la vida.—La experiencia del amén como catequesis.*—L. S.

Manual del catecismo católico. Tomo III: «La Iglesia y los sacramentos». Versión española de Juan Godo Costa. Revisión y adaptación de Francisco Payaras. Can. 14,4×22,2 cm. 400 págs. Rústica, 140 ptas. Editorial Herder. Barcelona.

Con el *Manual del catecismo católico*, Editorial Herder viene a engrasar eficazmente su nutrido elenco catequético. Este magnífico manual no persigue solamente un fin didáctico, sino también el fin espiritual de envolver en una atmósfera, íntimamente religiosa, tanto al profesor como al alumno. En tal sentido, la

obra podría incluso considerarse como libro de meditación, cuyo principal objetivo no es enseñar la verdad, sino edificar en el amor a Dios y al prójimo.

Versión fiel, cuidadosamente revisada y adaptada, de la obra que con idéntico título apareció en 1955, publicada por Herder, en Friburgo de Brisgovia. Adoptado por las 26 diócesis que integran el territorio de la República Federal Alemana, traducido (hasta el presente) a 32 idiomas, el *Manual del catecismo católico* se propone imprimir un impulso vital, y para ello no se reduce a un simple conglomerado de preguntas y respuestas, sino que ofrece una exposición coherente y orgánica, en la que la historia de la Redención se destaca sobre el conjunto y relaciona todas las partes. No excluye las preguntas y respuestas de los catecismos tradicionales, sino que las reduce en número y las incorpora como un elemento más de indudable valor didáctico.

Consta este tercer tomo de 23 temas, que versan sobre «La Iglesia y los sacramentos», cuyo interés cobra ahora nueva fuerza dentro de la actual atmósfera conciliar. Y en cada uno de estos temas el catequista encontrará materia doctrinal suficiente para orientar a los niños, haciéndoles entrar en la vida de la Iglesia como participantes. Que la comprendan como la comunidad de los discípulos de Jesús, como el origen del pueblo de Dios, al cual ellos deben pertenecer, ofreciéndoles una serie de ejercicios previos con los que poderse ejercitar.

Los seis puntos que los redactores del *Catecismo católico* se propusieron lograr en su texto son los siguientes:

1. Acercar a Dios.
2. Acercar a Cristo.
3. Acercar a la Iglesia.
4. Acomodarse a los niños.
5. Ser algo vivo.
6. Ser actual.

ACTUALIDAD EDUCATIVA

1. España

MARTINEZ MORENO,
MEDALLA NORMANN 1965

El profesor doctor don Juan Manuel Martínez Moreno, catedrático de la Universidad de Sevilla y director del Instituto de la Grasa del Patronato «Juan de la Cierva», actualmente director general de Enseñanza Universitaria, ha sido premiado con la medalla Normann por la Deutschen Gessellschaft für Fettwissenschaft (Sociedad Alemana para la Investigación sobre las Grasas). El acto de entrega ha tenido lugar en la reunión anual celebrada por dicha sociedad en la ciudad de Munster (Alemania occidental).

La medalla Normann se concede anualmente desde hace treinta años en memoria del sabio alemán descubridor del proceso de hidrogenación de las grasas, base importante de la industria de alimentación en todos los países.

La importancia de semejante condecoración adquiere gran relieve si consideramos que entre sus poseedores figuran químicos tan destacados como el célebre profesor Dam, de Copenhague, y el profesor Bute-nandt, de Munich, ambos Premios Nobel.

En el acto de la entrega el profesor Kaufman, presidente de la sociedad, hizo una amplia exposición de los motivos que han conducido a otorgar esta distinción al profesor Martínez Moreno, destacando sus contribuciones en el dominio de la química y la tecnología de grasas, especialmente en relación con el aceite de oliva y su labor de organización al frente del Instituto de la Grasa de Sevilla, que figura entre los primeros centros del mundo en esta rama de la investigación.

«Un aspecto muy importante de sus actividades—dijo— ha sido el fomento de las relaciones internacionales en la investigación sobre las grasas, pues fué uno de los fundadores de la International Society For Fat Research y ha presidido uno de sus Congresos.»

El profesor Martínez Moreno dió las gracias en un breve discurso, haciendo constar la importancia capital que en todos estos trabajos ha tenido la magnífica labor de sus colaboradores de Sevilla.

OECD:
DESARROLLO DE LA
ENSEÑANZA
ESPAÑOLA

En diciembre de 1961 el Gobierno español constituyó, en colaboración con la Organización Europea de Cooperación y Desarrollo, un equipo de especialistas a los que encomendó el estudio de las necesidades españolas a largo plazo en materia de enseñanza, teniendo particularmente en cuenta las demandas futuras de nuestro país en personal altamente cualificado. El estudio ha sido ahora terminado y entregado. Sin embargo, que sepamos, el informe no ha sido hecho público o, en todo caso, no ha tenido todavía la difusión a que le hace acreedor el interés de sus recomendaciones.

En el trabajo, la OECD propone que España emprenda un vasto programa de desarrollo de la enseñanza, adoptándolo a su plan de crecimiento económico y social, cuya fundamental premisa establece que el producto nacional bruto habrá de duplicarse entre 1961 y 1975.

El estudio comienza por sugerir cuatro puntos de partida básicos, a los que tengan a su cargo la ejecución de este plan de expansión de la enseñanza: A) Ampliar el acceso a la enseñanza de las clases con ingresos inferiores. B) Reducir la desigualdad existente entre unas regiones y otras en el acceso a la cultura. C) Ampliar el acceso a la enseñanza a las mujeres, y D) Reducir el descrédito escolar resultante del abandono prematuro de los estudios o del exceso de alumnos en las clases.

A partir de ahí, el informe hace cantar las cifras. Es un río de estimaciones, de estadísticas. Un río bien canalizado entre la previsión y la lógica—ni optimista ni pesimista, sólo de un sentido común riguroso y casi abrumador—, que desemboca en el mar de esta síntesis: a nivel de la enseñanza primaria, la escolaridad habrá de ser del 100 por 100. En el plano de la enseñanza secundaria, el 48 por 100 del grupo comprendido entre los catorce y los diecisiete años asistirá a clase. El número de alumnos de escuelas de enseñanza general y técnica, que ascendía en 1960 a 633.000, pasará a ser de más de dos millones

en 1975. Ello exigirá un profesorado de más de 70.000 maestros a plena dedicación, en lugar de los 25.000 que había en 1960, muchos de ellos de jornada parcial. La capacidad de las escuelas habrá de aumentar, durante igual período, en más de un millón de plazas.

Por lo que concierne a la enseñanza superior (el país precisará hacer para entonces y en ese campo un reclutamiento masivo), el número de inscritos ascenderá al 6,4 de los jóvenes españoles incluidos entre los dieciocho y los veinticuatro años, es decir, será de 200.000 estudiantes frente a los 76.000 registrados en 1960. Para ello habrá que disponer de 9.000 catedráticos con plena dedicación, mientras que en 1960 sólo eran 6.300 con jornada parcial. La capacidad de las Universidades deberá aumentar, como consecuencia, en 44.000 plazas.

De esa manera, con vistas al futuro, está planteado el problema. Los anteriores objetivos de enseñanza, fijados para 1975 por la OECD, proceden de la razonable hipótesis de que si se quiere doblar el producto nacional bruto para dentro de diez años es indispensable modificar profundamente la estructura cuantitativa y cualitativa de la población nacional activa. Y a eso vamos. Mejor dicho, no tenemos más remedio que ir a eso. Falta, tal vez, un detalle técnico por consignar. Un pormenor importantísimo: se calcula que, para ese año, y si deseamos alcanzar esa etapa, los gastos globales para la enseñanza pública y privada (con exclusión de la formación profesional en el sector agrícola) pasarán de 14.000 millones de pesetas en 1961 a 66.000 millones en 1975. El dato está estimado a precios constantes y en función del producto nacional bruto equivale a saltar del 1,8 por 100 a un 4 por 100, comparable al nivel actual de Francia.

Van a necesitarse, como verán, 66.000 millones de pesetas para una inmejorable inversión nacional, para costear la más fértil y ambiciosa empresa que la moderna España haya emprendido hasta el día. El esfuerzo financiero para tal empresa ha de ser compartido justa y proporcionalmente por la sociedad española mediante un mecanismo fiscal progresivo.

EDUCACION ESPECIAL 1965

El notable impulso que, principalmente en estos últimos años, ha recibido la asistencia y educación de niños y jóvenes subnormales, requiere una profunda renovación en todas las actividades relacionadas con esta importante parcela de la función estatal que, como aspiración, han sido recogidas en conclusiones de Jornadas Técnicas sobre la materia.

Por ello, el MEN ha establecido una nueva legislación (decreto 2925/1965, BOE de 16.10.65), por el cual:

1. Los centros, escuelas, programas y métodos de educación especial se destinarán a los niños y jóvenes que, como consecuencia de sus deficiencias o inadaptaciones de orden físico, psíquico, escolar o social, resulten incapacitados o tengan dificultades para seguir, con un normal aprovechamiento, los programas de estudios correspondientes a su edad en los Centros primarios, medios o profesionales.

2. La creación de los centros y escuelas a que se refiere el artículo anterior podrá llevarse a cabo: a) Por el Ministerio de Educación Nacional, a través de la Dirección General de Enseñanza Primaria, o, en su caso, de la de Enseñanza Laboral, en régimen ordinario o en la modalidad de Consejo Escolar Primario, y b) Como Centros de Enseñanza no estatal. El reconocimiento o autorización de estos últimos se efectuará por una u otra de las direcciones generales, conforme a las normas establecidas, con cumplimiento de lo dispuesto en el artículo 7.º, sexta, del decreto 1219/1965, de 13 de mayo (BOE del 18).

Los centros, tanto de diagnóstico y orientación como de enseñanza, podrán adoptar todas las modalidades que las necesidades particulares de los educandos y las exigencias de la mejor técnica aplicable aconsejen.

3. Los directores y maestros de los Centros de Educación Especial a que se refiere este decreto deberán pertenecer al Magisterio Nacional Primario o, en su caso, al profesorado de Escuelas de Formación Profesional, y poseer la especialización necesaria. Los directores, además, deberán superar los estudios de perfeccionamiento establecidos para obtener el cargo y poseer experiencia en estas enseñanzas, adquirida como maestros de Educación Especial durante un período no inferior a tres años.

Los psicólogos habrán de tener el diploma de la Escuela de Psicología y Psicotecnia.

Para la asistencia médica se observará lo dispuesto en el párrafo tercero del artículo 2.º del decreto 1219/1965, ya citado.

4. Los directores y maestros de los Centros de Educación Especial estatales, a nivel de enseñanza primaria, estarán sometidos al Estatuto

del Magisterio Nacional Primario, con determinadas excepciones.

5. La formación del profesorado y personal auxiliar de los Centros de Educación Especial, en sus diversas especialidades y niveles, se obtendrá por dos procedimientos:

A) Preparación para acceder a los distintos puestos.

B) Perfeccionamiento y actualización de técnicas para los que ya están en ejercicio.

Los planes y programas se determinarán por el Ministerio de Educación Nacional, con informe de la Comisión Interministerial de Asistencia y Educación de Subnormales Físicos, Psíquicos y Escolares (C. I. SUB.).

6. Los estudios a que se refiere el artículo anterior se impartirán en las Escuelas del Magisterio o en Instituciones especializadas a nivel de la enseñanza primaria o profesional, teniendo en cuenta su finalidad y contenido.

7. El Patronato Nacional de Educación Especial es el Organismo encargado, a escala nacional, del asesoramiento del Ministerio de Educación Nacional en las materias propias de la educación especial. Dentro del patronato funcionará una Comisión Permanente, cuyos servicios técnicos y administrativos estarán desempeñados por una Oficina Técnica de Educación Especial.

8. Serán cometidos del Patronato Nacional de Educación Especial:

a) Elaborar el Plan Nacional de Educación Especial que incluya la formación primaria hasta sus máximas posibilidades y la iniciación, orientación y formación profesional de los diversos grupos de niños y jóvenes deficientes o inadaptados, así como las necesidades en centros y personal docente o auxiliar.

b) Promover, impulsar y coordinar las actividades propias de la Educación Especial y la investigación y experimentación acerca de la misma.

c) Ejercer la alta dirección sobre los centros que de modo particular se puedan adscribir al mismo e inspeccionar todos los relacionados con la Educación Especial.

d) Formular las propuestas sobre estudios de formación y perfeccionamiento del personal especializado de Educación Especial.

e) Orientar, fomentar y coordinar las actividades de las distintas asociaciones, sociedades y entidades o particulares relacionados con niños o jóvenes afectados de deficiencias e inadaptaciones de orden físico, psíquico, escolar o social.

f) Estimular la tutela educativa sobre la población adulta afectada por estos problemas para mejorar su nivel formativo y profesional en orden a una óptima adaptación social.

g) Promover las campañas convenientes para interesar a la sociedad en los problemas de la infancia y juventud inadaptada y deficiente, canalizando iniciativas y toda clase de colaboraciones y ayudas.

9. Las Comisiones Delegadas de Acción Cultural de las Provinciales de Servicios Técnicos llevarán a cabo en la esfera de la respectiva provincia las labores propias de coordinación y estímulo de la Educación Especial, y particularmente:

a) Elaboración de estadísticas sobre los niños y jóvenes que en cada provincia precisan una educación especial.

b) Planificación a escala provincial de las necesidades en centros y personal de Educación Especial promoviendo las debidas soluciones, que serán coordinadas en el plan nacional por el Patronato Nacional de Educación Especial.

c) Cumplimiento de las decisiones del Patronato Nacional que éste le encomiende.

NUEVOS EDIFICIOS UNIVERSITARIOS

La construcción de un edificio de la sección de Química y su adaptación para Física, de la Facultad de Ciencias de la Universidad de Barcelona, por un presupuesto de 345.268.238,27 pesetas, fué aprobado por decreto, correspondiente al MEN.

La Facultad de Ciencias de la Universidad de Oviedo será ampliada en sus secciones de Biológicas y Geológicas, según se aprobó ayer por una resolución de la Subsecretaría del Ministerio de Educación Nacional, con un presupuesto de obras que asciende a 56.345.470,50 pesetas.

«ENSEÑANZA SUPERIOR Y DESARROLLO»

El director general de Enseñanza Universitaria presidió el acto de apertura del curso cincuentenario del Instituto Químico de Sarriá.

El propio director general pronunció la lección inicial, acerca del tema «Enseñanza Superior y desarrollo», haciendo un detenido estudio sobre la situación docente en 75 países, lo que revela que en España el nivel de la enseñanza está ascendiendo. Afirmó que la enseñanza superior contará, en 1975, con 200.000 alumnos y 8.850 profesores, y estudió los problemas que presenta el desarrollo de las escuelas técnicas, felicitando al Instituto Químico de Sarriá, que ha dado la pauta en este medio siglo de fecunda actividad, y cuyo título ha sido oficialmente reconocido por el Estado.

Asistieron al acto el Patronato del Instituto con su presidente, marqués de Castell-Florite, claustro de profesores, alumnado y representaciones académicas y docentes.

FACULTADES DE LOS NUEVOS TÉCNICOS DE GRADO MEDIO

Por decreto del MEN, 2430/1965 (BOE 24.8.1965), los nuevos técnicos de grado medio tendrán las facultades inherentes a las aplicaciones prácticas de las técnicas en que son especialistas y gozarán además de los mismos derechos que tenían los anteriores aparejadores y peritos cuyas titulaciones se correspondan con las de arquitecto e ingeniero técnico que ahora se implantan, sin que implique cambio en la calificación y clasificación establecidas en el decreto 1427/1965, de 28 de mayo (BOE de 1 de junio).

CRITICA DE LA ENSEÑANZA PRIMARIA ESPAÑOLA

El director general de Enseñanza Primaria fué interrogado por uno de los informadores de «Rueda de Prensa» en TVE, de la siguiente forma:

—*La enseñanza privada, incluida la de la Iglesia, es cara. Creo que, en términos generales, muy por encima de las posibilidades del nivel medio de sueldos en España. Estos precios se van encareciendo por cada curso que pasa, y están llegando a unos límites que en ciertos casos podrían calificarse de intolerables. ¿Querría el señor director decirme qué acción ejerce el Estado o piensa ejercer para regular los precios de la enseñanza privada?*

El señor Tena Artigas contestó diciendo que la enseñanza privada es absolutamente libre. Los padres llevan a sus hijos allí porque quieren, y el ministerio no tiene actualmente ningún medio directo para regular los precios en esos centros, pero sí unos medios indirectos: las subvenciones que se dan en enseñanza primaria son para los centros estrictamente gratuitos, y lo que se está tratando es de que haya suficientes centros en todo el país para que aquel que lo desee pueda ir a escuelas nacionales, que son totalmente gratuitas.

* La Dirección General de Enseñanza Primaria encuadra alrededor de 100.000 maestros y unos 3.700.000 niños. El problema: dinero para pagar mejor a todo el personal docente; para construir mejores escuelas y para tener mejores servicios en la enseñanza primaria.

* La población escolar, de seis a doce años, está prácticamente, en términos generales, escolarizada. Estamos tratando en estos momentos de escolarizar a la población de doce a catorce años, que en 1968 será también obligatorio. El problema de la falta de escuelas está producido por la emigración interna. En los últimos años se ha producido un trasvase de las zonas rurales a las

industriales. Pero al mismo tiempo hemos tenido que suprimir más de 800 escuelas por falta de matrícula.

* El presupuesto de la Dirección General de Enseñanza Primaria es de cerca de 7.000 millones de pesetas. Con las nuevas retribuciones al Magisterio y a los cuerpos docentes subirá a cerca de 11.000 millones actualmente.

* En el momento actual se dedica a educación, no sólo del ministerio, sino encuadrando a lo dedicado por el Estado y entidades privadas, el 3 por 100 de la renta nacional. Del producto nacional bruto es un 2,68, aproximadamente.

* Se necesita construir hasta cerca de 20.000 aulas más. En las poblaciones de menos de 5.000 habitantes el 100 por 100 de los alumnos estarán escolarizados hasta los catorce años en centros de enseñanza primaria. En las ciudades de hasta 50.000, un 60 por 100, y el resto en enseñanza media, y en las de más de 100.000, un 30 por 100 en primaria y el resto en media.

* En Madrid hay alrededor de 40.000 niños entre seis y doce años que no tienen una escuela nacional. El ayuntamiento ha tomado con calor el problema, y espero que podrá resolverse en dos años, ya que el ayuntamiento da los solares y el 25 por 100 de la construcción, y el 75 por 100 restante la Dirección de Enseñanza Primaria. En Barcelona y Bilbao también hay problemas, y estamos trabajando sobre ellos. En estos momentos hay en construcción en Madrid más de 300 aulas, y planeadas cerca de 1.000.

* Al empezar la Campaña de Alfabetización existían 1.720.000 analfabetos de quince a sesenta años. En el momento actual, el porcentaje de analfabetos para esas edades es del 4,3 por 100, lo que viene a significar un 7,6 del total nacional, que en 1960 era del 12 y en 1950 del 17.

* Si estamos en condiciones de dar un impulso decisivo a la enseñanza primaria en España es un problema tan grave que afecta al Gobierno entero, un problema en el que hay que emplear miles de millones de pesetas. La enseñanza es cara; rentable, pero cara. Yo deseo que estemos en esas condiciones, y espero que estaremos.

* El sistema de las escuelas comarcales y Escuelas-Hogar es algo nuevo que estamos haciendo para escolarizar a los niños de población ultradiseminada que no pueden asistir a la escuela por ningún sistema. El transporte escolar se emplea en todas las provincias, excepto en siete. Existen actualmente más de 6.000 comedores escolares en España. Pero para aquellos niños que ni aun por estos procedimientos pueden asistir a la escuela, porque no hay medios de comunicación, los estamos llevando a las Escuelas-Hogar, internados de los que funcionan en España 52. Esto ha empezado el año pasado con éxito sorprendente.

HACIA UNA SEGUNDA UNIVERSIDAD EN MADRID

La posibilidad de fundar una segunda universidad en Madrid, en un futuro próximo, ha sido señalada por el director general de Enseñanza Universitaria, profesor Martínez Moreno.

En sus manifestaciones en Barcelona dijo que, de acuerdo con las previsiones del proyecto regional mediterráneo, la población de enseñanza superior en España en 1975 deberá ser próxima a los 200.000 alumnos, y las necesidades del profesorado se elevarán a 8.850. Preocupa a nuestro Ministerio de Educación la desigual distribución de la población escolar de enseñanza superior, más de la mitad de la cual se centra en Madrid.

Las siguientes cifras son claramente indicativas: en el pasado curso la Universidad de Madrid (sin incluir a las escuelas técnicas superiores) alcanzó la cifra de 33.000 alumnos, mientras que en la que sigue inmediatamente, que es Barcelona, tuvo algo más de 10.000, y la siguiente, Valladolid, cuyo distrito incluye las tres provincias vascas, apenas pasó de 5.000. Agregó que universidades como las de Murcia y La Laguna oscilan alrededor de los 1.000 alumnos.

«La presión de una población de más de dos millones y medio de habitantes—terminó diciendo el doctor Martínez Moreno—obligará probablemente en un futuro próximo a fundar una segunda universidad en la capital.»

EXPOSICION NACIONAL DE BELLAS ARTES 1966

A propuesta de la Dirección General de Bellas Artes, se ha dispuesto que la próxima Exposición Nacional de Bellas Artes se celebre en Madrid, durante la primavera de 1966, en los Palacios de Exposiciones del Retiro, conforme a las bases que establece el reglamento vigente para estos certámenes.

La presentación de las obras con destino a la misma se efectuará en los citados palacios todos los días laborables desde el 15 de febrero al 15 de marzo, en horas de diez de la mañana a una de la tarde, y de cuatro a seis de la misma, cuyo plazo será improrrogable.

EL INSTITUTO DE IDIOMAS DE LA UNIVERSIDAD DE SALAMANCA

En el Instituto de Idiomas de la Universidad de Salamanca se imparten enseñanzas de las siguientes lenguas: francés, inglés, alemán y ruso. El personal docente del Instituto

está constituido por profesores nativos nombrados a través del Ministerio de Educación Nacional.

Las enseñanzas del francés constan de los cuatro cursos siguientes:

1.º Vocabulario, verbos, gramática elemental, lectura, traducción, principios de dictado y conversación.

2.º Gramática superior, morfología, fonología, dictado, lectura, traducción, comentarios y conversación.

3.º Sintaxis, análisis, puntuación, acentos, redacción, dictado, lectura, traducción, comentarios y conversación.

4.º Cultura general francesa (Literatura, Historia, Geografía y Arte).

Para pasar a cualquiera de los grados siguientes (2.º, 3.º y 4.º) será necesario haber aprobado previamente examen de los cursos anteriores, pudiendo, no obstante, matricularse en varios cursos al mismo tiempo, los cuales deberán ser aprobados por los alumnos para pasar el examen final de aptitud, tras del que se otorga el diploma correspondiente.

Los profesores han de ser nativos y poseer, al menos, una licenciatura en Filosofía y Letras de alguna Universidad de su país de origen.

El Instituto de Idiomas de la Universidad de Salamanca otorga, al final de los estudios y tras un examen previo, un diploma que autoriza a enseñar como profesor de idioma moderno en centros de enseñanza oficiales y privados.

ESTUDIO DEL PROBLEMA DE LOS EXAMENES

La Confederación Católica Nacional de Padres de Familia ha encomendado a su Comisión de enseñanza que estudie el problema de los exámenes. El estudio no se limita al conocimiento y propuestas de soluciones a los hechos que en las últimas circunstancias han resultado tan poco gratos, sino que se amplía en el sentido de buscar las causas que hayan podido dar lugar a esta situación docente. Por citar algunas, y a modo de ejemplo, la frondosidad de asignaturas, diversidad de disciplinas y cursos y gran extensión de materias que integran la Enseñanza Media, la concepción del preuniversitario, la relación y coordinación de la enseñanza en sus diversos niveles, el examen de programas, métodos de enseñanza, convivencia y trato entre profesores y alumnos, factores familiares, etc.

EL UNIVERSITARIO Y SU RESPONSABILIDAD SOCIAL

En el Colegio Mayor de la Moncloa y con motivo de la II Convención de Orientación Universitaria, pro-

nunció una conferencia sobre «La responsabilidad del universitario en la sociedad», don Víctor García Hoz, catedrático de Pedagogía de la Universidad de Madrid y director del Instituto de Pedagogía del CSIC.

Comenzó refiriéndose al hecho de que apenas un 2 por 100 de los jóvenes españoles vayan a la Universidad, lo que hace de ésta una institución de carácter aristocrático, en su sentido etimológico: para pocos y para los mejores. «Por otra parte —continuó—, es la sociedad la que, a través de los organismos competentes, sufraga los gastos de la Universidad, ya que los derechos que el alumno paga son irrisorios comparados con lo que cuesta su formación.»

«Comprenderemos, pues, que el universitario tenga una deuda —si no de justicia, sí moral— con la sociedad.»

Como contrapartida, la sociedad le encomendará al universitario aquellas tareas de la vida pública que exijan una mayor preparación y esfuerzo. La Universidad es la institución que se dedica a la formación de los hombres que, por su vocación intelectual, regirán sus destinos en el futuro. Es éste un motivo más de la responsabilidad del universitario en la sociedad.

La misión del universitario es estudiar, que significa esforzarse intelectualmente por la posesión de la verdad, para luego extender esa verdad al servicio de los demás: aquí reside su función. El universitario ha de ser un hombre libre —por la posesión de la verdad— y ha de hacer libres a los demás.

«El trabajo intelectual, continuó diciendo el señor García Hoz, es el trabajo más humano. Y obramos humanamente en tanto somos libres.»

CONVOCATORIA DE BECAS PARA EL CURSO ESCOLAR 1965-66

La Comisaría General de Protección Escolar anuncia la convocatoria de becas para el curso 1965-66.

Estas becas pueden solicitarse para cursar estudios en centros estatales, reconocidos y autorizados, adscritos o incorporados y de enseñanza libre, y se refieren a estudios de Enseñanza superior, media y especial.

La presentación de solicitudes se efectuará del modo siguiente: a través de los maestros o directores de los centros en que estén matriculados los solicitantes en el actual curso, cuando se refieran a iniciación de estudios medios. En caso excepcional de aspirantes no escolarizados, presentarán la solicitud en la Delegación Provincial de Protección Escolar; a través de las Delegaciones Provinciales de Protección Escolar, para continuación de estudios medios, y en la Comisaría de Protec-

ción Escolar de cada Distrito Universitario, las relativas a estudios superiores o especiales. Los residentes en Colegios Mayores durante el curso actual 1964-65 presentarán la documentación en la dirección de cada Colegio.

Pueden solicitar estos beneficios los escolares de nacionalidad española que se hallen en situación académica que permita cursar estudios en cualquiera de los incluidos en la convocatoria, así como poseer aptitud, vocación y condiciones morales para cursar los estudios que se pretenda.

También habrán de probar la insuficiencia de medios económicos, personales y familiares para sufragar los gastos de tales estudios.

La selección de becarios se realizará mediante pruebas específicas que en su momento oportuno serán determinadas por la Comisaría General y comunicadas a los servicios provinciales para su efectividad.

A los alumnos que hayan disfrutado de becas en el actual curso académico les será renovado el beneficio para el curso 1965-66, una vez comprobada la persistencia de escasez de recursos que motivó la concesión de la beca y el aprovechamiento académico.

La resolución definitiva deberá finalizar antes del 31 de julio de 1966.

EDUCADORES POPULARES DE ADULTOS

Organizado por la Dirección General de Enseñanza Primaria y la Campaña Nacional de Alfabetización se ha celebrado en Madrid un cursillo para formación de «Educadores Populares de Adultos». Asistieron 50 alumnos, inspectores de enseñanza primaria, licenciados en pedagogía, directores de grupos escolares, representantes de Mujeres de Acción Católica, Sección Femenina, Frente de Juventudes y un grupo de profesores iberoamericanos.

MEDIO MILLON DE LIBROS GRATUITOS

Más de medio millón de libros (511.890), que representa un presupuesto de treinta y seis millones de pesetas, se distribuirán gratuitamente por todas las escuelas españolas. Quinientas treinta y un mil cuatrocientas cincuenta escuelas primarias recibirán este año lotes de libros, integrados por un diccionario de lengua, un diccionario enciclopédico, un atlas universal y otro de España. Se ha iniciado también el envío de bibliotecas a las escuelas enclavadas en núcleos rurales que carecen de ella. Se constituirán 2.345 bibliotecas compuestas de 126 libros seleccionados por los niños, los maestros y adultos de la localidad.

REVISIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LA MEDICINA EN ESPAÑA

En la II Conferencia Anual sobre Enseñanza de la Medicina en el Mundo, celebrada en Filadelfia, el catedrático de Fisiología de la Facultad de Medicina de Madrid, profesor don Antonio Gallego, ha presentado un interesante estudio sobre el estado actual de la enseñanza de la Medicina en España, en el que analiza sus defectos y expone las líneas generales de un plan en estudio de modernización de dicha enseñanza.

En la parte primera de su conferencia, el profesor Gallego expuso los defectos de que, a su juicio, adolece la enseñanza actual de la Medicina en España. De ellos, los principales son la cantidad excesiva de alumnos, desproporcionada en todo caso al número de profesores y medios de trabajo. Por otra parte, su preparación preuniversitaria es insuficiente y su distribución en las distintas facultades muy irregular. Entre 1952 y 1962 las cifras totales de estudiantes de Medicina se mantuvieron con una oscilación entre 14.300 y 16.000, sin tendencia a aumentar hasta 1965. Una grave razón del estancamiento en el crecimiento del número de alumnos está en la ausencia de interés por los estudios médicos debido a la deteriorización de la posición económica y social del médico por la creciente socialización del ejercicio de la Medicina en España.

Insuficiencia de profesores.—El número de profesores de las distintas materias que se estudian en las Facultades de Medicina también es insuficiente. El coeficiente real oscila entre 146 y 157 alumnos por profesor. Por otra parte, los ingresos que perciben dichos catedráticos no les permiten una dedicación plena a la Universidad.

A esta insuficiencia de profesores se une la carencia de medios de trabajo que obliga a una enseñanza casi teórica, que a veces se da en deplorables condiciones, siendo frecuente audiencias de más de 400 alumnos por catedrático. En las materias preclínicas escasean los laboratorios y el material de enseñanza. Aun en los casos de disponer de ellos, el presupuesto de que disponen las cátedras es insuficiente para los gastos mínimos de mantenimiento.

Por otra parte, la creación hace veinticinco años del Consejo Superior de Investigaciones Científicas para promover la investigación científica pura y aplicada sustrajo a la Universidad la misión de investigación que siempre había considerado como suya y los medios para llevarla a cabo.

Prácticas.—La escasa enseñanza práctica en los estudios clínicos constituye a su vez un grave problema. Cada Facultad de Medicina tiene para la enseñanza un hospital

clínico, pero el número de sus camas suele ser insuficiente en relación con el de alumnos matriculados, sin contar que, con la implantación del Seguro Obligatorio de Enfermedad, ha desaparecido prácticamente en España el enfermo de beneficencia, ya que toda la población de bajo nivel económico está protegida por el Seguro y atendida, médica y quirúrgicamente, en sus hospitales modernos, numerosos y bien equipados.

Por último, el plan de estudios que actualmente desarrollan las Facultades de Medicina es anticuado, ya que está en vigor desde hace unos cincuenta años, y no ha sido modificado esencialmente.

No existe prácticamente coordinación alguna entre los problemas de las distintas materias que se explican en la Cátedra, siendo el «Comité de currículum» desconocido en las Facultades españolas.

Probable plan de reforma.—Tras esta exposición, el profesor Gallego se refirió a un posible plan de reforma de las Facultades de Medicina y de los estudios médicos en España. Este plan de reforma, en sus líneas fundamentales, prevé la sustitución del año académico actual, prácticamente de siete meses de duración, por dos períodos—de septiembre a febrero y de marzo a junio—con lo que se llegaría a diez u once meses de trabajo universitario al año.

Esto debe ir aparejado con una distribución racional de los estudiantes de Medicina, para lo cual se impone limitar el número de estudiantes de cada Facultad de Medicina a sus posibilidades de enseñanza, y una buena selección de los mismos. Esto último se podía conseguir mediante la implantación de un curso selectivo en la Universidad que comprenda las siguientes materias: Física, Química, Orgánica, Biología y Matemáticas Generales. Con ello se reduciría el actual porcentaje de fracasos, un 37 por 100 de promedio, que es el más elevado, con mucho, de toda la Universidad española.

Es preciso, asimismo, intensificar la dedicación a la enseñanza de los profesores de las Facultades de Medicina, llegando a un máximo de profesores «full-time», y aumentar el número de profesores, especialmente adjuntos y ayudantes, hasta establecer un cociente máximo de diez alumnos por profesor en cada materia, todos ellos con dedicación exclusiva. Y también se considera imprescindible el aumentar los fondos dedicados a investigación para las Facultades de Medicina, ya que ello permitiría a los profesores, especialmente de materias policlínicas, una dedicación completa a su labor universitaria íntegra: enseñanza, adquisición de conocimiento e investigación.

Por último, apuntó el profesor Gallego la conveniencia de una división del «currículum» de las Facul-

tades de Medicina en dos secciones: estudios preclínicos y estudios clínicos, lo que permitiría a su vez la creación de títulos en ciencias básicas. La aprobación de los estudios preclínicos, complementada con un año de estudios de ampliación de Química, Física y Matemáticas, permitiría la concesión de un título de licenciado en Ciencias Medias Básicas, suficiente para algunos puestos de profesorado, de investigación o de trabajo profesional en laboratorios biológicos. Dos años más de especialización y la realización de una tesis doctoral conferiría el grado de doctor en la especialidad, pudiendo con ello optar también a los puestos de profesor agregado y catedrático.

Finalmente, la concesión del título de Licenciado en Medicina iría precedida de dieciocho meses de internado en Hospitales, y la del título de Médico especialista requeriría un mínimo de dos años más en un centro académicamente reconocido de la especialidad correspondiente.

MADRID Y SUS PROBLEMAS ESCOLARES PRIMARIOS

«El Ayuntamiento tiene que hacer frente al problema de proporcionar escuelas a 54.000 niños madrileños que carecen de ellas», ha dicho el delegado de los Servicios Municipales de Educación a un redactor de la agencia Cifra.

«Un problema de esta magnitud no puede resolverse de la noche a la mañana. Es muy complejo, pero estamos decididos a buscarle solución inmediatamente. Hay para ello dos fórmulas: una, a largo plazo, que depende de un plan de construcciones escolares que acabe con el déficit que existe en la periferia de la capital; otra, de carácter urgente, tiene dos aspectos: el de aprovechar al máximo las escuelas existentes y el de crear simultáneamente escuelas con elementos prefabricados, a las que vamos decididamente.»

Agregó el señor Aparisi que la Comisión Mixta de Construcciones Escolares tomó el acuerdo de ir a la construcción de escuelas con elementos prefabricados, convocando entre las Empresas españolas especializadas en construcciones prefabricadas, un concurso para dotar de colegios a los distritos madrileños que necesitan con mayor urgencia escuelas: Palomeras, Manoteras, los Carabanchales y Orcasitas. A estos barrios seguirán otros. Estas escuelas prefabricadas no interfieren en el plan de construcciones definitivas que sigue su curso.

Como otra solución de urgencia se ha pensado en la utilización de locales comerciales que sean aptos para dedicarlos a unidades escolares.

Aludió asimismo el delegado de Educación, que la Comisión Mixta

de Construcciones Escolares mostró su deseo de ir a la creación de un proyecto-tipo.

LOS NUEVOS PATRONATOS DE LAS ESCUELAS TECNICAS

Por Decreto 3190/1965, del MEN, se crean los Patronatos de las Escuelas Técnicas de Grado Superior y Medio, con las siguientes funciones:

a) Auxiliar a la Escuela Técnica en el cumplimiento de sus fines educativos, culturales y sociales, fomentando el interés de la sociedad por la vida y la labor de aquélla.

b) Hacer llegar a los órganos de gobierno las aspiraciones y deseos del medio social respectivo en relación con aquellos fines cuando ello pueda traducirse en la promoción de estudios o investigaciones encaminados a su mejor planteamiento y resolución.

c) Sugerir y promover, en su caso, la creación de cátedras, instalaciones y especialidades en relación con las necesidades de la región, así como la organización de cursos, conferencias y cualquier otra obra de extensión docente.

d) Promover la directa colaboración de otras entidades y organismos en las aspiraciones y propósitos de la Escuela.

e) Colaborar con los órganos de gobierno del Centro, robusteciendo su autoridad y prestigio con el apoyo moral de la presencia efectiva de los estamentos sociales representados en el Patronato.

f) Canalizar las iniciativas oficiales y particulares, recibiendo donativos, subvenciones, legados, etc., con destino a los objetivos citados o a cualquier otro que redunde en un mejoramiento de la vida de la Escuela.

Cada Patronato se reunirá, por lo menos, dos veces al año, sin perjuicio de que su presidente pueda convocarlo cuando las circunstancias lo aconsejen o lo solicitaran la mitad de sus miembros.

Los Patronatos estarán constituidos en todas las Escuelas antes del 1 de febrero del año próximo y, en un plazo de tres meses, formulará cada uno de ellos al Ministerio su proyecto de Reglamento.

EL MAGISTERIO PRIMARIO Y LA LEY DE RETRIBUCIONES A FUNCIONARIOS

La Jefatura Nacional del SEM ha realizado diversas gestiones con motivo de la aplicación de la Ley de Retribuciones a Funcionarios. La Jefatura Nacional, previa información de las Jefaturas Provinciales y Junta Nacional de Mandos, ha elevado a la Presidencia del Gobierno y Ministerios de Hacienda y Educación Nacional el siguiente escrito:

Petición que formula la Jefatura Nacional del Servicio Español del Magisterio en nombre y representación de la Asociación Nacional del Magisterio Oficial integrada en el mismo, de acuerdo con lo dispuesto en la letra C) del punto segundo del artículo segundo de la Orden ministerial de la Presidencia del Gobierno de 29 de abril de 1958, por la que se regulan las Bases Orgánicas de las Asociaciones Nacionales de Enseñanza Primaria.

a) Que se revise cuanto antes el coeficiente multiplicador aplicado al Magisterio Nacional y se rectifiquen las diferencias apuntadas, mediante la elevación de su coeficiente en la cuantía que le corresponde, en relación a los estudios cursados, que son similares cuando no superiores a los de los Cuerpos Técnicos de Correos y Telégrafos, Especial de Prisiones y General de Policía, y a la importancia que para el desarrollo político, social, económico y cultural del país tiene la Enseñanza Primaria.

b) Que en el momento previsto por la ley se apliquen al Magisterio Nacional los complementos de sueldo, gratificaciones e incentivos previstos en el artículo 10 de la Ley de Retribuciones, en la forma y con cargo a los fondos que allí se determinan, en cuantía suficiente y equiparadora con los Cuerpos semejantes, recogidas todas las actividades que el Magisterio realiza.

Igualmente, que cuando se proceda al desarrollo de lo determinado en los artículos 98, 99 y 101 de la Ley Articulada de Funcionarios Civiles del Estado se apliquen al Magisterio los complementos de sueldo, gratificaciones e incentivos que en los mismos se señalan y en la medida que le correspondan.

MURCIA EXTENSION DE LA ENSEÑANZA MEDIA

Ocho Secciones Delegadas de Instituto de Enseñanza Media han sido inauguradas en la provincia. La de Torre-Pacheco abarca una extensión de 6.500 metros cuadrados con capacidad para 650 alumnos el edificio de dos plantas. Más del centenar de jóvenes campesinos acaban de matricularse para ingreso. El edificio ha costado tres millones y medio de pesetas. El de Alquerías, de tres plantas, para 640 alumnos, ha costado cuatro millones. Dispone de dieciséis aulas. Análogos volúmenes económicos los abiertos en Alcantarilla, Beniaján, el Palmar, Aguilas, Molina de Segura y Santonera. Otros dos van a ser construidos: en Bullas y en San Pedro del Pinatar.

Por su parte, en Yecla ha sido inaugurado un grupo escolar y viviendas para maestros, depósito y red de aguas, y viviendas por cerca de seis millones de pesetas, y en Alhama, escuela parroquial, sala de

cine, biblioteca, casa parroquial con tres viviendas, rectoral y capillas por más de cuatro millones y medio de pesetas.

TRIENIOS Y MAESTROS

Ante la situación creada a los maestros acogidos a la Orden de 19 de febrero de 1943 al serles negado el tiempo que estuvieron sustituidos a su amparo por desempeñar funciones públicas, la Jefatura Nacional del SEM dirigió, con fecha 13 de septiembre, un escrito al director general de Enseñanza Primaria en el que solicitaba, tras el oportuno razonamiento, el reconocimiento de los citados servicios. Como consecuencia de aquel escrito y la respuesta de la Dirección General, en la que se dice: «La variedad de supuestos que dieron lugar a la sustitución al amparo de la Orden de 19 de febrero de 1943, no permite en consecuencia acordar por la sola virtualidad de esa norma una estimación de servicios eficaces para la atribución de trienios con carácter general. Por eso, si como en el escrito de esa Jefatura Nacional se interesa, puede acreditarse las funciones públicas prestadas por el interesado, se examinará si, aparte de la sustitución formal propiamente dicha, se dan las condiciones del artículo sexto de la Ley citada y la Orden de 19 de junio de 1965 para resolver lo que proceda en cada caso concreto», la Secretaría Nacional del SEM ha remitido a todas las Jefaturas Provinciales las instrucciones oportunas para efectuar cada uno de los interesados la correspondiente reclamación. A dichas Jefaturas Provinciales deben dirigirse los maestros afectados que deseen presentar reclamación.

INDICE LEGISLATIVO DE DG SEPTIEMBRE-OCTUBRE 1965

Para facilitar la búsqueda y consulta de los nuevos textos legislativos, al final de cada epígrafe se señala en negrita la página de la «Colección Legislativa de España, Disposiciones Generales» en que se inserta.

Tomo 209, 1965
1-15 septiembre

Decreto 2455/1965, de 22 de julio, sobre reconocimiento de efectos civiles a estudios cursados en la Universidad de Navarra.—1195.

Decreto 2456/1965, de 14 de agosto, por el que se modifica el artículo tercero del Decreto de 5 de septiembre de 1958.—Disp. 1195.

Decreto 2457/1965, de 14 de agosto, sobre Facultades de los Rectores. 1196.

Decreto 2476/1965, de 22 de julio, de creación de la Escuela de Formación del Profesorado de Grado Medio.—1207.

Decreto 2477/1965, de 14 de agosto, sobre creación de una Secretaría General de la Dirección General de Archivos y Bibliotecas.—1208.

Tomo 210, 1965
16-30 septiembre

Corrección de errores de la Orden de 24 de agosto de 1965, por la que se aprueban los planes de estudios de las Escuelas Técnicas de Grado Medio.—1338.

Orden de 8 de julio de 1965 por la que se aprueban los cuestionarios que han de regir todas las actividades didácticas en las Escuelas Primarias.—1339.

Orden de 1 de septiembre de 1965 por la que se dispone la ejecución del Plan de Inversiones del Fondo Nacional para el fomento del Principio de Igualdad de Oportunidades para el año 1965 por el Patronato de Protección Escolar.—1351.

Tomo 211, 1965
1-15 octubre

Orden de 14 de septiembre de 1965 por la que se implantan provisionalmente las especialidades que se indican, del Plan de Estudios de 1964.—1393.

Orden de 17 de septiembre de 1965 sobre las enseñanzas de Formación Religiosa, Formación del Espíritu Nacional y Educación Física, correspondientes a los planes de estudios de Escuelas Técnicas de Grado Medio.—1403.

Orden de 17 de septiembre de 1965 sobre las enseñanzas de Formación Religiosa, Formación del Espíritu Nacional y Educación Física, correspondientes a los planes de estudio de Escuelas Técnicas Superiores.—1483.

Tomo 212, 1965
16-31 octubre

Decreto 2925/1965, de 23 de septiembre, por el que se regulan las actividades del Ministerio de Educación Nacional en orden a la educación especial.—1528.

Resolución de 30 de septiembre de 1965 de la Dirección General de Enseñanzas Técnicas sobre convalidación de asignaturas del curso Selectivo de Escuelas Técnicas Superiores y Facultades de Ciencias por las correspondientes del primer año, Plan 1964, de Escuelas Técnicas de Grado Medio.—1542.

2. Extranjero

PUESTOS TECNICOS VACANTES EN LA UNESCO

1. Coordinador del Proyecto y asesor técnico principal.

Buenos Aires, Argentina. El lugar puede cambiar según la ubicación del Instituto.

Antecedentes y cometido.—El Gobierno de la República Argentina ha pedido la ayuda de la Unesco y del Fondo Especial de las Naciones Unidas para la fundación de un Instituto Nacional del Petróleo.

Los fines del Instituto son:

a) Formación de personal, técnicos y especialistas con destino a la industria argentina del petróleo.

b) Realización de investigaciones científicas y tecnológicas para el desarrollo de la industria del petróleo desde la prospección a la utilización del producto. El programa de investigación se emprenderá por iniciativa del Instituto y para atender a peticiones de la industria local.

c) Prestar servicios a la industria del petróleo, especialmente en forma de estudios para cuya ejecución se necesita el empleo de técnicas o equipo del que carezcan las industrias locales o que sean demasiado onerosas para éstas.

d) Establecimiento de un servicio bibliográfico de obras nacionales y extranjeras.

En principio, la asistencia que presten la Unesco y el Fondo Espe-

cial consistirá en el envío de diez expertos, cuyas especializaciones abarquen diversos aspectos de la geología, producción, elaboración, transportes y utilización de los productos petrolíferos; el suministro de equipo por un valor aproximado de 500.000 dólares; y la concesión de doce becas por un total aproximado de 16 becarios-año. El proyecto abarcará aproximadamente cuatro años y medio.

El coordinador del proyecto dirigirá el equipo de expertos internacionales, coordinará sus trabajos y asesorará al director y al personal del Instituto en lo relativo a investigación y formación. Se encargará también de las relaciones del equipo de expertos con las autoridades locales y con la sede de la Unesco. También le incumbirá ejecutar el programa, según las especificaciones de los acuerdos de asistencia que se concede conforme al proyecto y siempre con sujeción a las orientaciones e instrucciones de la Sede. Una parte principal de sus tareas iniciales consistirá en la formulación de los programas de investigación y formación, siempre en estrecho contacto y plena cooperación con las autoridades locales. Un objetivo a largo plazo del proyecto consistirá en la formación de personal local de sustitución, destinado a asegurar la provechosa continuación del Instituto al término de la asistencia concedida al proyecto.

Requisitos.—Título emitido por un instituto de enseñanza superior, en

una de las especialidades previstas por la asistencia concedida; experiencia en la industria petrolífera, especialmente en materia de asesoramiento sobre investigaciones relativas a diversos aspectos del ramo y no a uno solo y limitado. Experiencia en la formación de personal para la industria del petróleo. Capacidad administrativa, trato de gentes y disposición para fomentar el espíritu de equipo.

Idiomas.—Español.

Duración.—Veinticuatro meses, prorrogables.

Sueldos y subsidios internacionales (exentos del impuesto nacional sobre la renta y pagaderos en las divisas del país de origen o del país de destino del funcionario).

Sueldo básico anual: el equivalente de 20.500 dólares (bruto); 14.530 dólares (neto).

Ajuste por lugar de destino oficial (costo de vida sujeto a modificación sin aviso previo) en esta fecha, el equivalente en moneda local de 1.728 dólares.

Subsidio por misión (subsidio por expatriación), el equivalente en moneda local de 1.400 dólares.

Subsidios familiares: cónyuge a cargo, 400 dólares.

Por cada hijo a cargo, 300 dólares.

La Unesco abonará los gastos de viaje del experto y de las personas a su cargo (cónyuge e hijos menores de dieciocho años). Además, la Unesco contribuirá a los gastos de instalación en el lugar de destino oficial

y de educación de los hijos a cargo y a los gastos de servicio médico del experto. Una prima de repatriación se abonará al interesado en caso de cesantía en el servicio de la Unesco.

2. Experto en planes y programas escolares.

Destino: Santiago de Chile.

Antecedentes y cometido: El Gobierno chileno está emprendiendo la reorganización del sistema educativo del país. Un aspecto al que se concede gran importancia en dicha reorganización es la revisión y modernización de los planes y programas escolares de todos los niveles y campos educativos. A solicitud del Gobierno, la Unesco designó, a comienzos de 1963, un experto en revisión de planes y programas escolares, que colaboró con los servicios y autoridades nacionales competentes, hasta mediados de 1965. El nuevo experto deberá continuar la labor iniciada por su antecesor y se encargará, principalmente, de las siguientes funciones:

a) Asesorar al grupo de especialistas chilenos de la Superintendencia de Educación y de la Oficina de Coordinación del Planeamiento Educativo, que se ocupan de la revisión de los programas de enseñanza.

b) Participar en la organización y desarrollo de cursos destinados a preparar especialistas en revisión de programas escolares y en la difusión de las características de los programas que se vayan estudiando y reformando.

c) Asesorar en el planeamiento de la revisión de los programas y en el proceso de su aplicación.

Requisitos: a) Título universitario en educación, de preferencia con estudios especiales en revisión y elaboración de programas escolares.

b) Amplia experiencia docente y administrativa, particularmente relacionada con la inspección técnica y el mejoramiento de los programas de enseñanza.

c) Conocimiento de las características de la evolución de la educación en América Latina.

Idiomas: El dominio del idioma español es indispensable, siendo muy deseable el conocimiento del francés o del inglés.

Duración del contrato: Un año a partir del 1 de noviembre de 1965.

Sueldos y bonificaciones (exentos del impuesto nacional sobre la renta y pagaderos parcialmente en las divisas del país de origen o del país de destino del funcionario).

Sueldo básico anual, el equivalente de 11.400 dólares (bruto); 8.930 dólares (neto).

Ajuste por lugar de destino oficial (coste de vida, sujeto a modificación sin aviso previo) en esta fecha, el equivalente en moneda local de 396

dólares (264 dólares si el interesado no tiene personas a su cargo).

Subsidio por misión (subsidio por expatriación), el equivalente en moneda local de 1.200 dólares (950 dólares si el interesado no tiene personas a su cargo).

Subsidios familiares:

Cónyuge a cargo, 400 dólares.

Por cada hijo a cargo, 300 dólares.

La Unesco abonará los gastos de viaje del experto y de las personas a su cargo (cónyuge e hijos menores de 18 años). Además, la Unesco contribuirá a los gastos de instalación en el lugar de destino oficial, de educación de los hijos a cargo y a los gastos de servicio médico del experto. Una prima de repatriación se abonará al interesado al cesar en el servicio.

3. Experto en ingeniería civil (estructuras metálicas).

Destino: Centro Nacional de Enseñanza Técnica Industrial. Méjico.

Antecedentes y funciones: El Gobierno de Méjico ha pedido extensión de la ayuda del Fondo Especial de las Naciones Unidas para el Centro Nacional de Enseñanza Técnica Industrial, en Méjico, D. F. (Méjico).

La Unesco es el organismo de ejecución de ese proyecto, cuya ejecución durará cinco años.

Los objetivos del Centro son los siguientes:

— Organizar cursos de formación para instructores y profesores de instituciones medias y especializadas de enseñanza técnica industrial; estas instituciones se encargan de la educación técnica en diversos niveles de personal especializado y de técnicos.

— Preparar planes de estudios y métodos de enseñanza adecuados para las escuelas técnicas.

— Fomentar el intercambio nacional e internacional de profesores.

La enseñanza consiste en tres cursos de un año cada uno sobre temas como los siguientes: trabajo práctico en la escuela y en la industria, métodos de enseñanza técnica, ciencias aplicadas, tecnología, dibujo, higiene industrial, organización y administración e idioma extranjero. Las ramas de estudio son: mecánica, electricidad, construcción, electrónica y comunicaciones, producción de materiales audio-visuales y las autoridades piensan agregar cursos en ingeniería industrial e ingeniería civil.

La ayuda de la Unesco consiste en:

a) Un equipo de expertos internacionales compuesto por:

— Coordinador del proyecto (co-director).

— Experto en ingeniería mecánica.

— Experto en instrucción de talleres de mecánica.

— Experto en electrónica.

— Experto en ingeniería eléctrica.

— Experto en electrotécnica.

— Experto en producción de materiales audiovisuales.

— Experto en televisión en circuito cerrado.

— Experto en biblioteconomía.

— Asesor sobre enseñanza técnica, especializado en construcción.

— Experto en instrucción de talleres de construcción.

— Experto en ingeniería civil (estructuras metálicas).

b) Un total de ocho becas; en conjunto representan setenta y ocho meses-hombre.

c) Material y equipo para laboratorios y talleres por un total de dólares 393.000.

Bajo la dirección del Coordinador del Proyecto y en estrecha cooperación con el personal homólogo local, el experto deberá:

a) Organizar su programa de trabajo e instruir a los estudiantes del Centro sobre cuestiones teóricas y prácticas relacionadas con la Ingeniería civil (estructuras metálicas).

b) De acuerdo con las necesidades de los planes de estudio y programas, proyectar, elaborar y mostrar material didáctico para los distintos cursos teóricos, teórico práctico, culturales y manuales, que se imparten en el centro.

c) Preparar los pedidos de equipo necesario para lograr las finalidades antes señaladas, y cooperar así mismo en la selección y adquisición de materiales y herramientas adecuadas para la elaboración de material.

d) Enseñar a los maestros y profesores la forma de utilizar el material y hacer las demostraciones que le sean señaladas ante alumnos, visitantes o maestros, trabajando con el personal mejicano docente y con las personas que se le designen en calidad de homólogos.

Requisitos: Ingeniero civil especializado en la rama de estructuras metálicas. Amplia experiencia en su rama con conocimientos de enseñanza de su especialidad.

Idiomas: Español, Francés o Inglés, deseable.

Duración: Un año, octubre de 1965.

Sueldo y bonificaciones: (Exentos del impuesto nacional sobre la renta y pagaderos en moneda del país de origen o del país de destino del funcionario.)

Sueldo básico anual: el equivalente de 8.930 dólares neto.

Ajuste por lugar de destino oficial (costo de vida, sujeto a modificación sin aviso previo) en esta fecha, el equivalente en moneda local de 1.584 dólares (1.056 dólares si el interesado no tiene personas a su cargo).

Subsidio por misión (subsidio por expatriación), el equivalente en moneda local de 1.200 dólares (950 dólares si el interesado no tiene personas a su cargo).

Subsidios familiares:

Por cónyuge a cargo, 400 dólares.

Por cada hijo a cargo, 300 dólares.

La Unesco abonará los gastos de viaje del experto y de las personas a su cargo (cónyuge e hijos menores de dieciocho años). Además, la Unesco contribuirá a los gastos de instalación en el lugar de destino oficial, de educación de los hijos a cargo y a los gastos de servicio médico del experto. Una prima de repatriación se abonará al interesado al cesar en el servicio.

FORMACION DE CAPATACES EN LA UNION SOVIETICA

Recoge el informe que en la URSS la obtención del grado de capataz está condicionado a los siguientes requisitos: poseer el «Certificado de Madurez» y cursar estudios en las Escuelas de Capataces durante un año en horarios nocturnos (de seis a diez), compatibles con un trabajo remunerado en la fábrica a cuya plantilla pertenecen.

En el caso de que un candidato a capataz no haya cursado los once años que abarca la segunda enseñanza, habrá de seguir estudiando dos años en la Escuela de Capataces si posee el certificado de segunda enseñanza elemental, y tres si ha cursado menos de seis años de esta segunda enseñanza.

La mayor duración de los estudios tiene por objeto impartir a los alumnos la formación científica y cultural que no les fué posible adquirir por haber interrumpido sus estudios de segunda enseñanza. Los cursos para capataces son de treinta y seis semanas al año divididas en 432 clases de cuarenta y cinco minutos de duración.

Por último, se indica en el informe que, al igual que en el caso de los centros de formación profesional, las Escuelas de Capataces son parte integrante de las fábricas a las que están adscritas, y tanto los alumnos como los profesores perciben unos emolumentos cuya cuantía está reglamentada por el Ministerio de Educación de la República respectiva.

LOS NORTEAMERICANOS EN LOS CURSOS ESPAÑOLES PARA EXTRANJEROS

España toda es hoy durante el año, pero marcadamente en verano, una «Universidad internacional». El director de los Cursos para Extranjeros, en verano, en la Universidad de Madrid, profesor don Joaquín de Entrambasaguas, con motivo de la clausura del XV Curso de Verano para Estudiantes Norteamericanos señala el grado que hoy alcanza la matrícula estadounidense en la vida universitaria española:

Se exalta, frecuentemente, la presencia, cada vez en mayor número, de hispanoamericanos en las Universidades españolas, pero va siendo ya muy significativa la alta cuota de norteamericanos que asisten a nuestros cursos estivales y de año académico.

El norteamericano es ya, todo el año, y no sólo en Madrid, un alumno más de nuestras universidades que se ha adaptado perfectamente al medio ambiente español. Concretamente, en cuanto a los Cursos de Verano en Madrid, hay que decir que, junto con los tradicionales Cursos para norteamericanos, en colaboración con el Instituto de Cultura Hispánica, y el de extranjeros en general (cuya asistencia, en no menos del 50 por 100, la llena también el norteamericano), funciona ahora, por primera vez, un Curso para Profesores de Español (extranjeros), al que la América of Teachers of Spanish and Portuguese dió la mayor matrícula.

Ya no es de cientos la presencia de los norteamericanos en nuestras universidades. Hoy es cuestión de varios miles. Agréguese a todo esto que durante el año funcionan regularmente, en las distintas carreras, alumnos provenientes de los acuerdos con las Universidades de Nueva York, California, Florida, Purdue, Marquette, etc.

Explicación: Libre ya el norteamericano de prejuicios contra España, hoy le interesan ésta y sus universidades, así como el conocimiento directo de los profesores que son los autores de sus libros de texto para español.

LA EDUCACION A ESCALA UNIVERSAL

Acaba de hacer públicas la Unesco las conclusiones de un coloquio internacional de expertos sobre el nivel óptimo de las inversiones destinadas a la educación en los países asiáticos, y como se trata de una generalización de las normas aprobadas por los países latinoamericanos en la Conferencia de Santiago sobre educación y desarrollo económico y social, no estará de más señalar la tendencia que siguen estas investigaciones realizadas con el concurso de los educadores, los funcionarios de la Administración y los responsables de la vida financiera.

En la época de desarrollo social y económico del mundo contemporáneo, destinar el 4 por 100 del producto bruto de la renta nacional a las atenciones escolares parece una regla consagrada, ya que la educación está considerada no como un gasto, sino como una inversión para el mejoramiento de los recursos humanos con profundas, aunque lentas consecuencias en la elevación de la riqueza y del nivel de vida general. Los expertos han señalado una vez más la necesidad de acelerar las cons-

trucciones escolares, mejorar la formación del magisterio, enriquecer el equipo pedagógico y sobre todo elevar, si es posible, la calidad de la instrucción proporcionada.

Si bien es cierto que no resulta fácil decidir en cada país los aspectos prioritarios de la política docente, cuando menos estos coloquios permiten ir definiendo con mayor claridad las diferentes alternativas presentes. ¿Ha de prestarse atención preferente al desarrollo de la educación primaria, o por el contrario el desarrollo de la educación ha de ser equilibrado y favorecer a los distintos grados?

Es importante notar que el Japón consagra a la educación el 5 por 100 del producto nacional bruto; las Islas Filipinas rebasan el 4 por 100, y otras naciones, que sólo destinan a la enseñanza el 2 por 100, se proponen aumentar las partidas pertinentes para alcanzar pronto el 4 por 100, que aparece así como un mínimo por debajo del cual la educación no responde a las esperanzas que en ella se ponen hoy.

Es urgente la necesidad de llegar a una metodología más objetiva en la apreciación de los resultados de la educación, diversos, como es natural, de los que se emplean en otras actividades humanas, pero que deben permitir un día llegar a una determinación más concreta de la estrategia indispensable para mejorar la enseñanza y evitar la dispersión o mal empleo de los recursos. La deserción, la repetición de los cursos, las insuficiencias de personal, el abandono de la profesión para dedicarse a actividades mejor remuneradas, el analfabetismo real de los alumnos cuando dejan las escuelas, son otras tantas cargas que es necesario ir eliminando.

Como conclusión se señala la unanimidad lograda en este coloquio de la Unesco al considerar que la industrialización y la extensión de la enseñanza exigen sacrificios cada vez mayores y que no es posible acrecer el ingreso por habitante en 200, 300 o 400 dólares por año, sin la elevación consiguiente del nivel de instrucción. «Los gobiernos tienen en este aspecto menos libertad de la que se les suponía.»

EL CASTELLANO, IDIOMA INTERNACIONAL DE TRABAJO

La Conferencia Internacional de Instrucción Pública que se celebró en París, con asistencia de 250 delegados representantes de 96 países, ha aprobado por unanimidad que la lengua española sea considerada como idioma de trabajo en paridad con el inglés y el francés, a fin de que todos los documentos relativos a la educación puedan encontrar en España e Hispanoamérica la debida difusión.

La propuesta partió del embajador y representante de Panamá en dicha conferencia, don Miguel Amado Burgos, quien presentará un informe al respecto ante el consejo ejecutivo de la Oficina Internacional de Educación que se reunirá el próximo mes de febrero.

CHECOSLOVAQUIA: EDUCACION DE ADULTOS Y TIEMPO LIBRE

Se ha celebrado en Praga una conferencia regional europea sobre la educación de adultos y el empleo del tiempo libre (sábados, domingos, días de fiesta o simplemente aquellos en que se trabaja media jornada o menos). Los debates tratarán, entre otros asuntos, de las nuevas necesidades creadas por el crecimiento de las ciudades, las condiciones de trabajo y las relaciones entre la educación y el tiempo libre de los adultos. La Unesco prestará su concurso para la celebración de esta conferencia.

LA EDUCACION ESPECIAL EN LOS ESTADOS UNIDOS

Por lo general, sólo los niños muy defectuosos son enviados en los Estados Unidos a escuelas residenciales. En el curso de estos últimos años, los departamentos estatales de educación han prestado considerable ayuda financiera y orientación a los sistemas escolares locales que prestan estos servicios. Todos los Estados de la Unión tienen un director o supervisor de educación de niños anormales.

Estas dependen casi siempre de la Dirección del Departamento de Educación Especial. Se trata de escuelas y de clases especiales dedicadas a los niños física o mentalmente anormales. Hay algunos niños cuyas condiciones requieren solamente algunas enseñanzas adicionales a las impartidas a los de condición normal. Así, los niños tartamudos o no muy sordos reciben lecciones de maestros especializados que visitan las escuelas regularmente.

Los tartamundos forman el núcleo mayor de niños que reciben educación especial; a éste sigue el de los lentos y retardados mentales. En muchas unidades escolares se da educación especial a niños cuyos coeficiente de inteligencia varía entre 50 y 75. Se considera deseable enseñar a estos niños las mismas materias que a los normales, de acuerdo con su capacidad intelectual, y se trata de promover el desarrollo de sus aptitudes sociales y profesionales. En muchos centros escolares se les brindan oportunidades para cooperar con los alumnos normales.

Hay muchas escuelas diurnas donde se dan cuidados especiales a niños cojos, semiparalíticos, cardíacos y, en general, de salud delicada. Hay

otras escuelas especiales con servicios terapéuticos, asientos acondicionados, rampas y ascensores para ayudar a los niños enfermos...; por fin, en otras escuelas hay aulas destinadas exclusivamente a los alumnos anormales.

TERMINOLOGIA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Ha aparecido, en versión inglesa, el «Diccionario de las Ciencias Sociales», que contiene la definición y el comentario de mil términos y conceptos fundamentales en el campo de las ciencias sociales. Han participado en el trabajo 270 especialistas de las diferentes disciplinas, tanto del Reino Unido como de los Estados Unidos, bajo la dirección del señor Julius Gould, profesor de Sociología de la Universidad de Nottingham, y del señor William G. Kolb, decano del Colegio Beloit, de Wisconsin.

La Unesco ha auspiciado la publicación de este volumen de 750 páginas como propósito inscrito en su programa desde 1952 para llegar a la normalización de la terminología en los ramos de las ciencias sociales en las lenguas principales; el inglés, francés, español y árabe. Varias reuniones internacionales de expertos (sociólogos y lingüistas) tuvieron lugar en los años 1954 y 1956 y permitieron establecer la selección de términos a estudiar. Diversos grupos de trabajo y especialistas renombrados examinaron y comentaron los términos incluidos en el mismo.

Más tarde aparecerán diccionarios análogos en las demás lenguas, especialmente en español, cuya composición se halla muy adelantada. Los términos usados en sociología, ciencias económicas, ciencias políticas, antropología social y psicología social, aparecen seguidos de un comentario, por uno o varios colaboradores, refiriendo el sentido histórico de cada palabra, sus diferentes acepciones, una definición sucinta y la significación que implica. También encontrarán los especialistas una bibliografía que esclarece muchísimos puntos en disciplinas que todavía están sujetas a movimientos incesantes.

Esta obra, preparada bajo los auspicios de la Unesco, prestará grandes servicios a los estudiantes, a los especialistas y a los bibliotecarios.

FRANCIA: CLASIFICACION DE LOS ESTABLECIMIENTOS DOCENTES

En dos grandes grupos pueden clasificarse en forma general los diversos establecimientos públicos de la enseñanza en Francia:

a) Las Escuelas primarias y secundarias cuya administración in-

cumbe a la «Direction Générale de l'Organisation et des Programmes Scolaires» y que da:

1.º En el nivel inferior, formando una unidad:

A) Enseñanza preescolar (Ecoles maternelles et classes enfantines) y a continuación, la enseñanza primaria (Ecoles Primaires).

B) Enseñanza terminal, para los alumnos que no prosiguen sus estudios más allá del período de escolaridad obligatoria (varias escuelas).

C) Enseñanza de segundo grado, con programas de estudios diferenciados en función de objetivos particulares. Esta enseñanza se diversifica en:

— «Enseñanza general corta» dada en «Collèges d'enseignement général».

— «Enseñanza general larga» dada en los liceos (corrientes o técnicos).

— «Enseñanza profesional corta», dada en «Collèges d'enseignement techniques».

— «Enseñanza profesional larga», dada en los liceos técnicos.

b) El segundo grupo está integrado por establecimientos de enseñanza superior (Universidades y Facultades, Grandes Ecoles y Escuelas de Ingeniería) administrados en su mayor parte por la «Direction de l'enseignement supérieur».

TRANSFORMACIONES PROFUNDAS EN LA ESTRUCTURA UNIVERSITARIA

El Consejo Ejecutivo de la Unesco ha estudiado el vastísimo problema de la Universidad. Las impresiones recogidas de los treinta miembros que componen el organismo es una buena prueba de que este tipo de cuestiones inquieta a los pueblos del mundo entero. El crecimiento demográfico, el ansia de saber en todas las clases sociales, las exigencias del desarrollo económico y social, han determinado la expansión rapidísima de la enseñanza superior. Todos los países anuncian el incremento de la matrícula estudiantil por tres y por cuatro según los casos, con las consiguientes modificaciones de estructura y variedad de disciplinas.

Los debates versaron sobre los esfuerzos que la Unesco debería emprender para preparar el terreno a la comparabilidad y equivalencia de los estudios secundarios y de los títulos universitarios, siguiendo las líneas de un documento presentado por el Director general señor René Maheu, en el cual se relacionan los resultados de encuestas efectuadas hasta la fecha.

La Unesco y el Consejo Internacional de Uniones Científicas han necesitado dos años para establecer criterios aproximados en la enseñanza de las ciencias fundamentales, en

sólo seis países: República Federal de Alemania, Checoslovaquia, Estados Unidos de América, Francia, Reino Unido y la URSS. Reunir esos datos requiere la formulación de cuestionarios, la respuesta de las distintas universidades y, en fin, el establecimiento de unas normas para lograr la uniformidad en la presentación.

La Unesco organizará el intercambio de informaciones relacionadas con la equivalencia de los títulos y tendrá que tomar en su mano, directamente, un programa a largo plazo para que ese proceso de asesoramiento, iniciado ya por la Conferencia Internacional de Universidades, se acelere y tenga sus frutos.

NOVEDADES UNIVERSITARIAS EN ESTADOS UNIDOS, INGLATERRA Y HOLANDA

En la Universidad «Johns Hopkins» de Baltimore (Estados Unidos), se ha creado una nueva Facultad de Historia de la Ciencia, cuya misión será examinar las causas, los sistemas, los objetivos y los efectos de la actividad científica.

La matrícula para el curso 1964-65 de la nueva universidad británica de Lancaster comprende 173 alumnos masculinos, y 122 femeninos, no graduados, y 34 que siguen cursos para post-graduados. Se calcula que este censo estudiantil aumentará en 400 personas más cada año, hasta llegar a ser de 6.500 aproximadamente. En el primer año de estudios se incluyen primer año de letras y ciencias sociales, así como otros de ciencias que se limitarán por ahora a la preparación de investigadores. Ascende a 43 el número de cátedráticos.

En Enschede se ha inaugurado la III Universidad Tecnológica de los Países Bajos, con una capacidad inicial de 230 estudiantes, ampliable hasta 2.000 durante los próximos seis años, siendo de esperar que más adelante pueda dar acogida hasta 4.000. Los alumnos que sigan estudios en esta Institución residirán en ella.

LA FUNDACION FORD ENTREGA 340.000 DOLARES

La Fundación Ford ha puesto a disposición de la Unesco 340.000 dólares para costear ciertos proyectos de investigaciones y un programa especial de formación y de investigaciones en Africa, de cuya realización se encargará el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.

CAPACITACION DOCENTE ACELERADA EN LIBERIA

Liberia estableció cursos de dieciocho a veinticuatro meses para capacitar con la urgencia que las necesidades determinan el personal docente de sus escuelas urbanas y rurales. Los profesores de secundaria están siendo formados también en cursos de dos años.

ALEMANIA APOYO FINANCIERO OFICIAL A LA ENSEÑANZA SUPERIOR Y A LA INVESTIGACION

En 1964, el gobierno federal alemán, los de los Estados y los municipios invirtieron unos 4.200 millones DM (63.000 millones de pesetas), en el sostenimiento de universidades, escuelas superiores y establecimientos oficiales de investigación, así como en el fomento de la investigación privada. Los gastos para financiar el funcionamiento de bibliotecas y archivos fueron de 53 millones DM, y los de investigación de 575 millones DM. «Las inversiones totales para el fomento de la ciencia y la investigación representan aproximadamente el 3,4 por 100 de todos los gastos públicos, y las correspondientes al Gobierno federal se han triplicado desde 1958 a 1961.

ITALIA: 93 POR 100 DE ASISTENCIA A LA ESCUELA PRIMARIA

En Italia, el 93 por 100 de los niños de seis a once años asisten a la escuela primaria. Los porcentajes más bajos que aparecen en las estadísticas corresponden al sur del país: 89 por 100 en Apulia, 91 por 100 en Sicilia, Campania, y otras regiones.

CANADA: BECAS PARA EL DEPORTE

La Universidad Simón-Fraser que será inaugurada este año, será la primera universidad canadiense en conceder becas de deporte. Mientras que este tipo de becas es usual en las universidades norteamericanas desde hace varios años, en Canadá estaban prohibidas hasta la fecha.

ALEMANIA OCCIDENTAL DESERCIÓN ESCOLAR UNIVERSITARIA 1959-1967

De una estadística de la Universidad Ernst-Moritz-Arndt, Greifswald, se desprende que desde diciembre de 1959 hasta mediados de septiembre de 1964 abandonaron prematuramente la Universidad un total de 509

estudiantes. Sólo los gastos correspondientes a las becas de dichos estudiantes ascienden aproximadamente a 2,3 millones de marcos. Sin embargo, desde 1959, la cifra de deserción ha ido disminuyendo, mientras que en 1959 abandonaron la universidad sin terminar la carrera un 8,4 por 100 de los estudiantes; en 1960 fueron sólo 6,6 por 100; en 1961, 6,2 por 100; en 1962, 5,1 por 100, y en 1963 sólo el 4,6 por 100. La estadística registra una mayor deserción durante los primeros cursos.

ESTADOS UNIDOS: MAQUINA PARA ENSEÑAR LA ORTOGRAFIA

Unos laboratorios norteamericanos han preparado una máquina que habla y enseña a los niños la ortografía. Cuando el escolar aprieta una tecla, la letra correspondiente se imprime en una hoja de papel, y al mismo tiempo una voz en grabación pronuncia una letra. Cuando la palabra está completa, la voz que ha ido nombrando cada letra a medida que aparecía en la hoja, pronuncia la palabra entera. El profesor puede programar el aparato, de modo que sólo puedan utilizarse las teclas correspondientes a las palabras elegidas, quedando las demás inmovilizadas. La máquina tiene por objeto ayudar a los niños de siete a doce años a aprender el alfabeto, la ortografía y la construcción sintáctica. Pero además podrá servir para enseñar idiomas extranjeros. Asimismo, podrá ser utilizada por los ciegos para aprender a escribir a máquina.

CRITERIOS COREANOS SOBRE «ENSEÑANZA DE CALIDAD»

A través de «The Korean Federation of Education Associations» y a la pregunta: «¿Qué significa una enseñanza de calidad? ¿Existe una antítesis entre calidad y cantidad?», el Ministerio de Instrucción Pública de Corea del Sur da la siguiente respuesta:

Sobre «enseñanza de calidad» los educadores coreanos tienen los siguientes criterios:

1. La instrucción ética es enseñanza de calidad en la medida en que logra elevar la moralidad de los estudiantes.

2. La enseñanza de calidad contribuye al crecimiento y desarrollo que se desean y pueden apreciarse en el carácter, el intelecto y el físico infantil.

3. También está implícita en la enseñanza profesional, ya que trae como resultado preparar al estudiante ya adolescente para su especialización laboral.

4. Es muy posible que la enseñanza de calidad no se de en clases cuyos maestros únicamente preparan

a los alumnos para que aprueben sus exámenes.

5. Tampoco es probable encontrarla en escuelas de pocos maestros capacitados y en las que las instalaciones son sumamente inadecuadas.

6. Una «enseñanza de calidad» procura obtener diligentemente y con cada lección el desarrollo máximo de las potencialidades individuales de cada alumno.

ENSEÑANZA Y DISCRIMINACION RACIAL EN ESTADOS UNIDOS

Según informes del Ministerio de Educación (U. S. Office of Education), hasta ahora se han comprometido a renunciar a toda discriminación racial 821 de las 2.100 instituciones académicas de enseñanza dependientes del estado federal. Dicha cifra incluye 199 universidades de los Estados del Sur. Estas declaraciones de renuncia son condición previa para la obtención de subvenciones federales.

EL ALUMNADO EN FRANCIA

El número de estudiantes durante el presente curso en la enseñanza superior en Francia es de 338.000, de los cuales 110.400 están matriculados en la Universidad de París. Dado el ritmo de crecimiento actual de la matrícula universitaria, se ha previsto que ésta alcanzará un efectivo de 500.000 estudiantes en 1970. Por esto, además del Plan normal de construcciones universitarias, el Ministerio francés de Educación ha puesto en marcha otro adicional de «urgencia», que aumentó en 10.300 el número de plazas en la Universi-

dad de París, en este año, calculándose en 7.650 las que se pondrán a disposición de los estudiantes el próximo curso en las nuevas Facultades de Ciencias de Rennes, Marsella y Niza.

HACIA UN ORGANISMO UNIVERSITARIO HEMISFERICO EN AMERICA

Una de las recomendaciones finales de mayor importancia de los 24 participantes latinoamericanos del Sexto Seminario de Educación Superior en las Américas, que tuvo lugar en Lawrence, Kansas, en febrero y abril pasado, fué la creación de un instituto hemisférico «destinado a promover y coordinar estudios sobre la Universidad en Iberoamérica, su estructuración, planeamiento y desarrollo».

CIFRAS DE LA ENSEÑANZA URUGUAYA

En el Uruguay, cuya proporción de analfabetos (9,69 por 100) es una de las más bajas de América Latina, la enseñanza es gratuita en todas sus etapas, y más del 95 por 100 de los niños van actualmente a la escuela. La asistencia a las clases de secundaria se ha multiplicado por cuatro en las últimas dos décadas, produciéndose un aumento marcado en las zonas rurales. Más de un 35 por 100 de los estudiantes universitarios y el 53 por 100 de los profesores de secundaria son mujeres.

ANALFABETISMO BOLIVIANO

La falta de locales escolares, favorece grandemente el analfabetismo en Bolivia. Los cálculos indican que

cada año quedan 40.000 niños sin acceso a la instrucción primaria por esta causa. Según informes del jefe de planteamiento educativo, de cada tres bolivianos, dos son analfabetos. El total de los que no saben leer ni escribir asciende a 2.044.098, o sea el 66,80 por 100 de la población. Actualmente la población infantil crece con una tasa del 20 por 1.000 en el área rural, y del 30 por 1.000 en el área urbana. Se observa que estas cifras determinan una gran desproporción entre el aumento demográfico y de la insuficiente capacidad de las escuelas.

EGRESO ESCOLAR EN GRAN BRETANA

El Gobierno británico ha elevado la edad de egreso de la escuela de quince a dieciséis años. Todos los niños que entren en la escuela secundaria a partir de septiembre permanecerán en la escuela hasta los dieciséis años y no se permitirá a ningún niño egresar a los quince años entre el verano de 1970 y el otoño de 1972.

BIBLIOTECA INTERNACIONAL INFANTIL EN MUNICH

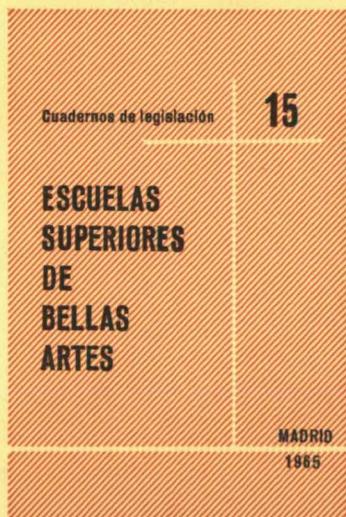
En Munich se encuentra la más grande biblioteca infantil internacional del mundo. Bajo los auspicios de la Unesco, la biblioteca viene reuniendo libros infantiles procedentes de 40 países, habiendo constituido hasta la fecha un acervo bibliográfico que pasa de 80.000 volúmenes. Los gastos son sufragados por la República Federal de Alemania, el Estado de Baviera y el Ayuntamiento de Munich.

CUADERNOS DE LEGISLACION

La búsqueda y consulta de textos legales, al tener que hacerse normalmente en diversos periódicos oficiales, y previa una labor informativa o de orientación, implican de ordinario enormes esfuerzos. *Cuadernos de Legislación* pretende facilitar un medio rápido, seguro y eficiente para la consulta y estudio de nuestro derecho positivo educacional. *Rápido*, porque la consulta del volumen que corresponda dentro de esta colección evitará cualquiera otra, ya que en él estarán contenidas cuantas disposiciones regulen la materia, en la fecha de su publicación; *seguro*, porque se habrán comprobado rigurosamente sus textos con los publicados en los periódicos oficiales, evitando así errores de transcripción, y *eficiente*, ya que, en lo que a su contenido se refiere, cada volumen está respaldado por la Dirección General u Organismo del MEN a quien compete la gestión de los servicios públicos a que se refiere el folleto.

TESORO ARTISTICO y exportación de obras de arte

304 páginas
60 pesetas



Escuelas Superiores de BELLAS ARTES

Presentación
Disposiciones específicas
Reglamentos de régimen interno
Apéndices
Índice analítico de materias
180 páginas
50 pesetas

OTROS TITULOS PUBLICADOS

2. *Enseñanza Media*.—Disposiciones fundamentales. 1959. 112 págs. 25 ptas.
4. *Enseñanza Media*.—Reglamentación de los Centros no oficiales. 1959. 236 págs. 35 ptas.
10. *Principio de igualdad de oportunidades*.—Fondo Nacional. 140 páginas 40 pesetas.
11. *Enseñanza Media*.—Institutos. 328 págs. 50 ptas.
12. *Artes aplicadas y oficios artísticos*.—136 págs. 50 ptas.

**PEDIDOS Y VENTA DE EJEMPLARES: SECCION DE PUBLICACIONES
SECRETARIA GENERAL TECNICA MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL
ALCALA 34 TELEFONO 221 9608 MADRID 14 ESPAÑA**

REVISTA DE EDUCACION

En el próximo número 176

diciembre 1965

ESTUDIOS. Adolfo Maílo: Reflexiones sobre la educación - Francisco Secadas: Trabajo y descanso del escolar (II) - Isabel Díaz Arnal: Los padres, factor importante y decisivo en la recuperación de inadaptados - Antonio Alcoba Muñoz: La educación manual

CRONICA. Notas de la educación iberoamericana en 1965

INFORMACION EXTRANJERA. Carmen Fernández García: Conferencia Internacional de Educación (1965)

LA EDUCACION EN LAS REVISTAS

RESEÑA DE LIBROS

ACTUALIDAD EDUCATIVA

Precio del ejemplar

30 pesetas