

REVISTA DE EDUCACION

Estudios. Constantino Láscaris Comneno: Educación general y profesionalismo, 49-53 - Oscar Saenz Barrio: La Biblioteca de Iniciación Cultural, 53 - Pilar García Villegas: Necesidades psíquicas del niño, 61-68

Crónica. Isabel Díaz Arnal: La dinámica de grupos en el educador especializado, 69-74

Información extranjera. María Concepción Borreguero Sierra: La descentralización universitaria en Francia, 75-78

La educación en las revistas. 79-81

Reseña de libros. Jorge Esteban: En torno a la Institución libre de Enseñanza, 82-86

Actualidad educativa. 87-98

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

	<u>Ptas.</u>
España	30
Iberoamérica	40
Extranjero	40
Núm. atrasado...	40

SUSCRIPCIONES

	<u>Ptas.</u>
Por 10 números:	
España	250
Iberoamérica ...	350
Extranjero	450

IMPRESA NACIONAL DEL
BOLETIN OFICIAL DEL ESTADO

Depósito legal: M 57/1958

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

ESTUDIOS



**Educación general
y profesionalismo**

CONSTANTINO LÁSCARIS COMNENO
*Profesor de la Universidad de Costa Rica**

El día en que los hombres sistematizaron la división del trabajo, nacieron las profesiones. Y a partir de ese día, todos realizaron acciones comunes y acciones disímiles. Acciones comunes vinieron siendo aquellas en las que nadie puede ser sustituido por otro, y que son indispensables para la propia conservación; en ellas no ha cabido profesionalismo. Pero en todas las demás, lentamente, fué dándose la división del trabajo. Y fué dándose el perfeccionamiento técnico a medida que progresaba la especialización, sobre la base de un axioma implícito: a más exiguo campo de acción especializada, mayor eficiencia en la realización de la acción.

Pronto hubo unos hombres, exigua minoría, o más inteligentes, o mejor dotados, o con más suerte, que de todo ha habido, que se dieron cuenta de que la mejor especialización en la división del trabajo consistía en no trabajar. En el buen sentido, ya que todo tiene su buen sentido, este no trabajar consistía en dirigir el trabajo de los demás; en su mal sentido, ya que también todo tiene su mal sentido, este no trabajar consistía en usufructuar el trabajo de los demás. El trabajo de dirigir el trabajo se mostró como un paso decisivo en la intensificación de la eficacia, ya que las formas especializadas de trabajo se mostraron pronto tan variadas, que se precisaba de su coordinación para funcionalizarlas en un sentido útil. El no trabajar radical, la humanidad, en forma progresiva, ha venido a considerarlo o como explotación o como parasitismo. Desde el siglo XIX deja de tener justificaciones vigentes, pues los hombres se han dado cuenta de que el no trabajar cuesta mucho trabajo, lo mismo que

el relajar el cuerpo, por paradójico que parezca, cansa.

Mientras una décima parte de los hombres estaba integrada por libres y el resto eran esclavos o siervos, no hubo más complicaciones en el esquema teórico. Los libres llevaban vida de «persona» y los esclavos y siervos llevaban vida de animales. Y si la terminología parece incompleta, podremos decir, con léxico aristotélico, que los libres estaban en condiciones de actualizar su racionalidad; y a los esclavos y siervos se les tenía en condiciones que adversaban el desarrollo actualizado de esta potencialidad.

Sin embargo, los griegos (se entiende, los griegos libres, personas) hicieron un descubrimiento, inédito, que constituyó el segundo paso decisivo en la constitución de la humanidad como tal: descubrieron la libertad del hombre libre. Que un hombre civilmente ciudadano, políticamente inserto en una democracia, heleno-parlante, en sí mismo, limitado a los confines de su propia piel, era libre.

La conciencia de la libertad psicológica vino a estatuirse como el estrato básico de la autoconfiguración de un hombre en el mundo. El ser *amo* de sus propios pensamientos y el ser el único gozador íntimo de sus propios sentimientos, distendió los lazos de un hombre con los otros hombres, restringió al hombre al límite que establecen sus propios ojos, y le enfrentó como naturaleza a todo lo que no es su propio yo.

Este descubrimiento trajo consigo dos proyecciones decisivas: una, el aceptar ante uno mismo las consecuencias de lo hecho; otra, el proyectar sobre los demás hombres la conciencia de la posesión de una esfera semejante de autoposesión.

Estas proyecciones se actualizaron a lo largo de los siglos XVIII y XIX.

En las dos primeras décadas de nuestro siglo, se hizo tópico manido el elogio al siglo de las luces y se vivió la esperanza optimista en el progreso indefinido asentado en el XIX. Entre las dos

* REVISTA DE EDUCACIÓN agradece al Proyecto Principal de la Unesco su autorización para la publicación en español del trabajo de CONSTANTINO LÁSCARIS COMNENO, fundador de nuestra Revista y uno de sus más destacados colaboradores.

guerras mundiales, esta visión hizo crisis y se puso de moda el menospreciar la ilustración y el positivismo. Pero hay que tener la sinceridad de reconocer que nuestro siglo debe todo lo que humanamente tiene de bueno a los dos siglos que le han precedido. Viniera de donde viniese, el hecho es que el XVIII pensó y el XIX realizó el establecimiento de un axioma: un hombre, simplemente por ser un hombre, es libre y los demás *deben* permitirle su realización, no simplemente como animal, sino como animal racional.

La última guerra, tomada en bloque, se muestra como un intento violento de repudio del axioma. Y los hombres, por la fuerza de los hechos, mostraron que aceptan el axioma.

El filantropismo, así triunfante, pudo tener esta eclosión gracias a la fecundidad del profesionalismo. La famosa «revolución industrial», lo mismo que en otros tiempos el «milagro griego», fué simplemente la resultante de la razón profesionalizada. Si DESCARTES fué el padre de la filosofía moderna, como buen racionalista, lo fué en tanto que pensador filantrópico. Sus objetivos fueron: mejorar las máquinas para que el trabajo humano rinda más; mejorar la medicina para que cada hombre pueda vivir su vida completa y no morir (en su noventa y ocho por ciento) en la juventud.

Consecuencias decimonónicas: un hombre sin profesión no es eficaz, no rinde; el esclavo y el siervo rinden menos que la máquina.

Las sociedades modernas, y sobre todo los Estados, gastan dinero en la enseñanza porque es la única manera de profesionalizar a los hombres y, por consiguiente, de lograr que rindan. Pero a su vez esto se debe a que los Estados modernos han admitido el axioma filantrópico. De manera creciente, va siendo el crimen de lesa humanidad el único que remueve a los hombres de los cinco continentes; en él se va concentrando la capacidad de indignación.

Y así nos encontramos ante el problema de la educación general y del profesionalismo hoy: es problema porque todo lo que vale cuesta. Y el realizar de hecho con todos los hombres lo que hasta nuestra época sólo fué aspiración del Occidente es problema de gran envergadura.

Por primera vez en el tiempo, desde el XVIII y XIX se está realizando la humanidad como *una*. La Historia universal fué la historia coexistente de pueblos y culturas paralelos. Sólo con la modernidad la cultura occidental se ha impuesto. Hoy no tiene sentido hablar de Oriente y Occidente si no es con perspectiva histórica. Podrá gustar o no gustar la occidentalización de la tierra, pero es un hecho.

Escuelas elementales y escuelas profesionales, y que todo adolescente pase sucesivamente de una a la otra; la solución al problema no puede ser más fácil.

Y aun visto de esta manera empírica, el problema es difícil. Tomando a los hombres hoy, el número de escuelas de ambos tipos indispensables es astronómico. Y lo de menos es que

haya esas escuelas si no se dispone del profesorado apto. Y la mitad de las escuelas no lo tienen. Pero es que si se mira al futuro, las profecías alarmistas de un HUXLEY o de un RUSSELL dejan de ser profecías para presentar situaciones candentes. El crecimiento a ritmo geométrico de la humanidad es infrarracional. Nuestro siglo tendrá que enfrentarse con este problema y resolverlo, encauzándolo, o se llegará muy pronto a la incongruencia de que haya más hombres que microbios.

Pero como problema de hoy tenemos el de la educación general misma.

Para vivir en una sociedad moderna es indispensable un cierto nivel de educación. Sin él, el hombre lleva una vida marginal, o infrahumana, o parasitaria. Luego, además, necesita la preparación profesional que le capacite para un trabajo eficaz. Pero es que, a causa del maquinismo, a causa de haber podido superar la esclavitud, a causa del uso de la razón, cada vez el hombre profesionalizado va teniendo más «tiempo libre». Por tiempo libre entiendo aquel que no está dedicado al trabajo profesional y tampoco a dormir. Y resulta que por una parte la capacidad de sueño es limitada y por otra se limitan las horas de trabajo más cada vez; y si a alguien se le ocurre trabajar horas extras, los médicos le avisan que está acortando su vida.

El objetivo de la educación general es, por encima de lo que se ha considerado específico de la escuela (las cuatro reglas, lectura y escritura, etc.), el preparar a los hombres para el ocio. Ya el viejo ARISTÓTELES le dió a la educación esta misión, añadiendo como buen moralista, *honestamente*. Hoy es muy frecuente sustituir esta palabra por otra: *democráticamente*. Con la filosofía de nuestros días, yo diría: *auténticamente*.

En un tiempo no muy remoto se enseñaba *urbanidad*, las maneras de comportarse en «sociedad», es decir, comportamientos minoritarios. Luego se quiso sustituir por «civismo» y términos semejantes que, o cayeron en nacionalismos politizantes estrechos o quedaron en significar «desarrollo del sentido de la convivencia»; en otros términos, educación del sentido receptor del «prójimo» en el «otro». Es curioso que los procesos de socialización hayan sido casi siempre inventados por anarquistas, es decir, por hombres que han buscado la realidad concreta de los hombres sin el intermedio del Estado.

Educar para el ocio es educar para ser persona. Un hombre es hombre en cuanto nace, pero la persona no se recibe hecha ni hay esperanzas de insuflarla desde otro. Cada individuo, por sí mismo, más o menos ayudado por los otros, tiene que forjarse a sí mismo como persona, tiene que darse un comportamiento que le vaya configurando al nivel humano. Y si no se da este comportamiento configurador no será persona, sino hombre contrahecho.

Este forjarse a sí mismo como persona es necesariamente el aceptarse como libre, dentro de la piel, y asumir la tarea de darse una configura-

ción. Existir no es un simple estar-ahí, sino un asumirse a sí mismo entre las cosas.

Los ilustrados del siglo XVIII sufrieron un error, error por bondad: creyeron que enseñando a leer y escribir a todo el mundo, todo el mundo se civilizaría y, por consiguiente, todo el mundo se haría autorresponsable. El error estuvo en el último punto. Es más fácil a veces obnubilar a un hombre que sabe leer que a un analfabeto; basta que sólo se le dé a leer textos obnubiladores.

De ahí también la satisfacción con que muchas fuerzas ven el ingente desarrollo de los espectáculos embrutecedores. El atletismo de los griegos, es decir, la negación del profesionalismo en el estadio, se ha sustituido por el desarrollo del espectáculo como sustitución del propio yo. Indudablemente, es la forma más simple de ocupar el ocio, sin demasiado molestar a los demás; pero por algo fué el imperio romano el que lo estableció, mimó y difundió: desarrolla el espíritu gregario, apto a la concentración en lo alto del poder.

Tener educación general es ser un hombre responsable. Educar será facilitar esa configuración. Y sólo hay dos medios de educar: instruir y dar el ejemplo. Y los dos son imprescindibles y deben darse indisolublemente unidos.

Esto lo sabían muy bien los pedagogos de los siglos XVII y XVIII, y fué el ideal, incumplido, de la enseñanza media del XIX. Los liceos, colegios, institutos, etc., que preparaban para el bachillerato, instruían, enseñaban griego, latín, literatura y astronomía, e imponían un tipo de vida cuyo ejemplar extremado eran los maestros. ¿Sabrá en nuestro tiempo la mujer, puesto que la enseñanza elemental está ya en manos de la mujer, instruir y dar el ejemplo de autenticidad? No hay más remedio que tener confianza. Lo de menos es que ese instruir emplee instrumentalmente unos u otros conocimientos, aunque indudablemente entre ellos hay una escala que se va recorriendo con precisión hacia abajo; lo fundamental es que propicie la maduración de una vida interior razonada y propia. Acaso un grave peligro incipiente es, a medida que se ha alargado la vida media, la progresiva infantilización de la adolescencia. Hace cincuenta años, todavía un hombre de veinte años era un hombre; hoy es un adolescente; hace cincuenta años, un adolescente de catorce años era casi un hombre; hoy es un niño. El jugar en lugar de aprender, el paternalismo en lugar de la disciplina, el maternalismo en lugar del paternalismo, el aprobar en lugar del suspender, han contribuido a ello.

No hay incompatibilidad intrínseca entre educación general y profesionalismo. Ya se encargarán los hombres de carne y hueso de que no la haya. Como decía HUXLEY, si un día se realizasen los sueños de los educadores, todo el sistema industrial se arruinaría. Si todos los jóvenes quisieran ser poetas y filósofos, no habría ingenieros. Lo malo es que a veces parece como que cada día los educadores sueñan menos. El maes-

tro tiene que hacer ver la belleza del ideal clásico, que ya vendrá después el *pro pane lucrando*; pero si el educador no sueña y dirige ya directamente la atención hacia el mundo en torno, ni siquiera por rebeldía habrá soñado el alumno. Por esto yo diría que el ser del maestro debe consistir en fracasar: intentar hacer soñar.

Si la profesión es trabajo racionalizado, la profesión tendrá que ser también carne propia en el hombre que se realiza como persona; a través de la profesión vendrá la fundamental configuración. De ahí la fundamentalidad de la elección de profesión, como manera de existir. Elección libre dentro del reconocimiento social de las capacidades y oportunidades, o en caso límite, libre aceptación de la profesión impuesta: los estoicos nos dieron la única norma, teórica y práctica, que hasta hoy se ha inventado para salvarse uno mismo dentro de la arracionalidad del cosmos.

Ahora bien, los educadores están intentando resolver el problema de la organización de una enseñanza para todos los hombres mediante el empleo de las fórmulas minoritarias «ilustradas». Al mismo tiempo se dieron cuenta de que el nivel de exigencia era excesivo, y de ahí el rebajar los niveles: la supresión del latín podría ser el primer paso, y la adulteración de la Matemática, quitándole su contenido, el segundo. Y, ciertamente, han tenido razón, pues latín y matemáticas no se pueden de hecho insuflar en los cerebros de todos los hombres. Pero ha faltado el valor de llamar a las cosas por su nombre.

Para poner un ejemplo que ya es tópico, DEWEY expresó su parecer de que es más útil enseñar a conducir un automóvil que enseñar latín. En aquellos momentos de euforia nadie se lo discutió, y los pseudoeducadores que no sabían latín y sí tenían automóvil se lanzaron en forma apostólica a suprimir el latín. El resultado fué que de todas maneras aprendía a conducir automóvil todo el que tenía automóvil, pues, aunque mal, eso lo aprende todo el mundo. Y en cambio, la enseñanza perdió casi todo su valor formativo. La gran paradoja, que precisamente la industria ha venido a poner de relieve, es que la preparación más «práctica» es precisamente la que como tal carece de fines prácticos. El ejemplo extremo lo da hoy la industria prefiriendo matemáticos puros a ingenieros. La educación general y la profesional coinciden en que toda su estructura y nerviación estriban no en enseñar en concreto lo que se va a hacer luego, sino en enseñar a comportarse y a pensar. Volviendo al ejemplo que ya es tópico: resultó acertado el juicio de DEWEY, pero sólo para los que se van a dedicar a chóferes.

Esto hace que haya que distinguir niveles en la educación general, así como siempre se han distinguido en las profesiones. La pretensión de dar educación general a todos ha puesto de manifiesto que esa educación general tiene que ser muy elementalizada para que pueda ser digerida por todos.

El error se ha dado en muchos países cuando

han elementalizado *todas* sus formas de enseñanza. Ello se ha hecho justificándolo con la palabra *democratización*. Pero estimo que honestamente hay que reconocer que en ello se ha dado un «fraude», y que en el reconocimiento de este fraude y en subsanar sus consecuencias está la única orientación que pueda salvar de la actual crisis de la enseñanza.

Por democratización se ha entendido que todos los adolescentes deben recibir la misma enseñanza. Y como la mayoría alcanza un nivel bajo, entonces se ha limitado el conjunto a ese nivel bajo. Así, los que enseñan se han puesto también a ese nivel bajo.

Y que este nivel bajo debe ser general y que debe ser logrado, nadie hoy lo impugna en serio. Pero sí hay que impugnar que a ese nivel deba establecerse toda la enseñanza general. Es necesario que haya minorías con preparación de minorías; y esta preparación no es sólo profesional, como viene sucediendo en las Universidades, sino que debe ser también preparación minoritaria en la educación general.

Tomando los hechos en bloque, hoy veo dos tendencias globales: los países que tienen dos niveles de enseñanza y los que tienen tres. Elemental y superior (incluyendo en ambas ahora profesional elemental y superior), o elemental, media y superior (también con sus tres grados correlativos en la profesional).

Una vez logrado en casi toda la tierra el nivel elemental de alfabetización, se ha dado como aspiración inmediata la prolongación de ese nivel elemental hasta los dieciséis, y en algunos países, hasta los dieciocho años. La aspiración no puede ser mejor, entre otras razones, porque es la única solución a la prolongación de la adolescencia en el hombre, pero el problema reside en el *contenido* de esa elementalidad prolongada.

En unos países simplemente se ha prolongado lo mismo, pero en más años. En otros se ha prolongado marginalmente a una secundaria, que se procura mantener a un nivel más alto. En otros, finalmente, se le han dado nombres de prestigio, pero vaciándolos lentamente de contenido.

Como todo ello ha venido unido a una crisis de la enseñanza secundaria de tipo clásico (incluso en sus variedades científicas), hoy se da realmente la progresiva absorción de la secundaria por la primaria. Es decir, en lugar de procurarse como norma el establecer niveles minoritarios por encima, o paralelos, a los niveles mayoritarios, se propaga la mayorización de los minoritarios. El resultado es «democratización», pero en su sentido corrupto.

Todo ello tiene su trasfondo económico. La profesión de la enseñanza siempre ocupó un nivel económico bajo relativamente en comparación con otras profesiones; pero en el siglo XIX ofrecía un aliciente del que carecían las demás: su estabilidad. Para el hombre que carece de espíritu de empresa, el lograr ese nivel estable era apetecible. Pero hoy ofrecen esa estabilidad

casi todas las profesiones. Por ello, de momento se da masivamente la feminización de los planteles docentes e incluso, en los países más progresados, empieza a ser insuficiente la mano de obra femenina para la enseñanza. En una de esas fáciles «profecías» que se hacen hoy a base de estadísticas, se puede prever que antes de fin de siglo no habrá ni una octava parte de los educadores necesarios.

Si ya la enseñanza ha tenido que echar mano de un material humano en gran parte sin vocación, y ya se empieza a predicar su «sustitución» por máquinas, discos, televisión, etc., el peligro es grave. Yo personalmente parto de un axioma: en la educación el hombre es insustituible. Si se lo reemplaza, la educación se cosifica; no se imprime el debido ritmo al personalísimo proceso de personalización que necesita realizar cada educando. Si SÓCRATES tuvo grandes discípulos, fué porque éstos tuvieron un gran maestro.

Sólo los países que tienen una enseñanza superior digna de este apelativo ofrecen aristas menos desagradables. Y ahí reside el enfoque acertado.

Mirando la educación general desde su nivel elemental, no se ven esperanzas de mantener sus contenidos o de hacer que recupere sus contenidos. Solamente cuando se da una ósmosis desde un nivel superior, la elemental se vivifica. Esto supone Universidades abundantes, pero rigidamente académicas. Cuando las Universidades se han abierto al nivel elemental, se han elementalizado. No es secreto para nadie que hoy los nombres no responden a los niveles. Y una Universidad elementalizada es un fraude, porque ni es académica ni puede mantener el pulso de los niveles inferiores. Por otra parte, los niveles inferiores se han «acomplejado» y muchas veces pretenden copiar las formas aparentes de los superiores. Si, por extraño que parezca, hay hoy una palabra desacreditada, lo es la de «maestro», y son ya muchos los países en que los maestros no quieren llamarse maestros, sino «profesores», cuando el mayor orgullo de un profesor universitario es que lleguen algún día a llamarle maestro.

Por este motivo son secundarios los problemas de planes y programas. Juzgar una institución por sus programas es no juzgarla, sino enjuiciar unos papeles. Y es perder el tiempo y el dinero querer mejorar lo elemental desde dentro de lo elemental.

Existencia de núcleos universitarios que sean académicamente investigadores y científicos (otra cosa no es Universidad) es el primer requisito.

Pero esto nos plantea el hecho de la necesidad de mantener o reinstaurar un nivel de educación general *superior*. Hasta ahora he evitado la expresión de «cultura general», pues, como bien decía ORTEGA Y GASSET, es una redundancia: si es cultura, es general. Las minorías, que hay que contarlas ya como integradas por muchos millones, han de poseer esa cultura general, entre-

mezclada con su profesionalismo al nivel de la ciencia.

Algunos países, pocos, tienen una secundaria que da esa educación general. Otros han iniciado, perdida la esperanza de que la secundaria lo acometa, el dar intrauniversitariamente esa educación general.

No se trata de una «educación general» *especializada*, lo que sería un contrasentido, sino de una educación general *profunda*, ahondada.

Una Universidad merece este nombre cuando poseen ritmo de investigación tres grupos de disciplinas: las matemáticas, que son el fundamento de las estrictamente científicas; la filología clásica, fundamento de las «letras», y las filosóficas, que despiertan las inquietudes y otean horizontes nuevos. Todo lo demás o es profesionalismo o necesita del hálito vivificador de esas disciplinas.

Esto plantea el delicado problema de las «humanidades clásicas». En muchos países se ha intentado sustituirlas por unas «humanidades nacionales»; por ejemplo, en Alemania, por los «clásicos» alemanes; en España, por el Siglo de Oro, etc. Y esto es acertado cuando se trata del nivel elemental. Para esa educación general elemental de que hemos hablado son no sólo útiles, sino insustituibles, y se puede ver centrado el caso en la sustitución del aprendizaje del latín y del griego por el del idioma propio. Pero esta sustitución sólo es *viva* cuando quienes intentan trasfundirla a los jóvenes la han vivificado desde las auténticas humanidades. Sólo el maestro que está a un nivel superior que el de sus alumnos merece ser llamado maestro y puede serlo de hecho en forma auténtica. El maestro debe vivir la educación general superior para poder educar en la elemental. Y ahora entiendo por maestro a todo docente extrauniversitario. El maestro universitario no sólo precisa vivir esa educación general superior, sino que ha de haberla ahondado científicamente para que su verbo sea capaz de provocar el choque con la cultura.

Universidad entregada plenamente a la inquisición racional del mundo y del hombre, logificadora de realidades y empapando, por consiguiente, el ambiente de los cánones clásicos de la claridad intelectual y de la armonía concorde; ése es el punto de arranque. Esa claridad y esa armonía impregnando los niveles elementales de educación general; ése es el cauce. Y la meta: lograr hombres capaces de convivir en la razón y en la existencia cotidiana. Lo primero, la convivencia en la razón, ya se ha logrado mediante el lenguaje universal de la matemática; lo segundo, en proceso de maduración, todavía choca con obstáculos.

Pero el peligro de la inautenticidad sofística se da siempre. Como ejemplo citaré el tan sabido empleo didáctico de un PLATÓN edulcorado, al que se le quitan las aristas idealistas y políticas. Convertir un PLATÓN en un LOCKE, e incluso en un LINCOLN, es simplemente miedo a pensar las

realidades. Y si en algo es de consecuencias trágicas la timidez intelectual, lo es en la enseñanza.

Cuando ORTEGA Y GASSET planeó la «Facultad de Cultura», buscaba como objetivo la «ilustración» de las mentes juveniles mediante una visión *filosófica, científica e histórica* del mundo y del hombre. Cuando se lo ha querido aplicar se ha visto una dificultad: para una Facultad así entendida haría falta disponer de un profesorado integrado por ORTEGAS, es decir, por pensadores poseedores de esa tal visión. Pero, al mismo tiempo, esto fué malentender a ORTEGA. ORTEGA no se creía poseedor del saber definitivo, sino que buscaba precisamente la vitalización de la razón individual. De ahí que precisamente la manera de elevar las mentes juveniles a la cultura del tiempo no consiste en informarles de la cultura del tiempo, pues esto, además de ser físicamente imposible, ya que la cultura del tiempo está más adelantada que los educadores (en tres generaciones, según ORTEGA), es *dogmático*.

Llevando las cosas a su extremo paradójico, podría decirse que si EINSTEIN se hubiera creído lo que sus profesores le enseñaron, no hubiera inventado nada. Y su inventar no consistió, como a veces suele decirse, en ir más allá; esto es falso; su inventar consistió en replantear los fundamentos, es decir, en repudiar el dogmatismo. El maestro por excelencia, SÓCRATES, no enseñaba nada.

La educación general no puede ser dogmática. E indudablemente la profesional tampoco. En ésta el profesionalismo dogmático engendró precisamente los gremios cerrados y la versión de los «secretos del oficio» en magia. En aquella provoca o cerrazón de mentes o rebeldía. Si algún mérito es profundo en la ciencia de nuestros días, y los tiene muchos, lo es el de haberse reconocido en crisis permanente. Crisis de renovación, de replanteamiento, de vuelta incesante al punto de partida.

Es tópico el decir que KANT fué el último hombre que todavía pudo ser poseedor del saber general, por haber podido todavía profundizar en todas las disciplinas. En adelante, el crecimiento de éstas obliga a especializarse. El ideal de COMTE del logro del saber total por la yuxtaposición de las ciencias se mostró insuficiente. El resultado fué la compartimentalización del saber en especialidades y la conversión de los sabios en especialistas. Y se vió que, incluso políticamente, la barbarización del especialista científico era peligrosa. Ahí estuvo el valor del diagnóstico de ORTEGA. Y así se vió entonces la necesidad de replantear la teoría del hombre culto.

En el ámbito universitario, hombre culto se contrapone a hombre radicalmente especializado. En el ámbito social, hombre culto se contrapone a hombre ignorante. Yo entiendo por hombre culto el hombre *cultivado*, el hombre que, además de haber asimilado la civilización en que vive, ha hecho carne propia la vida del espíritu.

Esta frase última no es, como una vez se me

la tomó, una metáfora. Pretende tener un sentido directo.

Ese aceptarse como libre, y en consecuencia forjarse una forma de ser persona, implica precisamente que el pensamiento se enrostre como cuerpo. Ya el viejo ARISTÓTELES decía que entre la mano y la inteligencia hay una estrecha relación; tan estrecha, que no se puede asegurar cuál arrastra a cuál en su desarrollo.

Si en la enseñanza se inculca el saber como algo hecho y no como fruto personal de una personal postura, se logra amueblar los cerebros, pero no cultivar las mentes. De ahí que el primer paso de una enseñanza auténticamente universitaria consista en forzar al joven a romper esquemas elementales y a afrontar el saber como una aventura personal.

La barbarie consiste en ausencia de cultivo de la personalidad. Una educación general profunda necesita de la presencia patente de la entraña humana del saber y del arte. No el simple encontrarse ante lo hecho por «otros», sino el adentramiento en el cómo de eso «hecho», pues el saber y el arte, si son algo serio, lo son en cuanto creaciones y no en cuanto cosas.

Pero hay otro matiz que en muchos aspectos se ha trocado en el primer escollo: la negación de que la vida tiene asperezas. Si la educación ha de preparar para la vida, ha de ofrecer aristas ásperas. Así como el aspirante a boxeador ha de aceptar que le aplasten la nariz, así el aspirante a persona ha de aceptar el verse en dificultades. Y no hará falta que explique para las mentes pacatas que esas dificultades deberán ser proporcionales.

Como a gran parte de los hombres les gusta sentirse enfermos y tienen poca imaginación, cada época tiene sus enfermedades de moda. En la nuestra, muchos terapeutas han cometido el pecado de emprender la lucha contra los complejos. Y a lo que antes se le llamaba tímido, encogido o simplemente tonto, hoy se le dice «acomplejado». Pero eso es ahora lo de menos; la tragedia para la educación está en haber querido adelantarse y querer evitar por adelantado que los jóvenes tengan complejos. Personalmente he llegado a la conclusión de que tener complejos es sano. De que para llegar un día a orientarse, primero hay que estar desorientado. SÉNECA decía que la vida es milicia, pero alguien se lo cambió diciendo que la vida es malicia, y no andaba desacertado si tenemos en cuenta que en castellano la palabra malicia ya no tiene nada que ver con su etimología, y sí mucho con una actitud ágil ante la existencia.

¿Y cómo realizar, en concreto, esa educación general profunda, esa humanización del hombre, de cada hombre?

Mencioné antes a DESCARTES como el precursor del industrialismo y de la medicina preventiva, ambos al servicio de un ideal filantrópico. Ahora debo citarlo como el teórico (y el práctico) de la duda metódica. Sólo el hombre que una

vez en su vida registra todos sus recovecos y, bien a sabiendas, se marca una ruta, ha asumido su propio destino, que es propio porque lo ha asumido.

Y la educación será auténtica, profunda, sincera, cuando propicie esta asunción. Las fórmulas concretas las tiene que dar la *empirie*. Todas las pretensiones de elevar a ciencia la enseñanza han fracasado, porque la didáctica (la enseñanza misma en su realidad concreta) es un arte. Por eso se dice también que el educador nace, no se hace, aunque sí pueda mejorarse. La educación, fundada en un ideal del hombre, aplica una u otra metodología según el «sentido práctico», que los clásicos denominaron prudencia. Si falta ésta, aquel ideal puede trocarse en foco de descomposición.

Una de las formas más frecuentes de buscar esa educación general profunda es, en muchas Universidades, la de los Estudios Generales. Algo así como que la Universidad volviera progresivamente a asumir la función que tuvo hasta comienzos del XIX y que en ese siglo se traspasó a los institutos y liceos de secundaria. Después de muchas tentativas y esfuerzos, se han concretado dos medios, que por lo demás son simplemente los más viejos, los que vienen a través de la Edad Media, desde la época helenística: la lección magistral y el comentario de textos clásicos. ORTEGA hacía hincapié en lo primero, pues pensaba en sí mismo como profesor. Los directores de estos Estudios suelen dar preferencia a lo segundo, pues no cuentan con ORTEGAS como profesores. Pero ¿en qué consisten?

Lección magistral es un lapso de tiempo, repetido periódicamente (en general, una vez por semana), en que un hombre cuenta a otros hombres el resultado de su especulación, de su investigación, de su trabajo, su manera de enfocar y resolver los problemas que él ha visto en su disciplina. Podrá ser su visión de la ciencia, su teoría del mundo, sus vivencias ante una obra de arte. Se supone que los otros hombres están pasivos físicamente, pero que aquello que oyen provoca un impacto en su interior.

Comentario de un texto clásico es un enfrentamiento por un hombre de una obra consagrada ante y con otros hombres, un ir desentrañando significados, resonancias, un hallarle sentido a la letra impresa. Una obra escrita por un genio propicia la labor del profesor. Y en este caso, este profesor, en su posición límite, no sería más que el espolador para que cada alumno *lea*, en su sentido pleno, esa obra.

Sobre cuáles sean las obras consagradas más propicias, hay fuerte discusión. Mi experiencia personal ha sido la de creciente fracaso a medida que la obra era más moderna y creciente éxito a medida que la obra era más «clásica» en su sentido primario. Pero tampoco en esto caben dogmatismos.

En *El gran teatro del mundo*, CALDERÓN hace desfilar a los personajes que representan sus pa-

peles en el drama de la existencia. Cada uno asume el que le toca y lo vive. Pero sobre la acción de esta obra se extiende una atmósfera enervante que lleva al paroxismo la angustia del proceso: cada uno de esos personajes está solo.

Con la educación, los hombres han intentado superar esta soledad y se le ayuda a cada uno a adoptar su papel y se le ayuda a desempeñarlo.

En última instancia: hay diálogo entre los hombres.

La Biblioteca de Iniciación Cultural

OSCAR SAENZ BARRIO

EL LIBRO Y SU DIFUSION

El nuevo planteamiento de la educación ante el Plan de Desarrollo Económico-Social obliga a la Comisaría de Extensión Cultural a reconsiderar uno de sus servicios de más alcance popular: el de Lecturas Educativas.

La situación socio-económica y cultural de España invita a valorar este instrumento de difusión cultural, que es el libro y la biblioteca. «La realidad de nuestro país pone de manifiesto que las escuelas, en general, no poseen biblioteca. En el caso infrecuente de alguna rara excepción, ésta no afecta a las escuelas rurales. Por otra parte, la acción, cada vez más amplia del Ministerio de Educación, mediante la creación de bibliotecas municipales, agencias y lotes circulantes de lectura, a través de los Centros provinciales coordinadores de bibliotecas, no puede alcanzar, de pronto, a todos los pueblos de España. Es una labor necesariamente lenta» (1). Pero esto es sólo el producto de una serie de causas que afectan de lleno a la política de difusión del libro; entre ellas podrían enumerarse:

1.º Un bajo nivel cultural que se localiza fuertemente en las zonas rurales y en los nuevos núcleos industriales y urbanos, formados por gentes de aluvión y desarraigados de estratos económicos modestos. Este nivel cultural cuenta, por lo general, con una base instrumental reducida a la escolaridad primaria, incompleta las más de las veces, o una alfabetización rápida que, sin apoyos posteriores, se degrada y vuelve a incorporarse por retroceso al analfabetismo.

2.º Una cultura elemental congelada en puros conocimientos libresco, teóricos, sin salida hacia una formación personal de perfeccionamiento, lo que trae consigo la poca afición a la lec-

tura, de cualquier índole que ésta sea, que se patentiza en la escasa expansión del periódico, cuyas pequeñas tiradas cubren hoy completamente las exiguas necesidades lectoras.

3.º La distribución editorial encuentra poco eco en las zonas más afectadas culturalmente, que no se trata de resolver con una acertada política de información y propaganda de librería, únicamente canalizada hacia el comprador seguro o inmediato.

4.º El elevado precio de los libros educativamente positivos, cuya estimación por la Dirección General de Archivos y Bibliotecas es de 70 pesetas unidad por término medio, elevándose este precio a 100 pesetas para los de biblioteca pública, cuyo alto costo obligaría a una activa extensión bibliotecaria.

5.º El crecido valor de instalaciones y dotaciones para bibliotecas, que estima la unidad en localidades de 2.000 a 10.000 habitantes, en la cifra de 272.000 pesetas, contabilizándose en este precio también una dotación anual y los gastos varios consecuentes al mismo período de tiempo, pero exceptuándose los sueldos del personal facultativo o auxiliar y subalterno.

Todo ello ofrece, como consecuencia, un desolador panorama a la difusión del libro, sobre todo por la vía privada. La adquisición de libros por los particulares es hoy muy pequeña, demostrada, evidentemente, por la escasa tirada de las editoriales, cuya gran mayoría va a parar a las bibliotecas.

Siendo, pues, la biblioteca el único vehículo eficaz de acceso al libro para muchos millones de españoles, merece la pena hacer algunas consideraciones en su entorno.

El número total de bibliotecas en España es de 3.102, de las cuales solamente 851 son públicas (provinciales, municipales y del Servicio Nacional de Lectura); a bibliotecas especiales, de acceso restringido, corresponden 837 unidades (nacionales, universitarias, docentes y de especiali-

(1) PÉREZ RIOJA, JOSÉ A.: *La Biblioteca en la Escuela*, Comisaría de Extensión Cultural, ME. Madrid, 1961, pág. 9.



zación); otras 863 son de carácter privado, pero de más fácil acceso (infantiles, empresariales, de hospitales y sanatorios, entidades y asociaciones, etcétera) (2).

Según estas cifras, y teniendo en cuenta que el número de municipios españoles es de 9.214, solamente el 9,23 por 100 (¡no llega al 10 por 100!), de municipios, cuenta con una biblioteca pública. Pero este tipo de bibliotecas están instaladas en núcleos de más de 2.000 habitantes; los menores de esa población son ¡6.739!, de los que tenemos la seguridad no poseen biblioteca municipal, precisamente aquellos que por su carácter rural y menguadas posibilidades presupuestarias y de sectores e instituciones culturales, son los más necesitados. Ni que decir tiene que el número de bibliotecas es grotesco si comparamos el millar escaso de unidades que existen con las 62.058 entidades de población.

De otro lado, «para los 30 millones de españoles se cuenta con ocho millones de volúmenes en las bibliotecas públicas; es decir, 0,26 libros por habitante, cuando la proporción internacionalmente estimada como aceptable, para países de desarrollo medio, es de 2,5 volúmenes por habitante» (3). Pero esto no es del todo verdadero si sabemos de cierto que 6.739 municipios menores de 2.000 habitantes no tienen acceso a tales libros; sus habitantes, 4.705.712, promedian a 0,00 libros por habitantes; es decir, que el resto experimenta un aumento de 0,26 a 0,34 libros por habitante, incremento a todas luces ridículo, a costa de sacrificar a casi cinco millones de habitantes.

«Estas cifras, sin embargo, no acusan suficientemente el enorme déficit bibliotecario español. No sólo debe contarse el número de volúmenes en cada biblioteca, sino también su grado de interés y actualidad. Pues bien, la mayor parte de los volúmenes existentes en las bibliotecas españolas carecen por completo de interés actual, salvo que, excepcionalmente, pueden ofrecer a investigadores y eruditos» (4).

LA BIBLIOTECA DE INICIACION CULTURAL

La experiencia de diversos organismos oficiales y privados, dedicados a la creación de bibliotecas o préstamos de libros, llevaba siempre a la misma conclusión: que los sectores más necesitados de lectura eran inaccesibles al libro. Urgía, pues, la creación de un sistema de préstamo ágil y fácilmente asequible. Por otra parte, las escuelas, no tratadas exclusivamente desde el pun-

to de vista del escolar, sino como única institución cultural en muchísimas entidades de población, y, por tanto, como único centro difusor de cultura para los adultos, carecían o apenas tenían elementos para una auténtica tarea cultural de carácter extraescolar.

En marzo de 1957 nace una nueva Biblioteca circulante específicamente dedicada a aquellos medios a los que el libro no llega con facilidad, con el fin de despertar e incrementar el hábito de la lectura, imprimiéndole, sobre todo, un sentido recreativo y de ilustración.

Su unidad funcional es el lote, o cajón de madera con 10, 15 ó 20 libros, con un peso restringido impuesto por la Dirección General de Correos para su transporte por sus servicios normales. Un acuerdo especial con este organismo permite la franquicia oficial, y por tanto, libre de gastos de envío para aquellas instituciones que la tengan concedida o concertada, tales como las Escuelas nacionales, Ayuntamientos, Hermanidades, Hogares juveniles, etc.

Cada escuela, centro cultural o parroquial, ayuntamiento o pedanía, colegio, etc., puede recibir tantos lotes como estime necesarios para cubrir las peticiones de lectura, reteniéndolos hasta un máximo de tres meses, cumplidos los cuales deberá devolverlos para recibir otros distintos, o bien solicitar su prórroga. A petición de escuelas y otros centros docentes, se conceden plazos especiales por cursos académicos completos.

Su reglamento señala claramente los principios, organización y fines hacia los que se dirige:

Artículo 1.º La Biblioteca de Iniciación Cultural se crea con el fin de facilitar e incrementar el hábito de la lectura en aquellos medios a los que, actualmente, el libro no llega con facilidad. Sus fondos bibliográficos contendrán obras que permitan una lectura grata y una rápida comprensión.

Art. 2.º La BIC es una biblioteca de préstamo, que se realizará mediante el envío de lotes de libros, previamente determinados, a los centros, entidades y asociaciones de carácter docente o cultural que sean declarados beneficiarios.

Art. 3.º Los centros, entidades y asociaciones que deseen ser declarados beneficiarios deberán solicitarlo de la Comisaría de Extensión Cultural, por instancia dirigida al ilustrísimo señor comisario.

Art. 4.º El préstamo de los lotes de libros es totalmente gratuito, salvo los gastos de devolución de lotes, que serán por cuenta del beneficiario. El importe de los libros que sufran deterioro grave o extravío será abonado a la Comisaría por el beneficiario.

Art. 8.º Los libros podrán ser utilizados en calidad de préstamo domiciliario o para su lectura en el centro donde estén depositados.

Art. 9.º Los beneficiarios procurarán que los libros sean utilizados por el mayor número de lectores, no limitando el servicio exclusivamente

(2) *Anuario Estadístico de España*, Presidencia del Gobierno, Instituto Nacional de Estadística, Madrid, 1961, página 935.

(3) *Las Bibliotecas públicas y la normalización del mercado español del libro*. INLE, Madrid, 1962, pág. 3.

(4) *Las Bibliotecas públicas...*, pág. 3.

a los alumnos, usuarios o miembros de la propia entidad.

La selección de los fondos de la BIC ha sido realizada por personal del cuerpo facultativo de Bibliotecas con un criterio amplio, dentro de unas normas imperativas de moralidad, interés, facilidad de lectura, divulgación e ilustración y recreo sobre temas de agricultura, economía doméstica, viajes y descripciones geográficas, lecturas históricas, adaptaciones de obras célebres, biografías, narraciones, cuentos y obras de carácter religioso. De esta manera se podría llegar a dos sectores muy dispares de público: el escolar y el adulto. Esto, que era una hipótesis de trabajo, ha sido contrastado suficientemente a través de estos años de funcionamiento; la mentalidad del alumno rural está muy en línea infantil, observable por el número de lecturas infantiles y adultas de unos mismos títulos.

Por otra parte, la experiencia venía demostrando que el libro que el niño recibe en préstamo a domicilio es leído por toda o parte de la familia, lo cual nos pone sobre la pista de una nueva e interesantísima vía de penetración cultural familiar: el niño. Este hecho, que ya se sospechaba hace algún tiempo, llevó a la BIC a crear una serie de lotes especiales para adultos que, recibidos y distribuidos por la escuela, tenían como intermediario al escolar. No cabe, pues, la menor duda de que esta experiencia merece ser tenida en cuenta y estimar, dentro de ciertos límites temporales, que la familia obtendrá un incremento cultural y formativo a través de los niños. Pues bien, los lotes especiales para adultos registran menos lecturas por parte de éstos que los libros destinados a los escolares, lo cual ha venido a corroborar el pensamiento inicial de que la cultura adulta en grandes sectores de nuestro suelo representa, en cuanto a asimilación e intereses, un grado muy elemental, similar al infantil.

Los lotes de adultos han venido, sin embargo, a jugar un cumplido papel en los sectores intelectuales más avanzados, bien por los intentos de superación de algunos estratos, bien como material de entretenimiento o cultivo de profesionales y funcionarios.

Quedaba, por último, un sector personal, el preescolar y primeros años de la escolaridad, que había que dotar de un material lo suficientemente sugestivo para despertar el respeto, el hábito y la afición al libro, ya que no el hábito de la lectura, aun no iniciado o consolidado. Para ello se crearon lotes especiales de índole narrativa y fantástica, a base de textos con grandes caracteres tipográficos y profusión de ilustraciones.

La Biblioteca de Iniciación Cultural supone otra novedad en el campo de la distribución y venta de libros. Cada volumen lleva en la solapa una ficha con los datos para control y estadística, y además el precio de venta al público. Cuando a un lector le ha interesado el libro que ha recibido en préstamo, puede quedarse con él

abonando su importe al beneficiario, quien por el procedimiento establecido girará su importe a la caja de la BIC, donde inmediatamente se repondrá con otro volumen nuevo. Por este procedimiento se llevan vendidos varios miles de libros que de otra manera hubiera sido imposible lograr.

Cada lote va provisto de un sistema de control de lectura por medio de las mencionadas fichas individuales por libros, y de unas hojas-resumen para estudio del servicio. Sobre ellas se traducen, en términos de lectura, los préstamos, duración, sexo y edad de los usuarios, así como la aceptación que el lote en general y cada uno de los libros han tenido. El movimiento de todas las copias del mismo lote arroja los indicativos de lectura, que obligará a retirar el libro de circulación o a insistir más en determinados contenidos.

La actividad de este servicio en ayuda a la creación de bibliotecas ha llevado a la publicación de un variado material, como complemento del de las escuelas y otros centros, que se facilita gratuitamente a los beneficiarios de la BIC.

CUADERNOS DE EDUCACIÓN FUNDAMENTAL

Serie Agricultura

El maíz.
El tabaco.
Arados.
Sembradoras.

Serie la Salud

Vitaminas.
El alcoholismo.
Los ojos.

Serie Deportes

Aprendamos a nadar.

Serie Literatura

Fábulas.

Serie Teatro

El teatro.

Cinco obras de teatro infantil (en máquinas).

CARTILLA ESCOLAR DE LA CIRCULACIÓN
MUESTRA VISUAL DE ESPAÑA
LOS MUSEOS EN ESPAÑA
LA ENSEÑANZA PRIMARIA EN ESPAÑA
CONTIGO PASO A PASO
LECTURAS VARIADAS

MAPAS MURALES

- España (físico).
- España (político).
- Europa (físico).
- Europa (político).

LA BIBLIOTECA EN LA ESCUELA

Con referencia al volumen alcanzado por los préstamos de este servicio, ofrecemos los siguientes datos:

- Beneficiarios en 31 de diciembre de 1961: 7.077.
- Número de lotes: 49, distribuidos de la manera siguiente: 5 infantiles, 34 juveniles y 10 de adultos.
- Número de cajas en servicio: 23.750.
- Número de libros: 305.000.
- Cajas movidas durante el primer trimestre de 1962.: 3.177, con un total de 45.025 libros.
- Préstamos durante el mencionado trimestre: 536.765; 392.390 infantiles y 144.375 de adultos.

Según datos del Instituto Nacional de Estadística (5) correspondiente al año 1959, de las 425 bibliotecas que enviaron datos al Instituto, y que totalizan 9.442.085 volúmenes, se registraron 3.852.407 lectores y 4.892.857 obras pedidas. Lo que supone 0,78 lectores por libro, mientras que, según los datos llegados a nosotros durante el primer trimestre de este año, los préstamos de la BIC por título han totalizados 11,92, que no es ni mucho menos indicativo de igual número de lecturas, ya que cada libro solicitado en préstamo a domicilio suele leerse por varios miembros de la familia, según veremos en los resultados de una encuesta aplicada a los usuarios de la Biblioteca de Iniciación Cultural.

Si a estos datos añadimos que el valor medio de los libros de una biblioteca pública es de 100 pesetas, cada préstamo cuesta a los fondos del Estado 128,20 pesetas; el libro de la BIC tiene un precio medio de 30 pesetas; contando al mismo ritmo de préstamos durante tres trimestres (el cuarto lo consideramos de vacación), se obtendrían al cabo del año 35,76 entregas, que predice un costo de 0,83 pesetas por libro. Curiosa diferencia, ¿no?

RESULTADOS DE UNA ENCUESTA

En el mes de mayo de este año se dirigió a todos los beneficiarios de la BIC una encuesta para que consignaran sus opiniones sobre el

funcionamiento de la misma, desde su organización hasta el movimiento local, y unas cuantas referencias que sirvieran de orientación para futuras enmiendas.

Se han recibido 2.113 contestaciones, que se han clasificado en tres grupos: 1.340 beneficiarios en poblaciones menores de los 2.000 habitantes, 465 de 2.000 a 10.000 y 308 de más de 10.000, siguiendo la norma de considerar a las primeras como rurales; a las segundas, intermedias, y a las últimas, urbanas.

Es de lamentar que la imprecisión de los datos correspondientes al tercer grupo los haya hecho poco susceptibles de tabular. Esta imprecisión se debe, sin duda, a la magnitud de la población, difícil de controlar; mayor número de bibliotecas, sectores intelectuales más consolidados, intereses culturales y profesionales más difusos, etcétera. Los resultados se centrarán, pues, en las encuestas correspondientes a entidades menores de 10.000 habitantes, si bien muchos de sus resultados se pueden predicar para las de más.

El tipo de centros beneficiarios se distribuyen en total de la forma siguiente: 85 por 100, escuelas primarias, sobre todo de carácter oficial. Un 10,5 por 100 son centros de la Iglesia: escuelas parroquiales y centro de Acción Católica, y el resto corresponden a centros culturales y recreativos, hogares juveniles, hermandades de labradores, Ayuntamientos y pedanías, aldeas, caseríos, cortijadas, etc.

En las localidades de más de 2.000 habitantes, que cuentan con lotes o colecciones de libros que de alguna manera pueden llamarse bibliotecas, el 28,6 por 100 de ellas corresponde a la BIC, siguiéndoles en importancia las municipales, con un 26 por 100, y las parroquiales y circulantes de Acción Católica, con un 26,6 por 100. En las entidades menores de los 2.000 habitantes, la BIC alcanza la respetable cifra de un 45 por 100, y el resto son lotes muy exigüos de libros de los centros parroquiales o que desde la provincia envía la Acción Católica con carácter circulante.

La encuesta solicitaba referencias de bibliotecas municipales, agencias de lectura, circulantes, de la Sección Femenina y de Acción Católica, maletas viajeras y parroquiales. La mayor parte de las contestaciones referentes a municipales se han confundido con lotes de libros radicados en el Ayuntamiento, a pesar de que había una referencia especial a este organismo.

A efectos de simplificación de texto, llamaremos pueblos del grupo A) a los menores de 2.000 habitantes, y del grupo B), a los de 2.000 a 10.000.

Otra de las preguntas era el número de particulares que cuentan con el volumen de libros que, según el criterio local, se entiende por bibliotecas. Solamente un 38 por 100 de las localidades del grupo A), que además son usuarios de la BIC, cuentan con algún lote de libros particular; en los del grupo B), el índice es lige-

(5) *Anuario Estadístico...*, pág. 936.

ramente superior: 40 por 100, cifra no demasiado alta si se tiene en cuenta que el número de funcionarios, profesionales, comerciantes, etc. —a los que siempre van ligadas estas bibliotecas privadas—, es proporcionalmente mucho mayor. Sus libros no son accesibles al público, sino en ocasiones excepcionales y, en todo caso, a sus más íntimas amistades.

Este estado es a todas luces lamentable. En muchas localidades, los únicos libros que existen están en manos privadas, sin difusión ni acceso al público; pero también es muy respetable el deseo de conservar íntegra una colección que se vería destrozada y perdida en breve plazo. Una postura de educación para el libro sería uno de los beneficios más importantes que la sociedad tendría que agradecer a las personas que, educando a sus convecinos para su correcto uso, pone sus elementos de cultura a disposición de los demás.

Un 30 por 100 de municipios B) cuentan en el Ayuntamiento con algunos libros a los que suelen llamar biblioteca. Un elevado porcentaje de ellos corresponden a libros procedentes de la Editora Nacional, más o menos impuestos a los Ayuntamientos; son de carácter político-social y biografías de escasísimo interés y, según referencias de la encuesta, totalmente ignorados, en el caso de ser accesibles al público, que no lo suelen ser siempre.

El Diccionario Enciclopédico Espasa parece ser que representa la cúspide de los intereses culturales de los municipios, pues en un elevado índice son los únicos volúmenes de la biblioteca del Ayuntamiento, y por su carácter, encuadernación y precio (¡lástima de 50.000 pesetas!) es especialmente inaccesible.

Ante la pregunta de si se incluye alguna partida en el presupuesto municipal para biblioteca o compra de libros, la contestación generalizada es que se ignora. No es extraño, por cuanto las partidas presupuestarias, lejos de ser un elemento de conocimiento común a la colectividad, son un misterio, salvo para la corporación municipal. La realidad es que, solamente en el grupo B) se consigna en un 45 por 100 de los casos, y un 36 por 100 se sabe de la inversión en libros, algunas veces destinados a la colección de la escuela o como premios a los escolares en la Fiesta del Libro.

Como puede colegirse, un tanto por ciento elevadísimo de Ayuntamientos olvidan o desconocen la real orden de 6 de febrero de 1926 en la que se preceptuaba obligatoriamente la consignación de un tres por mil del presupuesto para fondos de las bibliotecas municipales o para su formación progresiva (6).

Claro es que el Ayuntamiento puede destinar esa cantidad a otras obligaciones dentro del mis-

mo capítulo de instituciones o atenciones culturales. Esta puede ser la explicación, pero ¿lo es?

El material de lectura constituido por periódicos y revistas es difícilmente controlable en número en los pueblos del grupo B), aunque los índices son proporcionalmente más elevados que en los del A). En estos pueblos se reciben por término medio tres periódicos provinciales y cuatro nacionales, lo cual indica que, a pesar de su mayor facilidad de adquisición y actualidad de las fechas, la prensa provincial circula menos que la nacional, manejándose por orden de importancia: *A B C, Pueblo, Ya, Arriba, La Vanguardia*... En cuanto a revistas, las de mayor circulación en el grupo A) son las de índole religiosa o piadosa: *Mensajero del Corazón de Jesús, El Promotor, Santo, Pan de los Pobres, hojas dominicales*...

Dentro de ámbito estrictamente escolar, solamente el 16,5 por 100 en poblaciones B) posee una colección de libros superior al centenar—incluidos los que normalmente se consideran de lectura escolar—, y casi siempre ligada a grupos escolares. En las entidades A), estas colecciones no llegan al 10 por 100, señalándose grandes diferencias, pues los hay que el único material de lectura escolar, aparte de las enciclopedias (que en algún caso también se han incluido como tal), son los libros de la BIC.

La encuesta solicitaba los títulos de lectura utilizados con más frecuencia en la escuela; los resultados ponen en evidencia que no hay libros consagrados. Se han recogido muy por encima del centenar de títulos, entre los que sobreviven algunos tan antiguos como el *Catón y Gaviotas*. Los más frecuentemente citados son, por orden decreciente de frecuencia: *El Quijote* (¡a pesar de lo que se ha dicho de su uso en la escuela!), *Lecciones de cosas, Hemos visto al Señor, Rueda de Espejos, Viajes por España, Yo soy español, Nosotros, España es así, Lecturas de oro, Cristo es Verdad*...

A pesar de tal variedad, cada escuela se mueve siempre alrededor de cuatro o cinco títulos, que al cabo del tiempo son ya bien conocidos por los niños, lo que necesariamente produce un decaimiento del interés, nocivo para la buena marcha de la clase. La BIC ha venido a renovar este material y a motivar positivamente estas clases de lectura, cuya consecuencia es una lectura sistemática que oscila entre el 30 por 100 para escuelas del grupo B) al 56 por 100 para las del A), incremento significativo por la menor posibilidad de variar entre diversos títulos, por cuanto el presupuesto ha de repartirse entre libros de lectura para distintos niveles de la escuela unitaria o mixta.

Las lecturas de la Biblioteca de Iniciación Cultural suponen más del 60 por 100 del tiempo de lectura en la escuela.

¿De qué manera se contabilizan las lecturas de la BIC? A la Comisaría de Extensión Cultural le interesaba conocer el número de lecturas de cada libro y cada lote, pero había que estimar

(6) *El Consultor de los Ayuntamientos*. Madrid, 1954, página 386. El texto refundido de la Ley de Régimen Local de 24 de junio de 1955 recoge el espíritu de esta disposición.

las hechas en la escuela y los préstamos a domicilio. En los pueblos del grupo A), los datos reflejados en las hojas estadísticas representan los préstamos a domicilio en un 88 por 100, en tanto que en los del B) son solamente el 63 por 100. Resultado a tener en cuenta cuando, según el ítem correspondiente de la encuesta, cada libro prestado al niño es leído por tres o cuatro personas de la familia, cuando no por toda ella, en alta voz.

Para destacar las preferencias que, según las distintas edades, encaminan hacia la BIC, se hacían una serie de interrogantes respecto de escolares y adultos. Los beneficiarios señalan, como más apetecidos por los niños, los cuentos, las aventuras y las biografías, siguiéndoles en importancia las narraciones geográficas e históricas, los que tienen como protagonistas a niños y libros de animales y de la naturaleza. Los adultos se sienten llamados por la novela, inventos y divulgación, viajes, aventuras y vida en otros países, y temas históricos y de actualidad.

En cuanto a la difusión que se hace de la biblioteca, figura en primer lugar la que los niños realizan a través de los préstamos escolares, en los pueblos más pequeños, por medio de bandos, y en casi todos por anuncios en la Hermandad de Labradores, Ayuntamiento, casino o escuela. Hay un beneficiario que anuncia los nuevos títulos recibidos a través de la emisora local.

Se solicitaron títulos que convendría incluir, según el criterio de los beneficiarios, en los lotes infantiles, juveniles y de adultos. Hay respuestas para todos los gustos; los títulos se mezclan con los autores, y ambos, con editoriales y colecciones.

LIBROS PARA NIÑOS

Los de la condesa de Segur, Onieva-Trillo, Miguel Buñuel, Sánchez Silva, Alvarez de Cánovas, Julia Castañón, E. Villamala, Fray Luis de León, Gabriel y Galán, Julio Verne, Perrault, Andersen, Grim...

Colecciones y editoriales: clásicos «Araluce»; «Vidas», de Salvatella; «Ulises», de Dalmáu; «Gacela», de Ferma; «Topacio», de Toray; «Ardilla», «Historias», de Bruguera; «Desde lejanas tierras», de Herder; «Juventud», «Campanilla», «Colorín», «El Globo de Colores», «Mundo Infantil», «Multicolor»...

Títulos: *El circo*, *Días sin colegio*, *Jugar y cantar*, *Platero y yo*, *Temple juvenil*, *La reina católica*, *La burrita Non*, *Rastro de Dios*, *Cuentos de la caracola*, *Marcelino Pan y Vino*, *Babar y la anciana señora*, *Mujercitas*, *Pollyana*, *Maite investigadora*, *Gentileza*...

LIBROS PARA JÓVENES

Los de M. Alcott, Berthe Bernage, Michel Quoits, Pemán, Thamer Tôht, Zane Grey, Agatha Christie, Julio Verne, Coronel Ignotus...

Colecciones y editoriales: «Juventud», «Abril y Mayo», «Clásicos Ebro», «Cadete», «A través del ancho mundo»...

Títulos: *El tesoro de la juventud*, *Carlos Miranda*, *Luiso*, *La isla de Coral*, *La aventura de los primeros descubrimientos*, *La isla del tesoro*, *La cabaña del tío Tom*, *La vuelta al mundo en ochenta días*...

LIBROS PARA ADULTOS

Los de Pierre l'Ermite, Thamer Thôt, Pemán, Lope y otros clásicos, Gabino Tejada, Fernán Caballero, Martín Descalzo, Cajal, Marañón, Palacio Valdés, Valle-Inclán...

Respecto de materias, solicitan más bibliografías sobre temas profesionales, sociales y novela, sobre todo la que va refrendada por algún premio: Nobel, Nadal, Planeta, Ciudad de Barcelona, etc. Se observa un interés acusado hacia nuestra literatura del Siglo de Oro, si bien también hay peticiones numerosas para nuestros novelistas del siglo XIX y contemporáneos. Les siguen los temas de divulgación científica y de actualidad, así como información sobre cuestiones sociales. Se echan de menos las referencias específicas a temas religiosos, si bien existen dos encuestas en las que se piden libros sobre temas apologeticos y muchas que en general hablan de libros «formativos».

La orientación hacia temas profesionales, muy acusada, se comentará en el apartado correspondiente a biblioteca de consulta.

BIBLIOTECA DEL MAESTRO

El carácter de órgano experimental del Servicio de Lecturas Educativas llevó a considerar las justas aspiraciones de perfeccionamiento humano y profesional del maestro, así como las dificultades económicas y de acceso que afectan al Magisterio y a los pueblos en que ejerce su tarea respecto al libro. Como consecuencia se creó dentro de la BIC, y para sus beneficiarios, la Biblioteca del Maestro, que supone no sólo una colección bibliográfica para estudio y recreo del Maestro, sino también una auténtica biblioteca de consulta para la escuela. Un extracto de su reglamento puede dar una clara idea de sus fines y organización:

Artículo 1.º Se crea dentro de la Biblioteca de Iniciación Cultural una sección dedicada al Magisterio, que contendrá obras de carácter pedagógico, histórico, literario y de cultura general, de gran valor e interés.

Art. 2.º La nueva sección funcionará como biblioteca de préstamo.

Art. 3.º Tendrán derecho a utilizar esta nueva sección todos los maestros que sean beneficiarios de la BIC.

Art. 4.º El préstamo de libros será completamente gratuito, corriendo de cuenta de los beneficiarios los gastos de devolución.

Por una falta de difusión adecuada, el número de beneficiarios es aún bastante reducido, alrededor del 14 por 100, según los datos de la encuesta. Durante el año 1961, no han llegado al millar los beneficiarios que solicitaron material, ascendiendo las peticiones a 1.513, con 3.982 títulos servidos. El número de obras de la biblioteca es de 107, con un volumen de copias que oscila entre 5 y 60 para las obras de gran difusión.

La encuesta pone de manifiesto que, si bien resulta muy exigua la cantidad de peticionarios —el resto alega falta de información—, es precisa una ampliación considerable de los fondos, tanto en la sección psicopedagógica como en la cultural. Ante las consultas específicas de títulos a incluir en estos fondos, las respuestas más concretas se han centrado en los temas psicopedagógicos, dejando al criterio de la Comisaría la selección de las obras informativas y culturales. A pesar de que entre los primeros se indican títulos específicos, señalamos los campos en que el interés de los maestros se acentúa: diagnóstico del escolar, orientación escolar y profesional, psicología del niño y del adolescente, sociología, didáctica especial y organización, psicopedagogía de anormales.

Como puede observarse, son materias de una gran concreción y eminentemente prácticas para su aplicación inmediata en la escuela, sobre todo las referentes a *tests* y pruebas objetivas. Es indudable que, según estos resultados, el maestro tiende a completar su formación, a renovar sus procedimientos de enseñanza y a introducir nuevos sistemas de diagnóstico y exploración de los alumnos, y, sin embargo, el escaso número de beneficiarios que hacen uso de la bibliografía psicopedagógica de la BIC nos sitúa ante una verdadera paradoja: el Magisterio desea ardentemente leer, y aunque se le proporcionan los medios, no lo hace. ¿Es siempre la falta de tiempo?

De las otras secciones, los usuarios desean una ampliación de los fondos de novela moderna, nacional o extranjera, pero mejor la sancionada con algún premio. Habiendo señalado en las preferencias de los adultos idéntico deseo, debe sospecharse que, salvo excepciones, aquellas orientaciones dependen más del secreto deseo de los formalizadores de la encuesta que del objetivo interés de los adultos. Los beneficiarios de la Biblioteca del Maestro manifiestan afición por las obras de divulgación científica y técnica y manuales profesionales. Y como última digna de consideración, la tendencia hacia lo que suelen llamar «literatura formativa». En realidad, ninguna respuesta define el contenido de esta denominación, aunque puede sospecharse, por generalización de algunos títulos, que se refiere a

obras religiosas y de dirección u orientación espiritual, al estilo de *Camino*, *Valor divino de lo humano*, *La esencia del cristianismo*, etc.

BIBLIOTECAS DE CONSULTA

El deseo de constantes innovaciones en el sistema biblioteconómico y el estrecho contacto que la Comisaría de Extensión Cultural viene manteniendo con los medios culturalmente más huérfanos, trajo como consecuencia la posibilidad de crear una biblioteca de consulta sobre temas específicos, mucho más difícil de conseguir para un pueblo que otras de índole recreativa o cultural. Según esta nueva orientación, se trata de crear una serie de lotes con seleccionadísima bibliografía sobre materias concretas. Verbigracia:

Lotes de: la tierra, los cereales, los cultivos de huerta, el vino, la maquinaria agrícola, las plantas forrajeras, etc. De los animales domésticos, de los animales de labor, conservas e industrias cárnicas, granjas y establos, etc. Orientación escolar y personal de la infancia, iniciación y orientación profesional, puericultura y maternología, la familia y sus problemas, psicología del niño y del adolescente, etc. Y en este mismo orden, lotes sobre artesanía y pequeñas industrias, problemas sociales y laborales, sanatorios, de educación y recreo del tiempo libre, etc.

Antes de dar un paso definitivo, que supondría a la Comisaría arriesgar mucho dinero, se han esperado los criterios sobre esta cuestión de los actuales beneficiarios. Las respuestas, salvo muy contadas excepciones, casi totalizan un positivo 100 por 100, desde la simple buena acogida que se dispensaría a tales libros, pasando por la conveniencia y el interés, hasta la urgente necesidad que se siente de estos temas, sobre todo en los medios rurales. Ya hemos hablado de los municipios menores de 2.000 habitantes; pero si nos acercamos hasta los que andan por debajo de los 5.000, podemos contar 8.225; casi el 90 por 100. En cifras de población, hay 4.705.712 españoles que viven en entidades de población menores a las 2.000 almas, y 9.420.141, en localidades de hasta 5.000 habitantes; en números redondos, la tercera parte de la población española. Pero muchos de los Ayuntamientos superiores a los 5.000 habitantes están formados por pequeñísimas entidades de población, lugares, aldeas y caseríos de clarísimo carácter rural. Podemos asegurar, pues, que aproximadamente el 50 por 100 de la población española es rural. Calcúlese a este efecto la importancia de las bibliotecas de consulta que se pretenden crear.

A la pregunta de si la escuela podría encargarse de su difusión, préstamo y control, las localidades del grupo A) contestan SI en un 34 por 100, mientras que las del B) lo hacen en un 21 por 100, quizá por la mayor posibilidad que el maestro tiene de encontrar otros trabajos

complementarios. Estos pequeños porcentajes merecen ser tenidos en cuenta a la hora de lanzarse a tamaña aventura. Parece ser que la escuela (y nos referimos a ella por el elevado tanto por ciento que hay entre nuestros beneficiarios), no está muy dispuesta a encargarse de estos lotes de consulta, si bien entiende la necesidad que los pueblos tienen de ellos. Unas cuantas respuestas muy sensatas señalan la conveniencia de buscar otros puntos de apoyo, tal vez mucho más interesantes a estos fines que las instituciones docentes: los Ayuntamientos, Hermandades de Labradores, casinos, como representación de distintos aspectos y sectores de la vida local. Claro está que en muchas aldeas, únicamente la escuela puede ser el centro difusor de estos lotes, como singular institución cultural.

PROYECTOS DE DIFUSION BIBLIOTECARIA

La Dirección General de Archivos y Bibliotecas presentó al Coloquio sobre Planeamiento Integral de la Educación (7), celebrado en el mes de abril del corriente año, un detenido estudio de las necesidades bibliotecarias españolas a cubrir para 1970. Estas necesidades comprenden:

Reinstalación de 22 bibliotecas públicas provinciales, instalación de 15 nuevas bibliotecas de ciudad en poblaciones de más de 50.000 habitantes, instalación de 210 nuevas bibliotecas en poblaciones comprendidas entre 10.000 y 50.000 habitantes, instalación de 1.316 nuevas bibliotecas en poblaciones de más de 2.000 habitantes y menos de 10.000:

El importe total en concepto de edificios e instalaciones es de 453.500.000 pesetas.

Presupuesto ordinario ideal para la dotación bibliográfica normal de las bibliotecas públicas españolas, 44.975.000 pesetas.

Gastos varios de material (limpieza, luz, calefacción, teléfono, carpetas, fichas, etc.) para las bibliotecas públicas de nueva creación, 21.642.000 pesetas.

Déficit de libros para una dotación normal de las bibliotecas españolas respecto de los actuales fondos y en relación con la proporción normal de libros/habitantes en países de desarrollo equivalente al nuestro: 69.500.000 libros, 6.950.000.000 pesetas.

«Para colmar en diez años el bache que existe hoy entre España y las demás naciones de Europa occidental, sería preciso consignar 670 millones (8) de pesetas anuales e incrementar esta cantidad atemperándola al aumento de la población. Pero los servicios bibliotecarios españoles no están preparados para absorber la avalancha de libros que con esa cantidad podrían adquirirse, y que es necesario fichar, clasificar y distribuir rápidamente para que surtan un efecto inmediato» (9).

Los servicios bibliotecarios normales serían incapaces de desenvolverse. Sería interesante saber en qué medida la Biblioteca de Iniciación Cultural podría absorber parte de ese presupuesto, y a la vez que aligera el volumen bibliográfico que se pondría en movimiento, facilitar el acceso al libro allí donde las bibliotecas públicas no pueden llegar.

Aún en el mejor de los casos, que se cumplirán puntualmente todos los plazos, la BIC continuaría teniendo una sustantividad y puestos propios. Como ya se ha indicado, quedarían todas las localidades menores de 2.000 habitantes, cuyo único material de lectura tendría que ser proporcionado a través de ella. Y en el resto se contarían las escuelas, centros y hogares infantiles, parroquias, asilos, etc., que para su dotación y renovación no cuentan con otros fondos.

La Biblioteca de Iniciación Cultural seguirá teniendo un puesto legítimamente conquistado entre las funciones populares de auténtico carácter social.

(7) *La Educación y el desarrollo económico social. Planeamiento integral de la Educación. Objetivos para 1970*, MEN. Madrid, junio 1962, págs. 90-91.

(8) La Dirección General de Archivos y Bibliotecas estima 695 millones de pesetas.

(9) *Las Bibliotecas públicas...*, pág. 6.

Necesidades psíquicas del niño

PILAR GARCIA VILLEGAS

Psicólogo

El niño necesita que quienes se toman la tarea de cuidarlo y de educarlo sigan paso a paso el proceso de su vida; necesita que sepan descubrir también los intereses que, puestos en juego, son los que facilitan el fluir de este proceso, y, finalmente, necesita ser escuchado cuando expresa directa o indirectamente que su desarrollo lleva o no buena marcha.

Mi intención al tratar de las necesidades psíquicas de los niños no es desarrollar un cuerpo doctrinal exhaustivo, sino más bien presentar una pauta, una síntesis referencial de datos que jalonan la vida infantil; trataré de espigar hechos bien típicos de su desenvolvimiento y poner de relieve las necesidades que han de satisfacerse para favorecer un desarrollo normal, óptimo y armónico.

Junto al concepto del devenir evolutivo, serán las funciones el objeto de este trabajo: la triada de grandes funciones básicas que perfilan el comportamiento infantil; las que se resienten en cuanto algún hecho nocivo entorpece, obstruye o desvía su libre expansión; las que hemos de considerar constantemente si queremos conseguir que el proceso evolutivo no se detenga, se desvíe o retroceda.

Al hacer esto seguimos, con CLAPARÈDE, la ley fundamental de la actividad de los organismos: comprender y seguir las normas suscitadas por la necesidad. Esta postura, sin descartar la importancia de la carga hereditaria que el niño trae consigo al mundo, sin despreciar la influencia de su línea histórico-familiar, da prioridad al medio, que va moldeando la vida del pequeño ser desde la cuna y, en segundo lugar, a la potencialidad original de cada individuo, por muy joven que sea, a su modo peculiar de insertarse en el mundo, a su manera idónea de responder a los estímulos generales del medio ambiente como expresión máxima de la libertad del espíritu humano. Este último factor no debe olvidarse cuando hablemos teóricamente de los niños en general. Desde luego, no tenemos más remedio que formular y aceptar ciertas normas y leyes generales que responden a las necesidades de todos los niños; prácticamente, sin embargo, en la realidad del contacto diario con uno o varios niños hemos de tener siempre presente que cada uno de ellos es una individualidad, vi-

viendo, a su manera, quizá el mismo tipo de acontecimientos que viven no ya sus coterráneos, sus amigos o sus compañeros de clase, sino sus propios hermanos. La originalidad de las vivencias infantiles nos plantea, aunque de una manera relativa, para no perdernos en minucias, frente al problema de las necesidades psíquicas de la infancia: el de las necesidades psíquicas de cada niño. Es así como los puntos de vista genético, funcional y diferencial han de guardar una interrelación e interdependencia constantes, si queremos obtener un esquema psicológico completo de las necesidades infantiles.

Un niño es feliz, y la felicidad es la mejor expresión de un buen funcionamiento, cuando su conducta es armónica, cuando ninguna de las facetas de su comportamiento presenta sombra, cuando nos resulta, desde cualquier ángulo de visión que lo enfoquemos, comprensible. Este niño está además integrado y coordinado en la constelación familiar, escolar y social, que constituye su medio. Es decir, que él responde adecuadamente en su florecer continuo, y con los elementos que le han sido transmitidos, al devenir de su propia circunstancia ambiental, en este caso favorable, imprimiendo a la vez un sello peculiar a su conducta.

Hemos de reconocer que el número de pequeños que se separan de este tipo modelo es considerable. Yo sé, por mi trabajo profesional diario, que hay muchos niños infelices, cuyos cauces funcionales, cegados o torcidos, les impiden evolucionar normalmente. Sus necesidades psíquicas no son comprendidas o no son atendidas.

Como sociedad actual que construye para las generaciones futuras, ¿qué hemos de hacer para prevenir de un modo profiláctico la terrible amenaza de niños infelices que el panorama económico-social, los nuevos métodos de trabajo, la moderna estructura familiar, las facilidades de propagación de nuevas formas de vida van implantando poco a poco en el mundo? CARL FARLEY, fundador de una de las más famosas instituciones norteamericanas para muchachos delincuentes, en Texas, dice:

«Cuando un muchacho no va por buen camino, empieza a morir un hombre bueno.» Los muchachos que no van por buen camino son los que

sufren de grandes necesidades psíquicas, de conflictos psicológicos intensos.

Vamos, pues, a tener en cuenta, al tratar de las necesidades psíquicas de la infancia, tres conceptos clave de la vida infantil: el de evolución, el de funcionamiento, el de libre expresión. Hemos de poner nuestras miras en las tres funciones básicas por las que se cumple esta evolución: las mentales, las afectivo-sociales, las motrices. Nos servirán de marco los tres círculos ambientales de decisiva influencia: la familia, la escuela, el área social en que el niño se desenvuelve.

Para conocer las necesidades infantiles es imprescindible conocer las leyes de evolución, su ritmo de madurez. El niño que crece es un ser discontinuo; todo en él es cambio: en cada momento está en evolución; para él la vida es nueva cada día y él es diferente de un día a otro: es un pequeño ser que sigue un proceso de adaptación constante, que siempre está a la expectativa; de ahí su frecuente carita de asombro. Su pujante energía, si está favorecida por el medio, es el instrumento de que le dota la Naturaleza para enfrentarse cada mañana con nuevas sorpresas. Esta discontinuidad es su ley. Ahora bien: si mirando hacia delante, apreciamos su constante cambio, cuando miramos hacia atrás podemos percatarnos del proceso de floración de un ser que estaba allí desde el principio. «El niño es el padre del hombre, dice muy agudamente WORDSWORTH. Todas las influencias externas pueden beneficiarle o dañarle. Este proceso germinativo necesita un clima apropiado no solamente para no malograrse, sino para ir enriqueciendo y robusteciendo su ser físico y psíquico, en capullo.

El niño no es un hombre en miniatura, ni un ser opuesto al adulto, ni una sucesión de edades. El niño es un devenir, una plenitud de posibilidades, una incógnita abierta a su propio futuro, que hay que ir despejando, con el máximo respeto, cada día. El niño es el proyecto de sí mismo, y su necesidad más imperativa es que este proyecto no sea frustrado, sino favorecido, desde todos los ámbitos que constituyen su medio, en su realización constante, en su continua discontinuidad, hasta que llegue a su madurez. Porque el niño va tendiendo día a día hacia el adulto, como la luna hacia su plenilunio.

Por tres grandes rutas va progresando el niño hacia su madurez psíquica: los procesos mentales, los afectivo-sociales, las funciones motrices, en estrechísima interdependencia. La sana evolución de este desarrollo trifásico influirá definitivamente en la salud psíquica del futuro adulto. Sin embargo, a mi modo de ver, y no puedo eludir mi experiencia clínica, lo afectivo es primario, domina la mente y la motilidad con una tiranía desconcertante. Su disfunción, desde un punto de vista estrictamente psicológico, puede originar disfunciones en las otras vías.

DESARROLLO MENTAL

El crecimiento mental del niño, ¿es un proceso continuo, ininterrumpido, o es un desarrollo más bien rítmico, con períodos críticos que suceden a otros de tranquila asimilación? Esta pregunta corresponde a las dos posturas que adoptan los psicólogos.

Quienes tengan oportunidades frecuentes de observar a los niños podrán ver cómo las leyes que rigen el crecimiento mental podrían parangonarse con las que presiden el desarrollo físico. Y podrán colegir que no todos los niños crecen con arreglo a la misma ley; así los psicólogos de ambos bandos pueden tener razón. Hay niños que presentan un desarrollo precoz y continuo; otros, lento y tardío; los hay que crecen a estirones bruscos, a saltos, cada uno de los cuales les cuesta una crisis, una enfermedad, según expresión de muchas madres. Siempre diciendo la última palabra las leyes individuales, intrínsecas.

PIAGET presenta el siguiente esquema de desarrollo mental:

- 1.º Hasta los dos años el niño utiliza solamente esquemas sensorio-motores.
- 2.º De dos a siete años el niño utiliza representaciones, imágenes; su actividad mental es intuitiva, prelógica.
- 3.º De siete a once-doce años el niño realiza operaciones concretas, para las que necesita conservar la materia, el volumen y el peso reales.
- 4.º De once-doce a catorce años el niño ha llegado a la madurez del pensamiento lógico y es capaz de realizar operaciones formales. Concibe las nociones de peso, volumen, espacio, tiempo y la relación abstracta entre ellos.

PIAGET nos dice, sin embargo, que la cronología de estos estadios infantiles depende sobre todo del medio social, que puede acelerar o retardar la aparición de un estadio o aun de impedir su manifestación.

La psicología del bebé está unida a su biología; a la organización del reposo, de la limpieza, de la alimentación; al adecuado estímulo materno y paterno, que favorecen su desarrollo sensorio motor. A esta edad la madre y sus cuidados son de una incalculable importancia para la salud psicológica del niño, que ha de repercutir a todo lo largo de su vida. Los contactos de la madre y el niño durante el primer año de vida pueden tener, como lo ha demostrado RENÉ SPITZ, y se ha seguido comprobando después, una influencia definitiva.

La satisfacción de estas necesidades primordiales va consiguiendo la madurez nerviosa del niño, función que, según GESELL, tiene la finalidad de mantener la integridad del organismo. Este psicólogo americano nos dice que cada niño sigue su plan de crecimiento personal con sus fluctuaciones, detenciones y saltos, regulados interiormente. No es posible disponer de principios

o reglas fijas estrictos, inmutables para todos los niños. GESELL nos propone la regla de dejar al niño que dicte por sí mismo su régimen de vida a los que le rodean. Su vida ha de estar regulada no por el reloj de pared, sino por el reloj interno de sus necesidades orgánicas. Hay que aprender a escuchar al bebé, a interpretar la manifestación de sus necesidades, a entrar en su mundo. Todo esto ha de entenderse, naturalmente, con tacto y buen sentido para no llegar a una completa desorientación. Si la educación es la medida entre la actividad libre y un freno flexible, habrá que evitar siempre los deseos perjudiciales de los niños. En la infancia el pequeño ha de ir coordinando su madurez nerviosa con el aprendizaje que su medio le proporciona. Lo que conviene tener presente es que el medio puede actuar como estimulante y como inhibidor. Quienes dirigen los cuidados del niño desde el principio de su vida, los padres, han de adoptar un punto de vista equilibrado, una justa medida entre la regla estricta y el «todo subordinado al niño».

Alrededor de los dos años el niño alcanza otro nivel psicológico. «Se queda perplejo ante su imagen en el espejo», dice ZAZZO. Se reconoce a sí mismo por su propio nombre y a los demás. Comienza la conciencia de sí mismo; emerge el pensamiento, más allá de la sensación vivida. Comienza la imitación intencional que presupone la comparación, y la admiración o la aversión al modelo. Vemos cómo junto al progreso mental se realiza el afectivo, y el comienzo de socialización, en el que el niño necesita un estímulo constante para coordinarse y para integrarse. La sociabilidad del niño pequeño está confusa con la afectividad.

A los seis años ya podemos hablar del pensamiento infantil, de una lógica concreta. El niño se abre al mundo extrafamiliar a través de la escuela. El niño de seis años es el niño en la plenitud de su infancia; es el niño prototipo, con una mentalidad típicamente infantil. Físicamente se hace más frágil que en los años anteriores; se le empiezan a caer los dientes.

Los diez años parecen constituir otra edad crítica. En el desarrollo intelectual aparecen las nociones de semejanza y diferencia: el juicio. La objetividad de juicio de un niño de diez años es, muchas veces, casi tan madura como la del adulto. Sus relaciones sociales cambian de signo a través de la escuela. El mundo le ofrece otra perspectiva cuando cambia de un solo maestro a una situación polimagistral.

Es a los once o doce años cuando pueden plantearse problemas abstractos, de lógica formal que impliquen los conceptos de tiempo, espacio, volumen, peso y las relaciones entre ellos. La Historia, con su sentido de sucesión, es en esta edad bien comprendida; no antes. Para el niño pequeño no existe el tiempo. Su transcurrir vital es interpersonal subjetivamente. Los Reyes Católicos y los fenicios son para él como «Caperucita» y «los siete enanitos».

En el niño de once-doce años el razonamiento, a su nivel máximo, requiere un empleo de energía grande, que está sujeto a fluctuaciones amplias y rápidas y que por la influencia de la emoción, la fatiga o la distracción puede regresar a niveles inferiores; es decir, a un modo de pensar sincrético.

La psicología genética considera que el período de adquisiciones mayores termina hacia los catorce años, en relación con los tipos de operaciones intelectuales, que el individuo podrá utilizar toda su vida. Desde entonces solamente podrá enriquecer los medios de ponerlos en práctica. Las variaciones de la inteligencia general, dominantes hasta entonces, se debilitan, y dejan aparecer otros grupos de habilidades específicas hasta entonces enmascarados; estas aptitudes se especifican tanto más claramente cuanto que el muchacho, ya en el período de socialización y de integración en el mundo adulto, se ve presionado por la necesidad de escoger el campo en el que va a ejercer los mecanismos fundamentales ya adquiridos. Estos hallazgos de la psicología genética coinciden con los realizados por el análisis factorial respecto a la disminución del factor «G» a partir de esta edad. Este punto es importantísimo en relación con la orientación escolar y profesional; teniendo en cuenta estos datos, no conviene dar un consejo definitivo hasta que el chico no haya terminado de adquirir sus funciones mentales globales y hayan empezado a aparecer en él las aptitudes específicas. He aquí otra de las necesidades psíquicas de la infancia: la observación continua del desarrollo mental de cada niño y de sus capacidades especiales para ir orientándole a través del período escolar, siempre que se presente una oportunidad de elección o una bifurcación de caminos hasta llegar a la orientación profesional definitiva, que ha de apoyarse en la suma de datos recogidos hasta entonces y también en los gustos y aficiones, en las posibilidades y necesidades que ofrezca la profesión en un momento dado.

Muchos muchachos necesitan también que tengamos en cuenta que el hecho de adquirir o no estas operaciones de la inteligencia, de hacerlo en mayor o menor grado y a su tiempo, son factores que afectan a todo el conjunto del comportamiento. Algunas veces lo afectan de una manera considerable. Las riñas, los castigos, las exigencias e imposiciones disciplinarias por falta de rendimiento intelectual, en la escuela, no hacen más que agravar el problema creando tremendos sentimientos de culpa. Cuando un niño no rinde en la escuela, necesita que averigüemos la causa psicológica si no queremos que se agrave su conflicto interno. El hecho de poder o no poder disponer de los instrumentos universales del pensar confiere al ser humano un grado de progreso evolutivo, de plenitud, de acabamiento perfecto, que su comportamiento adquiere una eficacia de otro orden.

Hay que insistir en que los esquemas de evolución no son válidos de una manera rígida, y en

la práctica hemos de utilizarlos de una manera cautelosa. En un colegio de superdotados tendremos niños que a los diez años han llegado a la madurez lógica del pensar. Los infradotados presentan, por el contrario, diferentes grados de retraso. Y aun los dotados de inteligencia media presentan variaciones de desarrollo mental, según su medio ambiente social y cultural y la armonía de sus relaciones afectivo-familiares.

Lo que me parece más importante, según mis propias observaciones clínicas, que vienen a coincidir con las que ya viene haciendo también la psicología francesa, son esos periodos en los que el niño, obligado por su edad cronológica, y habiendo o no alcanzado la madurez psíquica correspondiente, tiene que salvar un gran desnivel escolar. «Las crisis de la infancia—dice ZAZZO—dependen más que de su desarrollo psicobiológico de los diferentes medios a los que su evolución les conduce de año en año.» Nuestros niños tienen que realizar esfuerzos de adaptación enormes, que la mayoría de los adultos no sospechan; primero, cuando entran en la escuela primaria a sus seis años. El niño se ve por primera vez desasido de la familia, del árbol protector, e inmerso en un mundo infantil presidido por un adulto desconocido, que le impone, aunque suave, una disciplina. Lo mismo ocurre cuando el chico empieza el Bachillerato. Entonces la organización escolar cambia radicalmente, y los métodos didácticos y las relaciones sociales con sus compañeros y el sistema de exámenes y el dualismo coerción-libertad de estudio, y la aparición de varios docentes en lugar de uno solo. Muchos niños pasan en estas ocasiones por verdaderas crisis, que llegan hasta detener su evolución mental y necesitan una comprensión profunda y la ayuda de los mayores, padres y maestros, para salir del bache. Los franceses intentan salvar estos escollos estableciendo grados intermedios, en los que los muchachos realicen una transición más suave y llevadera de un régimen a otro. «Cuando el chico empeora su conducta al comenzar uno de estos estadios, habremos de preguntarnos si no estamos en presencia de un síndrome general de desadaptación», dice el biólogo HANS SELYE. Son los efectos de una situación de tensión, de la ruptura de un condicionamiento ya conocido para enfrentarse con otro diferente en niños con una energía evolutiva interna quizá débil o debilitada por alguna circunstancia ambiental, pero que en cualquier caso no pueden superar por sí solos.

La Pedagogía, además de dar las técnicas para proporcionar a los niños los elementos de cultura, ha de proporcionar también aquellas otras que, sugeridas por la psicología infantil, ayudan al niño a que pase de una forma a otra de pensar, de un grado a otro de madurez mental hasta llevarle a hacerse cargo de las leyes lógicas racionales e iniciarle en la manera de servirse de ellas.

DESARROLLO AFECTIVO

La evolución mental, afectiva y motora son paralelas cuando son normales. PIAGET dice que el pequeño aprende a conocer al mundo con la ayuda de esquemas motores. El desarrollo afectivo y la socialización, en mutua dependencia, ayudan más tarde a insertarse y a tomar una postura en el mundo, a afirmar el carácter, a enriquecer la personalidad. La mente, encargada de contener y compensar a la afectividad, contribuye de este modo a la formación de un carácter sano que, a su vez, apoya el libre despliegue de todas las posibilidades de la inteligencia. Resulta de un interés apasionante la coordinación, la finísima interrelación de las funciones psíquicas. Sin embargo, a mi modo de ver, prácticamente en la vida lo fundamental es el carácter, que mantiene la actitud frente al mundo y sus problemas, y a la inteligencia clara para resolverlos. Aún más: muy frecuentemente actúa lo afectivo de motor, de empuje en la actividad intelectual, y BUITENDIJT nos habla de la función cognoscitiva del corazón.

La evolución caracterológica del niño ha de cuidarse con tanto esmero como su desarrollo mental. El no hacerlo así, el no dar importancia al trasfondo emocional de la conducta infantil, que es mucho más intenso de lo que parece, puede dar lugar a caracteropatías, infantilismos, trastornos del comportamiento, que puede oscurecer la inteligencia en muchos casos brillantes de buen número de niños, que, junto a mal comportamiento, presentan rendimientos escolares nulos.

Los psicólogos podemos percibir, como uno de los síntomas de esta época complicada, vertiginosa, competitiva, la ansiedad de los padres por atiborrar de conocimientos prematuramente a sus hijos, con el fin de que no pierdan ni un minuto en la gran carrera por el puesto a que aspiran. La angustia de la juventud actual puede estar influida, en parte, por esta ansiedad de sus mayores, que, inconscientemente, quiebran el ritmo natural de la evolución, acelerando el de las funciones mentales en detrimento de las afectivas y motoras.

La afectividad campea en la infancia: el aprendizaje, la percepción, la memoria, operaciones primordialmente intelectuales, se tiñen siempre de emotividad, en más o menos, por exceso o por defecto, en positivo o en negativo. Del tono afectivo del niño depende el funcionamiento de su mente. Un niño triste, aunque sea inteligente, rara vez saca buenas notas, y aun puede a todos parecer tonto. El equilibrio afectivo presta alas a la inteligencia; el entusiasmo la hace elevarse a niveles superiores de rendimiento. Puede más un carácter firme y decidido, afectivamente equilibrado, con una inteligencia de tipo medio, que una inteligencia superior con un carácter débil.

El niño necesita, pues, que sigamos paso a paso su evolución afectiva, llevándole del egocentrismo de la primera infancia a la reciprocidad y a

la socialización; de la dependencia del adulto a una progresiva independencia, mediante el ejercicio de la propia iniciativa, para hacer de él un ser libre, consciente y responsable de sus actos. Esta formación afectiva, social y moral consistirá en un juego de estímulos e inhibiciones, adaptados a los rasgos individuales del niño, a su tipo de actividad nerviosa, que irán creando en él un condicionamiento de su conducta.

El niño carece de hábitos sólidamente formados, de creencias firmes, de fortaleza de carácter, de conocimientos y experiencia, de todo lo que puede dar seguridad al adulto. Su conducta depende completamente de su medio ambiente. El ingrediente máspreciado que el medio puede dar al niño para su normal desarrollo afectivo es amor, ternura, alimento de primera necesidad en el seno familiar. Necesita también que los lazos afectivos entre sus padres sean sólidos; que le concedan la misma atención que a sus hermanos, sea cual fuere el puesto que ocupe en la fratria; que no le dispensen una protección asfixiante, sino la que corresponde a su edad; que le proporcionen medios de educación adecuados a sus capacidades; que no le exijan más de lo que éstas puedan dar; que no le comparen con otros niños mejor dotados; que a medida que va ganando en madurez de carácter le vayan concediendo una independencia y un poder de iniciativa progresivas, creando en él el sentido de la responsabilidad.

El medio escolar, por su parte, compromete al niño a rectificar la perspectiva que desde su egocentrismo se había formado del mundo. La vida en la sociedad infantil de la escuela plantea al niño conflictos y casos de conciencia nuevos; le obliga a discernir una nueva jerarquía de consignas, de ideales, de riesgos. La misión de la escuela no es uniformar inteligencias y caracteres, modos de pensar y comportarse, sino desarrollar recursos personales, preparar para la autonomía, dar a cada vida su propio sentido original.

Personalidades diferentes han de hacer vida en común en la escuela: el niño autoritario, el rebelde, el dócil, el charlatán, el vanidoso, el solitario, el audaz y el tímido. Esta vida en común no será eficaz si cada uno no se adapta, en parte, a los otros y al mismo tiempo se ejercita en los múltiples aprendizajes que necesita para la expansión de su personalidad original.

Esta orientación que necesita el niño para pasar de sus motivaciones egocéntricas hacia otras más socializadas en su evolución afectiva requiere un cauce por el que la emotividad infantil discorra vivaz, organizada, disciplinada, autónoma, libre de las necesidades, hábitos y deseos primarios, propios de tipos inferiores de conducta. Será de este modo cómo el niño llegará a ser dueño de sí, organizando sus afectos para evitar que entren en colisión unos con otros, y cómo irá comprendiendo las claves y las leyes de la convivencia, que le llevarán a integrarse en un grupo aceptado por él y en el que se sien-

ta aceptado, y cuando se sienta capaz de ello, a desplegar dentro de este grupo una actividad autónoma.

Cualquiera que frecuente el trato con niños puede apreciar la variedad de caracteres, aun en rama, que presentan. La necesidad de establecer grupos para su estudio ha obligado, primero a los moralistas, luego a algunos médicos, ahora a los psicólogos, a tener en cuenta las semejanzas entre ellos. Hemos de tener en cuenta que todo lo que se diga de un tipo de carácter son sólo esquemas que no incluyen las variaciones individuales, que tienen la misma importancia. Son excesivas las tipologías caracterológicas. Su excesivo número revela las dificultades de obtener una definitiva; las más útiles son las que combinan la emotividad, la actividad y la reactividad. Cada carácter se va formando o deformando con los rasgos innatos del individuo al choque con el medio. Dada la infinita variabilidad de estructuras innatas y de ambientes, puede colegirse la diversidad de modos de situarse y de enfrentarse ante la vida. De ahí el valor de la expresividad infantil, que nos da a conocer su estado de ánimo, su modo de vivenciar los acontecimientos, sus módulos de desarrollo.

Cada carácter necesita si no una educación especial sí una actitud comprensiva. Un niño emotivo, activo, de reacciones rápidas, plantea problemas educativos muy diferentes del sentimental o del flemático. El niño travieso, exuberante, impulsivo, con gusto por el movimiento, por el cambio, por la independencia y la aprobación de los adultos, necesita ciertas precauciones pedagógicas que no necesitan otros tipos de niños. Las mismas normas no son válidas para todos. El trabajo en grupo, en equipo, como otro ejemplo, va bien para chicos activos y abiertos; no va bien para sentimentales, de ritmo lento, que prefieren trabajar solos.

Y no solamente en cuanto a la educación necesitan los niños que se valoren sus trazos individuales de carácter, sino cuando llega el momento de la orientación profesional. El chico activo y abierto que hemos tomado como ejemplo será apto para toda la gama de actividades profesionales, en los diferentes niveles de inteligencia, en que se tenga que tratar con personas, con gente: comercio, negocios, servicios públicos, política, enseñanza, arte teatral, apostolado. Un sentimental puede hacer un buen investigador, administrador, escribiente o arqueólogo.

Es el medio y las reacciones al acontecer diario lo que va moldeando el carácter y los modos de conducta. En la infancia el medio familiar, escolar y la parcela social en que el niño está enclavado empapan su psique con normas, ejemplos, modelos, libertades o limitaciones, positivos y negativos, con imágenes que le ayudan o le dificultan a situarse en la existencia. Un medio familiar armónico ayuda al niño a encontrar su unidad interior. Cada niño es, en buena parte, el espejo de su universo familiar.

Otra necesidad infantil es que su medio socio-cultural estudie y atienda las influencias de su época sobre su desarrollo, sobre la formación de su personalidad, para incorporar el progreso y las conquistas del espíritu en ese momento al bagaje que el chico va adquiriendo a través de la escuela y de los medios de difusión de la cultura, en la medida y en el modo que a su edad conviene. Esta incorporación llevará al niño de hoy a asumir paso a paso su papel psico-social y psiconacional de mañana. Sobre su estructura personal básica el niño va asimilando todo un cuerpo de esquemas de conducta, que determinarán las funciones que ha de cumplir en su grupo social. El culturalismo acepta que las cualidades nacionales son en parte un producto de la herencia histórica, pero también de la educación, de las costumbres y de las concepciones sociales, religiosas y políticas.

Hay que rozar, dentro de este apartado de lo afectivo, otra de las necesidades más imperativas para una sana evolución psíquica infantil: la ilustración sexual, limpia y poética, pero realista, a medida que la curiosidad de los niños va despertando e inquietándose por estos problemas. El niño necesita saber con claridad y pureza de espíritu, para incorporarlo a su bagaje de conocimientos, todos los aspectos de la vida por la que va adentrándose, de acuerdo con el desarrollo de su mente. Este es el medio de que racionalice sus tensiones, cuando aparezcan, de que adapte su conducta a los más altos fines morales y humanos, de que interprete acertadamente la conducta de los mayores. La educación sexual que nuestros niños españoles necesitan no tiene que consistir en una explicación científica sobre la procreación o la higiene sexual, como se hace en algunas cartillas para escolares de ciertas escuelas europeas, sino una preparación amorosa, espontánea, ocasional, gradual, que responda a las naturales exigencias del ritmo de evolución global y de los períodos más sensibles, y que les haga ver con ojos limpios el papel del hombre y la mujer en el mundo, como una parte de su formación intelectual, afectiva, moral, religiosa y social. Más que las iniciaciones malignas, cuchicheadas y desacertadas de los compañeros, valen las aclaraciones concisas y naturales de los padres, hermanos mayores y maestros. La verdadera pureza consiste en ver con ojos puros lo que en sí es puro. El método del silencio, de las evasivas, de las mentiras, deja hueca una de las necesidades más imperiosas de la evolución infantil.

DESARROLLO MOTOR

Si sabemos observar a un niño, él nos va indicando cómo se opera su evolución, si su funcionamiento es normal, cómo va apuntando su carácter. Para ello se vale de muchos medios de expresión. El comportamiento general es uno; el lenguaje es otra importantísima función, que

progresa a la par que las demás o que puede entorpecerse. Y aún hay otros. Voy a ocuparme de una, a mi modo de ver, importantísima, sustancial con la vida, especialmente la vida infantil, y a la que no se hace demasiado caso. Me refiero a la motricidad. Hemos de conceder el valor y el tiempo necesarios a esta función, que constituye la más esencial y suprema necesidad de la infancia: la de moverse, la de jugar.

La motricidad y el juego son un fin y un medio. Su valor es triple: evolutivo, formativo, expresivo. El niño al volcarse en el juego tiende a realizarse a sí mismo y lo convierte en su actividad por excelencia. Es conocida la tempestad de movimientos que se provoca en un bebé, cercano al año, cuando se le ponen trabas en este sentido.

Las funciones motoras tienen también su ritmo de evolución, como las afectivas y mentales. Los psicólogos empleamos el concepto de edad motora para saber a qué atenarnos en la evolución infantil, y existen *tests* que nos dan la medida en relación con la edad cronológica. Su déficit o superávit son significativos.

En la motricidad intervienen factores biológicos, psíquicos, estados de equilibrio endocrino y las condiciones del medio; todos en estrecha unión. La libertad o coerción para realizar los movimientos que el niño necesita para su total desarrollo físico y para entrar en contacto con su mundo, repercuten en su equilibrio mental y afectivo. La coordinación de movimientos, los ejercicios de equilibrio y seguridad gimnásticos y posturales que los chicos realizan más adelante en la escuela les proporcionan el conocimiento de su propio esquema corporal y sentimientos de seguridad en sí mismos. El esfuerzo en la actividad física, regulando paulatinamente las contracciones musculares, está en conexión con una actividad mental y voluntaria.

Motricidad y juego son actividades importantísimas, que hoy se minusvaloran en favor de la instrucción intelectual. El profesor LATARGET, en un estudio comparativo que realizó en unas cuantas escuelas primarias de Lyon y en otras cuantas escuelas al aire libre, pudo comprobar que los niños que estaban sometidos a un entrenamiento físico racional progresaban más no sólo en su desarrollo físico, sino en sus resultados escolares que el grupo de alumnos sometidos a una inactividad física.

El juego, asumiendo todas las teorías que se han formulado sobre él, es aprendizaje, descarga de energía sobrante, entrenamiento para la vida, curiosidad intelectual, iniciativa, expresión de tendencias y necesidades, de salud o de conflicto interno. Si el animal en el juego obedece a las estereotipias de la especie, el niño puede imprimir a sus juegos una impronta original; mediante ellos va afirmándose a sí mismo y haciendo presa en el mundo. El pequeño se propone siempre, aunque no sea consciente de ello, alcanzar alguna realización, mediante la cual va superándose. Instinto de perfección llama LÓPEZ

IBOR al juego; sería como el móvil que tiene el ser humano para ser completo. Mucho más cuando el juego supone una actividad en común, unas reglas, una organización, una disciplina. El juego abarca todas las funciones de que antes hablamos. El juego es un medio de equilibrio psíquico. Su déficit predispone al déficit caracterial. Los recreos de la escuela son tan importantes como las clases.

Instinto de vida e instinto de perfección; impulso a la acción y al movimiento, como primordial característica del ser vivo, como uno de sus más radicales modos de ser. El fin del juego puede ser también la actividad en sí misma, como necesidad biológica, pero también es adiestramiento y superación de dificultades, como accésis desde los primeros planos, desde la sección más primitiva del bios, hasta las capas superiores de la personalidad. «El juego es vitalidad y también actividad original, y por ello desinteresada y creadora», dice ORTEGA.

En el juego, el niño puede desplegar una actividad autónoma respondiendo a estímulos internos, y puede abrirnos de esta manera su propio mundo; al inventar juegos o al modificar los ya existentes nos da una idea de su poder creador y de su modo de vivir. Su fantasía puede combinar la realidad por caminos originales. Esta es la función expresiva del juego. Cada edad tiene un diferente modo de jugar; a medida que avanza se intelectualiza más, pero el proceso imaginativo nunca puede descartarse en el juego. «El juego de los animales —dice LÓPEZ IBOR— es como un mundo cerrado. La fantasía lúdica del ser humano es inacabable, propia de su mundo abierto.

El juego es expresión. El niño se expresa inconscientemente jugando. Esta expresión puede ser directa o simbólica; esta última tiene a veces una clave interesantísima, que los psicólogos utilizamos en el diagnóstico y tratamiento de las perturbaciones emocionales de los niños.

Para GEMMELLI el niño de un año no juega todavía. Su actividad sensorio-motora es una preparación para el juego. La satisfacción que encuentra el bebé en cualquier actividad que él emprende con su propio cuerpo, y en la que se ocupa con empeño, revela que está cumpliendo una función vital. El movimiento y el juego sacian una necesidad; de ahí la satisfacción que proporcionan. «Bajo la alegría inconsciente del juego en sí yace la razón vital del juego», dice GEMMELLI. Pueden calcularse los efectos de tener a niños sanos sin jugar. La tensión biopsíquica que se acumula puede buscar cauces menos normales de expansión. Podríamos preguntarnos si las gamberradas, los actos delictivos de los *blousons noirs* franceses, de los *houligangs* alemanes, de los *teenage* americanos, de los *teddy boys* ingleses no serán juegos tardíos. Estas últimas generaciones no han jugado bastante. Yo veo dos hechos que se lo han impedido y aún se lo impiden: de un lado, las guerras y conflictos sociales, la necesidad de cooperar económicamente

en el hogar en edad temprana, han llevado la tristeza a muchos hogares en los que los niños se han visto envueltos en problemas humanos de todo orden que han captado a través de un desarrollo truncado. De otro lado, muchachos con una vida hogareña más normal, se sienten acuciados por sus padres y maestros (los últimos con frecuencia presionados por los primeros), para adquirir a marchas forzadas, en jornadas de nueve a nueve, el aprovisionamiento intelectual que necesitan para no perder ni un punto en la gran carrera para su futuro encuadramiento socio-económico en este mundo extraordinariamente competitivo que hoy vivimos.

Hoy se presenta, en general, poca atención a los recreos. Y es preciso tener presente que para el impulso normal al movimiento y al juego la escuela sin recreo y sin juego es una cárcel, que provoca una protesta espontánea, traducida en rebelión, terquedad, oposicionismo, holgazanería, problemas de conducta; el castigo no hace más que exasperar la rebeldía. Cuando los niños descargan sus impulsos vitales de jugar, pueden dedicar una mayor concentración al trabajo escolar. El niño necesita una regulación rítmica entre el juego y el trabajo escolar. Y en el hogar el tradicional «cuarto de los niños», donde ellos vivan su vida. Para los niños la vida es juego y el juego es vida. Las tareas escolares no deben robar a los niños su tiempo infantil, su tiempo intemporal, porque para los niños el tiempo no existe, no se preocupan de él; por eso nunca tienen prisa.

El juego es también socialización y activa todo el conjunto del proceso evolutivo. El niño de dos años juega solo, más que por su egocentrismo porque adolece de un confucionismo entre sí mismo y el mundo exterior, además de una insuficiente coordinación neuromotora. Tiene entonces una gran inseguridad y una gran dependencia del adulto. A los tres y cuatro años juegan ya de dos en dos, o con tres y cuatro niños juntos. Los juegos inventados por los niños a los seis y siete años a base de combinaciones de marcha (pata coja, fila india, pisar ciertas rayas) revelan cómo el niño empieza a familiarizarse con las reglas. En este caso las impone él mismo, y en la estructura y en las normas que establece se nos revela el niño que tiende a la dirección, al mando, a la organización, y los que tranquilamente se someten. De nueve a diez años el chico, además de conocer la regla impuesta objetivamente, la acepta y es capaz de controlarse y organizarse en común. El juego de las canicas revela un formalismo, una aceptación de la regla; el jugar a no reírse supone un ejercicio de la voluntad; el juego es una actividad moral. El niño de doce-trece años es el niño social. Su evolución está condicionada a su integración en el grupo. A esta edad los juegos estimulados y organizados pueden suscitar afinidades y pandillas y evitar el *gang*. Estimular el éxito y la proeza con la consiguiente afirmación de sí mis-

mo dentro del marco social puede dar excelentes resultados.

La satisfacción infantil depende del prestigio del niño en el grupo. El apodo representa el prestigio lesionado; en los recreos, la vigilancia del maestro será necesaria para reponer el prestigio disminuído.

El medio ambiente influye en el juego. Imitación e iniciativa propia se conjugan. De seis a siete años el niño, más niño que a ninguna otra edad, juega a todo; es pirata y policía, vendedor y papá; imita su medio y busca modelos de identificación. Asume dos perspectivas diferentes del mundo: la real y la ficticia, realizando un interesantísimo desdoblamiento de sí mismo en otros tantos personajes. Esto le ayuda a vencer su egocentrismo y a madurar; comprende y aprende jugando cuando imita las diversas situaciones de los adultos. Se mete en situación, dramatiza espontáneamente y se va adentrando en problemas que mañana serán suyos.

El juego es función natural, moral, social, afectiva, mental. Cuando el niño destruye un juguete para ver lo que hay dentro, eso es afán de saber, curiosidad intelectual. La actividad lúdica es una de las más ricas y satisfactorias experiencias de la vida humana.

DISFUNCIONES

Finalmente, dos palabras acerca de las disfunciones. Un niño que psíquicamente no funciona bien no es un niño malo; por muy indisciplinado que sea no es un niño perverso; hablo

de los niños sin causas orgánicas de disfunción. Son los niños que no encuentran un medio adecuado para su evolución y funcionamiento normales. Pueden encontrar obstáculos, dificultades, indiferencia, abandono, incomprensión o, al contrario, cariño asfixiante, desmedido, superprotección, supervigilancia, severidad, rigidez. La indisciplina infantil es resistencia, defensa, protesta inconsciente frente a un ambiente nocivo. Los castigos no logran sino ampliar el círculo vicioso, aunque de momento sometan a los niños por la fuerza.

La desobediencia, los celos, la terquedad, la holgazanería, la mentira, la timidez, los hurtos, las fugas, la agresividad, tienen una motivación psicológica compleja que traspasa las posibilidades educativas de la familia y de la escuela. El niño necesita entonces una comprensión psicológica más profunda y, después, una readaptación que lo reintegre al plano de la normalidad.

Estas disfunciones suelen tener muy frecuentemente un origen afectivo, pero afectan y a veces bloquean las funciones mentales y el proceso de socialización. La conducta desviada es la llamada angustiosa de un ser psíquicamente débil todavía para salir del bache, más o menos profundo, en que se debate desesperadamente, como el que pisa lodo, que más se hunde cuanto más se esfuerza por salir. Nunca todo es malo en un niño malo. Lo que necesitan estos niños es comprensión, ternura, auxilio y tratamiento psicológico adecuado, siempre que no se trate de alguna enfermedad orgánica.

La dinámica de grupos en el educador especializado

(XI Reunión de la Asociación Internacional
de Educadores de Jóvenes Inadaptados
Baden bei Wien, noviembre 1962)

ISABEL DIAZ ARNAL

*Experto de la Comisión Médico-Pedagógica
y Psico-social del Bureau International
Catholique de l'Enfance*



Con asistencia de representantes de diferentes países (Alemania, Bélgica, España, Francia, Italia, Austria, Suiza, Holanda, Israel, Canadá, Colombia, Grecia, Yugoslavia) se ha celebrado la XI Reunión de la AIEJI en la ciudad de Baden, a veinte kilómetros de la capital austriaca.

El tema elegido para ella ha sido el de «La utilización de la dinámica de grupos por el educador especializado», de especial interés en Viena, cuna de los grandes investigadores en el terreno de la dinámica personal profunda, FREUD, AICHORN, MORENO, etc.; el desarrollo del mismo se ha llevado a cabo, como en anteriores reuniones, a través de exposiciones generales o lecciones magistrales y discusión en grupos de trabajo, cuyo cometido era principalmente el comentario y la puesta a punto de las relaciones generales.

Las tres grandes exposiciones han sido, respectivamente: «Estructuras de organización vertical y horizontal», desarrollada por el profesor TRAUOGOTT LINDNER; «Sistemas de relación y posiciones en el seno del grupo», defendida por el doctor SCHINDLER, de Viena; y, finalmente, «El medio y el grupo», expuesta por el profesor OTTO WILFERT, de Alemania. Estas lecciones magistrales han suministrado material abundante para discutir en las Comisiones de trabajo, en las que se utilizó el francés y el alemán como lenguas oficiales.

Simultáneo a esta faceta relativamente teórica de la Reunión ha tenido lugar un circuito de visitas a establecimientos especiales de educación o reeducación en los que la dinámica de grupos es una realidad metodológica actual.

ESTRUCTURAS DE ORGANIZACION VERTICAL Y HORIZONTAL

Como es lógico, el tema tratado en esta Reunión supone, y de hecho acontecía, que se conoce el contenido de la dinámica de grupos como técnica pedagógica y sus características y aplicaciones psico-sociales en centros educativos normales y especializados. (Véase el núm. 125 de la Revista en el que se hace una exposición de dicha técnica.) Por lo cual los relatores y Comisiones han profundizado en algo que ya era del dominio común entre los asistentes.

El profesor LINDNER ha subrayado el hecho de que se adolece en la actualidad del conocimiento de sociología necesario para dirigir un establecimiento u organismo que implica una diferenciación de funciones y, por tanto, una pluralidad de personal, a diferentes niveles. El éxito en el dominio de la existencia, dice, depende en gran medida del grado de comprensión que se tenga de las realidades de este mundo; para ser apreciado como químico o ingeniero, por ejemplo, es preciso haber penetrado, más profundamente que un profano, en estos dominios especiales.

Esta condición evidente en el dominio de las ciencias naturales parece exigirse con menos frecuencia para la dirección de grupos y en la administración; hasta que no se demuestre lo contrario, cada uno es experto en este terreno y juzga de él según sus experiencias personales y su punto de vista tradicional. Es normal que un cirujano competente llegue a ser director de un hospital o que un director de orquesta famoso sea nombrado director administrativo de ópera, sin exigirles nada de sociólogos. A pesar de todo, tarde o temprano se acabará por comprender que

toda autoridad administrativa, todo hospital y toda comunidad eclesiástica es esencialmente una organización social.

Y, dada la interdependencia creciente de nuestra sociedad, el éxito de tales instituciones dependerá cada vez más de la manera en que las decisiones necesarias se tomen de modo consciente y deliberado, entendiéndose por «consciente y deliberado» en este orden de cosas el grado de comprensión de la realidad social de la organización y de su cuadro humano.

El abordar el tema de las estructuras de organización vertical y horizontal es penetrar en un terreno en el que el modo de concebirlas ha de sufrir grandes cambios. La rigidez del sistema vertical en el que predominaba la subordinación a un solo mando ha tenido que dar paso a una estructuración horizontal por diversas causas, entre las que destaca la complicación cada vez mayor de la comunidad integrada en un centro. El director no es ya solamente el principio de autoridad sino también el elemento de cohesión de los diferentes sectores que integran el grupo o equipo. Y la relación que mantiene con ellos no es bilateral; es decir, el esquema representativo de esta dirección, simbolizado en un tiempo por una figura piramidal en cuyo vértice o cúspide se encontraba el mando, ha sido sustituido por la figura poligonal compuesta de vectores de doble dirección que unen a los diferentes sectores recíprocamente influidos y cuyo elemento de cohesión es el mando.

Es imposible, al que dirige un grupo que realiza actividades diferentes, poseer la capacidad de saber todas y cada una de las mismas, por lo que le es imposible llegar a una decisión razonable sin el auxilio de otras personas. La estructura de organización vertical necesita ser completada por un sistema de consejeros, los cuales se encuentran fuera de la organización jerárquica propiamente dicha; no tienen el derecho de dar órdenes ni de tomar decisiones, son únicamente responsables ante una sola persona, aquella a quien dan el consejo.

Ahora bien, el hecho de que la persona que recibe los consejos, el director, no pueda dar órdenes a su consejero en la materia en que éste es experto, constituye un debilitamiento de la concepción fundamental de la organización jerárquica, desde el momento en que el director debe aceptar los consejos, por falta de conocimientos personales de la materia en cuestión.

La organización vertical ha tenido éxito en el pasado porque se adaptaba a las necesidades del momento y no había necesidad de llegar a otros tipos de estructura racional de vida en común. Pero las dificultades crecientes causadas por una trasposición de este concepto en la sociedad moderna ha obligado a la concepción de otros modelos posibles que correspondan mejor a las necesidades de nuestra época.

Los dos postulados principales tenidos en cuenta para el cambio de estructura son: el desechar

la consideración de que la subordinación a varios jefes es una falta grave de organización y el rebasar las capacidades de un solo individuo la resolución de los problemas difíciles y complicados que actualmente surgen.

Respecto de la pluralidad de mandos no es sino una realidad; si se mira al grupo natural constituido por la familia, comprobamos que el niño tiene siempre varios jefes: el padre, la madre, los hermanos mayores. En la escuela aprende a vivir también con varias subordinaciones, al maestro, a los conserjes, a los compañeros que están sobre él y le dirigen en cierta manera. La vida misma le pone de manifiesto que la subordinación a varios jefes no deja de existir, pues aunque cada uno tenga su superior inmediato, otras personas tienen una cierta influencia sobre él, jefe de servicio, de personal, de control general, etc.

En cuanto a la extensión de la dirección, hace que la investigación moderna en lugar de ocuparse tanto de la «personalidad» del que dirige y del subordinado se preocupe con preferencia de «qué funciones deben ser ejercidas por los diferentes miembros del grupo, para que el éxito deseado se alcance». Ahora bien, teniendo en cuenta que las funciones que caracterizan el trabajo de un grupo no están solamente dirigidas al cumplimiento de una labor concreta, sino que además deben hacerse todos los esfuerzos necesarios para evitar la disgregación del mismo, habida cuenta, por añadidura, del papel que juegan en toda cooperación los sentimientos y pasiones de orden positivo y negativo de los miembros, pueden condensarse las funciones del trabajo en grupo del modo siguiente:

a) Contribución de los miembros que sirvan para alcanzar un fin dado. (Función orientada hacia un fin.)

b) Contribuciones que refuerzan la cohesión y por ello la capacidad de trabajo de la comunidad. (Función orientada hacia el grupo.)

c) Contribuciones que sirvan a la satisfacción de necesidades personales de los miembros.

De aquí se deduce que la tarea de la dirección reside esencialmente en reconocer lo que es necesario en un momento dado para que un grupo u organización alcance su fin y mantenga su unidad, para lo que es condición previa el conocimiento de la dinámica psicológica del trabajo en grupo. El concepto de dirección hasta ahora entendido como la entidad fijadora de fines y estimuladora de los demás para hacer ciertas cosas que, a su opinión exclusiva, garantizan la realización de tales fines ha sido superado en investigaciones modernas que han comprobado cómo se obtienen éxitos incomparablemente mayores, si las funciones de dirección son asumidas cada vez más por todos los miembros, de manera que cada uno pueda participar de la responsabilidad directiva.

POSICIONES EN EL SENO DEL GRUPO

Frente a la consideración puramente bilateral «líder-grupo», característica de la concepción del siglo XIX, como el individuo confrontado a una masa más o menos uniforme y anodina, se alza la visión actual, concorde con la realidad social de nuestros días, en la que el líder no es sino uno de los miembros integrados en el «grupo» activo y de recíproca influencia entre ambos.

Por esto, el doctor SCHINDLER en su exposición estima necesario utilizar términos precisos para designar la estructura del grupo, en el marco de la cual se inscriben los problemas del *leadership*. Adopta, pues, el alfabeto griego (utilizado en Viena), que permite establecer un sistema de posiciones de rango o nivel que traduce las posiciones en el seno del grupo, evitando confundirlas con el papel individual (más o menos tipificable) que puede desempeñar un sujeto al tomar una posición determinada.

La explicación de estas posiciones es la siguiente: es fácil de comprobar que el grupo humano se organiza siempre ante la imagen de una persona o personificación que se le pone enfrente; en términos de FRIEDMANN, el *antagonista*. Pensemos, por ejemplo, en el aduanero que, al aproximarse, provoca el agrupamiento espontáneo de los viajeros del mismo departamento, los cuales hasta entonces habían permanecido probablemente sin relación alguna. El antagonista nos parece siempre el exponente de un grupo distinto al nuestro, al que concedemos una gran autoridad y comprobamos que pesa, al menos, un poco más que nuestro grupo. En la confrontación con él es cuando reconocemos el exponente del nuestro, al que llamamos «alfa».

«Alfa» es el portador de nuestros sueños, nos identificamos con él; es la expresión de nuestro «ego de grupo». Soñamos poder obrar un día de la misma manera de imposición a vista del antagonista, como «alfa» obra respecto de nosotros. Al decir «nosotros» nos referimos al grupo de los miembros del grupo que suministran la actividad del grupo. Estos tienen una posición que se designa por «gamma», y se imponen en cierto modo en el seno del grupo mismo, a saber, en relación con el último del grupo, el más débil y temeroso, cuyo rango, por este motivo, es designado con la última letra del alfabeto griego, «omega».

Es «omega» el que debe sufrir el «Imponiergehaben», es decir, el comportamiento tendente a la imposición del grupo. Y para poder soportarlo, «omega» se identifica con aquel cuyo prestigio equilibra el prestigio del grupo, con el antagonista. Evidentemente, ello tiene el efecto de una provocación sobre el grupo y le da ocasión de reaccionar sobre sí, por lo que la debilidad de «omega» aprovecha al sentimiento de fuerza del grupo.

Este juego se completa de manera eficaz en el orden biológico del grupo; la actividad de los «gamma», y por lo mismo del organismo del grupo, propiamente hablando, se mantiene en mar-

cha por las posiciones extremas del grupo, es decir, por «alfa» y «omega» sobre la base de la afectividad. Pero, además, hay sujetos que parecen sustraerse a este ciclo de emociones y, sin embargo, se consideran como formando parte del grupo. Su posición de rango se sitúa inmediatamente detrás de la de «alfa» y recibe el nombre de «beta».

En la mayor parte de los casos, los vínculos de los «beta» con los «gamma» son débiles y su posición en el seno del grupo se justifica por sus buenas relaciones con «alfa». A éstos les son bastante útiles, a causa de sus conocimientos especializados, auténticos o adoptados, que tienden a probar con manipulaciones y éxitos. Cuando una actividad fracasa, los «alfa» les cargan con la responsabilidad ante el grupo y, si llega el caso, son sacrificados en su posición. Por el contrario, cuando los «beta» gozan de demasiada popularidad entre los «gamma», pueden constituir un peligro para los «alfa», eclipsándolos temporal o definitivamente. La mayor parte de los «alfa» toleran muy mal grupos antagonistas latentes y, después de cierto tiempo, rompen con ellos («beta»).

Ahora es necesario plantearse la cuestión derivada de esta diversidad de posiciones en el seno del grupo; si el líder puede emanar de «alfa», «beta», «omega» y «del antagonista» ¿qué importancia reviste para el grupo y cuáles son las circunstancias que favorecen las diferentes formas de líder?

En una evolución libre y propicia encontramos un grupo guiado por «alfa». Este grupo acusa un equilibrio de la actividad exterior e interior; el líder «alfa» puede ofrecer una cierta generosidad, en el humor, en la autocrítica, en las sorpresas complacientes. Su éxito en el grupo reposa frecuentemente en la buena elección de los «beta», que él atrae y que deja expandirse libremente. En centros de reeducación se encuentran con frecuencia grupos guiados por «alfa», sobre todo en las actividades deportivas.

Cuando exponemos el grupo a una presión exterior, podemos observar la tendencia de abandonar el líder a un «beta». Por esto mismo, el dinamismo del grupo hacia el exterior será reforzado de manera decisiva; la atmósfera se hace más seria, más intolerante, más consecuen- te y radical. Los éxitos exteriores deben compensar la carencia de satisfacciones en el interior del grupo. Esta carencia explica también, de una parte, la tendencia del grupo a volver al líder «alfa» una vez que la presión exterior se relaja, y, de otra, la tendencia de «beta» de conservar el grupo y en él mismo la ilusión de presión. Así, el grupo parece dotado de cierta ambición.

Un «omega» no puede acceder a «leadership» más que bajo la protección de una autoridad extraña al grupo; es característico de éste una intolerancia y un rigor marcados, que se explican por la posición expuesta. Ejemplo de ello es el de los campos de concentración. En establecimientos infantiles esta función es ejercida con

frecuencia por inadaptados de base neurótica, que gozan de la protección de un educador fuertemente autoritario. Los grupos guiados por «omega» están sometidos a una tensión muy fuerte y tienden a una expansión de agresividad recíproca de los miembros.

Un grupo guiado desde el exterior por un antagonista acusa señales de inmadurez y falta de independencia. Las modalidades de todo comportamiento deben ser precisadas. Los «alfa» y, sobre todo, también los «beta» se borran, mientras que «omega» pasa a primer plano. En estos grupos se manifiestan tendencias a la burocratización y a la institucionalización.

La democracia sería la tentativa de un «liderazgo de los «gamma». En pequeños grupos, donde el contacto de comprensión directa entre todos es posible, este fenómeno se produce cuando las condiciones de existencia son favorables y a condición de que «alfa» se borre totalmente. Hay tres condiciones previas: 1.ª, un grado de cohesión muy elevado del grupo; 2.ª, condiciones de existencia propicias, y 3.ª, un nivel de madurez elevada. Esta combinación es bastante rara en los centros de reeducación.

EL MEDIO AMBIENTE Y EL GRUPO

El profesor OTTO WILFERT trató en su lección magistral de la medida en que el grado de integración o de desintegración del grupo, respecto del mundo exterior, deja sentir su influencia sobre la actividad del grupo y sobre el comportamiento y acciones de sus miembros.

Si se compara un grupo de hombres que viven en una comunidad libre, en una ciudad, por ejemplo, con hombres que viven en un espacio estrecho —bloque de viviendas— no es difícil comprobar que los puntos de contacto son más numerosos en la segunda comunidad que en la primera y que, de hecho, las superficies de fricción son mayores. Cuanto más estrecho es el espacio vital y cuanto más la vida voluntaria en común es reemplazada por una comunidad forzada y necesaria de un gran número de individuos, más momentos de tensión se producen y el dinamismo se hace cada vez más intenso. Este hecho se aclara de modo particular cuando se compara la dinámica de un grupo de hombres que viven libremente unidos y el mismo grupo de hombres en cautividad.

Este fenómeno no se produce solamente con ocasión de un espacio vital reducido, sino también cuando existe una atmósfera psíquica cerrada. El grupo integrado en el mundo exterior sin fricción, que reúne miembros enteramente libres, con un «hobby» en común, no exige a sus miembros obligaciones que limiten la personalidad en sus funciones esenciales. El ambiente del grupo en las reuniones estará determinado en la mayor parte por el comportamiento y la cooperación de las diferentes individualidades.

¿Qué se producirá si el Estado no permite la asociación y sus miembros deciden continuar en grupo clandestinamente? El profesor WILFERT hace un análisis preciso del caso, poniendo de relieve cómo el grupo en esta ocasión vive en una tensión muy grande respecto del mundo exterior y sus miembros poseen una adhesión impuesta más que espontánea, porque el individuo encuentra en el grupo seguridad y protección contra la hostilidad del mundo exterior; la dinámica de este grupo encerrado en sí mismo, que podemos designar como grupo de combate, no puede manifestarse libremente, haciéndose sentir en el interior del grupo mismo.

El ambiente se carga paulatinamente, y esta tensión se descarga en acciones de grupo caracterizadas por una eficacia y agresividad muy grandes. Agresividad dirigida contra el mundo exterior, que aumenta la tensión de éste contra el grupo y viceversa.

TRES FACTORES INFLUYEN DE MANERA DECISIVA SOBRE EL GRUPO

- a) La estrechez del espacio vital.
- b) El grado de espontaneidad de la comunidad.
- c) El grado de tensión respecto del medio circundante al grupo.

Para apreciar la influencia de la comunidad y de su dinamismo sobre cada uno de los miembros del grupo es preciso seguir comparando los dos casos extremos; de una parte, el grupo de personas que se reúnen de cuando en cuando para sus distracciones y, de otra, el grupo de combate que, en condiciones espaciales y sociales limitadas, aspira a fines revolucionarios.

El primer grupo vive sin tensiones respecto del medio; las reuniones se hacen sobre una base espontánea y su duración es limitada. En general, no hay razones para fricciones serias, pues cada miembro del grupo obrará conforme a su personalidad —en la medida, naturalmente, que esto lo permitan las costumbres y la corrección— y podrá igualmente exteriorizar libremente sus emociones.

El grupo de combate que, llevado de una idea, ha reunido en un principio adhesiones voluntarias, se ha transformado, en virtud de la fuerte tensión hacia el mundo exterior, en una comunidad ligada por el destino. Más que espontaneidad hay necesidad, y, con frecuencia, una defensa; cada miembro debe subordinar sus aspiraciones personales al fin del grupo; la individualidad se encuentra reducida o limitada de manera considerable, y en lugar de una individualización se impone una tendencia a la colectivización; las tensiones del grupo son referidas al individuo que está presto a dar lo mejor de sí mismo, a suministrar los esfuerzos más grandes; se obedece más fácilmente la sugestión y hay menos escrúpulos.

Realizaciones que pueden esperarse de estos dos grupos.—En razón de la multiplicidad de individualidades, el primer grupo tendrá una estructura más relajada. Todo miembro tendrá posibilidad de suministrar contribuciones personales y de múltiples relaciones afectivas; el grupo, en su conjunto, hará prueba de menos eficacia en la realización de sus fines.

El grupo de combate concede poco lugar a la contribución personal y las verdaderas relaciones afectivas entre los miembros del grupo se reducen en favor de una existencia común en un mismo destino. El individuo debe renunciar a su individualidad y se hace un representante cada vez más standardizado de la ideología del grupo; las acciones y reacciones de los miembros del grupo no se explican por sus personalidades solamente, sino que están determinadas en medida preponderante por la ideología y la influencia del grupo. La dinámica de éste adquiere sus propias leyes y su autonomía; en este momento el grupo puede desplegar una gran eficacia y una actividad sobrepotenciada, es flexible y abierto a las ideas, pero tiene tendencia al fanatismo extremo y pierde con frecuencia la noción de la realidad.

Las agresiones personales que podrían esperarse en razón de la estrechez espacial y psíquica de la comunidad son raras. Estos afectos encuentran bastantes posibilidades de descargarse en el fin agresivo que es común a todos los miembros del grupo. Hay otra circunstancia importante; el grupo no sufrirá crisis internas mientras se mantenga el fin del grupo y las tensiones hacia el mundo exterior no dejen de existir. Cuando se alcanza el fin, surge el peligro de la disociación de los miembros reduciéndose de modo notable si el grupo o la comunidad existían antes de tomar el carácter de unidad de combate y si, entonces, se habían establecido ya relaciones afectivas. Este peligro de disgregación interna se manifiesta en toda su amplitud si el grupo ha tenido su origen únicamente en el momento de tensión.

El hecho de que, en caso de crisis, las comunidades o líderes no cesen de crear nuevos factores de tensión hacia el mundo exterior o de buscar nuevos fines de agresión para mantener la existencia del grupo, su unidad y su eficacia, constituye un peligro por la concatenación de hechos que pueden acarrear resultados catastróficos.

La estructura de grupo más a propósito para fines pedagógicos.—Es una cuestión difícil de contestar de modo general, ya que depende de las características de los que han de formar el grupo y del marco institucional donde se establezca. No es difícil comprender que a pesar de la eficacia (a veces atrayente) dirigida hacia el exterior de un grupo fuertemente condensado, no es satisfactorio en el terreno pedagógico. Este tipo de grupo constituye un obstáculo poderoso para el desarrollo de la personalidad y para su expansión; además, a causa de sus leyes fuertemente

establecidas, esta modalidad de grupo no deja apenas lugar a la responsabilidad y a la decisión individuales.

Pero como es necesario al conjunto que debe rendir un trabajo que una cierta solidaridad se realice, deben excluirse los dos extremos constituidos por el grupo completamente relajado y casi disociado y el de comprensión total. Pueden ser utilizadas diferentes formas de agrupación, teniendo en cuenta siempre cuándo y en qué situación un grupo más bien distendido o encerrado en sí mismo será más útil; no hay que olvidar tampoco la influencia que representa en la intensidad y modo de agrupamiento dentro de una institución la existencia de un grupo de dirección ambulante, como club de jóvenes, que frecuentan los muchachos albergados en la institución.

VISITAS

Como complemento práctico de las lecciones y discusiones sobre esta temática se han visitado las realizaciones «Village d'enfants», S.O.S. que tienen establecidos en Austria (principalmente en Imst, Lienz, Karnten, Altmunster y Wienerwald), una serie de pabellones familiares donde reciben educación niños apátridas, abandonados o privados de su familia.

Cada pabellón constituye una familia que vive de manera autónoma, constituida por nueve niños de diferentes sexos y edad con la «madre»; ésta se ocupa de ellos, ayudada de los mayores. Los niños viven en la familia S.O.S. hasta los catorce años, a partir de los cuales son enviados a hogares de aprendices o estudiantes en los que continúan su formación secundaria o profesional. Tanto en el pabellón familiar, primero, como en el «foyer», después, los niños y muchachos sólo residen, recibiendo su instrucción y educación escolar en los centros públicos de la localidad, con lo que su contacto con el mundo exterior está asegurado.

Esta obra es semejante en espíritu y orientación a la de HORN, en Holanda, en donde las religiosas de Betania practican el sistema de educación vertical de manera formidable, con un empleo de medios didácticos y de cultura nada comunes en las realizaciones educativas, con niños socialmente inadaptados. Encuentro que supera a la obra austríaca, en parte por la mayor disponibilidad económica—en Holanda el propio Estado subvenciona la mayor parte y en Austria está a merced de cotizaciones privadas oscilantes y benefactores—, en parte, también, por la exigente preparación de las «madres» que dirigen cada pabellón familiar. No obstante, ambas obras, concebidas como «Villages d'enfants», dan a los niños y muchachos que se les confían una educación plena de espíritu de reconciliación entre los pueblos y de dignidad humana, base de una evolución pacífica del mundo.

Y éste es un brevisimo resumen del contenido

de esta Reunión internacional, quizá desprovista de interés para quienes tengan una idea teórica de la dinámica de grupos, pero muy enjundiosa para aquellos otros que poseen una experiencia, por pequeña que sea, de la dinámica de la comunidad escolar, en la que la explosión de actitudes irregulares han tenido por causa a la persona que los dirigía, como si fuera un revulsivo general, mientras en otras ocasiones solamente la presencia de un compañero, a veces insignificante, opera entre todos una reacción de relax que no se explica el profano.

Muchas de las actuaciones que son coronadas por el éxito en el terreno de la educación no son sino el resultado de una acertada disposición de los niños que conviven en el grupo pequeño o amplio que forman y estimulando su actividad en contraste con la de los demás, para que se difuminen o resalten los diversos aspectos de su personalidad, en camino hacia su perfección y madurez. Y para esta delicada labor de ajedrez, el conocimiento profundo de la dinámica de grupos es el mejor resorte en manos de un pedagogo competente y responsable.

La descentralización universitaria en Francia*

M.^a CONCEPCION BORREGUERO SIERRA

*Técnico de la Sección de Documentación
Secretaría General Técnica
del Ministerio de Educación Nacional de España*

El extraordinario aumento de estudiantes en algunas Universidades, en particular en la de París, así como la vetustez de muchos centros, hicieron que la Comisión de equipo escolar y universitario, preparatoria del III Plan (1958-61), determinase que todos los centros de enseñanza superior, en su casi totalidad, deberán ser o totalmente reconstruidos, ampliados o modernizados. En lugar de preconizar la ampliación de los centros universitarios, recargados ya excesivamente, recomienda poner en obra una política valiente de descentralización universitaria en provecho de las provincias en plena expansión económica y demográfica, mediante la creación, especialmente en el campo de las ciencias, de tres Facultades de Ciencias (Nantes, Niza y Reims), de ocho Colegios científicos universitarios y de tres Institutos Nacionales de Ciencias Aplicadas (INSA) en Lyon, Lille y Toulouse.

La Comisión de equipo para el IV Plan (1962-65) se ha propuesto proseguir esta política de descentralización; ésta es una medida indispensable tanto como consecuencia del crecimiento previsto de matriculas universitarias en los próximos años, como en razón de la existencia de imperativos de orden económico.

HABRA EL DOBLE DE ESTUDIANTES EN 1969 QUE EN 1963

El regular aumento de inscripciones universitarias, constatado en Francia desde el final de la segunda guerra mundial (124.000 estudiantes en 1948-49; 237.000 en 1961-62), cuando se trata de elementos reclutados entre las «clases bajas», explican el principio de manifestación de una evolución social y económica profunda.

En primer lugar, la democratización de la enseñanza superior por el acceso a la Universidad de un número

creciente de alumnos procedentes de clases medias o populares, todavía muy moderado, comienza a traducirse en hechos, en la medida en que estos medios sociales se encuentran todavía más representados en la enseñanza secundaria y en mayor proporción al bachillerato clásico. De 1930 a 1960 el porcentaje de estudiantes cuyos padres son empleados (del comercio o de la industria) se ha elevado del 13 al 19 por 100, ha pasado del 4 al 12 por 100 para los hijos de los artesanos y pequeños comerciantes, y solamente del 2 al 3 por 100 para los hijos de obreros industriales.

Por otra parte, en el sector económico, la expansión que se manifiesta en los planes de equipo nacionales revela una grave insuficiencia del ritmo de formación de los cuadros en la mayor parte de los campos. Las perspectivas de empleos sucesivos en la evolución económica constituyen un estimulante de peso para el acceso a los estudios superiores.

La tasa de crecimiento de los efectivos escolares—de 7,2 por 100 en 1960 a 1961 y de un 66 por 100 en total en el curso de los diez últimos años—será ciertamente superior con la sumersión, a partir de 1964-65, de la enseñanza superior por la ola demográfica de la posguerra, que añadirá, por consiguiente, a los efectos del crecimiento continuo de la tasa de escolarización los que resultan de la expansión económica demográfica.

La Comisión anteriormente citada estima que al duplicarse las matriculas de los liceos clásicos, modernos y técnicos entre 1956 y 1963, deberán normalmente corresponder doble de los efectivos de la enseñanza superior entre 1963 y 1969.

Aproximadamente el número total de estudiantes pasará de 237.000 en 1961-62 a unos 500.000, de los cuales 450.000 serán franceses en 1970.

El cuerpo docente oficial deberá agrupar, teniendo en cuenta la aportación dada a la enseñanza en el extranjero, cerca de 29.000 personas en 1970 (comprendidos los ayudantes), contra los 8.500 solamente en 1960-61. El mismo año se concederán unos 57.000 diplomas de licenciatura (incluidos los de ingeniero) (1), contra los 20.000 en 1960 y solamente 14.500 en 1950.

* Textos y notas facilitados por el Service d'Information et de Presse de la Embajada de Francia en Madrid. Síntesis de María Concepción Borreguero.

(1) No están comprendidos los diplomados de las Escuelas de Comercio, los arquitectos y los veterinarios.

IMPERATIVOS ECONOMICOS NACIONALES Y REGIONALES

La evolución del reparto de estudiantes según las Facultades ha sido igualmente objeto de previsiones por parte de la Comisión de equipo; sin instituir una orientación autoritaria contraria a las tradiciones de la Universidad francesa, la Comisión ha tratado de prever el desarrollo relativo a las disciplinas científicas y las inversiones correspondientes, conforme a la evolución económica general. La tendencia marcada después de 1949 hacia un desarrollo más acentuado de las ciencias y de las técnicas se mantendrá hasta 1970-71, ya que esto exige para concretizarse una evolución a un ritmo análogo al número de bachilleres científicos, lo que plantea a la enseñanza secundaria un problema de difícil solución.

EVOLUCION DE LA DISTRIBUCION DE ESTUDIANTES POR FACULTADES

Facultades	Porcentaje	1959	1970
	1949	Porcentaje	Porcentaje
Derecho y Ciencias Económicas	30	18	16,0
Letras y Ciencias Humanas	26	28	25,5
Ciencias y Técnicas (*)	18	34	43,0
Medicina y Farmacia ...	26	20	15,5
TOTAL	100	100	100,0

(*) Incluidos los INSA (Institutos Nacionales de Ciencias aplicadas) y los ENSI (Escuelas Nacionales Superiores de Ingenieros).

La ligera disminución de porcentajes de las disciplinas literarias, jurídicas y médicas no puede, por tanto, excluirse de las notables perspectivas de aumento de efectivos en todas las disciplinas.

PREVISION DE EVOLUCION DE EFECTIVOS DE LAS FACULTADES

	1960-61	1967-68	1970-71	1960 a 1970 Aumento de %
Derecho-Ciencias Económicas. Instituto de Estudios Políticos	34.000	71.000	83.000	144,1
Letras y Ciencias Humanas	59.500	115.000	130.300	118,9
Ciencias y Técnicas	77.200	177.000	210.800	173,0
Medicina	31.800	58.600	61.200	92,4
Farmacia	8.500	17.600	20.600	143,3
TOTAL	211.000 (*)	439.800	505.900 (**)	139,7

(*) De los cuales 22.400 estudiantes son extranjeros.

(**) Cincuenta mil estudiantes son extranjeros.

La política de expansión regional y de administración del territorio necesita igualmente una descentralización universitaria a fin no solamente de frenar el crecimiento excesivo de la Universidad parisiense, sino también para acercar la enseñanza superior al estudiante y para tender a una igualdad de desarrollo de estudios superiores entre las categorías sociales y entre las regiones geográficas, favoreciendo al mismo tiempo el esfuerzo del desenvolvimiento económico regional. Numerosas industrias no vacilarían, en efecto, en desconcentrarse, y numerosos ingenieros aceptarían voluntariamente abandonar la región parisiense si se les aseguraba encontrar en provincias una infraestructura satisfactoria desde el punto de vista de la enseñanza y de la investigación.

Por otra parte, la misma administración de los centros universitarios, especialmente las Facultades de Ciencias, que plantean problemas de equipo y de material desconocidos hasta hace sólo pocos años, no se podrá conseguir sin una verdadera desconcentración universitaria.

Finalmente, deben darse más facilidades y apoyo a los estudiantes para obtener alojamientos.

CREACION DE CENTROS AUTONOMOS...

La desconcentración de las Universidades existentes se traduce, en primer lugar, por la creación de Colegios, Institutos o Escuelas dependientes de las Facul-

tades, y cuyo principal objeto es evitar la concentración de estudiantes en el mismo local de la Facultad.

Los «colleges» universitarios o Institutos, destinados a acoger a los estudiantes que empiezan —preparación del certificado de propedéutica—, constituyen el medio más rápido y menos costoso de limitar el aumento de inscripciones en las Facultades existentes. Abiertos en las ciudades desprovistas de Facultad, acercan la enseñanza superior al estudiante sin sacrificar la cualidad y valor de la enseñanza distribuida. Los primeros colleges universitarios creados, que se remontan a 1958, fueron a menudo transformaciones de Institutos o centros de enseñanza ya existentes que revestían entonces un estatuto uniforme: Amiens, Angers, Limoges, Mulhouse, Perpignan, Rouen, Tours, en 1958; Brest, Metz y Pau, en 1959; Chambéry, Le Mans, en 1960; Orléans, Saint-Etienne, Orán y Constantine, en 1961, fueron dotados de un Instituto científico universitario, mientras que seis ciudades (Brest, Nantes, Niza, Pau, Rouen y Tours) disponen de un college literario universitario, Chambéry, Amiens y Perpignan poseen Institutos de Letras. Existen Escuelas o Institutos jurídicos en una docena de ciudades (dos están en ultramar, en Saint-Denis de la Reunión y en Fort-de-France). Se cuentan igualmente una docena de Escuelas Nacionales de Medicina y Farmacia.

A fin de evitar el despilfarro de créditos consecutivos en el exceso de peticiones de creación de colleges universitarios, peticiones que reflejan a veces consideraciones de prestigio, la creación de tal centro debe tener en cuenta: para su implantación, la situación demográfica de las ciudades y regiones interesadas, y por la naturaleza de las enseñanzas que de ello

se deducen, del contexto económico y de las necesidades regionales. Por otra parte, el Estado no toma a su cargo para transformar en Colegios más que los centros de enseñanza que agrupan un número mínimo de estudiantes y que hayan hecho sus pruebas durante un tiempo determinado, con cargo total a las Administraciones locales.

Al término del IV Plan Francia debería contar con 22 Colegios científicos universitarios (14 actualmente en la metrópoli), 16 Institutos literarios, 12 Institutos jurídicos, tres nuevos INSA en Lille, Rennes, Toulouse (hay un INSA en Lyon) y los nuevos Institutos de estudios políticos de Rennes y Lille.

...Y DE NUEVAS FACULTADES

Un segundo conjunto de medidas de desconcentración universitaria consiste en la creación de una nueva Facultad que sustituya a un Colegio o Instituto. Esta transformación se realizará cuando las matrículas de este centro lleguen a ser suficientes para justificar la implantación del primero y segundo ciclos de enseñanza superior, entendiendo que varios liceos deberán estar regularmente aleccionados. A Niza, Reims, Orsay y Nantes deben dotarse de una Facultad de Ciencias; Niza y Clermont-Ferrand, de Facultades de Derecho y Ciencias Económicas, Clermont-Ferrand, Nantes, Rennes, Tours y Grenoble, Facultades mixtas de Medicina y Farmacia. La Comisión para el IV Plan prevé la creación, dentro de la Universidad de Aix-Marseille, de otra Facultad de Ciencias en Aix.

LA REGION PARISIENSE

La multiplicación de las Universidades sobre la periferia parisiense se ha previsto en el IV Plan de Equipo.

Para las *Ciencias*, deben incluirse las nuevas Facultades de Orsay (en Seine-et-Oise) y la de Quai Saint-Bernard (en París, en Halle-aux-Vins), abiertas a estudiantes de los tres ciclos. Orsay podrá acoger 10.000 estudiantes en lugar de los 4.000 que recibe actualmente en campos muy especializados (física nuclear y física sólida, electrónica, mecánica de flúidos, química física, genética). La Facultad de Quai Saint-Bernard acogerá 14.000 estudiantes (hoy 8.000) especializados en Ciencias naturales (zoología, embriología, fisiología celular, citología e histología), por la proximidad del Museo de Historia Natural y de la Facultad de Medicina.

Una tercera Facultad de Ciencias comerciales se construirá en Villetaneuse (al norte de París). Acogerá al principio unos 2.000 estudiantes de propedéutica. Antes de terminarse su construcción, que ocupará 25 hectáreas, esta Facultad formará dirigentes altamente especializados en economía. Finalmente, tres Institutos científicos universitarios se crearán en el oeste y en el este de París, así como en Versalles.

Para las *Letras*, mientras que la Facultad actual se instala progresivamente en la Sorbona, en el lugar que ocupaba antes la de Ciencias, se edificará un anexo en la Santé.

Se creará una nueva Facultad de Letras en la Folie Nanterre, e Institutos especializados de letras (Institutos de Geografía, Lenguas orientales, Instituto Is-

lámico...), que se instalarán en Chatenay-Malabry (al sur de la provincia del Sena). En fin, dos centros literarios universitarios se inauguran en el oeste y este de París.

En *Derecho* continuará creciendo su matrícula y se creará un *college* jurídico en el oeste de París, sobre terrenos de La Folie.

En *Medicina*, la administración de los hospitales parisienses debe permitir la realización de siete secciones en el centro clínico y universitario de París, mientras se realiza la ampliación de la Facultad de *Farmacia* en Chatenay-Malabry.

Si el Instituto de Estudios Políticos de París debe acoger en 1965 unos 4.000 alumnos —actualmente 2.500—, no se ha previsto ningún desarrollo, según la petición del Comité de descentralización. En contraposición se desarrollarán los Institutos de Ciencias Políticas que existen en provincias y se crearán nuevos centros en las regiones actualmente desprovistas, es decir, en el oeste y en el norte de Francia, para que en 1969-70 puedan acudir unos 10.000 estudiantes (4.000 estudiaban en 1961).



LOS PROGRAMAS DE INVERSIONES UNIVERSITARIAS PREVISTOS EN EL CUARTO PLAN DE EQUIPO (1962-65)

Los créditos se repartirán así:

	Millones de NF.
Facultades de Ciencias (más INSA y ENSI) (*)	1.260
Facultades de Letras y Facultades de Derecho (más Institutos de Estudios Públicos)	240
Facultades de Medicina y Farmacia	480
Bibliotecas universitarias y centros superiores.	283
Instalaciones deportivas y universitarias	45
Adquisición de terrenos	115
TOTAL	2.423

(*) La política de desconcentración presidirá igualmente la creación de los nuevos INSA y ENSI, cuyas matrículas deben pasar de los 7.000 alumnos actuales a los 15.600 en 1967-68. Les incumbirá también la formación de una gran parte de los 10.000 ingenieros que deberán «producirse» como mínimo cada año para conseguir los planes del IV Plan (en 1960, obtuvieron el título 6.000).

La descentralización de las Escuelas superiores que están situadas fuera de la región parisiense está actualmente en estudio (2), pero tropieza con bastantes

La Escuela de Sanidad Pública pasará a Rennes en 1963, y la Escuela Nacional Superior de Aeronáutica a Toulouse, donde ha sido ya instalada la Escuela Nacional de Ingenieros de Construcción Aeronáutica. No está aún determinada la nueva instalación del Instituto Nacional Agrónomo.

La Escuela Central de Artes y Oficios de París no cambiará de región; se instalará en Chatenay-Malabry. Debe reforzarse próximamente con la Escuela Central Lionesa, cuya reconstrucción se efectuará en fecha próxima en Lyon. En pocos años estas dos Escuelas poseerán una asistencia común y otorgarán el mismo diploma.

(2) En 1958 el 57 por 100 de los diplomas de ingeniería eran otorgados por las Escuelas Superiores parisienses. dificultades.

LA INVESTIGACION CIENTIFICA

Es necesario señalar que una tendencia análoga a la desconcentración aparecerá en los proyectos del IV Plan de equipo en lo que concierne a la investigación científica. Las inversiones previstas tienden a un mejor equilibrio entre las instalaciones de la región parisiense y el resto del país.

El Centro Nacional de la Investigación Científica intenta constituir grandes conjuntos científicos en las proximidades de las ciudades importantes: para las ciencias del mar, en el oeste (Brest y Nantes) y en el Mediterráneo (Toulon y Marsella); para las ciencias terrestres, principalmente en el este de Nancy. Se harán especializaciones de física en varias ciudades de provincia; en Rennes y Lannion, en física electrónica, y diversas aplicaciones técnicas de la física se desarrollarán en Grenoble y Toulouse, ciudades dotadas de un importante equipo de matemáticas aplicadas.

El centro de Estrasburgo se consagrará particularmente a la biología.

Se intenta igualmente una desconcentración de los centros del Instituto Nacional de Investigaciones Agronómicas.

* * *

Tales son, brevemente expuestas, las líneas de la descentralización universitaria en Francia. No constituyen más que los aspectos, sin duda más importantes, de la política de descentralización emprendida por la Administración de Educación Nacional, pero también por el conjunto de la Administración francesa, en una época que es importante aproximar los servicios públicos de los usuarios, volviendo a las Administraciones centrales su vocación de reglamentación y orientación general, liberándoles, por tanto, de las sujeciones inherentes a las medidas particulares y a los detalles de aplicación.

LA EDUCACION EN LAS REVISTAS

CUESTIONES GENERALES DE LA EDUCACION

En la revista *Pro Infancia y Juventud* se publica una nota de la redacción para salir al paso de la tendenciosa interpretación que el señor J. L. Malaviale ha dado en *Les cahiers de l'enfance inadaptée* (París, ed. Sudel, febrero 1962) al estudio de J. J. Piquer y Jover titulado «Volumen y caracteres de la delincuencia infantil española», y que se vino publicando en los números 76, 77 y 78 de aquella revista catalana.

Como recogimos en nuestra crónica aquellos artículos, nos creemos en la obligación de atender ahora a la tesis de la Redacción, defendiendo la postura del colaborador Piquer y Jover.

Se afirma en la nota que comentamos que la delincuencia infantil española tiende a bajar «porque los tribunales tutelares de menores acentúan y extienden sus medidas protectoras a cuantos casos ofrecen alguna peligrosidad. Porque asimismo se ven secundados en esta labor mediante la acción vasta y eficiente de las Juntas Provinciales de Protección de Menores, que trabajan paralelamente y en colaboración con dichos tribunales, y por otras muchas causas, entre las cuales sobresale el hecho de que la familia tenga todavía en España mucha fuerza y resista compacta los embates del mal», y que, por tanto, se ve en el autor francés una complacencia en subrayar aspectos peyorativos de una estadística, cambiando lamentablemente el sentido del texto del artículo y sacando conclusiones contrarias a su espíritu y a su letra (1).

En la *Revista Calasancia*, el padre escolapio Octavio Fullat publica un estudio sobre filosofía de la educación marxista. Como, según sus palabras, toda orientación educativa está condicionada por una antropología, convendrá ver primero cómo es el hombre marxista. Según esta nueva concepción del hombre, la visión marxista se representa, pues, como totalmente diferente de la tradicional, y es la más realista de cuantas se han dado en la historia. El hombre marxista es un hombre ateo, un hombre que se ha emancipado de la alineación religiosa, es un hombre autónomo, «des-ligado». El hombre, según el concepto marxista, lucha contra el hombre, contra la sociedad y contra la naturaleza a fin de alcanzar una realidad superior, resolviendo las contradicciones. El hombre es el demiurgo del hombre.

Aborda después el autor el concepto marxista de la educación, y para precisar el término *educación* se formula estas preguntas:

¿Qué es educar? ¿Es una actividad dictadora, o bien una actividad insinuadora? ¿Es una actividad mecánica o espiritual? ¿Es una actividad comunitaria o autonomista? ¿Es una actividad implantadora o descubridora? ¿Es una actividad intelectual o amorosa? ¿Es una actividad absoluta o relativa? ¿Es una actividad posible o imposible? Respondiendo a este apretado haz de cuestiones, llevado por el hilo del pensamiento marxista en su lógica interna, el autor consigue esbozar qué entiende un marxista por educación.

Finalmente abordará cuáles son los fines de esta educación que se encuentran implicados en el concepto antropológico marxista. La educación marxista se propone crear el «hombre nuevo», el hombre que responda

a su esencia y que inaugure una nueva etapa en la que se intentará resolver la problemática típicamente humana, es decir, resolver los problemas del conocimiento, de la dicha, del amor y de la muerte. El fin de la educación, pues, es desalienar al hombre, o sea, humanizarlo.

Dice el padre Fullat: «La finalidad de la educación marxista—labrar al hombre comunista—es tan elevada y tan esencial que convierte a ésta en algo básico del sistema. La educación debe hacer que la historia del hombre se convierta en la historia de la autocreación del hombre.»

Y para terminar, dos indicaciones fundamentales:

1.^a La importancia extraordinaria que tiene la Filosofía de la educación en general en la actividad educadora: es su alma, su arrojo. Si se prescinde de ella se cae en el formalismo educativo.

2.^a El pensamiento marxista es malo tomado integralmente, pero tiene visiones parciales interesantísimas. Debemos repensar estas últimas desde la teología (2).

En la revista *Educadores* se publica una colaboración del extranjero de la doctora Vera Passeri, sobre el nexo profundo y evidente entre educación y estética. Estas reflexiones aleccionan al educador para que conceda gran importancia al arte como factor educativo y para que sitúe al discípulo en condiciones idóneas de saber valorizar en su justa proporción las manifestaciones todas de la belleza.

Los capítulos principales del estudio son aquellos que tratan de la experiencia estética de la vida psíquica del niño, del origen psíquico de dicha experiencia, de lo estético en psicología evolutiva, de la experiencia estética como forma de interacción de la realidad, de la experiencia estética desde el punto de vista psicológico, del valor educativo de la experiencia estética, y, por último, de la didáctica de la experiencia estética (3).

ENSEÑANZA PRIMARIA

En la revista *Perspectivas Pedagógicas*, José Junquera estudia los valores formativos que en la didáctica del lenguaje tiene la lectura de autores clásicos: lo realmente excelso, lo que presta al lenguaje hondura, agilidad, matices y brillantez, es la lectura de los clásicos, que exige, para ser fecunda, una didáctica preliminar. Didáctica negativa que impida que el educando, a fuerza de habituarse a lo vulgarote e incorrecto, se incapacite para gustar la distinción y sublimidad de lo clásico. Y didáctica positiva, dirigida a que el niño empiece a sentirse bien con el clásico y a que el adolescente llegue al trato directo y a la intimidad con él.

En el primer capítulo se hace una caracterización de lo clásico, y en el segundo se trata de proyectarlo en lo didáctico. Para ello se plantea esta pregunta: «¿Hasta dónde queremos llegar, hasta dónde pretendemos que se llegue en el conocimiento de los clásicos, supuesta, claro está, la madurez y la calidad de los alumnos?»

(2) OCTAVIO FULLAT: *Filosofía de la educación marxista*, en «*Revista Calasancia*» (Madrid, octubre-diciembre de 1962).

(3) VERA PASSERI: *La experiencia estética y su importancia psicopedagógica*, en «*Educadores*» (Madrid, noviembre-diciembre de 1962).

(1) Nota de la Redacción: *La delincuencia infantil disminuye notoriamente en España*, en «*Pro Infancia y Juventud*» (Barcelona, marzo-abril de 1962).

Y la contestación es rotunda: «Hasta un conocimiento íntegro y profundo. Que, si es posible, el lector comprenda y saboree todo lo *que le dice* el clásico, que no le perturbe la amargura de no entender lo que desearía apreciar. Que logre adueñarse del léxico por entero.»

¿Pero existe algún clásico que haya escrito para el niño? Muy pocos, y entonces será necesario acudir a diversas iniciativas para soslayar la distancia entre el lector infantil y el tema de lectura. Las iniciativas que ofrece el autor son cuatro:

1.^a La antología analítica (escoger de libros clásicos fragmentos asequibles, notablemente valiosos y típicos del autor).

2.^a Antología sintetizadora (conservar el plan orgánico, la estructura total de la obra reemplazando por *puentes didácticos* los fragmentos suprimidos).

3.^a Antología diferencial (reunir textos clásicos de los más diversos autores que han tratado un mismo tema conjunto temático).

4.^a Las síntesis argumentales (en las que no se respeta el original del libro y el resumen se convierte en extracto) son de alto valor informativo, a pesar de sus múltiples inconvenientes.

Recomienda finalmente el autor que las antologías de clásicos alternen con las de autores actuales, cuyas obras hagan sospechar que mañana serán considerados los clásicos de nuestra época. De esta manera no dejaremos ignorante al joven lector del lenguaje, el estilo y la tipología de los buenos escritores de hoy (4).

En la *Revista Española de Pedagogía*, Juan Manuel Moreno publica un estudio sobre los valores didácticos de la palabra.

Para el pedagogo, la palabra es un extraordinario medio para hacer pasar los saberes que posee la mente del maestro a la mente del discípulo. Por medio de la palabra, la enseñanza se hace efectiva y la instrucción una realidad. No es posible la formación integral del educando si no se le enfrenta la palabra del educador; una palabra cargada de autoridad y vivificada por los afectos, una palabra clara y sistemática que comunica las nociones y relaciones científicas, una palabra que estimula y censura, una palabra que orienta al escolar en los problemas peculiares de su vida y de sus aspiraciones.

Este trabajo pretende constituirse en un esquema general del problema de la utilización de la palabra como instrumento educativo, y está enfocado de la siguiente manera:

- a) Reflexiones generales de carácter didáctico.
- b) La palabra en su forma acromática.
- c) La palabra en su forma erotemática.
- d) La palabra en su forma conversacional: dimensión instructiva, dimensión orientadora (5).

ENSEÑANZA MEDIA

En la *Revista Calasancia*, el padre escolapio Francisco Cubells publica un estudio sobre la pedagogía y didáctica de la oración mental. Dado que el tecnicismo moderno ahoga esa tendencia meditativa tan connatural

al hombre cultivado sumergiéndolo en la pasividad y el utilitarismo y dado también, por otra parte, que el mundo actual, saturado de materialismo y neopaganismo hace necesario un fortalecimiento de la vida interior del muchacho o del adolescente, recomienda el autor que se eduque a los jóvenes para la oración mental bien entendida. Se logrará así darles los medios más eficaces para hacer fructífero todos los demás elementos de que echa mano la pedagogía o de que se sirve la gracia para hacer de ellos personalidades completas, tanto en el orden natural como en el sobrenatural.

«El educador debe conocer las condiciones psicológicas de este acto religioso que denominamos oración mental. Debe además crearle las posibilidades en las que pueda nacer y desenvolverse. El educador puede y debe contar, en su empresa, con la gracia divina operante no sólo sobre el educando, sino también sobre sí mismo. Mas, por lo mismo, debe estar sumamente atento a despertar y cultivar todas aquellas facultades que hacen al educando capaz de cooperación a la gracia, la cual no sólo edifica sobre la naturaleza humana, sino que la completa y perfecciona.»

Para el autor son inseparables la meditación religiosa y la meditación natural, pues considera que el que sea incapaz de concentrarse sobre un tema o sobre un asunto forzado, tampoco podrá concentrarse ante Dios.

En capítulos sucesivos trata de fijar el concepto de meditación, y de definir la oración mental para pasar después a estudiar la importancia de la meditación y de la oración mental en la formación del hombre. La actitud del hombre del siglo xx ante la meditación es tema que aborda también, insistiendo en que no se ha de confundir filosofía con meditación, ni meditar con estudiar. Por último, aborda el problema de la meditación en sus relaciones con el positivismo pedagógico y la escuela activa. Termina recomendando la necesidad de la meditación para la formación religiosa: «El cristiano debe meditar porque así mantiene vivo el contacto interior, sentimental, intelectual y volitivo con las verdades divinas; porque la meditación impide la dispersión mental y hace más difíciles los asaltos del error; porque la meditación, estableciendo una relación entre las consecuencias prácticas de las verdades reveladas y la realidad actual del que medita, obliga a éste a considerar sus propios defectos y sienta las bases de una total regeneración del espíritu. Por medio de la meditación, se reduce, en la medida de lo posible, uno de los mayores peligros de la vida espiritual. El peligro de la fosilización de los hábitos, en la rutina, con la renuncia a todo intento de una nueva empresa definitiva en la consecución del ideal y de la perfección cristiana (6).

ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

De la entrevista publicada en el diario YA por el periodista Martínez Lorca, que visitó al profesor Aranguren en su casa para formularle una serie de preguntas acerca de la juventud universitaria de hoy, entresacamos las contestaciones que el catedrático de ética y sociología de la Facultad de Filosofía y Letras de Madrid dió a las preguntas formuladas:

(4) JOSÉ JUNQUERA MUNNE: *Los autores clásicos en la didáctica del lenguaje*, en «*Perspectivas Pedagógicas*» (Barcelona, segundo semestre de 1962).

(5) JUAN MANUEL MORENO: *Valores didácticos de la palabra*, en «*Revista Española de Pedagogía*» (Madrid, abril-junio de 1962).

(6) FRANCISCO CUBELLS, SCH. P.: *Pedagogía y didáctica de la oración mental*, en «*Revista Calasancia*» (Madrid, octubre-diciembre de 1962).

NUESTRA JUVENTUD ES MAS SINCERA QUE LA DE ANTES

—¿Cómo definiría al universitario en sus diferentes aspectos?

—El joven de hoy tiende a tomar una actitud más inequívoca, a no recubrir sus impulsos con actos que no corresponden a su mentalidad. En la juventud de antes, las tendencias iban por una parte y por otra sus razones: se notaba cierto fariseísmo. Los jóvenes de ahora tienden a adoptar una actitud más auténtica, la cual está más cerca del cinismo que del fariseísmo. Ya no existe apenas el autoengaño en la juventud.

—¿Cuál es el problema más grave de los universitarios?

—La cuestión profesional constituye su mayor inquietud: la falta de empleos y salidas dignas según la capacidad de cada uno. Es insentado el despilfarro de capital humano que nuestra sociedad realiza si no da un lugar de trabajo adecuado al universitario una vez acabados sus estudios. Es absurdo llenar las aulas para no aprovechar luego a aquellos que se forman en ellas. Es muy fácil acusar de falta de ideales a nuestros jóvenes, pero eso es poco justo.

EL UNIVERSITARIO NO ES ESCEPTICO, SINO REALISTA

—¿Cree que existe escepticismo por parte de los universitarios?

—Me parece que lo que se da es un escepticismo razonable; un escepticismo en cuanto a metas inaccesibles, quiméricas y utópicas. No es escéptico en cuanto a posibilidades concretas. En el aspecto religioso, nosotros, los mayores, somos, acaso, responsables del escepticismo de algunos jóvenes. Aunque la actitud general en la universidad tiende a ser más fría, igualmente alejados de un ateísmo virulento que de una confesionalidad extrema.

—¿Cómo se sitúa el universitario ante la religión?

—Piensa que hay que devolver a nuestro comportamiento cristiano su desinterés original. Ha habido quienes han utilizado el cristianismo para encubrir intereses particulares; esto lo rechaza nuestra juventud.

—¿Principal defecto del universitario?

—Yo distinguiría dos apartados: la masa estudiantil y las minorías. El defecto de la masa es el conformismo, y el de las minorías, la incapacidad de conjugar su trabajo estrictamente estudiantil con una participación en la vida social, cultural, política y religiosa. El coordinar el estudio con la acción es lo difícil, y quien lo consigue ha elegido lo mejor...

—¿Y la principal virtud?

—La virtud de la masa es que no se deja, tal vez, manipular ni engañar como en otras épocas. Las minorías, excepto los que se recluyen en el perfeccionismo de sus estudios, coinciden con la masa universitaria en una gran virtud: sus responsabilidades sociales. La juventud española actual, en contraposición con la anterior, tiene sentido social.

—¿Son sinceros nuestros universitarios?

—Sí.

—¿Son consecuentes realmente con su sinceridad?

—No lo son totalmente: por un lado, por las resistencias que presenta esta sociedad, y de otro lado, por debilidad propia.

El profesor Aranguren me sigue hablando de un tema concreto: la educación de la juventud.

—La responsabilidad mayor —añade— se refiere a los padres. Los hijos siempre rompen, de alguna manera, con los padres; ese cordón umbilical de la sumisión tiene que quebrarse un día. Luego, al cabo de los años, en la lejanía, los padres volverán a aparecer ante sus hijos como más justos. Esto es normal. Respecto a los universitarios, la responsabilidad de formar corresponde a la Universidad. Los colegios mayores debían ser sus coadyutores. Ha habido un momento en que éstos han asumido de hecho la formación universitaria, pero hoy tienen el peligro de convertirse más bien en residencias.

—El papel de la chica, ¿ha cambiado verdaderamente de sus tiempos de estudiante hasta ahora?

—Ciertamente que sí. El nivel de las chicas de la clase media se ha acercado mucho a los chicos. En nuestra época esto era algo minoritario. Con todo, hay algo sintomático: alguna chicas parecen liberarse de actitudes convencionales, pero la vida y la fusión social de las convenciones les hace recaer en lo acostumbrado a pesar de sus criterios.

—¿Qué juventud se siente más comprometida, la suya o la actual?

—La juventud actual es mucho más comprometida. Aquella contribuyó a cambios visibles en la política, pero el papel de ésta es más importante de lo que parece.

—¿Renuncia al pasado nuestra juventud?

—No. Lo que ocurre es que no se puede vivir de viejas glorias.

LA EXTENSION CULTURAL, META DE LA PRENSA, RADIO Y TELEVISION

—Los medios de difusión —prensa, cine, radio, televisión—, ¿tienen gran influencia sobre la juventud?

—Actualmente se ha desplazado la importancia de la formación. Antes, los formadores eran los maestros y los sacerdotes; hoy existe otro tipo de formación y la dan estos medios de difusión. La influencia de los maestros de escuelas es pequeña, y la mayor parte de la gente no llega a otros maestros. Es un prejuicio estúpido de ciertos intelectuales considerar a la radio, televisión, prensa, etc., como vulgares e indignos de su atención. El papel que corresponde realizar con estos medios es el de una extensión cultural a gran escala.

—Finalmente, ¿cuál es la misión esencial de nuestra juventud española en la sociedad actual?

—Lo más importante es contribuir a la democratización socioeconómica, colaborar a que se logre con su fuerza de presión (7).

CONSUELO DE LA GÁNDARA

(7) Entrevista con el profesor Aranguren, por ANDRÉS JESÚS MARTÍNEZ LORCA: *El profesor Aranguren habla de nuestra juventud universitaria*, en «YA» (Madrid, 10 de febrero de 1963).

En torno a la Institución Libre de Enseñanza*

JORGE ESTEBAN

La influencia que ha ejercido la Institución Libre de Enseñanza, desde los últimos años del siglo XIX hasta el comienzo de la guerra civil, sobre la vida española, se puede considerar como trascendental. Esta trascendencia ha empapado lógicamente el campo educativo e intelectual, pero también y de manera importante, se ha dejado sentir sobre el político.

Por ello no es posible comprender este fragmento de nuestra historia, si no se tiene bien presente, lo que ha representado en la sociedad española, principalmente en sus clases rectoras, la obra de esta empresa docente fundada por Giner de los Ríos. Sin embargo, resulta paradójico comprobar que donde se ha prestado más atención a su estudio ha sido fuera de nuestra patria. La mayor parte de la bibliografía que se ha ocupado de esta materia pertenece a autores extranjeros o a exiliados españoles (1).

La obra de Vicente Cacho, que vamos a comentar, recientemente aparecida, trata de paliar esta laguna, por lo que se la ha de recibir con satisfacción. Recordemos que en el campo pedagógico, la Institución consiguió varias reformas, de las que algunas están hoy en pleno vigor: la ley de equiparación de maestros y maestras (1885), las colonias escolares (1887), la creación del Ministerio de Instrucción Pública (1901) y de la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (1907) (2). Y algunas otras que desaparecieron en la guerra, como el Instituto Escuela y la Residencia de Estudiantes para los dos sexos, de las que no es necesario resaltar su importancia, por estar en el ánimo de todos.

Dentro del terreno intelectual, la Institución Libre de Enseñanza proyectó su sombra muy ampliamente. Resaltemos, por ejemplo, que ha sido el antecedente eficiente de la importantísima generación del 98. Ya en el año 1915, el mismo Azorín—que a juicio de Baroja es el que mayormente ha influido en la difusión del apelativo de este grupo generacional—señalaba esta influencia: «El espíritu de la Institución Libre—es decir, el espíritu de Giner—ha determinado el grupo de escritores de 1898—todavía no les llama Azorín generación—; ese espíritu ha suscitado el amor a la Naturaleza y, consecuentemente al paisaje y a las cosas españolas, castellanas...; ese espíritu ha hecho que se vuelva la vista a los valores literarios tradicionales, y que los viejos poetas sean vueltos a la vida; que surja una nueva escuela de filósofos y de críticos con un espíritu que antes no existía» (3).

Durante los sesenta años de su existencia, pocos intelectuales españoles dejaron, en uno o en otro sentido, de tener contacto con la Institución. Dentro de sus aulas explicaron Giner, Salmerón, Azcárate, Figuerola, etc. Por último, pensemos en lo que ha significado para la política española de este lapso de tiempo, el espíritu de la Institución. Castelar, Pi y Margall, Jaime Vera, Fernando de los Ríos, son algunos de los numerosos hombres públicos vinculados a esta posición ideológica.

Pero este espíritu, esta concepción ante la vida, no nació en sus líneas matrices con la Institución. Era algo que venía desarrollándose de antiguo. Este algo era el krausismo. Doctrina filosófica importada de Alemania por Sanz del Río cuajó enseguida entre nosotros, mientras que en su país de origen tuvo y tiene escasa influencia. Pero como ha visto agudamente Hans Jeschke, este sistema filosófico no es exactamente su versión original, sino la adaptación a la mentalidad española por Sanz del Río. Jeschke resume así lo que ha significado esta doctrina entre nosotros: «En este panorama de la ideología y obra de Sanz del Río, Giner de los Ríos y Costa, como principales representantes del movimiento krausista en España, hay que reconocer lo que el krausismo, y con él el movimiento liberal, han aportado a la reconstrucción intelectual, anímica y aún corporal, de España» (4).

Sobre la Institución Libre de Enseñanza y el krausismo en España, existen juicios de todos los gustos. Se ha tachado a la Institución de haberse preocupado

* Estudio-recensión de la obra de VICENTE CACHO VIU: *La Institución Libre de Enseñanza*. Tomo I, Orígenes y etapa universitaria (1860-1881). Ediciones Rialp, Madrid, 1962, 572 págs.

(1) ARAQUISTAIN, LUIS (exiliado): *El krausismo en España*. «Cuadernos del Congreso de la Libertad para la Cultura», núm. 44. París, 1960.

BRENAN, GERALD (inglés): *El laberinto español*. Ediciones El ruedo ibérico. París, 1962. Pág. 33.

JESCHKE, HANS (alemán): *La generación de 1898*. Editora Nacional. Madrid, 1954. Págs. 23 y ss.

JOBIT, PIERRE (francés): *Les éducateurs de l'Espagne contemporaine*. París, 1936, 2 tomos.

LÓPEZ MORILLAS, J. (mexicano): *El krausismo español*. Fondo de Cultura. Méjico, 1956.

LUZURIAGA, LORENZO (argentino): *La Institución Libre de Enseñanza y la educación en España*. Departamento editorial de la Universidad. Buenos Aires, 1957.

THOMAS, HUGH (inglés): *The Spanish Civil War*. Eyre and Spottiswoode. Londres, 1961.

TURIN, IVONNE (francesa): *L'éducation et l'école en Espagne de 1874 a 1902*. Presse Universitaire France. París, 1959.

(2) *Diccionario de Historia de España*. Tomo II. Revista de Occidente. 1952.

(3) AZORÍN: *Don Francisco Giner*. «Boletín de la Institución Libre de Enseñanza», tomo XL, págs. 91 y ss. Madrid, 1915.

(4) JESCHKE, HANS: *La generación de 1898*. Editora Nacional. Madrid, 1954. Pág. 37.

por la reforma del hombre y de las instituciones políticas y sociales, pero no del gran problema de España: la reforma de la economía, la revolución industrial y agrícola del país (5). Para otros, la Institución triunfó en cuanto a quehaceres educacionales, pero se olvidó de que existía el pueblo (6). También se mantiene que fué una obra perniciosa en su conjunto, formada por masones y con el espíritu de la masonería internacional (7). Esta tesis es sostenida por bastantes autores modernos españoles, ¿hasta qué punto es cierta esta afirmación? Vicente Cacho responde a ello: «Es interesante señalar que Menéndez Pelayo no se refirió para nada a la masonería al exponer en los *Heterodoxos* la génesis y el desarrollo del krausismo y la Institución; mientras que no se haga un estudio objetivo y científico de la masonería española, que permita establecer con seguridad si hubo o no relación entre dicha sociedad secreta y los movimientos intelectuales que ahora nos ocupan, el silencio de Menéndez Pelayo sigue siendo la actitud más razonable» (8).

Escribir, por consiguiente, una obra sobre materia tan discutida y comprometida como es ésta, aparece como empresa difícil de superar asépticamente. Reconozcamos, desde el umbral, que este primer tomo de la obra de Vicente Cacho lo ha conseguido plenamente. Y ahora pasemos a su comentario:

La obra comienza con un interesante prólogo del profesor Pérez Embid. En él se parte de considerar la Institución como «el más coherente y sostenido intento de configurar la vida de este país según los principios de la cultura europea moderna». Menciona como corrientes que han influido en la ideología de la Institución, aparte del krausismo, el liberalismo doctrinario, el economicismo individualista, el positivismo, el neokantismo, el realismo literario y artístico, y siempre de modo subyacente el progresismo demócrata y republicano. En definitiva actitudes mentales de la izquierda burguesa, a quien Pérez Embid no concede mucha importancia en el futuro. Después de exponerlas para él, tres corrientes o tendencias, del actual momento cultural español, acaba su exordio preguntándose en qué medida gravita hoy el legado de las ideas y de las técnicas de la Institución.

INTRODUCCION

El 7 de mayo de 1874 llega a Madrid el duque de la Torre, al frente del ejército que acaba de infringir la derrota definitiva a las tropas carlistas. Ese mismo día y casi a la misma hora, como relata Rafael de Labra, se está produciendo el enterramiento de Fer-

nando de Castro, ex rector de la Universidad de Madrid, acompañando el cadáver sólo unas personas: los krausistas. Uno de ellos, Giner de los Ríos, seguro contrasta este sepelio triste y apagado con aquel otro, todavía cercano, de Sanz del Río, al que concurren encabezados por el entonces ministro de Fomento, la corte entera de las minorías rectoras del país. ¿Qué es lo que ha sucedido en España para que en el término de unos años aparezcan hoy aislados, en el entierro de uno de los suyos, los que fueron faros de la revolución? Es necesario, para responder a esta pregunta, volver la vista atrás en unos años.

I. DOS BIOGRAFIAS PARALELAS: JULIAN SANZ DEL RIO Y FERNANDO DE CASTRO (1814-1860)

Los dos nacieron en 1814. A partir de esa fecha —afirma Cacho— va a existir un paralelismo en sus vidas, que se van a analizar aquí desde su ángulo universitario. Asistimos por esto a una exposición de la vida de nuestras Universidades de principios y mediados del siglo pasado. Fijémonos en un pasaje comentador, por ejemplo, del nacimiento de la Universidad liberal y burguesa. Las Cortes constituyentes decretaron en julio de 1837 la supresión del diezmo, sobre cuyo producto las Universidades tenían diversas rentas. Ello acarreó la subida de la matrícula hasta cifras posibles de ser pagadas sólo por las clases acomodadas; con ello se procuraba la no entrada a los estudios universitarios de la «clase indigente para un camino que no le es dado seguir». La burguesía afirmaba así, de rechazo, su propio predominio en la vida del país. Mientras se producen estos cambios en la Universidad, Castro y Sanz del Río viajan por Europa ampliando sus estudios. El primer año después del segundo, el cual había conocido y estudiado en Alemania la obra de un filósofo no muy conocido llamado Krause.

II. EL LIBRO DE HORAS DE UNA GENERACION: «EL IDEAL DE LA HUMANIDAD», DE KRAUSE

En el año de 1860 aparece en las librerías madrileñas un libro que iba a ser transcendental en ciertos sectores de la sociedad española, familiarizada con las tareas intelectuales. Obra del filósofo alemán Krause, fué traducido y anotado por Sanz del Río, por no decir reelaborado, ya que éste lo acomodó al sentir español. Analiza Cacho el contenido de esta doctrina que ha tenido tanta repercusión en España.

¿Por qué se fijó Sanz del Río en la filosofía de este oscuro autor alemán? Es curioso en sobremanera esta determinación, teniendo en cuenta que en España no se conocía aún —la primera traducción de una obra la hizo José del Perojo en 1883— a Kant. Para Perojo la causa del éxito de la doctrina de Krause en España se debe a «su oscura y afectada terminología, alambicada como no se ha conocido otra, y que impresionando vivamente nuestro temperamento meridional, nos humillaba en nuestra ignorancia de no entender

(5) ARAQUISTAIN, LUIS: *El krausismo en España*. «Cuadernos del Congreso de la Libertad para la Cultura», número 44. París, 1960. Pág. 12.

(6) VILAR, PIERRE: *Histoire de l'Espagne*. Presse Universitaire de France. París, 1947. Pág. 83.

(7) Así lo afirman, entre otros:

HERRERA ORIA, E., S. I.: *Historia de la educación española desde el Renacimiento*. Ediciones Veritas. 1941. Páginas 302 y 331.

DE LA FUENTE, VICENTE: *Historia de las sociedades secretas*. Lugo, 1870-71. Tomo II, pág. 250.

MARTÍN-SÁNCHEZ JULIÁ, FERNANDO: *Comentario al libro «La persecución religiosa en España»*. «Revista de Estudios Políticos», marzo-abril, 1962. Pág. 238.

(8) Pág. 219, nota 99.

lo que en aquellas oscuridades se decía» (9). Unamuno, en su ensayo *En torno al casticismo*, comenta: «Y es tan vivo en esta casta este individualismo místico, que cuando en nuestros días se coló acá el viento de la renovación filosófica poskantiana, nos trajo el panteísmo krausista, escuela que procura salvar la individualidad en el panteísmo...» (10). Parece más acertada la tesis del mejicano López Morilla, en el que define el krausismo, más que como un sistema filosófico, como un repertorio de soluciones, como una forma de vida y de pensamiento (11). Esta misma es la tesis de Vicente Cacho.

Si se piensa en la problemática de la época en que estudió Sanz del Río, es comprensible que éste se dejase seducir, no por ideas abstractas, aunque perfectamente ordenadas, sino por una doctrina que diese la forma de actuar en la vida, más inmediatamente, que fuese capaz de solventar y solucionar ese estado en que se encontraba la vida intelectual y corporal de su país.

III. GENESIS DE UNA GENERACION REVOLUCIONARIA (1860-1864)

La primera generación sobre la que ejerce influencia el krausismo, es la llamada por Cacho de la Revolución de septiembre. A ésta pertenecen hombres claves en nuestra historia política, que han desempeñado también tareas importantes en otros sectores culturales. Citemos, por ejemplo, a Figuerola, gran figura política, pero sobre todo economista, al que no se le ha dedicado la importancia debida en este campo, a juicio del profesor Estapé. O a Alonso Martínez, jurista insigne, que compartió el ejercicio de la política y el estudio del Derecho.

Los discípulos de Sanz del Río se pueden clasificar en dos grupos cronológicos. Fernández y González, Canalejas, Federico de Castro, Fernández Ferraz y Romero y Girón, pertenecen al primero. El segundo está formado por hombres de más transcendencia: Giner de los Ríos, Salmerón, Azcárate, Labra y Moret. Junto a la presentación de estas figuras, incluye el autor, la de un Centro que iba a tener honda repercusión en los años venideros: el Ateneo madrileño.

IV. AÑOS DE FERMENTACION (1864-1868)

Estos son los inmediatamente anteriores a la Revolución de septiembre. En 1865, el *Ideal de la Humanidad*, de Krause, fué incluido en el índice de libros prohibidos. Con ello comienza la depuración universitaria realizada por el gobierno del general Narváez. Los krausistas se ven separados de sus cátedras, surge la primera «cuestión universitaria», que Cacho expone minuciosamente documentada. Consecuencia de la separación de los profesores universitarios, fué la

(9) Crítica de la razón pura, EMANNUEL KANT. Buenos Aires, 1957. Edit. Losada, tomado de la nota introductoria de JOSÉ DEL PEROJO escrita en 1883. Pág. 15.

(10) UNAMUNO, MIGUEL DE: *En torno al casticismo*. Tomo I, Ensayos. Aguilar. Madrid, 1958. Págs. 101 y 102.

(11) LÓPEZ MORILLAS: *Obra cit.* Págs. 498-9.

creación por Salmerón del Colegio Internacional, que será el antecedente inmediato de la futura Institución Libre de Enseñanza.

V. REVOLUCION DE SEPTIEMBRE. EL RECTORADO DE FERNANDO DE CASTRO (1868-1870)

En el manifiesto de los generales anunciando su sublevación, se invoca, entre otros motivos, el estado en que estaba la enseñanza en los años presentes. Con el triunfo de la revolución se eleva al cargo de rector de la Universidad Central a Fernando de Castro.

Con estos acontecimientos, el lema de «Libertad de la ciencia» se exalta a las cimas más altas, llegándose a colocarlo dentro del Paraninfo de la Universidad, en lugar del retrato de la reina. El término se pone de moda, pero señalemos que va arropado dentro de él la libertad de cátedra, pero tal vez se prefirió la denominación anterior por su más amplia aceptación. Se proclaman, consecuentemente también, la libertad de fundación docente. Recordemos a este respecto que el término libertad de enseñanza lleva implícita estas dos modalidades. Sin embargo, es curioso que aunque en ese momento no se puede llevar a cabo, el decreto de 21 de octubre aspira a la supresión de la enseñanza oficial. Al amparo de esta disposición surgen diversos intentos de fundar Universidades libres. Consecuencia del liberalismo exacerbado de la época, esta determinación va en contra de la naturaleza misma de este derecho a la enseñanza, pues como dice el profesor Sánchez Agesta, «ningún derecho como éste exige prestaciones positivas por parte del Estado» (12).

VI. UN JOVEN PROFESOR SE ADELANTA: DON FRANCISCO GINER DE LOS RIOS (1871-1874)

En este capítulo se estudia detenidamente la personalidad de don Francisco Giner de los Ríos, fundador y alma de la Institución. Vemos a éste en sus primeros años de estancia en Madrid, donde se empieza a formar su próxima ideología. La influencia que ejerció Giner en la modificación de la legislación sobre la enseñanza durante la vigencia de la República fué muy importante.

Señala Cacho la influencia que tuvo en la formación de Giner su contacto con algunas familias hispano-inglesas, en donde flotaban ciertas maneras británicas muy de su agrado. Después, y durante toda su vida, todo lo inglés atraerá su atención. Concretamente sus ideas sobre la educación y la política estarán marcadas de este sello.

Por esta época se estrecharon las relaciones entre Giner y Fernando de Castro, que venía batallando en favor de los derechos de la mujer. Son varias las instituciones que nacen a este respecto: el Ateneo de Señoras, la Escuela de Institutrices y, sobre todo,

(12) SÁNCHEZ AGESTA, LUIS: *Derecho político*. Librería Prieto. Granada, 1959. Pág. 556.

la Asociación para la Enseñanza de la Mujer, cuyo paralelismo con la futura Institución de Enseñanza va a ser muy marcado.

Después de triunfar la Revolución de septiembre fué reorganizada la Sociedad Abolicionista Española. En las reivindicaciones de este organismo tomaron parte importante Fernando de Castro y Giner de los Ríos.

VII. LA RESTAURACION Y LA SEGUNDA «CUESTION UNIVERSITARIA» (1875)

Comienza con la Restauración un nuevo período de la historia de España. Acorde con el nuevo régimen, obra personal de Cánovas, se regula otra vez la legislación docente. Se derogan unos decretos y se reponen otros. Sube al Ministerio de Fomento el marqués de Orovio, impulsor de las nuevas reformas. El descontento en las cátedras universitarias vuelve a aparecer cuando el nuevo ministro recomienda a los rectores no permita «explicación alguna que redunde en menoscabo de la persona del rey o del régimen monárquico constitucional», así como otras medidas restrictivas. El primer incidente surge en Santiago; más tarde renuncia Castelar a su cátedra y se terminan incendiando los ánimos con el confinamiento de Giner. Nos hallamos ante la segunda «cuestión universitaria». Protestas de catedráticos seguidores de Giner y separación de algunos de sus cátedras. Mientras tanto Giner se halla en Cádiz, donde ha sido confinado por el gobierno. Allí mantiene relaciones con los cónsules de Inglaterra y Alemania, sugiriéndole el primero la posibilidad de crear en Gibraltar una Universidad libre española. Giner no acepta la sugerencia, pero le ayuda a ir delimitando el proyecto que tiene ya de abrir en Madrid una institución de enseñanza superior libre, con una Escuela de Derecho.

VIII. EFERVESCENCIA INTELECTUAL BAJO LA PAZ POLITICA (1875-1876)

El krausismo sale a la era de la revisión. Se ataca y se le defiende. Aparecen por entonces los neokantianos y los positivistas. El Ateneo se erige en el centro de todas las discusiones. El Ateneo —dice Cacho— es siempre revolucionario en las épocas conservadoras... y conservador en las épocas revolucionarias.

José del Perojo, introductor de Kant en España, funda la «Revista contemporánea». Fin primordial de su dedicación antes de lograr la difusión del sistema kantiano, es la de «desenmascarar el krausismo». Irrumpe por ahora en la vida universitaria e intelectual un joven santanderino, que brilla por sus extraordinarias dotes, llamado Menéndez Pelayo. Se convierte en seguida en el más calificado paladín de la tradición española y surge con el contrapeso de los krausistas la polémica sobre la ciencia española. Gumersindo Azcárate dice que cuando se niega la libertad de la ciencia, la energía de un pueblo en este orden puede llegar a oscurecerse por completo, como ha sucedido en España durante tres siglos. No se hace esperar la respuesta de Menéndez Pelayo, en la que trata de rebatir esta tesis de Azcárate. A juicio del

profesor Antonio Tovar, en un artículo que ha tratado recientemente de la misma obra que comentamos, «es más que probable que Azcárate tuviera razón al señalar que los estudios de las ciencias en España se detuvieron durante dos siglos. Como Menéndez Pelayo sabía mucho más de esto que sus antagonistas, llevó la mejor parte en la discusión. Pero quien, por ejemplo, haya frecuentado veinte años la biblioteca de la Universidad de Salamanca, sabe que durante doscientos años no entraron libros en ella y se arrancaron hojas de los que ya había o se cubrieron las letras «de negra tinta...» (13).

Se pone también en candelero la existencia de una filosofía española. El escritor montañés afirma que la filosofía española ortodoxa es crítica y armónica; la filosofía española heterodoxa es panteísta y, como tal, cerrada y exclusiva.

IX. RECAPITULACION DE IDEAS Y DE EXPERIENCIAS. LA «MINUTA DE UN TESTAMENTO», DE AZCARATE (1876)

Los krausistas utilizaron su forzosa inactividad para publicar varias obras. De entre ellas sobresale la *Minuta de un testamento*, que apareció bajo un seudónimo, de Gumersindo de Azcárate. En este libro se expone la vida entera del testador, el cómo y el porqué de la distribución que hace de los bienes, y los últimos consejos y recomendaciones a sus hijos. Requiere especial atención los pasajes en que relata su proceso religioso. Esboza un cristianismo residual, que presenta como fórmula de validez universal: «Si ha de haber solución para nuestro pueblo, y dado que estimamos la religión como un elemento esencial de la vida, no queda más que un camino: la renovación o renacimiento de la vida cristiana en los que son católicos y la aceptación por parte de los que no lo son del cristianismo entendido, del modo como el testador lo entiende.» Añade Cacho que la *Minuta* no pretende tan sólo justificar una postura personal o de grupos de disidencia religiosa, sino más bien buscar solución al gran problema, planteado por esos mismos disidentes, de ruptura en la unidad de la conciencia nacional.

X. LA CONSTITUCION DE 1876 Y EL MONOPOLIO ESTATISTA EN LA INSTRUCCION PUBLICA

Una vez conseguida la Restauración en la persona de Alfonso XII, Cánovas, artífice de ella, cree conveniente redactar una Constitución para conseguir la estabilidad política. Como es natural, la cuestión de la libertad de enseñanza tenía que ser regulada dentro de la Constitución. De ella se iba a ocupar el artículo 12, pero antes de llegar a él, los ánimos se habían agitado con la discusión del artículo anterior, referente a la tolerancia religiosa. Se concedió la li-

(13) TOVAR, ANTONIO: *Para la historia de las ideas en España*. «La Gaceta Ilustrada», 8 diciembre 1962. Madrid-Barcelona. Págs. 43 y 45.

bertad de fundación docente, pero reservándose el Estado la colación de títulos. En cuanto a la libertad de cátedra, no se declaraba expresamente, pero se podía deducir, hasta cierto punto, del artículo 11, que como hemos visto permitía la tolerancia religiosa. La tolerancia, según Balmes, consiste en «el sufrimiento de una cosa que se conceptúa mala, pero que se considera conveniente dejarla sin castigo». En definitiva, como dice el profesor Sánchez Agesta, la tolerancia es la no persecución (14). ¿Existió ciertamente ésta, en la España de Cánovas? Por el momento Giner, en compañía con otros profesores separados, acaba de dibujar lo que será la futura Institución, que será «completamente ajena a todo espíritu e interés de comunión religiosa, escuela filosófica o partido político, proclamando únicamente el principio de la libertad e inviolabilidad de la ciencia y de la consiguiente independencia de su indagación y exposición respecto de cualquier otra autoridad que no sea la de la conciencia» (15).

Por fin, el día 29 de octubre de 1876, nace a la vida pública la Institución Libre de Enseñanza. El discurso inaugural corre a cargo de su primer rector don Laureano Figuerola.

XI. INTENTO Y FRACASO DE UNA UNIVERSIDAD LIBRE (1876-1878)

La Institución se instaló en la calle de Esparteros. En principio no se limitó en su divulgación de la ciencia a la segunda enseñanza y estudios universitarios, sino que orientados hacia este norte siempre buscado por sus fundadores, se procuró la difusión de conocimientos a un público no escolar. A este fin se organizaron una serie de conferencias, de las que constituyó gran novedad las conferencias de temas musicales con ilustraciones de piano a cargo de Gabriel Rodríguez. En seguida fué imitada esta innovación por otros organismos de la Sociedad Cultural Madrileña.

En 1877 se crea otra forma de difundir las ideas de la Institución: El *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*. El último número de esta publicación apareció en diciembre de 1936, después de sesenta años ininterrumpidos, que forman una colección trascendental como fuente histórica para el conocimiento de este tiempo.

Los primeros cursos constituyen un éxito pedagógico, pero, no obstante, se producen crisis económicas en la Institución difíciles de solucionar, pero que se acabarán superando. Por este tiempo se nombra como rector a Montero Ríos, católico de ideología templada. El conde de Toreno, que trata de reformar la Ley de Instrucción Pública, fracasa en su intento.

XII. LA INSTITUCION RECORTA SUS VUELOS (1878-1881)

Después del fracaso en los cursos universitarios, los hombres de la Institución creen que donde se deben de esmerar más en la primicia de sus métodos es en la

escuela primaria. Así irán formando hombres desde su infancia. Por entonces se celebra en París la Exposición Universal, y especialmente invitada por el Ministerio de Fomento la Institución envía a uno de sus jóvenes pedagogos: Rafael Torres Campos. Este regresó de Francia con nuevos sistemas, que motivaron el entusiasmo del resto de sus compañeros. Que estos métodos y los que ya poseían antes fueron eficaces, no se pueden negar si comprobamos el porcentaje de las notas sacadas en los exámenes del Instituto San Isidro. Aparte de esto, se comienza a realizar excursiones por los alrededores de Madrid, y los alumnos descubren algo que se había olvidado en las ciudades: las bellezas que encierra la naturaleza.

Dentro de los objetivos universitarios que se habían propuesto figura la creación de una Escuela de Ciencias Políticas. Aunque fracasó, no podemos dejar de señalar la oportunidad e intuición de estas personas, que comprendieron la importancia que tenían las llamadas Ciencias Políticas, que también en París unos años antes fueron objeto de estudio por un Centro, que sin embargo supervivió (16).

Con el nombramiento de Giner para el cargo de rector de la Institución ésta llega a su más alta eficiencia. Se estudia Madrid paseando, se descubre el paisaje de España y se visitan sus pueblos, pero predomina, en detrimento del contacto humano siempre más interesante, el factor estético, artístico. Tal vez hubiese sido mucho más beneficioso para el futuro de la Institución—de España al fin—el llegar a compaginar esta inquietud por las bellezas de los pueblos de España con el trato de sus gentes, la comprensión de sus problemas y el estudio de su solución. En 1881 la izquierda ideológica vuelve al poder, siguiendo el turno que había establecido Cánovas. Consecuencia inevitable de ello es la reposición en sus cátedras de los profesores separados. Pero se producen bastantes dificultades para conseguirlo, pues están también en juego los intereses de los profesores que les sustituyeron en sus cátedras.

Termina la obra de Vicente Cacho describiendo lo que él llama «el brindis del Retiro», en el que Menéndez Pelayo refutó a Giner de los Ríos, exaltando la tradición católica, monárquica y regionalista de la España del barroco, contestando Giner que esto era una ofensa a la España, que en su mayoría «pensaba liberal y europeamente».

* * *

Sólo nos queda añadir que el libro está escrito en un buen castellano, con una cuidada documentación, y que creemos necesario contar en el futuro con él para poder conocer lo más profundamente posible los orígenes de la España en que vivimos. Esperamos con curiosidad el segundo tomo, en el que comprobaremos por su posible *engagement* la opinión de Antonio Tovar de que el historiador Cacho «se ha lanzado con la olímpica serenidad de hallarse por encima de una época pasada» (18). Hasta este momento, pues, nuestra espera.

París, diciembre de 1962.

(16) El actual Instituto de Estudios Políticos de París es la transformación, en 1945, de l'École libre des Sciences Politiques, creada en 1871 por Emile Boutny. «Es posible que los krausistas en su intento quisiesen imitar ésta, ocho años después.» CACHO: *Op. cit.*

(17) *Artículo cit.*

(14) SÁNCHEZ AGESTA, LUIS: *Obra cit.* Pág. 557.

(15) Ver pág. 410 de la obra de CACHO.

ACTUALIDAD EDUCATIVA

1. España

PUESTA EN MARCHA DEL BACHILLERATO RADIOFÓNICO

El 4 de febrero comenzó en toda España las emisiones del esperado Bachillerato radiofónico. Estas emisiones han sido organizadas por la Dirección General de Enseñanza Media a través de su Servicio de Publicaciones y del Centro de Orientación Didáctica y por la Comisaría de Extensión Cultural, con la colaboración del Patronato de Protección Escolar y de la Comisaría General de Protección Escolar y Asistencia Social.

Las emisiones del presente curso se realizarán con carácter de ensayo, y los Organismos organizadores quedan abiertos a toda sugerencia que pueda ser útil a la hora de la organización definitiva del Bachillerato radiofónico. Las emisiones de este curso se limitan a las materias del primer año del Bachillerato elemental. En años sucesivos se irán implantando los cursos siguientes hasta completar el ciclo elemental al menos.

La finalidad perseguida con esta nueva modalidad de enseñanza del Bachillerato es dar cumplimiento a lo que propugna la Ley de Enseñanza Media en su primer artículo: «Que el Bachillerato elemental llegue a todos los españoles aptos.» Así, pues, el principal objetivo del ensayo y de la posterior implantación del Bachillerato radiofónico es la extensión de la Enseñanza Media, sobre todo en las zonas de la geografía nacional que no pueden gozar por su situación o características de población de los beneficios de las instituciones de Enseñanza Media.

Previamente a las emisiones que van a comenzar, el Servicio de Publicaciones de la Dirección General de Enseñanza Media ha realizado un sondeo por toda el área geográfica española para verificar las posibilidades y necesidades en cuanto a la participación de todas las zonas de la población española en este ensayo.

En respuesta a una circular enviada a los maestros nacionales consultándoles acerca de la posibilidad y probabilidades de éxito del Bachillerato radiofónico en sus demarcaciones se ha recibido un cúmulo enorme de respuestas entusiastas acompañadas de relaciones de los probables alumnos de este primer curso del Bachillerato radiofónico. Naturalmente, la mayor parte de las respuestas proceden de los medios rurales en que los alumnos, bien dotados, de las

escuelas han visto aquí la solución de su problema.

La colaboración del Magisterio Nacional a este respecto es digna de todo elogio. Maestros hay que han realizado una intensa labor de propaganda en su localidad, no sólo entre sus alumnos, sino entre la población adulta. Pero no sólo las zonas rurales, sino también muchos adultos de núcleos urbanos se interesan por el Bachillerato radiofónico.

Son muy numerosos los adultos que se interesan por estos cursos radiofónicos: secretarios de Ayuntamiento, funcionarios administrativos que para sus ascensos necesitan títulos de Bachillerato, enfermeras, muchos chicos de ambos sexos de edades entre doce y dieciocho años, que a pesar de los retrasos impuestos por circunstancias familiares o geográficas aspiran aún a la consecución del grado.

En algunos casos las autoridades han colaborado ofreciéndose a adquirir, con destino a las escuelas, receptores de radio y transistores para aquellas zonas en que el suministro eléctrico es deficiente.

En total, más de 10.000 futuros alumnos integran la relación provisional, que día a día se incrementa a medida que van llegando a la sede del Bachillerato radiofónico nuevas relaciones de alumnos.

Las inscripciones proceden de todos los rincones del ámbito nacional, destacando por la densidad las provincias gallegas, Asturias, las provincias catalanas, Granada, León, Burgos, Málaga, Murcia y Navarra.

Con objeto de completar didácticamente el experimento, la Dirección del ensayo del Bachillerato radiofónico ha editado una revista cuyo primer número se está distribuyendo en la actualidad gratuitamente por España, con el fin de que el alumno pueda tener ante la vista los guiones didácticos de las lecciones de cada emisión.

Además, los alumnos que no encuentren en su localidad un monitor apto para corregir sus ejercicios podrá enviar éstos a la Redacción de la revista, para que sean corregidos, y una vez corregidos serán devueltos.

Para estos envíos y para la suscripción a la revista y demás consultas hay que dirigirse a la oficina del Bachillerato R. T. V., Alcalá, 30, quinto, Madrid-14.

Las emisoras y horas de retransmisión serán las siguientes: Radio Nacional de España, a través de su emisora de onda media, en banda de 513 metros, equivalente a 548 kilociclos,

de siete a ocho de la tarde. Las restantes emisoras españolas que transmitan este programa adoptarán el horario más conveniente, adaptándose a las necesidades locales. La emisora central de la SER, Radio Madrid, transmitirá el Bachillerato radiofónico de siete a ocho de la mañana, con objeto de facilitar la escucha de esta enseñanza a diversos sectores de la población laboral que así lo han solicitado.

La emisora central de la Cadena Azul de Radiodifusión, Radio Juventud de España, transmitirá las emisiones del Bachillerato radiofónico de ocho y media a nueve y media de la tarde. Las demás emisoras de la Cadena Azul, que transmitirá por todas sus estaciones este programa, han adoptado el horario de siete a ocho de la tarde.

El circuito de emisoras que retransmiten el Bachillerato radiofónico está integrado por estaciones de la Red de Radio Nacional de España, de la Cadena Azul de Radiodifusión y de la Red de Emisoras del Movimiento y de la radiodifusión privada, con objeto de cubrir eficazmente todo el territorio nacional, tanto en la Península como en las provincias insulares y plazas de soberanía del Norte de África. Al menos una emisora de cada provincia retransmitirá las emisiones del Bachillerato radiofónico. En el caso de que más de una emisora provincial retransmita estos programas, se adoptarán distintos horarios con el objeto de facilitar su escucha a todos los sectores de la población.

En cuanto a la validez de estos estudios, dado el carácter de ensayo de las emisiones durante este curso, los alumnos lo realizarán en régimen de enseñanza libre. Está en estudio la posibilidad de un régimen especial para los alumnos que en años sucesivos sigan los cursos del Bachillerato radiofónico.

LA INVESTIGACION MEDICA EN EL INSTITUTO DE QUIMICA

La Real Academia de Farmacia celebró la sesión inaugural del curso 1962-63 en la sede del Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Presidió el ministro de Educación Nacional, quien pronunció el discurso inaugural sobre el tema «La investigación médica en el Instituto de Química».

Comenzó diciendo que la primera condición exigible al que ha de man-

dar en una empresa cualquiera es la de haber sabido obedecer en cada momento.

«Hace ya casi un año—dijo—recibí del director de esta Real Academia el encargo, que para mí fué orden, de hacer el discurso inaugural de este curso. Mis circunstancias de ocupación, no así de servicio, han variado no poco de entonces a hoy. Mi concepto de la obediencia continúa siendo el mismo. Por ello estoy ante vosotros en calidad de académico, encomendando a vuestra bondad la suplencia de lo que, por los azares del trabajo diario, y aun por su propia naturaleza, tenga de defectuosa esta lectura inaugural.»

Añadió a continuación que un Instituto de Investigaciones nace en una Universidad de integral vida académica o se crea a extramuros de ella, bien porque al no sintonizar docencia e investigación en personas y medios, faltan clima y estímulo; bien porque el campo de actividades que acota puede, en sus objetivos o en su desarrollo, no encontrar adecuación conveniente a la función docente de la Universidad.

El Instituto de Química nació en Madrid, junto al de Física, en 1931, bajo los auspicios de la Fundación «Rockefeller», como una extensión, individualizada ya, de los antiguos laboratorios de la Junta para Ampliación de Estudios, creados fuera de la Universidad, en una época en que la atonía de ésta impedía la necesaria superación académica. Cultivó la Físico-Química y la Química orgánica. Posteriormente, el Consejo Superior de Investigaciones Científicas hubo de seguir con el pie forzado de aquellos Institutos extrauniversitarios y en la división de actividades investigadoras, que fué, sucesivamente, estudiándose, y quedó definido aquél como un específico Instituto de Química orgánica, que vivió desde su origen un clima netamente universitario en métodos y temas, y así hubo de continuar al reorganizarse con nosotros en el área específicamente orgánica que definíamos antes.

Pero la inquietud por una mayor eficacia, originada, sin duda, en la diferenciación de corrientes científicas dentro del vasto campo de la Química orgánica y en la ordenación de una investigación potencialmente aplicable al mejor servicio nacional, nos llevaron pronto a orientar direcciones de trabajo con formación de equipos especializados en el dominio de las macromoléculas y en el de las enzimas y sus procesos, creándose así, junto al Departamento de Química orgánica, en cabeza de esta genealogía, los Departamentos de Plásticos y de Fermentaciones industriales, que se desarrollan hoy con personalidad y vitalidad propias.

Enumeró seguidamente las investigaciones que llevaron a cabo sus colaboradores en el Instituto de Química sobre fuentes nacionales de esteroides, antituberculosos potencia-

les, psicofármacos y antagonistas de glutamina, subrayando los resultados prometedores que en algunos nuevos compuestos ponen de relieve los ensayos biológicos. Finalmente, el señor Lora Tamayo afirmó:

«He aquí una realidad investigadora en marcha. Los ejemplos expuestos constituyen otras tantas direcciones de trabajo que se cultivan en nuestro Instituto de Química por una treintena de estudiosos, entre investigadores calificados y doctorandos que hacen a nuestro lado su vela de armas. Estamos en línea con los temas actuales de la síntesis química al servicio de la terapéutica moderna. Sus frutos más inmediatos hasta el momento presente pueden resumirse así: a) enriquecimiento de la bibliografía en Química orgánica con la síntesis de medio millar de nuevos compuestos pertenecientes a series distintas; b) puesta a punto de nuevos métodos de síntesis orgánica o de modalidades de otros existentes; c) definición de unas hipótesis de trabajo que al confirmarse constituirán nuevas aportaciones a las relaciones entre estructuras químicas y acciones biológicas; d) selección de algunos compuestos que en este orden presentan ya actividades inicialmente prometedoras, y e) integración de unos equipos de investigación, preparados así para una eficiente labor en el vasto campo de la Química médica.»

BARCELONA: NUEVA ESCUELA SUPERIOR DE BELLAS ARTES

En un plazo aproximado de dos o tres años quedará construida la nueva Escuela Superior de Bellas Artes de San Jorge, en los terrenos de la Ciudad Universitaria, junto a la Escuela de Arquitectura, formando con ella el núcleo de enseñanzas artísticas.

La concesión por la Dirección General de Bellas Artes de 37 millones de pesetas permitirá llevar adelante los planes de construcción, que datan del año 1954. Con la entrada en servicio de la nueva Escuela podrá ser abandonada la actual, en el centro de la Barcelona antigua, inadecuada e insuficiente para las tareas que lleva a cabo la entidad.

El nuevo edificio, de líneas muy modernas, constará de tres plantas, lo que permitirá el aumento de alumnos de pintura, escultura y grabado en sus cursos completos de cinco años.

EL IV CONSEJO NACIONAL DEL SEU

En diciembre de 1962 se celebró en Cuenca el IV Consejo Nacional del SEU, que duró cuatro días. Da-

mos a continuación las conclusiones del Consejo:

Fué la ponencia más discutida la de la estructuración del SEU, que finalizó con 24 votos en contra. Y entre los acuerdos más importantes logrados, y que serán propuestos a los organismos correspondientes, la creación de una Subsecretaría en el seno del Ministerio de Educación Nacional, que agrupe las Direcciones Generales actuales con enfoque universitario.

La unificación de los periodos de las Milicias Universitarias de las tres Armas, en cuya ponencia se presentan ciertas enmiendas al Reglamento interior de las Milicias Navales.

Desestimación de la actual Ley de Ayuda a los Colegios Mayores por considerarla marcadamente en desacuerdo con las necesidades actuales y con los móviles que indujeron a crearla.

En salidas profesionales se insistió en la necesidad de no limitar el número de plazas en las oposiciones y facilitar al máximo los temarios para racionalizar su preparación.

Sobre profesorado, el Consejo hizo un estudio del mínimo vital a que deben ajustarse las remuneraciones al profesorado y ayudantes, estudiando al mismo tiempo la dedicación actual de los catedráticos numerarios y su actuación en los problemas que les plantean en el orden académico los estudiantes.

Orientación del Distrito Universitario de La Laguna hacia la Universidad Hispanoamericana.

Todos los Distritos coincidieron en la conveniencia de una urgente revisión de los actuales planes de enseñanza religiosa en la Universidad.

En cuanto a becas y protección escolar se acordó por unanimidad que las convocatorias se realicen como máximo en el mes de marzo, y que el abono de la cuantía de cada una se efectúe en el primer mes del curso académico. Esta misma Comisión de estudio recalco la inaplazable necesidad de considerar el coste que exige cada tipo de enseñanza en concreto para dotar suficientemente las becas, insistiendo en suprimir gravámenes de tramitación.

Y, por último, en el orden de la estructuración y orientación del Sindicato se han introducido sustanciosas modificaciones, que se resumen así: ampliación del número de consejeros electos que forman parte de la Permanente; aprobación por el Consejo de Distritos del jefe del SEU del mismo; elección del presidente del Consejo Nacional; la no intervención de la autoridad académica en las resoluciones y orden del día de las Cámaras Sindicales y centros, y la posibilidad de crear Reglamentos interiores especiales para Facultades y Escuelas, tan sólo con el *placet* del jefe del SEU del Distrito.

FORMACION HUMANISTICA Y SOCIAL DE LOS INGENIEROS

A lo largo de las reuniones de la Asamblea de la FIANEI se han tratado una serie de temas, entre ellos el de la formación humanística y social de los ingenieros. Las conclusiones de este problema bien reflejan el interés de los mismos estudiantes por su total formación. «Las Asociaciones Nacionales de Estudiantes de Ingeniería deben abogar, por todos los medios a su alcance, por el fomento en sus respectivos países de la formación humana, política, social y cultural de los estudiantes de Ingeniería. Para ello, según las circunstancias nacionales, pedirán la inclusión de asignaturas de tipo cultural, económico y social en los programas de enseñanza y organizarán, por sí solas o con la colaboración de las entidades académicas, cursos de conferencias, Seminarios, coloquios, etcétera, y editarán boletines y revistas de temas culturales. Fomentarán especialmente la formación social y la comprensión de los problemas obreros, para lo que estudiarán la posibilidad de organizar en sus países experiencias tales como el Servicio Social, que Méjico ha propuesto a la ONEI. Para todo ello recabarán de los Poderes públicos y de las autoridades académicas las asistencias, tanto económicas como de toda índole, que se consideren necesarias. Mantendrán a través de la FIANEI un amplio intercambio de informaciones sobre los métodos empleados y los resultados obtenidos en esta campaña.»

Estas son las conclusiones sobre formación humanística y social de los ingenieros. Las que afectan a la formación profesional son: «Se creará un Comité formado por Bélgica y Panamá para que estudie el intercambio de informaciones sobre programas de estudio y sobre la formación del profesorado.»

Otra de las conclusiones, muy importante por cierto, aboga por «la enseñanza gratuita, inclusive hasta el nivel superior». Para lograr esto se proponen la adjudicación de bolsas en las enseñanzas universitaria y secundaria, y que «el estudiante debe ser considerado como un trabajador intelectual, y en este sentido tiene derecho a un salario y a beneficiarse de una legislación social, como los trabajadores». Las bolsas deben cubrir los gastos de transporte, alimentación, vestido, alojamiento y medicinas y gastos varios.

REUNION ANUAL DEL CSIC

Se ha reunido el Consejo Superior de Investigaciones Científicas, bajo la presidencia de don Manuel Lora Tamayo, ministro de Educación Na-

cional, y con asistencia de todos sus miembros.

Fueron designadas nuevas Comisiones nacionales de las Uniones Científicas Internacionales integradas en el Consejo Internacional, cuya representación española corresponde al Consejo de Investigaciones.

Se designaron representantes en el Patronato del cuarto centenario de la fundación de El Escorial y en la Comisión de homenaje a don Leonardo Torres Quevedo. Se nombraron también representantes, propuestos por distintos Ministerios, para el Consejo de Dirección del Centro de Cálculo Electrónico.

Asimismo se examinaron los informes de las Comisiones de Patronatos de Letras y de Ciencias sobre el contenido y desarrollo de las actividades científicas encomendadas a diversos Institutos, y se aprobó la nueva organización del Instituto de Economía.

VALLADOLID: CATEDRA DE HISTORIA Y ESTETICA DEL CINE

El cine ha entrado en la Universidad. Creada por el MEN, en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Valladolid, la cátedra de Historia y estética del cine, se celebró su solemne inauguración.

Es la segunda cátedra dedicada al cine establecida en Europa—existe una en Italia, en la Universidad de Pisa—y la primera en España. Ha correspondido ese honor a Valladolid, como obra afirmativa del Certamen Internacional de Valores Religiosos y Valores Humanos que se celebra desde hace siete años en esa ciudad castellana. Las conversaciones internacionales sobre esos temas, desarrolladas por personalidades extranjeras y españolas en el palacio de Santa Cruz, anticiparon la trascendencia y utilidad de esta cátedra.

HACEN FALTA MAS ESCUELAS DE ENFERMERAS

En una encuesta del diario *Arriba* sobre los problemas actuales de la profesión de enfermera, la presidenta del Consejo General de la Agrupación Sindical de Enfermeras dice lo siguiente:

«Hacen falta más escuelas de enfermeras. Ahora creo urgente la planificación de una red de ellas de acuerdo con las necesidades nacionales. Y esto para evitar sigan concentrándose en Madrid y Barcelona. De aproximadamente 25 escuelas existentes, 10 están en estas capitales, y en Madrid se han abierto dos más este curso. Y ocurre que las alumnas de provincias que cursan ahí sus estudios prefieren luego, muy explica-

blemente, quedarse en nuestras ciudades y así lo hacen la casi totalidad.

Si, por el contrario, se abren escuelas en aquellas ciudades donde no hay posibilidad de estudiar más allá del Bachillerato, por no existir otros centros de enseñanza, se volcarían en ellas cantidad de muchachas deseosas de tener una profesión y la ejercerían luego identificadas con su propio medio, del que nunca fueron desarraigadas.

Creo necesario el régimen de internado por las notorias ventajas que presenta para la formación de las alumnas, porque facilita el acceso a la profesión a las mujeres que viven en localidades donde no existe escuela.

La solución, al encarecimiento de los estudios que supone, se debe resolver con mayor número de becas.

Estas escuelas son posibles cuando existe en la localidad una institución hospitalaria que reúna condiciones suficientes. Basta un ejemplo: la Casa de Salud Valdecilla, en Santander.»

LORA TAMAYO VISITA LA INSTITUCION DE FORMACION DEL PROFESORADO LABORAL

El ministro de Educación Nacional, acompañado del director general de Enseñanza Laboral, visitó en la Ciudad Universitaria de Madrid la Institución de Formación del Profesorado de Enseñanza Laboral.

El ministro, después de escuchar una detallada exposición acerca de las realizaciones, aspiraciones y necesidades de este centro, recorrió las instalaciones detenidamente, inspeccionando los servicios de biblioteca, medios audiovisuales, publicaciones, etcétera, y conversó con los asesores de los distintos ciclos.

HACIA LA ASOCIACION NACIONAL DE GRADUADOS EN DERECHO

Para conocer bien la situación del graduado en Derecho hay que partir de dos cuestiones básicas: el paro intelectual existente—desde 1939 hasta hoy sólo un 20 por 100 de los licenciados en Derecho, la carrera que da mayor número de alumnos, viven normalmente de su profesión—y los problemas propios del graduado que quiere opositar. En este aspecto hay que destacar la enorme desproporción entre los alumnos que finalizan la carrera y el número de plazas que se convocan, pues para cada 10 licenciados en Derecho sólo se convoca una plaza para los mismos en la Ad-

ministración española. El siguiente cuadro puede dar idea de esta situación :

Año	Alumnos que finalizan los estudios	Plazas convocadas
1955	1.615	72
1956	1.551	110
1957	1.754	179
1958	1.672	166
1959	1.448	198
1960	1.509	112
1961	1.037	147

Para estas plazas, que son especiales y únicas para licenciados en Derecho, damos algunos ejemplos interesantes de ciertas oposiciones concretas :

	Plazas	Aspirantes
Abogados del Estado.	12	169
Escuela Judicial...	34	860
Registros de la Propiedad	35	478
Secretarios de la Administración de Justicia	20	406
Cuerpo Técnico de Letrados... ..	4	59

Hay que añadir otro grupo que para concurrir se precisa estar en posesión de alguno de los títulos que enumeran las respectivas convocatorias (uno de los cuales puede ser, como es lógico, el de Derecho).

VARIOS TITULOS

Año	Plazas
1955	459
1956	623
1957	359
1958	202
1959	194
1960	396
1961	425

De ellas, indudablemente, un determinado número resultan cubiertas por licenciados en Derecho. Ahora bien, la proporción entre graduados y plazas convocadas sigue siendo mínima. Y ya, para completar esta información, demos algunos ejemplos numéricos de las principales oposiciones a las que pueden concurrir licenciados en Derecho junto con otros licenciados :

	Plazas	Aspirantes
Técnicos del Estado.	12	135
Secretarios de Administración Local de primera categoría...	51	1.060
Corredores Colegiados de Comercio	32	430
Inspectores Técnicos del Timbre... ..	10	102
Técnicos de Información y Turismo	14	127
Interventores del Estado en Ferrocarriles	19	230
Técnicos de la Administración Civil	130	1.220
Inspectores Técnicos de Trabajo... ..	11	152

En definitiva, la solución inmediata de este problema importantísimo de la vida española se puede concretar en los siguientes puntos : Creación de una Asociación Nacional de Graduados, mayor ayuda a los mismos—aumento del tanto por ciento del presupuesto total dedicado a ayuda al graduado, aumento de préstamos, becas para graduados con falta de recursos económicos y demostrada capacidad intelectual y creación de Colegios Mayores y Residencias para graduados, así como facilidad de entrada de un tanto por ciento en los restantes Colegios Mayores—.

ENCUESTA SOBRE AYUDA OFICIAL A LOS OPOSITORES

El diario *Arriba* ha organizado una interesante encuesta. He aquí el punto tercero, sobre la «protección escolar» de los graduados :

«¿Considera usted conveniente que se incremente el porcentaje del cinco por ciento del Patronato de Igualdad de Oportunidades designado a ayudar a los posgraduados que se encuentren en difíciles situaciones económicas?»

Contestan un catedrático de Universidad, un opositor y un delegado del SEU.

Jaime Guasp, catedrático de la Universidad de Madrid

«Este es un tema delicado en el que no quiero ser insincero, por respeto al periódico, ni herir convicciones o doctrinas muy arraigadas de nadie. Resumo mi opinión en dos tesis escuetas : primero, la ayuda a los posgraduados es totalmente aconsejable, en su mantenimiento y en su incremento; probablemente más, en cantidad y calidad, que la ayuda a los que todavía no han obtenido su graduación; segundo, no creo (¡perdón!) en el principio de igualdad de oportunidades. Como, en general, este tema de la ayuda social, por supuesto en términos generales, me ha preocupado hondamente (es decir, «teóricamente»), me atrevo a remitir, a cualquiera que le interese, al estudio que publiqué sobre beneficencia en el homenaje a don Luis Jordana de Pozas. Si alguien se toma la molestia de hojearlo le ruego, de antemano, que disculpe la heterodoxia de mis opiniones.»

Joaquín Muniain, opositor a Notarías

«Considero la ayuda a los posgraduados que se hallen en difícil situación económica no sólo plausible, sino un caso de obligación. Y esto tanto si recibió ayuda en la carrera como si no. No se pueden dejar frustradas unas ilusiones acariciadas durante sus estudios universitarios pu-

diéndose remediar con la ayuda de becas. Esto es el pan universal de cada día. En cuanto al porcentaje incrementable por encima del cinco por ciento. ¿Por qué no? Si es factible, hágase.»

Luis Gamir, delegado del SEU de la Facultad de Derecho de Madrid

«No cabe duda que ayudar a los económicamente débiles a realizar sus estudios de Bachillerato y, posteriormente, los universitarios, no tiene sentido alguno si a continuación no se les pone en igualdad de condiciones con los demás para competir en la difícil lucha por los puestos de trabajo. En la actualidad las oposiciones a las plazas mejor pagadas se caracterizan por requerir una larga preparación, que no pueden soportar aquellos licenciados que se encuentran en dificultosas situaciones económicas, lo que les obliga a reducir sus aspiraciones profesionales, con grave detrimento del Principio de Igualdad de Oportunidades. Por ello resulta urgente transformar de pleno nuestro sistema de ayuda a los posgraduados, incrementando el volumen destinado a becas y préstamos hasta superar, en medida muy considerable, el actual porcentaje del cinco por ciento de los fondos del Patronato de Igualdad de Oportunidades.

Quizá una de las causas que hayan retrasado más la total reforma que requiere nuestro incipiente sistema de ayuda al graduado sea la falta de un organismo que tenga encomendada la representación de sus intereses. De un lado, los estudiantes, y de otro, los miembros de los diversos Cuerpos, cuentan con instituciones encargadas de velar por los intereses de sus miembros. Sin embargo, el graduado se encuentra en una situación puente entre ambas posiciones, en la que está claramente desamparado. Con el objeto de resolver esto, el Consejo Nacional celebrado últimamente en Cuenca y la reunión de Delegaciones de Facultades de Derecho que tuvo lugar en Madrid poco después, acordaron, respectivamente, el convocar una Asamblea Nacional de Graduados y el fundar una Asociación Nacional de Posgraduados.»

BIBLIOTECAS EN LOS HOSPITALES PROVINCIALES

En el Hospital Provincial de Madrid se ha inaugurado una biblioteca para enfermos en la Facultad de Medicina, y otra para alumnos del mismo centro docente. El profesor López Ibor pronunció unas palabras sobre la humanización de los hospitales, tema de actualidad en todas partes del mundo, y que era su programa como nuevo director de San Carlos. Este sentido tenía la biblioteca para enfermos, porque está demostrado

que los hospitales, por suntuosos y modernos que sean, no son mansión grata ni adecuada al enfermo si no se atiende también a las necesidades del espíritu. La salud no depende sólo de las medicinas, sino de un estado de bienestar espiritual. En el hospital se corre el peligro de sacrificar la persona a consideraciones de estadística o administración y, lo que es peor, ver las enfermedades más que al enfermo y atender a intereses colectivos más que individuales. El enfermo tiene derechos y necesidades que no figuran en ningún tratado científico. No nos debe interesar el enfermo sólo como portador de órganos averiados, sino como un todo compuesto de cuerpo y alma. Si es así, el hospital tendrá que reunir las condiciones que puedan satisfacer al hombre completo.

El director general de Archivos y Bibliotecas dijo que era para él una gran satisfacción inaugurar esta biblioteca de San Carlos. Felicito a las señoras que quince años antes habían empezado una biblioteca en el Hospital General, y prometió prestar colaboración y ayuda en esta biblioteca. Dijo que tenía mucho gusto en dar carácter oficial a una iniciativa privada, y deseó que estas bibliotecas de hospitales se extendieran a toda España. A continuación, el señor don Benigno L. Velázquez agradeció al señor director general su atención en venir a inaugurar la biblioteca. También la de alumnos será instalada en nuevo departamento de la Facultad, y tendrá toda la importancia que es necesario. Ha sido nombrada bibliotecaria de San Carlos la señorita Consuelo Morales Oliver, del Cuerpo de Archiveros y Bibliotecarios del Estado.

CURSO SOBRE PEDAGOGIA TERAPEUTICA

El curso de actualización de técnicos en Pedagogía terapéutica inaugurado por el director general de Enseñanza Primaria inició sus tareas en el salón de actos del Instituto Municipal de Educación. Pronunció la primera lección el subdirector del Instituto Municipal de Educación y jefe de la Sección de Psicología, don Félix López Gete, quien comenzó sus palabras analizando los datos y las necesidades reales que en el campo de la educación especial es preciso atender. Los datos que vienen proporcionando los organismos internacionales, los Gobiernos y los especialistas hacen ascender hasta un 10 por 100 de la población escolar por término medio los niños necesitados de ella y de unas atenciones de tipo clínico, psicológico y pedagógico, y un número próximo a los 200.000 los que es preciso atender en España en instituciones especializadas, y, sin embargo, y a pesar de los esfuerzos realizados en los últimos años, toda-

vía muy lejos de disponer de un número satisfactorio de plazas.

Analizó el señor López Gete los diferentes problemas que requieren una educación especializada: deficiencias mentales en todos sus grados, mogolismo, alteraciones y retraso en la maduración del lenguaje, problemas específicos de salud (cardíacos, epilépticos, tuberculosos, diabéticos, trastornos glandulares o crecimiento, etc.), dificultades motóricas (parálisis cerebral, anomalías congénitas, invalidez traumática, etc.), procedentes de infecciones (poliomielitis, osteomielitis, etc.), deficiencias sensoriales (audición, vista, etc.), alteraciones escolares (dislexia, disgrafía, etc.), desajustes emocionales y sociales, etc. Y puso de relieve la necesidad de realizar con estos niños un diagnóstico precoz y minucioso; pero que con éste y con la educación y terapéutica no terminaba la tarea con ellos, puesto que es preciso una información y orientación familiar y, en muchos casos, continuar una acción que ha de pervivir eternamente en cuanto al adiestramiento y a la tutela en la vida profesional y social.

Señaló que su elevado coste—entre tres y siete veces el importe de la ordinaria—resulta inasequible para la generalidad de las familias españolas, y por eso el Estado y las Corporaciones deben promoverla con un carácter preferente.

«Sin embargo—señaló el señor López Gete—, aun considerándola desde un punto de vista exclusivamente materialista, también debe ser considerada una inversión rentable, y con ella se recuperarán muchos niños, destinados de otra forma a ser una carga para la sociedad.»

Terminó sus palabras poniendo de relieve las grandes dificultades que se oponen a una solución total del problema: formación de especialistas (médicos psicólogos, maestros, terapeutas, visitadoras sociales, etc.), edificios especiales, material, etc., y la necesidad de hacer distintos tipos de centros para los diferentes problemas: centros de diagnóstico, clínicas de conducta y psicoclínico pedagógicas para otros problemas, centros escolares especiales, mayor número de clases especiales en centros ordinarios, hospitales-escuelas, e incluso llegar hasta la creación del maestro especializado itinerante, y haciendo ver sus grandes esperanzas que los esfuerzos que realizan el Ministerio de Educación y las Corporaciones, entre las que cabe destacar la de Madrid, puedan tener, al fin, la amplitud necesaria para que todos los niños que la precisen puedan tener una plaza asegurada.

NUEVO SISTEMA PARA LA ENSEÑANZA DEL PIANO

«La música debía ser obligatoria en las escuelas. Pero la música, para los no iniciados, es algo difícil y de

conocimiento áspero, en el que los signos cabalísticos se suceden con una monotonía desesperante antes de poder gozar plenamente de su encanto.»

Rosa María Kucharski, pianista española, cuyo primer concierto data de sus siete años, seleccionada en 1958 entre los quince mejores pianistas jóvenes del mundo, se dedica desde hace pocos años a la enseñanza. Su mayor ilusión es conseguir adeptos para la música: crea afición. Para ella el problema es muy simple: hay que hacer agradable su estudio y eliminar todo aquello que no sea imprescindible. Pensado y hecho, ha sistematizado de tal modo la enseñanza del piano que al alumno le bastan un par de meses de clases—unas dieciséis horas—para poder tocar alguna pequeña obra de Bach y de Schumann. Su sistema es eminentemente práctico, y la técnica no es más que apoyatura para llegar a dominar, escalón a escalón, el instrumento. Al final, el resultado es el mismo que el de la enseñanza clásica, pero el camino es mucho más agradable.

PONFERRADA: NUEVO CENTRO DE FORMACION PROFESIONAL INDUSTRIAL

Ha entrado en servicio un nuevo Centro de Formación Profesional Industrial, construido por la Organización Sindical, en Ponferrada (León), que sustituye a una adaptación anterior, donde venían dispensándose estas enseñanzas en la población leonesa, una de las de mayor porvenir industrial del país.

El nuevo Taller-Escuela sindical, denominado «Virgen de la Encina», tiene una capacidad para 600 alumnos, que seguirán los cursos tradicionales de preaprendizaje y aprendizaje, en régimen de mediopensionistas, en las especialidades de carpintería y ebanistería; ajuste y máquinas herramientas; forja; soldaduras eléctrica y oxiacetilénica; chapistería; motores de explosión y electricidad, en las modalidades de instaladores y bobinadores.

La realización está montada en terrenos cedidos a la Organización Sindical por el Ayuntamiento de Ponferrada, con una extensión aproximada de 10.000 metros cuadrados, sobre los que se han edificado 4.500, y consta de un edificio central de tres plantas, donde se alojan los servicios de Dirección y administrativos, así como las aulas de las clases teóricas y dibujo. Los talleres, tanto como especialidades, están instalados en una sola nave en forma de «U».

Se han invertido en este Centro, aparte del valor de los terrenos, dieciséis millones de pesetas en la construcción y cinco en el material y herramienta, toda ella de moderna factura.

EL CENSO DE ESCRITORES DEL INLE

Más de 200 escritores, entre los que figuran nombres prestigiosos, como don Ramón Menéndez Pidal, Dámaso Alonso y Juan Antonio de Zunzunegui, han solicitado ya la inscripción en el censo del INLE, y eso que sólo ha transcurrido un mes desde que se cursó la circular del director general de Información y presidente del INLE señalando los fines de la nueva agrupación. Estos fines se concretan en que los escritores colaboren con el INLE, órgano máximo de la política del libro, en armonizar sus intereses con los de los editores y los libreros y estudiar amistosa y conjuntamente la solución para aquellos aspectos discutibles o litigiosos que puedan surgir. En su día, todos los escritores inscritos en el INLE serán convocados a celebrar una reunión donde tratar de su incorporación efectiva y designen una Comisión encargada de fijar, de acuerdo con los órganos rectores del Instituto, las modalidades de su incorporación y representar a los escritores dentro de este organismo. Naturalmente, los fines puramente gerenciales y administrativos quedan fuera de la finalidad que la agrupación de escritores dentro del INLE persigue.

EL HUMANISMO DE LA TECNICA

Dentro del ciclo organizado con motivo del «paso del ecuador» de la 105 promoción de la Escuela Técnica Superior de Ingenieros Agrónomos, pronunció una conferencia sobre «El humanismo de la técnica» el director del Instituto de Estudios Políticos, don Jesús Fueyo Alvarez.

Comenzó señalando cómo la gran aventura técnica que constituye uno de los ejes más característicos de la civilización occidental llega en nuestros días a una verdadera encrucijada. Los dos grandes motivos que han dado su impulso más enérgico a esta cultura, y que son el señorío del hombre sobre sí mismo, de un lado, y el señorío sobre la naturaleza, de otro, han ido distendiéndose en el último siglo y medio y parecen entrar ahora en una tensión incontenible. Es esta tensión lo que caracteriza la constitutiva inseguridad de una época que, de un lado, aparece proyectada con enorme aceleración hacia el futuro, pero por otra parte carece de toda imagen respecto de las estructuras de la sociedad futura y del sentido de los valores humanos que puedan presidirla.

Mucho más que una filosofía de la técnica, lo que se ha producido —dijo— es un impacto total de la técnica sobre las categorías de la

metafísica tradicional, y con él una repercusión decisiva sobre el sistema de las ideas políticas y sociales. La idea de que el futuro ya ha comenzado es en rigor una definición de un presente que tiene mucho menos sentido en sí mismo que en lo que lleva incoado. Ciertos rasgos de la sociedad en perspectiva son presentidos por el hombre de hoy, pero aún bajo el prisma de reglas y categorías de otro tiempo, con lo que su ánimo se embarga de angustia y de pesimismo. Frente a esta actitud negativista respecto de la técnica, señaló que los grandes valores de la humanidad han sido siempre resultante de la capacidad de creación histórica de aquello que el hombre lleva en sí como absoluto. Una sociedad como la que está ya en el horizonte, siendo, como ha de ser, intensamente socializada, exige la creación de sus formas específicas de libertad; las nuevas condiciones de trabajo en el área de la automatización crearán posibilidades inéditas para una cultura humanista, cualquiera que sean los desajustes transitorios que traigan consigo; del mismo modo la superación política de los espacios nacionales no es incompatible con formas de integración que tomen por base las grandes unidades humanas de cultura.

La actual concurrencia entre técnicos y políticos es también la consecuencia de la fase de giro por la que atraviesan los países en desarrollo. En cierta medida los dirigentes políticos están inmovilizados por sus imágenes estáticas de orden, pero los técnicos dominan sólo áreas parciales de desarrollo sin conseguir una filosofía de conjunto del movimiento histórico. Una nueva política de gran estilo deberá inspirarse forzosamente en las posibilidades de perfeccionamiento humano que laten en el mundo de la técnica. En la medida que Europa es la sede originaria de la tradición de lo humano, su misión parece mucho más segura en el ámbito de la creación de las nuevas ideas y de las nuevas categorías de un mundo en movimiento, que por la vía de insertarse sin más en el ciego dinamismo de las superpotencias en lucha, tratando de arbitrar sobre lo que pudiera dirigir culturalmente.

MUSEO NACIONAL DE ARTE HISPANOMUSULMAN

Por Decreto 3390/1962, de 13 de diciembre de 1962 (BOE 26.12.1962), la Dirección General de Bellas Artes ha creado el Museo Nacional de Arte Hispanomusulmán, que tendrá su sede en la ciudad de Granada. El Museo, como establecimiento dependiente de la Dirección General de Bellas Artes, quedará instalado dentro del recinto monumental de la Alhambra. Los fondos del Museo

estarán constituidos inicialmente por los del Museo de la Alhambra, cuya entidad se mantendrá, no obstante su integración, en el Museo Hispanomusulmán y los del Museo Arqueológico Provincial de Granada, y se incrementarán por los que, procedentes de otros museos, sean trasladados a éste por acuerdo ministerial, así como con los que se adquieran por compra, donación u otro título.

La dirección y administración del Museo Nacional de Arte Hispanomusulmán incluidas la percepción, inversión y distribución de los bienes, fondos y créditos de toda clase que le sean asignados, se ha encomendado al Patronato de la Alhambra, incrementado a estos efectos con el director de la Escuela de Estudios Arabes, el inspector general de Museos Arqueológicos y el director del Museo Arqueológico de Granada.

MUSICA PARA NIÑOS

En medio de la afluencia de informaciones, polémicas y críticas musicales, ha pasado, con excesiva modestia, una noticia que merece ser resaltada: la inauguración de los conciertos infantiles organizados por la Sección Femenina de FET y de las JONS, en los que intervienen la Orquesta Sinfónica, bajo la dirección de Blancafort y Luis de Pablo como presentador.

El aspecto de la educación musical en las enseñanzas primaria y secundaria es algo evidentemente descuidado en España. Descuidado porque falta el sistema, la adecuación pedagógica, el verdadero interés hacia una parcela de formidable importancia para la formación del espíritu, para el refinamiento de la sensibilidad.

Abordar la solución de tan gigantesco asunto es algo que no podía resolver, ni es de su competencia, la Sección Femenina. Lo que sí estaba a su alcance era «apuntar» en una dirección, en una forma a la vez útil y descubridora de perspectivas. Y una vez más, la gran obra que preside Pilar Primo de Rivera ha acertado en la diana. Madrid cuenta ya con algo que deberá desarrollarse, pues es necesario y normal en todos los países: los conciertos para la infancia y la juventud. Sería injusto olvidar esfuerzos anteriores como los de Rafael Benedito, José María Franco o Eduardo Toldrá, pero es de desear que la obra que hoy continúa tales esfuerzos se establezca hasta hacerse imprescindible y, por lo mismo, perdurable. Obras como *Cascanueces* o *Ma mer l'oye* son estupendas selecciones para una iniciación por su carácter fragmentado, descriptivo y colorista. La reacción de los niños ha sido entusiasta, y es fácil que quienes acuden hoy a

escuchar música sinfónica «como un cuento», sean mañana público masivo de concierto y personalidades de sensibilidad cultural muy aguda.

COLEGIO MAYOR ARGENTINO EN LA CIUDAD UNIVERSITARIA DE MADRID

El subsecretario de Educación de la República Argentina, don Francisco Eduardo Trusso llegó a Madrid el 1 de febrero, procedente de Barcelona. A su llegada a la capital de España, el señor Trusso ha manifestado que su visita tiene por objeto ultimar los detalles relacionados con el Colegio Mayor «Nuestra Señora de Luján», que se construirá en fecha próxima en la Ciudad Universitaria de Madrid.

PROBLEMAS DE LAS FACULTADES DE CIENCIAS ESPAÑOLAS

En la segunda quincena de febrero se ha celebrado en Madrid el Consejo de las Delegaciones del SEU de las Facultades de Ciencias. Como temas a tratar se presentaron las seis ponencias del Congreso de Catedráticos celebrado en Zaragoza hace tres meses. Todo esto obliga a pensar en la serie de problemas que tiene la mayoría de las Facultades de Ciencias de España, cuya raíz está en el número de alumnos del Curso Selectivo, problemas determinados en líneas generales por la falta de espacio y en la desatención de tipo cultural que padecen los alumnos.

INTEGRACION DE LAS ARTES

El 22 de enero de 1963 y dentro del ciclo «España hacia el futuro», pronunció una conferencia en Madrid el arquitecto Miguel Fisac sobre el tema «Integración de las Artes».

Comenzó el conferenciante refiriéndose a la diferente situación del arte de los años 20, en los que la característica esencial era la revolución contra los valores en uso, y cuyo resultado ha sido de gran utilidad para limpiar de contenido extra-artístico el arte, y ésta de aho-

ra, cuarenta años después, en que superada esa etapa de desinfección, el arte ha de entrar en una etapa de auténtica creación al margen de lo abstracto o figurativo, pueril caballo de batalla de los últimos años.

Hizo después el señor Fisac un análisis de la razón esencial del arte, invitando a los verdaderos artistas a la humilde, sana y limpia tarea de embellecer la vida de nuestro tiempo, abandonando ese arte errabundo para Exposiciones y Museos, sin razón de ser y sin meta.

INDICE LEGISLATIVO DE DG ENERO 1963

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 íntegramente.

Tomo 145, 1-A-1963 1-15 enero

Orden de 11 de diciembre de 1962 por la que se crea la cátedra de Derecho civil catalán «Durán y Bas». 12.

Orden de 27 de diciembre de 1962 sobre desarrollo de la enseñanza del inglés en las Escuelas Técnicas Superiores a partir del próximo curso académico.—232.

Orden de 27 de diciembre de 1962 por la que se hace extensivo a los alumnos del plan antiguo de Escuelas Técnicas de Grado Medio, matriculados oficialmente en los años que se indican de la carrera, el beneficio de poderse examinar de las asignaturas pendientes en el próximo mes de febrero.—231.

Orden de 18 de diciembre de 1962 por la que se regula el pago de gratificaciones complementarias al personal administrativo que sea trasladado de destino.—30.

Tomo 146, 1-B-1963 16-31 enero

Orden de 27 de diciembre de 1962 por la que se consideran válidas las prácticas realizadas por los colaboradores e investigadores de la Junta de Energía Nuclear del Ministerio de Industria para opositar a cátedras de Escuelas Técnicas Superiores.—339.

Orden de 20 de diciembre de 1962 por la que se aplica a los Centros de

Enseñanza Media y Profesional el régimen económico de los Institutos Nacionales de Enseñanza Media.—338.

Decreto 87/63, de 17 de enero, orgánico de los Centros de Patronato de Enseñanza Media.—407.

Decreto 88/63, de 17 de enero, regulador de los Colegios libres adoptados de Enseñanza Media Elemental.—411.

Decreto 89/63, de 17 de enero, por el que se aumenta la cuantía de las subvenciones para construcción de Escuelas y viviendas para Maestros.—419.

Decreto 90/63, de 17 de enero, regulador de las Secciones filiales y de los estudios nocturnos en la Enseñanza Media.—420.

Decreto 148/63, de 17 de enero, por el que se regulan las permanencias de Enseñanza Primaria y se establecen becas para las mismas.—449.

Resolución de 10 de enero de 1963 por la que se aprueban los cuestionarios del ejercicio escrito para revalida de Peritos Industriales, en marzo del año actual.—340.

Orden de 27 de diciembre de 1962 por la que se hace extensivo a los alumnos del plan antiguo de Escuelas Técnicas Superiores.—384.

Orden de 14 de enero de 1963 por la que se establecen las especialidades que se indican en las Escuelas Técnicas de Grado Medio.—441.

Decreto 93/63, de 17 de enero, sobre provisión de cátedras en Escuelas del Magisterio.—438.

Decreto 91/63, de 17 de enero, regulador de las secciones delegadas de los Institutos Nacionales de Enseñanza Media.—435.

Orden de 3 de enero de 1963 por la que se dictan normas sobre cuantía de indemnización por casa-habitación a Maestros nacionales por alteraciones producidas en el nomenclátor.—385.

Decreto 54/63, de 17 de enero, por el que se modifica el Reglamento General de Oposiciones y Concursos a efectos de la próxima convocatoria de oposiciones a ingreso en el Magisterio Nacional Primario.—299.

Decreto 92/63, de 17 de enero, de reorganización de la Dirección General de Enseñanza Media.—437.

Orden de 31 de diciembre de 1962 por la que se determina la jornada y condiciones relativas a la dedicación preferente por el Profesorado adjunto universitario.—451.

Decreto 94/63, de 17 de enero, por el que se extiende el campo de aplicación del Seguro Escolar a los alumnos de la Escuela de Peritos Navales 439.

2. Extranjero

ALEMANIA OCCIDENTAL NUEVAS UNIVERSIDADES

El Parlamento de Baviera, en Múnich, ha aprobado un proyecto de Ley en el que se resuelve la construcción de una Universidad en Ratisbona. Se calculan los gastos de esta Universidad en unos 800 millones de marcos. La planificación comenzará el año próximo. El Parlamento resolvió fundar una Facultad Técnica de Física Nuclear y de Investigación de la Radiación en la Universidad de Erlangen-Nüremberg y una Facultad de Medicina en Augsburg.

«PASAPORTE CULTURAL» PARA ESTUDIANTES DE BELLAS ARTES

La fundación de Arte de La Haya, en colaboración con las autoridades de la ciudad, extiende actualmente «pasaportes culturales» a los jóvenes de entre quince y veinte años. Con ellos pueden visitar exposiciones, galerías de arte y museos y disfrutar del teatro, la música, el «ballet», la ópera y las exhibiciones cinematográficas, todo ello a precios reducidos.

LIBROS FRANCESES PARA LAS BIBLIOTECAS AUSTRALIANAS

El embajador francés entregó a la Biblioteca de la Universidad Monash libros por valor de 600 libras. Comprenden 422 tomos sobre literatura francesa, filosofía e historia de la cultura. Se trata de un regalo del Gobierno francés a la Universidad Monash, inaugurada a principios de 1961.

ECUADOR PLAN QUINQUENAL DE ENSEÑANZA PRIMARIA

Se ha establecido en el Ecuador un plan quinquenal con el propósito de proporcionar hasta 1967 escuelas primarias para 850.000 niños en edad escolar. El Ecuador necesita construir, sustituir o reparar 11.000 aulas, dotar 5.000 viviendas para maestros rurales, disponer de 588 millones de sucres para sueldos de maestros, equipos, material, servicios asistenciales, etc. El Departamento de Planeamiento ha preparado un

plan de reorientación del sistema de formación de maestros, sin cuya puesta en ejecución el de Construcciones Escolares estaría incompleto.

ENSEÑANZA EN FRANCES EN LAS ESCUELAS LONDINENSES

«Francés sin lágrimas»: En una escuela de la ciudad inglesa de Leeds, una maestra francesa se encargó de una clase de enseñanza primaria, tomando a su cargo todas las materias y hablando a sus alumnos únicamente en francés. Pasadas dos semanas éstos entendían todo lo que se les decía en ese idioma, y a los dos meses hablaban francés de corrido, tenían un vocabulario grande y eran a todas luces capaces de pensar en el idioma recién adquirido. Otros experimentos del mismo tipo, llevados a cabo en tres escuelas de Londres, han dado un resultado igualmente satisfactorio.

CUBA Y LA REFORMA UNIVERSITARIA

En el curso 1962 se ha iniciado en Cuba la reforma universitaria. Son fines primordiales: abrir las puertas de la enseñanza superior a todos los habitantes del territorio nacional, sin otra condición que la capacidad probada; cubrir todas sus necesidades personales; disponer de la preparación profesional e ideológica que asegure el avance de la revolución en todos los campos; organizar una enseñanza que comunique el raciocinio con el rigor científico. Las 13 Facultades que existían han sido refundidas en cinco:

1. Humanidades, que comprende Letras, Historia, Ciencias Jurídicas, Ciencias Políticas, Educación, Economía y, en su día, la Escuela de Filosofía.
2. Ciencias, con las Escuelas de Matemáticas, Física, Química, Geología, Geografía, Psicología y Ciencias Biológicas.
3. Tecnología, con las Escuelas de Ingeniería Eléctrica, Civil, Industrial, de Minas y Metalúrgica y Arquitectura.
4. Medicina, con las Escuelas de Medicina y Odontología, y
5. Ciencias Agropecuarias, con las Escuelas de Agronomía, Veterinaria y Zootecnia. También en lo referente a la estructura orgánica ha habido varios cambios: rige la Universidad una Junta Superior de Go-

bierno con un modelo nuevo para la América: el co-gobierno paritario entre profesores y estudiantes. La matrícula es gratuita. Se está incorporando a la Universidad al obrero mediante cursos de nivelación en cursos nocturnos, especialmente en la Facultad de Tecnología. También se proyecta el estudio por correspondencia.

PROGRAMA UNESCO 1963-1964

El director general de la Unesco ha comunicado a los 113 Estados miembros que componen la Organización el texto de las resoluciones aprobadas por la última Conferencia General a fin de que en cada país vayan preparándose las actividades relacionadas con el programa de la Organización en los años 1963-1964.

Las Comisiones nacionales y los organismos encargados de la ejecución de las tareas de la Unesco encontrarán así los medios indispensables para establecer su propio plan de actividades, solicitar en su caso la cooperación de la Secretaría y trazar, si cabe, las líneas generales de lo que la Unesco puede llevar a cabo en los programas de Asistencia Técnica y del Fondo Especial de las Naciones Unidas.

El presupuesto de la Unesco fué fijado en un total de 39 millones de dólares; la educación sigue siendo el campo que ofrece un mayor interés, ya que el 51 por 100 de los recursos se destina a dichas atenciones. Hispanoamérica subrayó en ese sentido la urgencia de la formación de especialistas en el planeamiento, la preparación de los cuadros técnicos superiores y de las investigaciones sobre el empleo de nuevos métodos para la enseñanza, incluso la utilización de los medios de información en la obra educativa y en las actividades de educación de adultos. Dentro de esa área geográfica, el programa consagra la continuidad del Crefal, situado en Pátzcuaro y ocupado en el desarrollo de la vida de las pequeñas comunidades, la vigencia del proyecto principal para la extensión y mejoramiento de la educación primaria, con los centros especiales abiertos en las Universidades Asociadas de Santiago de Chile y San Pablo, en el Brasil.

Respecto a las Ciencias Exactas y Naturales, Hispanoamérica jugará un papel importante en los estudios sobre hidrología, la lucha contra el desierto, el entrenamiento de especialistas en numerosas materias y

los intercambios entre los hombres de ciencia, a través del Centro Regional de Cooperación Científica de la Unesco, con sede en Montevideo.

En el campo de las actividades culturales, las ediciones a bajo costo de reproducciones de obras de arte y la participación hispanoamericana en el proyecto principal para la comprensión de los valores culturales del Oriente y del Occidente, constituyen rasgos esenciales de una acción que la Unesco mantiene como medio para alentar la cooperación entre todas las manifestaciones del espíritu. La Flasco, en el dominio de las ciencias sociales, proseguirá la formación del profesorado hispanoamericano en las ciencias sociales, y el Centro de Río continuará los estudios e investigaciones en ramos fundamentales de las investigaciones sociológicas.

Finalmente, el Ciespal, en Quito, tiene a su cargo el desarrollo de las ciencias de la información y el perfeccionamiento de los periodistas en las ramas de la radio, el cine, la televisión y la Prensa.

USA CONTRA LOS DEBERES ESCOLARES EN EL HOGAR

En una reunión de médicos pediatras, celebrada en Filadelfia, se ha determinado, tan objetiva como sucintamente, que la salud del niño resulta considerablemente perjudicada cuando se le impone la realización de deberes escolares en el hogar. Se alude en el comunicado a otros daños que se cometen a la paz y el orden en el seno del hogar. Se enumeran así:

- 1.º El niño se inquieta, pierde el sosiego con una labor continuada y comunica a los demás su angustia.
- 2.º Muchos padres no están en condiciones de resolver ciertos problemas que algunos profesores le plantean a través del niño.
- 3.º Se llevan a casa asuntos escolares que llegan a crear desasosiegos en las familias.
- 4.º La salud del niño no tiene por qué ser más resistente que la del profesor.

LAS ESCUELAS SUPERIORES ALEMANAS DE ECONOMIA (COMERCIO EXTERIOR Y TRANSPORTES)

En los anuncios de los grandes diarios alemanes, los empleos más solicitados son los de economistas de empresa. Desde hace algún tiempo existen por vez primera en la República Federal economistas de empresa especializados en comercio exterior y tráfico. Se trata de los titulados de la Escuela de Comercio Exterior y Transportes, fundada en Bremen en 1960 con el apoyo del Ministerio Federal de Trabajo, y de

la que tras una escolaridad de cuatro cursos semestrales han salido en la primavera pasada los primeros diplomados con su flamante título.

Las escuelas superiores de economía, entre las que se encuentra la de Bremen, deberán contribuir a cubrir el hueco entre las escuelas superiores de comercio y las Universidades, formándose en ellas el personal económico director de tipo medio. La Escuela de Comercio Exterior y Transportes es subvencionada por una sociedad de fomento a la que pertenecen unas 100 firmas del territorio federal. La Escuela cuenta hoy con 150 alumnos procedentes de todos los Estados federados.

Requisitos indispensables para el ingreso en el centro son el aprendizaje y las prácticas de oficina, el bachillerato elemental y haber cumplido los veintiún años de edad.

Asignaturas obligatorias para todos los estudiantes son: economía de empresas, economía política, derecho mercantil e inglés. Según la especialidad que se escoja, estudian además economía y política exterior y teoría de la empresa de comercio exterior, o bien economía y política de tráfico o teoría de la empresa de transportes. En el plan de estudios figuran igualmente francés, español y ruso.

El carácter especial de la escuela puede apreciarse mejor que a través de la enumeración de estas asignaturas, a base de los temas de los exámenes. Uno de ellos reza, por ejemplo: «¿Es el salario un precio de mercado o de poder?» Los examinandos están obligados a señalar los problemas económicos de las subidas de salarios impuestas por los sindicatos. Otro tema dice: «Se ha afirmado que no es el ahorro, sino el crédito, la condición indispensable para la capitalización. Por tanto es esencial para el crecimiento de una economía y para el bienestar económico el aumento del crédito.» A este respecto se les pregunta a los candidatos qué peligros se derivan a su juicio de esta tesis.

En otro trabajo de examen se interroga acerca de la finalidad y tareas del estudio de mercados y del planeamiento de las ventas. Los examinandos deberán contestar exponiendo los métodos más importantes del estudio de mercados. Del derecho mercantil proceden los siguientes temas: «¿Dónde reside la importancia de la función de garantía de la letra de cambio?» «¿Qué significa la cláusula: Pago al contado contra documentos?»

A los futuros agentes de transportes se les pregunta la manera de transportar una máquina de un peso y un tamaño determinado en un vagón cerrado hasta Madrid, lo que tienen que hacer en lo relacionado con la exportación, si deben concertar un seguro de transportes y si la carga puede verificarse en transporte colectivo. Los candidatos de-

berán indicar además cómo se realiza la devolución de la mercancía y cómo lograr una reimportación en Alemania sin necesidad de tener que pagar aduanas.

Que estos temas han sido tomados de la vida práctica lo garantizan los 47 profesores de la escuela, los cuales proceden de instituciones científicas, entidades oficiales, Cámaras o empresas privadas.

Cuando los estudiantes salen de la escuela de Bremen con el título de Economistas de Empresa, no sólo disponen de un vasto acervo de conocimiento de su especialidad, sino que además dominan también la etiqueta social en el plano comercial. Así, por ejemplo, saben dónde tienen que colocarse las diversas personalidades que asisten a una junta general, organizar una comida y servir de guías a los visitantes extranjeros en una gran ciudad. Para tales problemas de trato, la escuela tiene de profesor al antiguo jefe de protocolo de la Cancillería del Senado de Bremen. (*Revista Alemana en España*, 1.017.)

TRES NOTAS DE LA EDUCACION EN FRANCIA

- ★ En París, por el Comité Cultural Francia-América Latina, se fundó un Centro Universitario francés-latinoamericano. El centro se compone de un departamento de «recepción» y otro de «cultura». El Departamento «recepción» facilita a los estudiantes latinoamericanos en París informaciones respecto a todas las formalidades necesarias (inscripción en la policía, matrícula en la Universidad, etc.), estudios, instituciones sociales, enseñanza de la lengua francesa. El Departamento «cultura» encarga a un grupo de estudiantes franceses y latinoamericanos, que han podido lograr la cooperación de numerosas personalidades e instituciones, poner en contacto a los estudiantes interesados con los más distinguidos representantes de la vida cultural francesa. Organiza conversaciones de mesa redonda, círculos de estudio sobre temas actuales, excursiones a centros culturales de París y de las provincias.
- ★ El Conservatorio Nacional de Artes y Oficios ha creado un Instituto de Estudios Superiores: el Instituto Técnico de Previsión Económica y Social. Su objeto es asegurar la preparación teórica y práctica de los técnicos de la previsión económica y social.
- ★ Una Escuela Superior del Comercio de la Alimentación se va a inaugurar en Strasburgo. Esta Escuela, debida a la iniciativa de la Cámara de Comercio e Industria de Strasburgo, será equipada, además de las salas de clase, de

un laboratorio de análisis y una biblioteca. La duración de los cursos será de un año y el programa comprenderá: una enseñanza general (economía comercial, geografía económica, lenguas extranjeras, finanzas, etc.). Una enseñanza técnica (contabilidad, estadística, reglamentación fiscal). Una enseñanza práctica (estudio de mercados, publicidad, becas, etc.).

PORCENTAJES DEL ANALFABETISMO EN HISPANOAMERICA

De acuerdo con las últimas estadísticas, el índice de analfabetos en los países iberoamericanos es el siguiente: Argentina, 13,6 por 100; Costa Rica, 21 por 100; Cuba, 17 por 100; Ecuador, 44 por 100; México, 35 por 100; Uruguay, 5,11 por 100; Venezuela, 28,4 por 100.

AYUDA TECNICA DE LA UNESCO A LA UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER (COLOMBIA)

Un acuerdo entre la Unesco y el Gobierno colombiano, por medio del cual la Unesco beneficiará a la Universidad Industrial de Santander con 1.502.100 dólares Estados Unidos, representados en ayuda técnica, dotación de laboratorios y becas para algunos profesores de dicha Universidad. Los objetivos son:

1) Satisfacer en Colombia las necesidades y demandas de la industria de ingenieros diplomados en las especialidades de ingeniería eléctrica, industrial, mecánica, metalúrgica, química y del petróleo.

2) Aumentar la capacidad de la Universidad Industrial.

3) Mejorar la calidad de la enseñanza.

4) Poder organizar cursos más especializados. Según estudios hechos, en 1970 la Universidad graduará anualmente 280 ingenieros. El fondo especial de la Unesco proporcionará a la Universidad Industrial de Santander 15 técnicos por períodos de uno a cuatro años. Las becas serán para la especialización en el extranjero y tendrán una duración de un año cada una. La contribución del Gobierno colombiano se efectuará por medio de la Universidad, parte en especie y parte en efectivo. El Gobierno proporcionará el mobiliario accesorio y equipos necesarios para los laboratorios, talleres, clases y oficinas; asimismo proporcionará todos los edificios necesarios para la ejecución del proyecto y el personal técnico local que sustituirá a los técnicos extranjeros. El Gobierno abonará al fondo especial de la Unesco la cantidad

de 147.502 dólares para el pago de los gastos locales de ejecución del plan. Se espera la conclusión del plan para el 31 de diciembre de 1966.

RADIOESCUELA UCRANIANA

La radio ucraniana transmite una serie de programas titulados «Cómo Petrik y Aliconka hacen sus deberes», con destino a los escolares de ocho a diez años. En el curso de cada emisión los jóvenes radioescuchas pueden oír a Petrik y su hermana hablar con su padre de las materias que estudian en clase. Los niños hacen preguntas, comparan las maneras de resolver los problemas de Aritmética, recitan poemas, refieren los ejercicios realizados en la escuela, conversan sobre las nociones de historia y dan prueba de habilidad para los idiomas. Los programas preparados por un grupo de profesores de las escuelas secundarias de Kiev, tienen por objeto repasar los estudios de la clase durante la semana o los quince días precedentes.

CIFRAS Y DATOS DE LA ENSEÑANZA NORTEAMERICANA

La educación es responsabilidad legal de los Estados. La primera ley de asistencia escolar obligatoria fué puesta en vigor en Massachussets en 1852.

Por el año 1918, cada uno de los Estados de la Unión había promulgado una ley de asistencia escolar obligatoria. Alaska lo hizo así en 1929. La responsabilidad del cumplimiento de la legislación sobre la educación obligatoria recae sobre los padres o tutores de los niños.

En 1955 las leyes de asistencia escolar obligatoria en Carolina del Sur y Misissipi fueron derogadas; en 1959, Virginia hizo lo mismo; pero meses después aprobó una ley que autorizaba a cada localidad a decidir con respecto a la educación obligatoria. Los Estados de Alabama, Arkansas, Georgia, Luisiana y Carolina del Norte podían suspender las disposiciones de la obligatoriedad bajo ciertas condiciones específicas.

Duración del año escolar. Asistencia 1900-1958 — La matrícula total del kindergarten al grado 12 en las escuelas públicas y privadas aumentó de 16.961.249 en 1900 a 39.094.000 en 1958.

El promedio de la matrícula en las escuelas elementales y secundarias con relación a los grupos de edades entre cinco y diecisiete años aumentó de 79 por cada 100 en 1900 a 97 por cada 100 en 1958.

El promedio de la matrícula en las escuelas públicas en los grados 9 a 12 y posgraduados, con relación a la población escolar entre catorce y dieci-

siete años, aumentó de 8 por cada 100 en 1900 a 77 por cada 100 en 1958.

La duración del año escolar ha sido cada vez mayor. En 1900 el promedio de días lectivos era de 144; en 1958 fué de 178. Ha habido una tendencia definida hacia el aumento de la asistencia para completar la duración de la escolaridad. El promedio de días que asiste cada niño aumentó de 99 en el año 1900 a 157 en 1958.

La edad en que se obliga a asistir a la escuela es, por lo general, entre siete y dieciséis años.

El censo escolar es obligatorio en 43 Estados. De este grupo, en 28 se requiere un censo especial de los niños lisiados o un tratamiento especial para los de este grupo en los censos regulares.

Cada vez es mayor el número de patronos que establecen voluntariamente los dieciocho años como la edad mínima para dar empleo, porque las exigencias técnicas de su economía demanda mayores niveles de preparación.

Matricula en escuelas públicas-1961. — Se matricularon 37,5 millones: 24,7 millones en las escuelas elementales y 12,8 millones en las secundarias. El aumento en conjunto fué de 1,2 millones, o sea 3,4 por 100 sobre la matrícula en el otoño de 1960. La mayoría del aumento fué en las escuelas secundarias.

Maestros de aula. — El número de maestros de tiempo completo y parcial empleados fué de 1.463.000; 871.000 en las escuelas elementales y 592.000 en las secundarias. Esto representó un aumento de 55.000, o sea 3,9 por 100 sobre el total de 1960.

Credenciales de nivel inferior. — Los maestros que tenían credenciales de nivel inferior al requerido sumaron 89.700, o sea 2.600 menos (2,8 por 100) que en el otoño de 1960. El porcentaje de todos los maestros con tales credenciales también disminuyó de 6,6 por 100 a 6,1 por 100. La mayoría de estos maestros con credenciales de niveles inferiores eran de las escuelas elementales: 64.500, comparado con 25.200 en las secundarias.

Aulas terminadas. — En el año 1960-61 se completaron alrededor de 72.200 aulas. Esta cifra, que incluye las nuevas construcciones y las aulas que se utilizaban para otros fines, marca un nuevo aumento: el total el año pasado era de 69.400; los niveles más altos se alcanzaron en 1957-58, cuando se completaron 72.100 aulas.

Aulas por completar. — Se ha fijado en 62.700 el número de aulas que se completarán en 1961-62, es decir 13,1 por 100 menos que las terminadas el año pasado.

Aulas abandonadas. — Durante el año 1960-61 se abandonaron 18.700 aulas, algunas porque los edificios se habían vuelto anticuados; otras, porque la población se cambió; otras, porque las escuelas del distri-

to se habían consolidado. En los últimos cuatro años el promedio de aulas abandonadas había sido de 17.600 por año.

Alumnos en exceso de la capacidad normal.—Sobre la capacidad normal que la escuela permite había un exceso de 1.694.000 alumnos en el otoño de 1961; el número se había reducido a menos de 200.000 del año anterior. Los alumnos «en exceso» no eran los únicos perjudicados por estas aglomeraciones; los que compartían las aulas también estaban aglomerados. Se estimaba, además, que 2.000.000 estaban asistiendo a escuelas con medios y recursos que no se consideraban satisfactorios.

Escasez de aulas.—En el otoño de 1961 se necesitaban 127.200 aulas nuevas, en comparación con 142.500 que se necesitaron en el otoño de 1960. Del total de las aulas que faltaban 60.200 eran para aliviar la congestión de las aulas y 67.000 para reemplazar las que no tenían condiciones satisfactorias. Cerca de dos tercios de la reducción de este año se registró en 18 Estados, para los cuales los datos son menos comparables con los del último año que en los otros Estados.

En los últimos seis años el promedio anual del número de aulas completadas ha sido de 69.100. Puesto que las aulas agregadas no han hecho sino poco más que servir el aumento de matrícula y sustituir las aulas abandonadas, no han sido suficientemente numerosas como para reducir sustancialmente el gran número de necesidades que se fué acumulando en años anteriores.

ORGANIZACION DE LA ENSEÑANZA EN BRASILEÑA

El Instituto Nacional de Estudios Pedagógicos ha formulado un plan para la organización de la enseñanza en la nueva capital brasileña. Este plan contiene disposiciones sobre jardines de infantes (de cuatro a seis años), escuelas elementales de seis grados (de seis a doce años), escuelas secundarias (de once a dieciocho años), las cuales comprenden escuelas completas, y sobre la educación universitaria, que se impartirá en las escuelas de derecho, educación, ciencias aplicadas, medicina y en los institutos de matemáticas, física, biología, geología, artes, etc.

REPUBLICA SUDAFRICANA: FOMENTO DE LOS ESTUDIOS DE MEDICINA

Se proyecta intensificar la formación de médicos en la Universidad Witwatersrand, para resolver el problema de la afluencia creciente de estudiantes en la Facultad de Medicina y la falta de médicos en el Africa del Sur. Para una población

de 16 millones se cuenta sólo con 8.400 médicos. La principal dificultad reside en que tiene que limitarse el número de estudiantes debido a la insuficiencia de plazas de estudio. Existen planes para la construcción de una nueva clínica universitaria en las cercanías de Johannesburg. Además se ampliarán los centros educacionales existentes en Witwatersrand.

CONTRA LA DISCRIMINACION EDUCATIVA

La Unión Soviética es el séptimo país que ratifica la Convención contra la discriminación, adoptada en 1960 por la Conferencia General de la Unesco. Creada para promover la igualdad y la justicia en el acceso a la educación, la Convención define la discriminación como una diferencia que se hace «basada en la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, las opiniones políticas o de otra naturaleza, el origen nacional o social, la condición económica o el nacimiento».

LOS ESTUDIOS FEMENINOS EN LA ALEMANIA OCCIDENTAL

Según la *Revista Alemana en España*, el número de alumnas de los centros de enseñanza superior en la República Federal Alemana ha experimentado un considerable aumento, pasando del 2,8 por 100 inicial al 26,3 por 100 actual. Ahora bien, esta proporción no se reparte por un igual en todas las Facultades y especialidades, ya que las mujeres dan una preferencia tan manifiesta a determinadas ramas que puede hablarse de profesiones universitarias específicamente femeninas. La Facultad de Filosofía ocupa, con un 44,7 por 100 de alumnas, el primer puesto. Le sigue la Facultad de Medicina, con un 34,6 por 100. El tercer lugar les corresponde, con porcentajes sensiblemente iguales, a las Facultades de Farmacia, Derecho, Ciencias económicas y Ciencias naturales y exactas. Vienen a continuación, con gran diferencia, la Teología y la Arquitectura, ocupando el final de la lista las Facultades de Veterinaria y Agricultura.

El hecho de que una parte relativamente elevada de las universitarias realice sus estudios venciendo grandes dificultades de tipo económico demuestra la importancia que la mujer concede a una carrera y la seriedad con que se entrega a ella. A pesar de que el número de universitarias cuyos estudios son financiados exclusivamente por su familia es, con un 46,7 por 100, superior a la media general (36,1 por 100), más del 50 por 100 de ellas tienen que costearse total o parcialmente sus estudios. Y esto lo hacen de la misma

manera que sus camaradas del sexo fuerte: obteniendo becas concedidas por concurso de méritos o bien trabajando siempre que se lo permiten sus estudios. La proporción de becas que corresponden a mujeres oscilan, según las instituciones que las conceden, entre el 17 y el 22 por 100. Más elevado es, sin embargo, el porcentaje de universitarias que ganan dinero desempeñando una ocupación que favorezca sus estudios. Entre dichos trabajos—financiados en su mayor parte con recursos oficiales—destacan, por ejemplo, los de los auxiliares universitarios que apoyan a los profesores en los seminarios, los de los tutores de las residencias estudiantiles y los de los que durante las vacaciones prestan sus servicios en lo relacionado con todas las actividades—de tipo asistencial principalmente—de la labor juvenil en el plano universitario.

INSTITUTO DE GEOLOGIA APLICADA EN FILIPINAS

Los representantes de la Oficina de Asistencia Técnica de las Naciones Unidas y del Consejo Nacional de Filipinas (NEC) firmaron los planos de construcción de un Instituto de Geología aplicada en Filipinas. El Instituto fomentará la industria de minas del país, posibilitando a los ingenieros de minas, mediante ejercicios prácticos, una formación académica en geología y en técnicas geológicas; con ello se logrará un método progresivo de trabajo en las empresas estatales y privadas. Para el proyecto se ha facilitado la suma de 1.372.140 dólares. Las asignaciones del fondo especial de las Naciones Unidas ascienden a 793.000 dólares, y las de la NEC, a 579.140 dólares. Seis expertos y geólogos internacionales trabajarán conjuntamente con técnicos y especialistas filipinos en el proyecto. Estos especialistas serán sustituidos paulatinamente por los colegas filipinos, de tal modo que el Instituto se integrará en el curso de cinco años en la Universidad de Filipinas.

MATRICULA UNIVERSITARIA BRASILEÑA

De acuerdo con los datos del Servicio de Estadística de Educación y Cultura, el número de matriculados en los 1.315 cursos de nivel superior del Brasil subió en este año a un total de 101.581 alumnos.

El orden de matriculación en cuanto al monto fué el siguiente: cursos de Derecho, 23.519, o sea el 23,8 por 100; de Filosofía, Ciencias y Letras, 22.330, o sea el 22,6 por 100; de Ingeniería, 11.423, o sea el 10,5 por 100; de Medicina, 10.365, o sea el 10,5 por 100; de Ciencias económicas, contabilidad y actuariales, 8.398, o sea el 9,1 por 100; de Odontología, 5.572,

o sea el 5,60 por 100, y de Artes liberales, 3,352, o sea el 3,4 por 100, etc.

Con relación al año 1960, el mayor aumento ocurrió en los cursos de Filosofía, Ciencias y Letras (1.912 alumnos), siguiendo el de Ciencias económicas (1.064), Ingeniería (612), Derecho (226) y Medicina (49).

El número de diplomados en 1960 fué de 17.627 (743 en los cursos de posgraduados).

DESARROLLO EDUCATIVO DE COSTA RICA

Tan gran impulso ha recibido la vida escolar en Costa Rica desde hace años, que su analfabetismo se ha reducido de un 70 por 100 a menos de un 14 por 100 en la actualidad. Baste conocer que el presupuesto de educación representa en el país el 30 por 100 del presupuesto general de la nación, a la vez que el Ministerio de Educación ocupa a 10.500 de los 19.000 empleados con que cuenta la Administración pública.

Otras valiosísimas experiencias de un alto interés periodístico nos brinda el conocimiento de la vida educacional del país: en la moderna Universidad de Costa Rica—que dispone del 10 por 100 del presupuesto del Ministerio de Educación Pública—se están creando Facultades supranacionales para otorgar el título de «Doctorado Centroamericano». Auspiciado por el Consejo Superior Universitario Centroamericano, que tiene su sede precisamente en este país, existe un plan de institución supranacional para toda Centroamérica, para aquellas Facultades cuyo costo de instalación impide que se instalen en cada una de las seis Repúblicas centroamericanas, pero además se están elaborando planes para un «Doctorado Centroamericano».

También tiene su sede en suelo costarricense un Instituto Internacional de Estudios Político-Sociales (publica una revista, *Combate*, cuyo actual director es el dirigente sindicalista de orientación católica Luis Alberto Monje).

De saludable efecto de hispanidad es la campaña de pureza del idioma, ya iniciada, y que durará varios años, que se lleva a cabo en Costa Rica, con aplicación especialmente en el sector de la juventud.

MEJICO: EVOLUCION EDUCATIVA

El presidente de la Organización Nacional de Estudiantes de Ingeniería de Méjico es Arturo Márquez González, un muchacho cetrino, de hablar pausado.

—Somos 25.000 estudiantes, pertenecientes a las veintitrés escuelas afiliadas a la ONEI y repartidas por las treinta y cuatro Universidades existentes en Méjico, los que sentimos estos problemas de la excesiva formación técnica. Queremos una humanización de la profesión en su más neto sentido, para que no haya una aristocracia de la técnica, ni una aristocracia técnica. Además este problema se agrava por momentos, pues el mayor número de estudiantes universitarios de Méjico somos precisamente nosotros.

—Y esto, ¿por qué?

—Méjico vive una etapa de desarrollo, cada día se crean nuevas fuentes de riqueza y quizá éste sea el motivo de que los universitarios ingresen en mayor número que en otras carreras.

—¿Los estudiantes mejicanos tienen dificultades para seguir sus estudios?

—El cincuenta por ciento se costea sus estudios por medio del trabajo. Solamente el quince por ciento estudia sin trabajar y sin becas.

—¿Qué hacéis para resolver el problema de la formación humanística de los estudiantes de Ingeniería?

—Editamos una serie de folletos sobre problemas sociales, el obrero, salarios, viviendas; organizamos prácticas y viajes de prácticas en las fábricas, exposiciones ambulantes y club de cine, música y fotografía.

LA ESCUELA DE INTERPRETES DE LA UNIVERSIDAD DE GINEBRA

En la Universidad de Ginebra existe, aneja a la Facultad de Letras, una Escuela de Intérpretes con dos fines perfectamente delimitados: a) Entrenamiento de traductores e intérpretes de primera clase, para organizaciones y conferencias internacionales, y b) Enseñanza de lenguas modernas para profesionales

que necesiten conocer uno o más idiomas.

Los diplomas y certificados que otorga la Escuela son reconocidos oficialmente. La enseñanza se divide en:

a) *Alumnos oficiales*. Son aquellos que aspiran a obtener alguno de los tres diplomas que expide la Escuela.

b) *Alumnos libres*. Son los que acuden a la Escuela para aprender o perfeccionar sus conocimientos de idiomas.

La matrícula de alumno oficial requiere la posesión del certificado de madurez suizo, el Bachillerato francés, el Bachillerato español, el «GCE» inglés o estudios equivalentes de otros países. La matrícula de los alumnos libres que deseen hacerlo como oficiales sin reunir los requisitos oficiales se puede realizar consiguiendo previamente el certificado de estudios prácticos expedido por la Escuela.

Enseñanzas: Los programas docentes clasifican los idiomas en tres grupos:

a) Idiomas principales (alemán, inglés, español, francés, italiano y ruso).

b) Otros idiomas importantes (árabe, chino, hebreo, indostaní, holandés, persa, polaco, portugués, checo, turco).

c) Idiomas menos importantes (búlgaro, finlandés, griego, húngaro, japonés, rumano, servo-croata, siamés).

Diplomas: La Escuela concede tres clases de diplomas:

a) Traductor.

b) Traductor-intérprete.

c) Intérprete-conferenciante.

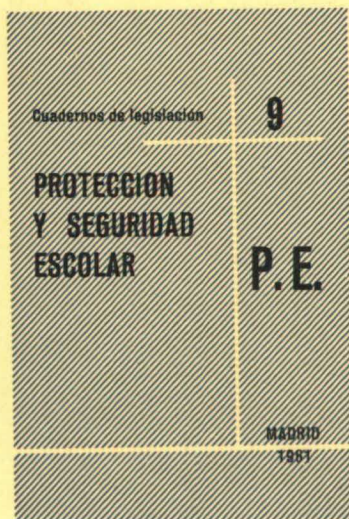
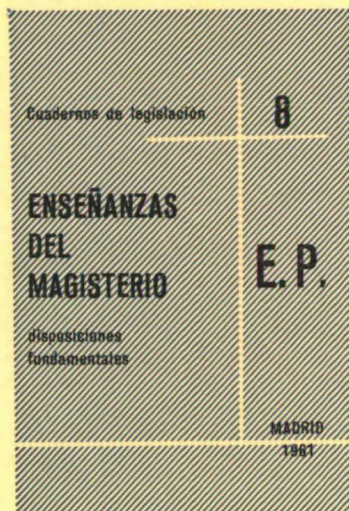
Los estudios son de cinco, seis y siete cursos, respectivamente, según se trate de los idiomas de los grupos expresados y el carácter del diploma. Puede obtenerse también certificado de estudio práctico de una lengua moderna, lo que requiere preparación de tres cursos, de los cuales uno, al menos, debe realizarse en la Escuela. Cada certificado comprende una lengua, si bien el candidato puede conseguir dos certificados en el mismo examen. Cada diploma comprende tres idiomas, de los cuales uno es la lengua madre y el otro el francés, salvo en determinados casos. (*Lingua*, II.2.)

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 evitara 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.

ENSEÑANZAS DEL MAGISTERIO

Presentación
Disposiciones básicas
Disposiciones complementarias
Cuestionarios
Apéndices
Índice analítico de materias
Precio: 40 pesetas



PROTECCION Y SEGURIDAD ESCOLAR

Propósito
I Protección escolar.
II Seguridad escolar.
III Índice alfabético de materias

OTROS TITULOS PUBLICADOS

2. *Enseñanza Media*.—Disposiciones fundamentales. 1959 111 págs. 25 ptas.
4. *Enseñanza Media*.—Reglamentación de los Centros no oficiales. 1959. 233 págs. 35 ptas.
5. *Construcciones escolares*.—Régimen jurídico-administrativo. 1960. 154 páginas. 30 ptas.
6. *Enseñanza Media*.—Legislación sobre alumnos. 309 págs. 40 ptas.
7. *Enseñanzas Técnicas*.—Recopilación de disposiciones vigentes. Dos tomos. 60 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 152

marzo 1963

ESTUDIOS. José Antonio Pérez-Rioja: Hacia una educación del ocio - Constancio de Castro Aguirre: Humanidades y democratización de la cultura - Aurora Medina: Educación preescolar: La curva del predominio en la actividad lúdica

CRONICA. El Consejo Superior de Investigaciones Científicas

INFORMACION EXTRANJERA. Isabel Díaz Arnal: La Licenciatura en Psicopedagogía de la Infancia inadaptada en el Canadá

LA EDUCACION EN LAS REVISTAS

RESEÑA DE LIBROS

ACTUALIDAD EDUCATIVA

Precio del ejemplar

30 pesetas