



REVISTA DE EDUCACION



Estudios. Jesús López Medel: La educación en la dinámica de la convivencia, 49-53 - Benito Albero Gotor: Realizaciones de la enseñanza agrícola primaria, 53-56 - José Jiménez Delgado: Testimonios en favor de la educación clásica, 57-59

Crónica. Manuel Lizcano: Encuesta sobre el Magisterio y la Educación primaria en España, 60-77

Información extranjera. Fernando Claramunt López: La psiquiatría universitaria en los Estados Unidos de América, 78-82 - Organización de la escuela primaria de maestro único, 83-86

La educación en las revistas. 87-89

Reseña de libros. 90-91

Actualidad educativa. 92-104

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 Paclos - José R. Pascual
Ibarra - Manuel M.^a Salcedo - Francisco Secadas

REDACCION Y ADMINISTRACION: ALCALA, 34 - TELEF. 221.96.08 - MADRID-14

NUMERO SUELTO

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

SUSCRIPCIONES

	<u>Ptas.</u>	<u>Ptas.</u>	
Por 10 números:		Por 5 números:	
España	200	España	105
Iberoamérica	300	Iberoamérica	160
Extranjero	360	Extranjero	190

IMPRENTA 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

La educación
en la dinámica de la convivencia

JESUS LOPEZ MEDEL

*Diplomado en Estudios Sociales
Profesor de Filosofía Jurídica*

Basándose la *con-vivencia*—como se basa— en la intercomunicación del *yo-de-cada-cual* con el *yo-de-los-demás*, estando uno y otro en *sociedad*, hay una categoría *realizadora* de la convivencia elemental: la educación. Por ella la persona humana se «abre» a nuevas cosas, a nuevos elementos objetivos para su aprehensión personal.

La *convivencia horizontal* se logra en el plano de las esferas de los hechos humanos, en su mera expresión espontánea, natural o artificial. El niño va agrandando sus posibilidades de *estar-con-otro* a medida que la esfera de conocimientos externos se le agranda, a medida que sabe palabrear sus significados y que le sirvan de elementos de correlación. Pero en cualquier caso se tratará de una convivencia horizontal preferentemente. No de la *convivencia vertical*.

Por la *convivencia vertical*, el hombre tiende a predisponer su voluntad y energías a lo profundo de su ser para dar plena respuesta y consistencia a su obrar. No excluye la otra, sino que la hace auténtica y, sobre todo, fundamentalmente *reflexiva*.

En la convivencia vertical el hombre enlaza en sus preocupaciones y afanes hasta tanto puede sacar de su *fondo-personal* la idea aproximativa que le acerque al *yo-de-los-demás*. No hace falta tener a mano el arsenal de conocimientos instrumentales. El hombre culto está por eso predispuesto a la convivencia vertical mejor que el más limitado de conocimientos.

Las fases desacompañadas en la historia en las relaciones concretas humanas derivan muchas veces de tal desequilibrio. Entre los hombres, los grupos o las naciones. El impacto económico no siempre puede suplir tal desnivel. Y es por eso por lo que la educación, que se inicia justamente

cuando la convivencia horizontal ha alcanzado madurez y plenitud, se presenta como el fermento primero para hacer reflexiva la convivencia.

Cuando esta última la entendemos como algo más que puro fenómeno, por un lado, o pura entidad metaempírica, por otro, es decir, en su *dinamicidad*, que equivale a su *hacerse* con suficiencia y trascendencia, la educación se presentará como categoría o factor realizador incuestionable.

1. LA EDUCACION COMO PRESUPUESTO

Recaséns, en *Sociología*—Méjico, 1958—, al estudiar (págs. 188 y ss.) los «Componentes colectivos de la personalidad individual», alude a la educación, en cuyo proceso «aprendemos una múltiple y riquísima serie de modos mentales, de reglas de comportamiento íntimo y externo, de costumbres teóricas y prácticas, de hábitos relativos a los más variados asuntos (morales, de trato social, higiénicos, de trabajo, etc.). Todo eso constituye modos colectivos de conducta (intelectual, afectiva, moral, biológica, de intercambio, técnica, etc.), muchos de los cuales no quedan tan sólo adheridos de modo externo, sino que llegan a penetrar en la intimidad».

En definitiva, tendríamos que la educación es un proceso *en y de* los presupuestos de la convivencia, en una reciprocidad básica en su *exterioridad* y en su *intimidad*. La escenografía en que discurre la convivencia no es sólo el aparente *darse* de las conductas y modos sociales. Pero tampoco la educación es un simple apretar de conocimientos, una enciclopedia para uso privado, sin trasunto social. Entre otras cosas, porque

la persona humana, que es la protagonista de la educación, es depositaria de unas energías vitales, intelectivas y volitivas, que son las que en el devenir social gradúan su propia presencia eficiente en el quehacer comunitario.

He aquí, sin duda, en tal presupuesto de convivencia, una correlación con el presupuesto óntico y axiológico, de orden superior, que radica en el bien común. «El bien común es un bien de convivencia—dirá Luis de Molina en *Justitia et Jure*, tract. V, disposición 46—. Por esta causa el fin del Estado, más que realzar el bien común, consiste en orientar las energías de la persona y la familia para que, realizándose armónicamente, se haga bien de todos.» Tal «orientación de las energías»—se entiende físicas y morales—no proviene porque sí de una *actividad teológica del Estado* sin más. Por el contrario, proviene de los estímulos vivos que la sociedad brinda a la persona para ésta devolverlas multiplicadas a la sociedad. Este es el secreto de la *educación*.

La idea, si se quiere, es ya vieja en los planteamientos teóricos de la convivencia. Sócrates, en *Protágoras*—capítulos X-XIII—, al plantear el problema fundamental de toda democracia—que es la *formación de la voluntad política*—concreta la exigencia del respeto y del derecho, y «quien no tenga capacidad para ello debe—a su juicio—ser extirpado como un tumor del cuerpo social. Pero tal disposición natural para el respeto y el derecho debe ser desarrollada convenientemente por medio de la educación: primero, por la enseñanza de los niños, y después, por el estudio de las leyes». En cualquier caso—añadimos nosotros—, se trata de una graduación en la *actitud educadora* no ya sólo como parcela de una *actitud intelectual*, a que alude Ruiz-Giménez, sino en lo que tiene de formación humana, de ensanchamiento de las posibilidades creadoras del hombre *conviviendo*.

Naturalmente, el problema sube de punto cuando a la relación de co-existencia, que entraña siempre toda con-vivencia, se le suma una *interdependencia comunicativa*, que es lo mismo que una *intercomunicación de convivencias*. A la convivencia es preciso no sólo darle una fuerza *propedéutica* que la educación permite, sino una acentuación reflexiva y cualificadora. La *convivencia reflexiva* es la plenitud del orden social progresivo, es el ritmo vivo y ágil, ofensivamente creador, que permite abrigar la esperanza de que tal convivencia no es finalidad en sí, no es teorema de Pitágoras a descubrir. La convivencia no puede ser agnóstica ni puramente espontánea y *existencial*. Aún en el filósofo existencialista Jaspers, quizá por el fondo kantiano y culturalista que late en su posición doctrinal, se encuentra el sentido de trascendencia comunicativa de la educación. «Al representar la objetividad de la sociedad como seguridad común de la existencia empírica se nos presenta inmediatamente a la vista la economía... Dada la limitación de lo

económico y el hecho de que en la sociedad también se trata de algo diferente de la existencia empírica y el deleite, la finalidad se amplía; en el aparato también tienen su puesto las «tareas de cultura»: la educación, como mediadora de la tradición y como adiestramiento de la capacidad de rendimiento en servicio de la totalidad...» (*Filosofía*, 1958, II, 271.)

2. EDUCACION Y VIDA

El hecho de darse la educación en la existencia empírica más y mejor que en la *existencia*—en el planteamiento de Jaspers y del existencialismo en general—no hace sino subrayar y apuntar el problema auténtico: la educación, que ya en sí misma lleva la *comunicación*—del que enseña y el que aprende—y la *intercomunicación*—entre los que aprenden—, hace indicación a la vida. La vida está ahí, la vida no nos viene dada hecha, al decir orteguiano, y hemos de *hacérsola*. Pero Dios mismo es Verdad, Camino y Vida. Hay una superación de la existencia empírica por el concepto vida. Hay una transubstanciación de esta vida por la Vida. Sería empequeñecer o desmerecer el incitante *por qué hemos de hacer nuestra vida*, si ésta no nos viene dada hecha. No está todo en hacer la vida. Porque aun en tal hacerse, aun en una pretensión de *haberla hecho*, quizá justamente entonces toda la creación de vivencia tenga como inquietante pregunta el por qué de esa vida que nos estamos haciendo, que nos hemos ya—quizá—hecho. Si en sentido cristiano la respuesta es evidente, en sentido humano—en estrecha relación con aquél—la contestación se aproxima a ésta: la vida se hace con-vivencia, se forja en *los demás* y para *los demás*. El *yo* se hace relevante en *los demás*. Al aproximarse a ellos me plenifico, me lleno de mí propia vida. Ni siquiera humanamente la deificación del yo se hace a costa del yo-mismo. Casi siempre del *tú*, de los demás.

A veces, en la sociometría, se gradúa al hombre culto en relación con otros que saben *menos*. Y cuántas veces—desgraciadamente—el rico se hace grande a costa de *los demás*, que al ir *haciendo* su vida se *hacen pobres*. O simplemente se les llama *grandes* por la existencia de los *pobres*, de los pequeños, de los que tienen menos.

Si hemos reflejado esta problemática del *yo*, del *tú*, de *nosotros*, *vosotros*, *los demás*, es porque a todos les une la *con-vivencia*. Justamente al intentar darse ésta en toda su plenitud es cuando cobran fuerza e intensidad los resortes educativos.

En el cúmulo de estímulos diversos que acucian al hombre, ninguno—en su conjunción—quizá sea tan poderoso como el simple estar en la vida en su presente, en su actualidad, tal como mejor vaya para el hombre que está *in crescendo* en tal actualidad y presente.

Hay un des-orden en las aprehensiones y en las aspiraciones por eso. El progresismo es sistema nefasto por la actitud negadora en el fondo de las verdaderas raíces y destino del hombre. Y hay también un des-orden por defecto: el de la convivencia limitada a la coexistencia con cuanto circunscribe al hombre a las situaciones-límite, situaciones-cifra.

Quizá por ello se vea más claro el problema cuando se cualifica el sentido proyectivo de la educación no sólo como germen formativo de voluntades e ideas políticas, no sólo como adiestramiento en la existencia empírica, gráfica y expresiva, sino concretamente en lo que implica de preparación profesional, como en expresión técnico-pedagógica hoy se denomina a la que aproxima al hombre a un quehacer cotidiano donde se haga posible su existencia y se haga finalista respecto a la convivencia con los demás.

Esta preparación profesional presupone el ejercicio de virtudes y valores de convivencia: sacrificio, estudio, responsabilidad, esfuerzo, quizá ahorro, inversión, respeto, obediencia. Diríamos que nadie aprende forjándose a sí mismo una propia área creadora. Nunca han sido válidos en el fútbol los goles marcados por el portero en saques directos a la portería contraria.

Pero, junto a lo anterior, la preparación profesional no puede desconocer el escenario más o menos próximo en que su *ejercicio ha de darse*. La vida está como presente; la vida está como futuro. Las estructuras sociales están presentes en el momento de la formación, pero también en el mundo de ejercitar y realizar una vocación humana.

He aquí, sin duda, uno de los graves problemas de la educación, y a los que apuntaba Ortega. «Los educadores—dice en *Una interpretación de la Historia Universal*, 1960, pág. 35—, sobre todo cuando van inspirados por un afán de practicismo, piensan que lo que hay que hacer con los muchachos es prepararlos del modo más concreto posible para la vida tal cual es, dejando a un lado todas las disciplinas y modos que parecen ornamentales, suntuarios y superfluos. Pero es el caso que la vida histórica tiene la condición de cambiar constantemente. La historia es permanente inquietud y mutación. De modo que si se educa a un muchacho preparándolo concretamente para la vida tal cual es hoy, cuando llega a adulto se encuentra con que la vida tiene otra figura, y cuanto más prácticamente preparado estuviese para la anterior, más desajustado queda para la que tiene que vivir y en la que tiene que actuar. Es lo que he llamado el anacronismo constitutivo de la usual pedagogía.» (Luego Ortega hará un elogio de la pedagogía inglesa, en su planteamiento no convencional y culturalista. No se olvide, sin embargo, que el propio Ortega, en *Misión de la Universidad*—Madrid, 1936, pág. 31—, había de salvar marginalmente su verdadera opinión al respecto: «Se

suele exagerar, por ejemplo, la discrepancia entre la Universidad inglesa y la continental, no advirtiendo que las diferencias mayores no van a cuenta de la Universidad, sino del peculiarísimo carácter inglés».)

Pero no cabe duda que la incisión de educación-convivencia hace referencia a unos supuestos concretos. Los *inmediatos* son los que se dan cuando *me formo*. Los *circundantes* están cuando me incorporo plenamente a esa vida. Para una más plena convivencia. Pero nunca están disociados mi propia formación y la formación en el *tú*. Y todavía: nunca una buena formación, por más profesionalizada que esté con el supuesto español, debe ser distanciada del futuro. El gran maestro, sin descuidar nunca el presente, tal como se dé al tiempo de la formación, puede descuidar el futuro. El acertado magisterio siempre ha de estar transido de esa proyección, de ese escenario en el que más definitivamente se va a convivir. Se *está* de estudiante. Esto bastaría para corregir muchas deficiencias técnico-pedagógicas.

Lo que sucede es que la movilidad en las estructuras y supuestos sociales es cada vez más fuerte y acelerada. Y esto le acucia no sólo al que se forma, sino al propio maestro. A veces son materias o descripciones geográficas territoriales atropelladamente modificadas. En ocasiones, hasta la misma interpretación histórica de los hechos y acontecimientos.

Claro es que, aun con sentido de actualidad, tampoco podemos dejarnos llevar de espejismos. Hay una trabazón íntima entre *Naturaleza y Vida* (cr. *El concepto de Naturaleza*, de Raimundo Paniker). Además, una *voluntad de perdurar* en el hombre y en sus actos. Pese a la limitación y provisionalidad de su peregrinación terrena, el hombre procura dar sello definitivo a sus relaciones. Puede ser erróneo dar estaticidad a una formación pensando en los moldes rígidos de la vida tal cual es hoy. Pero puede serlo más aún fijar una forma futura excesivamente concreta o extraordinariamente desdibujada de toda *realidad-hoy*.

El nudo gordiano de la cuestión está precisamente en la cualificación por la convivencia de toda relación *educación-vida*. Cuando estudiemos luego el fenómeno de la promoción social a través de la educación, veremos que la mutación en las relaciones de convivencia del educando, de la fase escolar a la profesional, es a veces descomunal. De la convivencia inicial en la que se desenvuelve la formación—el hijo de un albañil—, a la convivencia posterior, creadora y floreciente—aquél, convertido en ilustre letrado o político—, media no sólo la cristalización de unos conocimientos superiores en actividad profesional, sino además la *apertura en convivencia a nuevas y distintas estructuras*. La promoción social a través de la educación es por

eso la verdadera, la auténtica. Porque no sólo cuentan los factores económicos, sino más bien y, sobre todo, la convivencia más plena y reflexiva.

3. EDUCACION Y PROMOCION

La convivencia tiene de suyo un sentido creador, positivo, progresivo. Al igual que, dice Cathrein, la justicia hace siempre relación a los demás, y en esto encuentra su verdadero sentido, la convivencia, al hacerse en la relación comunitaria, es asidero mutuo de recíprocas interconexiones. Está ya trasnochada la *jurisprudencia de intereses*. E igualmente sería fofo sostener una convivencia en el *interés*. Hay un emplazamiento espontáneo, sereno, del *yo* de cada cual con *el* de *los demás*. Hay un fluir sincero en el natural deseo o inevitable necesidad de ayuda y la también connatural predisposición radiactiva del *otro* para el aliento, el diálogo, la comprensión.

El problema puede permitir en la sociedad moderna matices más graves. Y hasta una reacción materialista cuando muchas veces, al pulsar las emociones y las esperanzas, el *tú* se absorbe en el propio *yo*. Más que relaciones intersociales son relaciones *inter-ego-istas*. Pero la propia radiografía de muchos de esos supuestos sociales contemporáneos, sus males, sus insatisfacciones, su ruina a veces, son signos evidentes de lo movido de esa convivencia. De lo artificioso que hay en un rasero de tal carácter.

Sin embargo, fruto consiguiente, que no debe desconocerse, de la convivencia es su firmeza *propulsora*. Entonces la educación no es mera propeútica para la convivencia. Es algo más: el germen realizador y creador que permite al hombre agigantar su personalidad, aumentar sus fuerzas y facultades y erigir un esquema de posibilidades de su propia obra.

La promoción social tiene como protagonista a *la persona* mejor que a los grupos, las clases, las asociaciones. Pero la promoción tampoco se queda como meta en el individuo. He aquí un aspecto más de la interconexión entre el hombre y el bien común, entre éste y aquél. *Mi propia experiencia conviviendo hace posible y predispone la experiencia conviviendo del otro*. Pero una y otra estructuran la convivencia social. Para que los demás convivan lo más plenamente posible será preciso que mi propia convivencia se forje apretadamente. La paz jurídica inter partes o inter familias puede depender de cómo yo sepa adiestrarme en el ejercicio de la justicia, en mi formación ante ella. La justa distribución de bienes puede depender de cómo yo pueda perfilar adecuadamente el reparto de las cargas fiscales. La salud de un enfermo puede estar en relación con el grado de mis conocimientos, de mis atenciones para con él.

Lo que parecería a primera vista una esfera distinta de influencias se convierte así en una *tangencia de convivencias*. Ahí está el grado más próximo e inmediato de la promoción social. El sentido propulsor de mi propia convivencia permite el ascenso promocional de la convivencia en los demás. Yo soy tanto más cuando el otro, por mí, puede sentirse más lleno de *otros*. Las parcelaciones y delimitaciones humanas, tan diversas, en que el hombre asienta providencialmente su vida—origen, medios, poder, nación, condiciones naturales, etc.—, no son nunca trazos geoméricamente matemáticos. Todo eso lo mueve la libertad y lo puede orientar la autoridad. Este es el gran mérito y estímulo de la vida humana.

Pero el segundo grado, bien palpable, de promoción, está en el ascenso humano y aun económico que proporciona la educación misma. La cuestión, en cierto modo, es paralela a los distintos aspectos de convivencia, o la simplemente humana, o la convivencia social o la convivencia política. Para esta última, precisamente, es cuando, como un grado superiormente expresado, la educación ofrece la máxima ayuda. Porque la convivencia política es la *convivencia supremamente organizada y supremamente realizada* por la que el hombre se hace protagonista de un destino universal en la comunidad de que se trate, y realza su papel de portador de eternos valores. Esto no es posible sin la educación, elevada, proyectada y realizada también hasta el supremo valer, sin otras limitaciones que las connaturales de capacidad, y aquellas de orden ambiental o psicológico que la misma educación terminará en su día de superar.

Lorenz von Stein bien pudo afirmar que «toda educación como posesión de bienes espirituales, conocimientos y capacidades, es, en primer lugar, un hecho individual. Pero el individuo se encuentra dentro del orden social. *El desarrollo de la educación es así el comienzo del desarrollo de la libertad*». Hay que reconocer, sin embargo, que estas ideas no tuvieron amplio desarrollo en el Estado demoliberal, más preocupado por la libertad misma que por la incisión constructiva y positiva de esa libertad como instrumento de convivencia.

Hoy se ha de reconocer que para que el sentido de perfección y de progreso que laten en el hombre, como destello de la idea creadora de Dios, no se devanen y enreden en la telaraña y marasmo de «revoluciones» demagógicas, «justificadas» en su origen por lo injusto de un planteamiento social o político, es preciso esclarecerlas sobre la base de la *justicia social docente*, la auténticamente revolucionaria. El acceso a la enseñanza es sólo el primer paso de una exigencia de la dinamicidad de la convivencia, porque ella tiende a reajustar las estructuras sociales. Por la educación se hace serena la *promoción*

social, la *colocación* de los ciudadanos en el puesto que les corresponde, la *participación* efectiva en la responsabilidad pública, la *serenidad* en los juicios y opiniones públicas, la *selección* política, llevada no por los caminos de mayorías tur- nantes, ni por los de la simple amistad o cono- cimiento personal, sino por la cualificación de méritos y circunstancias *adecuadas* para los *ade- cuados* puestos públicos. El trabajador puede ha- cer auténtico los derechos conseguidos—Jurados de Empresa, participación en órganos de admi- nistración, etc.— y puede conectar más eficaz-

mente con los grupos e individuos asociados o sindicados.

En otros trabajos míos, *El derecho al estudio y su rentabilidad económico-social*—Madrid, 1961—, *El problema de las oposiciones en España*—1957—, *La Universidad por dentro*—Barcelo- na, 1959—y *Promoción social y derecho*—1960—, he insistido sobre estos y otros extremos. Ello me hace entender que, reiterados los puntos de vista allí sostenidos, pueden así quedar más com- pendiados los puntos ahora examinados sobre el impacto de la educación en la dinámica de la convivencia.

Realizaciones de la enseñanza agrícola primaria

BENITO ALBERO GOTOR

Inspector de Enseñanza Primaria
Doctor en Pedagogía

Con mucho acierto dice una sentencia popular que «del dicho al hecho hay gran trecho», y en pedagogía se afirma que una cosa es «saber» e incluso «saber hacer», y otra «hacer» propiamente dicho o «realizar».

Por ello consideramos oportuno aludir al papel de las realizaciones en la enseñanza agrícola primaria. Al hacerlo pensamos destacar su posible trascendencia en orden a impulsarla por rumbos verdaderamente progresivos. Y de ese modo se- ñalamos una de las fuentes utilizadas para las investigaciones que originaron la serie de traba- jos cuya publicación nos proponemos efectuar, tratando de orientar pedagógicamente la mar- cha de algunas directrices políticas.

A) ALUSION A LAS PRINCIPALES

En nuestros días han sido dictadas disposicio- nes oficiales y se han tomado medidas necesarias para reglamentar y estimular la eficacia de la escuela primaria con relación a la enseñanza agrícola, tanto en su aspecto formal o a través de los distintos periodos de la graduación escolar como en su aspecto informal o referente a la acción social del maestro.

Respecto a las aludidas realizaciones, suele ad- mitirse que legislar para la enseñanza primaria, en España, equivale a hacerlo, en su mayor parte, para los niños, los maestros y las escuelas empla- zadas en medios rurales. Al comenzar el año 1955 figuraban inscritos en el registro de la Comisión Nacional un total de 617 Cotos Escolares de Pre- visión de modalidad agrícola y de industrias ru- rales (219 apícolas, 46 avícolas, 15 cunicolas, 19 sericolas, 97 agrícolas propiamente dichas, 188 forestales y 333 fructícolas). En esas mismas fechas funcionaban también 97 escuelas de orien- tación agrícola, 302 clases prácticas de iniciación profesional y 13.000 clases para adultos, en su mayoría de medios rurales (1). Por otra parte, para estimular el cumplimiento de los preceptos legales relativos a la cuestión docente que nos ocupa y para lograr los apetecidos resultados prácticos, el Ministerio de Agricultura viene con- cediendo premios anuales a los maestros que se distinguen por su labor. En los fallos de sus con- cursos correspondientes encontramos referencias concretas alusivas a las realizaciones prácticas más valiosas en pro de la enseñanza agrícola primaria, según el juicio competente del personal técnico encargado de dictaminar (2).

(1) Esos datos, aun cuando no sean rigurosamente exactos, sirven para dar una idea aproximada del estado de la cuestión.

(2) Suele publicarlos la prensa profesional unos días después de la festividad de San Isidro Labrador, en cuyo honor se celebran dichos concursos.

Salta a la vista, pues, la existencia de una política pedagógica favorable a la enseñanza agrícola en sus dos aspectos principales: jurídico y económico.

B) CONSIDERACIONES CRITICAS

Consecuentes con lo expuesto podemos hablar de preceptos oficiales muy estimables en orden a la enseñanza agrícola en la escuela primaria, de la buena disposición de los gobernantes para estimularla, de la colaboración de diversos organismos o entidades y del esfuerzo del Ministerio para mejorarla. Pero, incluso las realizaciones premiadas, dicen muy poco de los resultados prácticos obtenidos. Estos no son tan satisfactorios como deseamos, por una serie de circunstancias desfavorables, y se debe siempre al esfuerzo de algunos maestros entusiastas. Las nociones de agricultura contenidas en los cuestionarios de Ciencias de la Naturaleza, que son obligatorios en todas las escuelas públicas para completar la cultura primaria mínima y a las cuales se reduce la enseñanza agrícola, no llegan a saberlas bien los escolares o carecen de trascendencia práctica, por limitarse a seguir una enciclopedia más o menos aceptable. Los cotos escolares de modalidad agrícola son todavía muy pocos para influir eficazmente, llevan una vida artificiosa y, casi siempre, limitan su acción al aspecto económico o rara vez cumplen el cometido docente que pudieran realizar, por diversas razones. Las Escuelas de Orientación Agrícola apenas tienen otras diferencias reales con las de régimen ordinario que la arbitraria selección de los maestros y de los inspectores, efectuadas a propuesta del Ministerio de Educación y de hecho por el Ministerio de Agricultura, del cual perciben una gratificación especial. Las clases prácticas de Iniciación Profesional Agrícola, que deberían prodigarse más en atención a las condiciones naturales de nuestro país, carecen aún de matrícula debido a la prontitud con que los padres retiran a sus hijos de la escuela, finalizando el periodo de enseñanza obligatoria, y se han convertido realmente en meros «repasos», para los escolares mayores, retribuidos oficialmente, es decir, en «una rutina más agregada a los trabajos ordinarios de la escuela». Las clases de adultos deberían establecerse en todas las escuelas que pudieran funcionar con matrícula superior a seis alumnos, pero tropiezan también con muchos obstáculos, uno de los cuales es la falta de interés de quienes pudieran beneficiarse de ellas y no se matriculan por creer que saben ya bastante, impidiendo su apertura, o se cansan pronto al comprobar su poca utilidad práctica, dando lugar a que se cierren. Además, los preceptos legales más trascendentes respecto a la

enseñanza agrícola no obligan en las escuelas de niñas, donde están excluidas las clases de iniciación profesional y apenas pueden establecer las clases para adultas. Es evidente que la mayor parte de las escuelas primarias siguen apegadas todavía a la rutina docente y no disponen aún ni de bibliotecas con libros elegidos previo el conocimiento de la comprensión real de los escolares, ni de aparatos de radio, ni de cinematógrafo, ni de televisión, ni de campos agrícolas experimentales, ni de aperos laborales. Estos y otros elementos son indispensables no sólo para que puedan desarrollar bien su labor educativa y saturar el ambiente de anhelos culturales, sino también para enseñar a realizar técnicamente el cultivo de las plantas, la cría de los animales útiles y el establecimiento de industrias derivadas.

En consecuencia, habría que atender a dotar a las escuelas primarias de esos medios pedagógicos tan idóneos, cuya falta es denominador común, para completar la cultura mínima, para la orientación agrícola especial y para la iniciación profesional del campesino (3).

Incluso con el acicate de una recompensa cuantiosa (los dos primeros años la cuantía de los premios asignados a cada uno de los maestros ascendía a 5.000 pesetas y últimamente se ha reducido a 5.000 para el primero, 4.000 para el segundo, 3.000 para el tercero y 2.500 para los cinco restantes), al menos desde el punto de vista del Magisterio, que no está acostumbrado a ella, las realizaciones valiosas en pro de la enseñanza agrícola en la escuela primaria son insignificantes dentro del ámbito nacional, si pensamos que los aludidos realizadores no llegan a un centenar, que se repiten los premiados algunos años y que han actuado en la misma localidad (4).

Incluso puede discutirse todavía su eficacia real o trascendencia social, que se aprecia no tanto con los resultados obtenidos en la escuela primaria cuanto por su influencia en la vida del trabajo agrícola. Y, en este sentido, tenemos también fundamentos estadísticos suficientes para hablar de esa insignificancia (5).

(3) En el Primer Seminario de Educación Rural Integral de Centroamérica y Panamá se recomendó también proveer a las escuelas rurales de «las herramientas agrícolas y semillas necesarias para trabajar su huerto».

(4) Leímos sus trabajos en los Ministerios correspondientes, con el fin de recoger sugerencias para nuestra tesis doctoral.

(5) En una encuesta formulada por Oliveros (cuyos datos recoge y estudia en su artículo *Acercamiento sociológico al programa de la Escuela Rural*. «Revista Española de Pedagogía», número 38, páginas 249-268. Madrid, abril-junio, 1952), de 115 trabajadores pertenecientes a cuatro aldeas distintas, 54 respondieron que la enseñanza agrícola no les había servido para nada. Y, en otra encuesta formulada por nosotros, de 51 maestros consultados, sólo 11 consideran que el plan de estudios vigente atiende bastante a la enseñanza agrícola para influir en la vida local.

C) PAPEL PEDAGOGICO

Salvando honrosas excepciones, los actuales maestros rurales se caracterizan por «un tranquilo desdén hacia cualquier teoría o técnica que no sea la fórmula simple de la práctica».

Es evidente que «el ejemplo en su más profundo y original significado ocupa el centro de gravedad de toda labor formativa». Si bien sería ilusorio esperar que las ideas esenciales o las principales normas para enseñar agricultura en la escuela primaria broten de una concienzuda selección de las más fecundas realizaciones prácticas, no cabe duda que éstas llevan implícita o suponen la verificación objetiva de aquéllas. También es evidente que dichas realizaciones pueden proporcionar valiosas sugerencias al pedagogo teórico y técnico, dándole conocimientos precisos de las condiciones del trabajo, impulsándole a reflexionar sobre sus resultados y permitiéndole algunos descubrimientos metodológicos trascendentes.

De ese modo, «el criterio del éxito logrado» o los resultados obtenidos constituyen «un factor indispensable al progreso pedagógico». Cuando se encuentran poco favorables, no podemos permanecer indiferentes o se impone una revisión de las ideas y normas donde se basan con miras a ratificar, rectificar, reajustar o añadir lo que convenga a la buena marcha de la enseñanza agrícola. Nosotros hemos efectuado las aludidas realizaciones desde tres planos distintos y adoptando la única postura verdaderamente científica, consistente «en esforzarse por perfeccionar los métodos mediante una crítica leal y una labor constante» (6). Con esa base, dado el carácter de experimentación o de ensayo señalado a las reglas metodológicas preceptivas en los Cuestionarios oficiales, aludiremos a las ideas, normas y realizaciones que consideramos necesarias o convenientes para impulsar por rumbos progresivos la enseñanza agrícola en la escuela primaria (7).

D) ALGUNAS RECOMENDACIONES

Por razones de conciencia, de justicia y hasta de egoísmo nacional recomendamos, en primer lugar, que «se aborde de frente el gran problema de las escuelas del campo y se les den soluciones no de bajos vuelos ni de mezquinos alcances, sino soluciones de altura, llenas de comprensión, generosidad y brío» (8). Insistimos en que el pue-

(6) BUYSE, Raymond: *La experimentación en pedagogía*. Barcelona. Ed. Labor. Página 417.

(7) Para ello tenemos preparada una serie de trabajos que aparecerán publicados sucesivamente.

(8) SERRANO DE HARO, A.: *Las escuelas rurales deben tener un campo anexo*. Artículo aparecido en «Ya». Madrid, 15 de marzo de 1953.

blo español necesita más escuelas y en la conveniencia de señalar, a todas las situadas en zonas rurales, objetivos más ambiciosos que el mero completar la cultura primaria, disponiendo la creación y el funcionamiento próspero de cotos e instituciones complementarias que permitan enseñar prácticamente a los niños campesinos algunas técnicas y cultivos nuevos, la crianza y explotación racional de gallinas, conejos, abejas y otros animales útiles. Señalamos la conveniencia de convertir las materias docentes no sólo en instrumentos de cultura, sino también de valor para la solución de los problemas que el individuo advierta en su medio, modernizando sus métodos para dar variedad, interés y mayor sentido práctico a la enseñanza, es decir, a fin de que los escolares puedan integrarse en las condiciones de vida más favorables. Sugerimos la preparación de un plan orgánico de enseñanza agrícola donde esté integrada pedagógicamente la que nos ocupa y por cuyo pronto establecimiento propugnamos, porque «los niños de hoy son los futuros campesinos de un mañana próximo» (9).

Respecto a las bases para efectuar esas innovaciones reconocemos la relatividad de nuestros conocimientos, la imperfección de los instrumentos de medida y la exclusión definitiva de la certidumbre total en las investigaciones pedagógicas. Cuanto más alta y remota es la finalidad perseguida más difícil resulta conocer y evaluar exactamente los resultados obtenidos. «Entre el conocimiento común y el conocimiento experimental no existe diferencia de esencia, sino apenas de grado de sistematización y disciplina» (10). «La mera aplicación práctica de un método representa ya un experimento, por lo que descubre acerca de las condiciones del trabajo y de los resultados obtenidos». Actualmente no se concibe ningún ensayo pedagógico sin una comprobación rigurosa de tales condiciones y de tales resultados, o suele estimarse que frente a las sutilezas de la dialéctica y por encima de toda opinión, aunque sea oficial, está la verdad objetivamente comprobada. Admitimos que «la apreciación objetiva de los resultados sirve indudablemente para la apreciación de los mismos métodos y debe representar un medio de control del valor de las mismas innovaciones pedagógicas (11). «El método estadístico es un instrumento muy preciso de trabajo científico, sin duda; pero no es más que un instrumento». «Las

(9) A fin de prestarles toda la consideración debida, convendría que el Ministerio de Educación, de acuerdo con el Ministro de Agricultura, dictara las normas necesarias para la creación de un organismo o centro coordinador que unifique, desde arriba, los esfuerzos y las tareas conducentes a la formación profesional de los agricultores.

(10) FILHO, Lorenzo: *Experimentación pedagógica*. Publicado por Santiago Hernández. «Metodología General de la Enseñanza». Méjico. Ed. Uteha. Tomo II, página 639, 1949.

(11) DEVOLVÉ. Referido por BUYSE, Raymond. *Obra citada*, página 64.

cifras por sí mismas carecen de significación; es necesario interpretarlas» (12).

Consideramos, pues, que «la investigación pedagógica de carácter experimental esté llamada a mostrar los resultados de la enseñanza con objetividad y rigurosa precisión y a desempeñar una función primordial en la reforma y revisión de los planes de estudios primarios» (13). Pero «un hacer humano cualquiera recibe su concepto claro, su noción precisa cuando ya el hombre ha dominado ese hacer» (14). Es justo reconocer que «la investigación pedagógica de hechos, como aspiración total y definida, es muy reciente» (15). Los hechos no son nada en sí mismo, no valen la pena sino por la idea que en ellos se ejemplifica, por la prueba que proporcionan. Y resulta cierto que, en muchos países, la enseñanza agrícola «no llena a cabalidad las funciones que actualmente le corresponden» (16).

La revisión de la legislación escolar, la planificación a largo plazo de los gastos educacionales, la adopción de técnicas presupuestales más racionales, la buena administración de los servicios o dependencias ministeriales y la idónea capacitación agrícola de los maestros e inspectores son medidas indispensables para garantizar mejores resultados. La adaptación de las ideas, normas y realizaciones que exponamos será posible dentro de ciertos límites, incluso en los países americanos, cuyas características culturales e ideológicas son predominantemente hispánicas, como hemos demostrado ya respecto a Honduras. Por tanto, excitamos a los responsables políticos y a los altos funcionarios, «con el criterio de lo científicamente demostrado», para que tomen las

medidas necesarias. Al hacerlo, recomendamos la conveniencia de tener presente que, en la práctica, «han fracasado muchos trasplantes de formas organizativas muy buenas, quizá con excelente historial, por no haber hecho saber a los realizadores de tales normas importadas los conceptos que le sirvieron de base y cuáles habrían de ser las relaciones entre la realidad existente y las nuevas maneras de vida que se pretendió adoptar» (17). Para evitar ese posible fracaso interesa tener presente también que «cuando los materiales se obtengan de otros países y regiones deben adaptarse convenientemente a las necesidades locales» (18).

Los planes de enseñanza agrícola sugeridos, e incluso los métodos pedagógicos recomendados, están basados en conceptos fundamentales que les sirven de punto de partida y justificación final. Su adaptabilidad o trasplante postula ineludiblemente tener presentes las especiales características de las regiones rurales y el medio en que vivan los escolares de esas regiones. Hay que hacerlo, pues, de modo que atienda «a las condiciones de vida nacional y regional y responda a sus peculiares exigencias, al mismo tiempo que facilite y favorezca «los cambios económicos y sociales de las comunidades y de las personas que las integran» (19).

En cualquier caso conviene recordar que «la escuela primaria sólo cumple bien su cometido si hay integridad de pensamiento en su organización y unidad de esfuerzo en su funcionamiento». No puede modificarse uno solo de sus miembros sin considerar que tal cambio ha de reflejarse en el conjunto» (20).

(12) BURYSE, Raymond: *Obra citada*, página 30.

(13) Dos notas destacadas de la Conferencia de Instrucción Pública. REVISTA DE EDUCACIÓN, número 90, página 178. Ministerio de Educación. Madrid.

(14) FLITNER, W.: *Pedagogía sistemática*. (Trad. de Ferrater.) Página 16. Ed. Labor. Barcelona, 1935.

(15) MANTOVANI, J.: *Educación y plenitud humana*. Página 124. Ed. Ateneo. Buenos Aires, 1944.

(16) Primer Seminario de Educación Rural Integral de Centro América. Considerando quinto. Página 2.

(17) ISAÍAS REYES, Jesús: *Escuela Rural*. Página 86. Pátzcuaro (Méjico). Ed. Crefal, 1959.

(18) Recomendación de la Vigésima Octava Reunión de la Organización Internacional del Trabajo, celebrada en Ginebra el año 1955, aludiendo a la especial naturaleza de las escuelas rurales.

(19) Objetivos del Proyecto Principal número 1 de la Unesco para América Latina. Aprobados en la IX Conferencia General que se celebró en Nueva Delhi. 1956.

(20) ISAÍAS REYES, Jesús: *Obra citada*. Página 11.

Testimonios en favor de la educación clásica

JOSE JIMENEZ DELGADO, C. M. F.

1

Aunque expresamente he tratado de soslayar la polémica sobre el valor educacional de las disciplinas clásicas, no he logrado conseguirlo del todo. Insistentemente se agolpaban a las puntas de mi pluma ideas y consideraciones relacionadas con este tema. El problema está vivo aún, y el enfoque favorable o desfavorable que del mismo se haga tiene indiscutible trascendencia en el terreno de la educación de los pueblos. Pero entiéndase que más que del problema en sí voy a tratar de una serie de testimonios favorables al mismo.

2

Consignemos ante todo el hecho de la tendencia alcista de los estudios clásicos, después de un periodo de crisis más o menos aguda, en varios países de Europa y América. Algunas estadísticas recientes, incluso en países de tradición clasicista poco arraigada, como Norteamérica, arrojan un balance positivo a favor de las disciplinas clásicas.

Se ha comprobado que saber latín ayuda, por ejemplo, a conocer mejor el inglés. También se ha insistido en que la superación de la no fácil barrera de las lenguas clásicas vigoriza las facultades del espíritu y garantiza el adiestramiento de la atención de la mente, condición indispensable para triunfar en los estudios superiores y aun en el mundo de la política, de la industria y de los negocios. Más aún: un buen aprendizaje de las lenguas clásicas, y precisamente en el des-puntar de la adolescencia física e intelectual, es decir, en los albores de la Enseñanza Media, es el camino más seguro para llegar al periodo de madurez de la Enseñanza Superior, con la conciencia de haber alcanzado un saldo favorable en punto a la educación anterior y con la esperanza de un mayor rendimiento en las diferentes situaciones que puedan presentarse en la vida.

La hostilidad contra la formación humanística—que todavía es muy fuerte—procede de ordinario de una de estas tres tendencias, predominantes en cierto sector de la educación moderna: el utilitarismo, que con criterio puramente pragmático trastrueca la escala de valores y todo lo

quiere pesar con la balanza del mayor o menor rendimiento material e inmediato; la seducción simplista de la facilidad, que nos entra por los sentidos con el cine, la televisión, la Prensa, el deporte, los viajes y mina nuestra capacidad de resistencia; la fiebre de la prisa, que mata el espíritu de reflexión y la paciencia, que es el secreto de los genios.

La educación humanística, por el contrario, lleva consigo un gran espíritu de reflexión, supone un trabajo continuo y prolongado y da frutos, no de inmediato, sino a largo plazo. Por eso la educación clásica es la que mejor puede corregir las falsas tendencias de cierta pedagogía moderna.

Ahora bien, la educación humanística supone como base el cultivo del latín, del griego y de la lengua patria, como disciplinas fundamentales. Algunos objetan que el latín y el griego, en el Bachillerato, no se pueden exigir a todos ni deberían ser disciplinas obligatorias, porque la mayoría no se vuelve a ocupar de estas lenguas en su vida. Tampoco otros estudiantes vuelven a ocuparse en su vida de álgebra o del teorema de Pitágoras y no por eso es deseable se supriman. Reducir los niveles de exigencia, hasta llegar a una nivelación por debajo, equivale a neutralizar las energías latentes, a esterilizar los talentos y a crear intelectuales sin potencialidad para los grandes vuelos del espíritu. Dejarse fascinar por el señuelo de la utilidad, de la facilidad o de la prisa es cerrar los ojos a lo ideal y a lo noble y caminar—por usar la expresión de Salvatio—con la cabeza inclinada hacia el suelo como los animales.

3

Hay un testimonio de mayor excepción en favor de las humanidades clásicas. Es la declaración conjunta de los rectores y vicerrectores de las Universidades de Europa. Reunidos en Cambridge hace unos años, dieron a la publicidad la siguiente declaración colectiva:

«Siendo manifiesta, en muchos sectores, una tendencia cada vez más acentuada a la especialización en la investigación en lo que toca a la formación del estudiante, la conferencia observa con inquietud tal dirección, si apunta a sacrificar

la cultura general. La conferencia desea aclarar que esta cultura general no debe consistir en un conocimiento enciclopédico, sino que debe centrarse en nutrir el espíritu, en formar el juicio y la personalidad del estudiante y en suscitar en él una curiosidad que lo haga capaz de interesarse por el mundo y por el hombre de su tiempo. Por eso la conferencia recomienda que, en todo caso, la enseñanza profesional esté fundada sobre una base científica y humanística» (1).

4

Todavía más elocuente es el testimonio del Ministerio de Educación Nacional del Reino Unido. En 1959 publicó dicho Ministerio un fascículo, grandemente difundido dentro y fuera del Reino, fruto de las aportaciones de los principales representantes de la educación en Inglaterra y de las corporaciones de mayor solvencia pedagógica. Dicho opúsculo (2) contiene las normas y sugerencias de interés más práctico que deben regular la enseñanza de las lenguas clásicas en Inglaterra y países a ella sometidos. La lectura de este opúsculo es muy recomendable a cuantas personas viven dedicadas a la enseñanza de estas lenguas, y más aún a cuantos desde arriba deben dirigir y vigilar la estructuración, aplicación y cumplimiento de los planes de estudio. No voy a ocuparme por extenso del contenido de dicho opúsculo. Remito al lector a la exposición que del mismo hizo en *Helmantica* T. de Villapadierna (3). Mi labor se va a reducir a entresacar alguna de las normas propuestas para la mayor eficacia en la enseñanza concreta del latín. Se refieren, claro está, a la enseñanza del latín en los centros de Bachillerato, y tocan puntos tantas veces discutidos, acerca de los cuales dan un criterio y una orientación definida.

Los puntos principales que en el folleto se tratan son los siguientes:

1) *Comienzo*.—Lo fundamental es que el niño tenga suficiente conocimiento de la lengua patria antes de iniciar el estudio del latín.

2) *Duración*.—El estudio del latín debe prolongarse por cuatro o cinco años al menos, a razón de cuatro o cinco horas semanales. Todo intento de reducir a un número menor de años o de horas semanales lo hace prácticamente ineficaz e infructuoso para la mayoría de los alumnos.

3) *Pronunciación*.—En este punto lo más importante es que haya unidad de sistema a través de todos los años de enseñanza. De hecho, en

Inglaterra la mayoría de los centros han adoptado la pronunciación llamada restituída o clásica.

4) *Traducción*.—Se hace hincapié en los ejercicios de traducción por escrito sin escatimar esfuerzos hasta obtener traducciones de calidad.

5) *Vocabulario*.—El profesor debe prestar interés al problema del vocabulario. La repetición de las palabras en los textos, su agrupación ideológica, su confrontación con las del propio idioma, ayudarán a la solución del mismo. El ejercicio ordinario de composición debe tener como base las palabras de más frecuente uso.

6) *Memoria*.—No debe descuidarse el ejercicio de la memoria. Téngase en cuenta, sin embargo, la capacidad memorística del alumno. En todo caso, la lección de memoria hágase siempre sobre un tema que merezca la pena y exijase con exactitud su recitación en clase con alguna frecuencia.

7) *Gramática*.—La Gramática debe simplificarse, ceñirse a los giros que salen con más frecuencia y a ciertas formas irregulares de uso más corriente. Ocasionalmente debe aprovecharse la traducción y la composición latina para oportunas explicaciones gramaticales. En principio, toda medida encaminada a romper la tradicional separación entre traducción, composición y gramática, debe ser bien recibida. En cuanto a terminología vayan a la una los profesores de latín con los de lenguas modernas y otras disciplinas similares.

8) *Composición*.—La composición es índice indudable de progreso en el conocimiento de una lengua, y también, quizá, el más eficaz instrumento para el dominio de la misma. Se ha de dar importancia al ejercicio de composición oral; ayuda a fijar en el alumno un cierto número de frases y le capacita para operar con ellas en orden a pensar, escribir y hablar en latín. La composición de versos latinos puede ser muy útil cuando se ha llegado a una cierta familiaridad con los poetas, a un dominio regular de la métrica y a un sentido estético del ritmo.

9) *Trabajo en casa*.—No sea nunca excesivo. Interesa más que el alumno trabaje a la vista del profesor. En los últimos años, cuando el alumno puede trabajar más por su cuenta, podrá intensificarse esta tarea escolar.

10) *Importancia del latín*.—Casi al final del folleto se habla de la importancia del estudio del latín, resumiendo este tema en las siguientes palabras: «El estudio del latín en los primeros años es de valor universal, tanto para los que han de seguir con él en años sucesivos como para los que más tarde lo han de dejar, y esto porque crea una cierta aptitud mental, ofrece un contenido que servirá de ayuda en la interpretación del nuevo ambiente en que uno se sitúa, ilumina otras zonas del pensamiento e imprime en el alma energía y control en el ejercicio de toda actividad mental.»

(1) *Estudios Clásicos*, número 19 (1956), página 506.

(2) MINISTRY OF EDUCATION (Pamphlet, número 37): *Suggestions for the Teaching of Classics*, London, Her Majesty's Stationery Office, 1959, pp. VI-70.

(3) T. DE VILLAPADIERNA: *Sugerencias para la enseñanza de los clásicos*, en «*Helmantica*», 12 (1961), pp. 129-139.

Por último—y para no alargar en demasía la serie de testimonios—, creo de interés recoger aquí el dictamen del Instituto di Studi Romani.

Sabido es que el Instituto di Studi Romani es una de las Instituciones culturales de más relieve en Italia. En él están agrupados los hombres más representativos de la Ciencia y de las Letras. Cuenta también con una representación selecta de sabios extranjeros. Ante la campaña insidiosa que se viene agitando en torno al tema del latín, el Instituto creyó llegado el momento de tomar posiciones y dar a conocer al mundo su opinión. Previos, pues, los estudios y consultas pertinentes, se encargó al profesor Paladini de redactar un informe sobre el particular. Con este informe a la vista, y teniendo en cuenta los votos recibidos de los miembros del Instituto ausentes de Roma (Biondi, Bovini Calderini, Carcopino, Pechiari, Pirri), el día 14 de marzo de 1960 se celebró sesión extraordinaria con asistencia de la mayor parte de los miembros ordinarios y varios de los miembros correspondientes. En dicha sesión se estudió y discutió ampliamente el informe del profesor Paladini, estudiado por cada uno con anterioridad. Las conclusiones aprobadas dicen así (4):

«Los miembros ordinarios y correspondientes del Instituto de Estudios Romanos reunidos en asamblea extraordinaria para discutir el problema relativo al estudio y al uso del latín:

- Frente a las inquietantes insidias que surgen de varias partes para debilitar la sólida enseñanza del mismo;
- conscientes de la dificultad que el aprendizaje de esta lengua entraña;
- conocedores del menguado provecho que se lamenta, y con razón, en escuelas de todo orden y grado;
- solícitos no sólo de la dignidad de la escuela y de la seriedad de los estudios, sino también, y en particular, del decoro de todo cuanto atañe a Roma;
- alegando como título de honor para el Instituto cuanto él ha realizado ya en el pasado, a través de diversas iniciativas—de algunas de las cuales se augura su reanudación— ordenadas al incremento del estudio y del uso en la esfera científica del latín;

(4) Cf. *Studi Romani*, 8, 1960. pp. 251-252.

Se creen en el deber de:

1.º *Manifestar públicamente su opinión...* sobre un problema que, si es de interés para todo hombre culto, reviste particular importancia para todos los que se dedican al estudio de Roma, ya que en el latín pervive una de las más originales manifestaciones del genio romano, como instrumento que fué de penetración pacífica y de unificación de todos los pueblos, expresión del más universal humanismo, fuerza de cohesión y fundamento de la cultura occidental europea.

2.º *Reafirmar:*

a) La importancia del estudio del latín, como único medio para establecer el contacto directo de las nuevas generaciones con los valores fundamentales, perennes e insustituibles del mundo clásico y de la cultura romana.

b) El valor pedagógico del latín, como el mejor ejercicio para activar y potenciar la capacidad lógica e intelectual de los alumnos desde la primera edad, no menos que como instrumento, para un más seguro conocimiento de las bases de nuestros esquemas conceptuales y de nuestros medios de expresión.

c) La oportunidad de la desinteresada formación humanística, como medio de educación y valoración de la personalidad humana, necesario más que nunca en tiempos, como el nuestro, orientados hacia la especialización técnica y hacia la actividad mancomunada de la sociedad, tendente a la consecución de objetivos de un bienestar material.

3.º *Expresar el anhelo de:*

a) La difusión de la lengua latina como medio de intercambio cultural y mutua inteligencia entre los pueblos.

b) La puesta en marcha de nuevos métodos de enseñanza, que empalmando con la fuente viva de la gloriosa tradición humanística, por una parte, no descuiden los indispensables fundamentos gramaticales, y por otra, tiendan a establecer un más rápido contacto de los alumnos con una lengua viva en los escritos inmortales de sus poetas y de sus prosistas.»

Tiene especial importancia esta referencia final a la implantación de nuevos métodos que hagan más eficaz la enseñanza del latín. El tema merece ser estudiado despacio. Por eso, pongo aquí punto final, dejando para otro número un tema de tan vital repercusión en el terreno didáctico.

Encuesta sobre el Magisterio y la Educación primaria en España

MANUEL LIZCANO

Sociólogo

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACION (*)

PROPOSITO DE LA ENCUESTA

La sociología de las profesiones es un campo de investigación social, de cuyo planteamiento eficaz en la vida española pueden obtenerse resultados de importancia en la racionalización y valoración funcional de nuestras profesiones, que nos es necesario ponderar.

En otros países, esta especialidad sociológica ya ha llegado o está llegando, a su mayoría de edad, sobre todo en el caso especial de los Estados Unidos, o en la misma Inglaterra; aunque tampoco puede dejarse de reconocer que lo logrado hasta ahora no es mucho en comparación con lo conseguido en otras ramas de la sociología o con los resultados que esta misma especialidad ha de ofrecer en adelante.

Esta situación del problema indujo al Instituto Español de Clases Medias a poner en marcha un plan concreto de Encuesta sobre el Magisterio y la Enseñanza primaria en España. Con dicho estudio, el equipo investigador encargado del mismo se propuso analizar el Magisterio español, en su realidad como grupo social y en su función educadora dentro del contorno colectivo de la vida española actual. Para ello, y manteniéndonos dentro del más estricto rigor metodológico, se planteó un amplio plan de trabajo, cuyo núcleo central lo constituye el cuestionario que había de aplicarse en su momento a la muestra representativa

(*) El presente trabajo comprende las fases de planteamiento de la investigación, cuestionario base y muestra estadística, desarrolladas hasta la fecha dentro del plan conjunto de la «Encuesta sobre el Magisterio y la Educación Primaria en España». La encuesta fue promovida, en los últimos meses de 1960, por el Instituto Español de Clases Medias, gracias al estímulo y apoyo del primer presidente de dicho Instituto, don Manuel Fraga. La dirección de la encuesta ha encontrado en todo momento una colaboración eficiente y competente en el secretario de la investigación don Enrique Conceiro, a quien se debe buena parte del trabajo realizado. Los autores del estudio de la muestra a investigar, que incluimos como apéndice 2 de este trabajo, son los estadísticos don Salvador Esteban Coca y don Andrés Sanz Sánchez. Nos han sido especialmente útiles diversas indicaciones bibliográficas y documentales, así como algunas indicaciones metodológicas del profesor de la Columbia University, don Juan José Linz. Debo expresar también mi reconocimiento por las facilidades dadas en esta primera fase del trabajo de la encuesta, a los expertos mencionados en los lugares oportunos del texto y al Director general de Educación Primaria y Secretario general técnico del Ministerio de Educación Nacional, ilustrísimos señores don Joaquín y don Antonio Tena.

de los distintos estratos, tanto profesionales como sociales.

El análisis se dirige principalmente a tratar de esclarecer los datos más significativos que ofrecen los actores, acciones y relaciones sociales que operan en la educación primaria de España. Para ello, se trata de establecer cuáles son las aptitudes fundamentales entre este tipo de profesionales; la tipificación de sus papeles educacionales y el análisis de sus conflictos; su concepción de la escuela: las interrelaciones de otros sistemas sociales con la educación, con especial consideración para el laboral, a fin de esclarecer el papel que en la actual coyuntura española puede desempeñar, y desempeña, la educación como factor primordial de la producción; la vocación y expectativas profesionales, y todo ello en función del propio ideal de vida, del prestigio social de la profesión y de los ingresos que proporciona. Otros temas de gran interés son las relaciones y problemas profesionales, tales como las de «profesor-director» y «profesor-alumno»; procedencia social, regional y familiar; el grado de «emigración a otras profesiones y actividades sociales»; el impacto psicológico y educativo logrado por el amplio plan de construcciones escolares en desarrollo del país; las razones sociológicas que sirven de base a las actitudes sociales de crítica y elogio a las escuelas y al personal educacional, y las posibilidades técnicas de mejoramiento y racionalización en la tarea docente del Magisterio español.

No se descuida tampoco el esclarecimiento de los resultados básicos de la función educadora en el niño. También se trata de hacer una correcta valoración del papel que el Magisterio desempeña como aristocracia intelectual popular; su depreciación ambiental y material; sus virtudes, profesionales, familiares y ciudadanas; las deficiencias técnicas y pedagógicas que ofrece su formación, etc.

FASE DE INFORMACION SOBRE LA PROBLEMÁTICA DE LA ENCUESTA

Paralelo al análisis por medio de los cuestionarios, se ha realizado la investigación de un amplio material informativo, estadístico y documental, que permite captar distintas dimensiones sociales y profesionales, conflictos y limitaciones, con los que se enfrenta esta profesión en la realidad española. El análisis documental se ha centrado preferentemente en la clasificación del material relativo al tema de la encuesta. Dicha clasificación se ha llevado a cabo de acuerdo con los siguientes criterios:

a) REVISTAS

Se ha clasificado y vaciado el material contenido en las revistas educacionales españolas, bien referidas directamente a Educación primaria, bien generales. Dichas revistas son las quince siguientes:

Revista Española de Pedagogía, dirigida por García Hoz; continuación de *Revista de Pedagogía*.

Bordón, de la Asociación Española de Pedagogía. Servicio, del SEM.

Escuela Española, de Madrid.

El Magisterio Español, de Madrid.

Boletín de Inspección, del Ministerio de Educación Nacional.

Orientaciones Pedagógicas, de la Hermandad de Inspectores.

Educadores (de la FAE y Confederación de Religiosos); hasta hace un año, *Atenas*.

Cuadernos de Orientación, Delegación Nacional de Juventudes.

Perspectivas Pedagógicas, de la Facultad de Pedagogía de Barcelona.

Revista de la obra protección de menores, de Madrid.

Proinfancia y Juventud, de Barcelona.

Proinfancia.

Revista de la Escuela del Magisterio.

Revista de Educación, del Ministerio de Educación Nacional.

De las revistas extranjeras hemos concedido especial atención a la norteamericana:

The Journal of Educational Sociology, de la Universidad de Nueva York.

b) PERIODICOS

Se han fichado y vaciado también los artículos de prensa que en los últimos años han recogido temas relacionados con el de la encuesta, fijando especialmente la atención en los que han dado lugar a polémicas o discusiones de interés. Sus referencias han sido consignadas en el fichero de la encuesta.

c) LIBROS Y FOLLETOS

Ante la necesidad de tomar contacto con la literatura técnica nacional y extranjera de estas materias, hemos procedido a la formación de una pequeña biblioteca de trabajo, en la cual figuran aquellos libros, artículos y folletos más destacados en el campo de la sociología de la educación, habiendo sistematizado las reseñas de los siguientes volúmenes:

ROBBINS, F. G.: *Educational Sociology*, Henry Holt & Co., Nueva York, 1953.

WILLIAMS, R. M.: *American Society*, a Sociological Interpretation, Alfred. A. Knopf. Nueva York, 1951. (El capítulo sobre educación en América constituye una de las mejores introducciones actuales sobre la estructura social y los patrones de cultura en la educación norteamericana.)

BUSH, R. N.: *The Teacher-Pupil Relationship*, Prentice Hall, Inc., Nueva York, 1954.

COOK AND COOK, T. F.: *A Sociological Approach to Education*, Nueva York, 1950.

— *Intergroup Education*, Nueva York, 1954.

WALLER: *The Sociology of Teaching*, John Wiley & Sons Inc. Nueva York 1932 (obra de importancia clásica).

STENLER, C. B.: *Children of Basstown*, University of Illinois, Bureau of Research and Service of College Education, Urbana 1954.

ALBINSKI, M.: *De inderwijzer en de kultuurovertracht* (The Primary School Teacher and the Transmission of

Cultura). Doctoral dissertation. University of Nijmegen, 1959.

ZNANIEZKY, F.: *The Scientific Function of Sociology of Education*, «Educational Theory», 1951, 1, pp. 69-78.

BROOKOVER, W. B.: *Sociology of Education: A Definition*, «American Sociological Review», 1949, 14, pp. 407-415.

PARSONS, T.: *The School and the Process of Socialization* (a paper presented at the annual of the American Sociological Society). «Ashington.» D. C. September, 1955.

GROSS, N.: *A Critique of Social Class Structure and American Education*, «Harvard Educational Review», 1953, 23, pp. 298-329.

GREENHOE: *Community Content of 9122 Teachers*, «Social Forces», 1940, 19, pp. 63-72.

TERRIN, F. W.: *Who Thinks What About Educators?*, «American Journal» of Sociology, Education, 1953, 59, pp. 150-158.

— *The Sociology of the Attack on the Schools*, «California Journal of Secondary Education», 1953, 28, pp. 134-141.

BROOKOVER, W. B.: *Teachers and the Stratification of American Society*, «Harvard Educational Review», 1953, 23, pp. 257-267.

— *The Public Image of School Teachers* (a paper presented at the annual meeting of the American Sociological Society, Washington, D. C. Sept. 1955).

AUBERT, V.; FISHER, B. R. and ROKKAN, S.: *A Comparative Study of Teachers, attitudes to International Problems and Policies*, «J. Soc. Issues», 1954, 10 (4), pp. 25-39.

LE PLAE, C.: *Diferences culturelles entre instituteurs d'expression française et flamande*, Bull. Inst. Econ. Rech. et Soc. (Louvain), 21 (7), 1955, pp. 709-754

ALBERT, V.; HALDORSEN, G. og TILLER, P. O.: *Læreres Holdning til yrer ro llen og copdragelsessporsmal*. (Teachers Attitudes to their occupational Roles and to Educational Issues.) Oslo, Isr. 1956, 35 pp. Repintd from «Norsk Pedagogisk», 1956.

LE PLAE, C.: *Différences culturelles entre instituteurs rence: Flamands., francophones et hollandais*, «Bul. Inst. Recha. Econ. et Soc.» (Laovain), 22 (7), 1956, pp. 731-741.

ROKKAN, S.: *Ideological consistency and party preference: «A note on findings from a seven-country survey of teachers' attitudes.»* Papar. WAPOR Conf. 1956 pp. mimeo.

IDA BERGER: *Les Maternelles*. (Etude sociologique sur les institutrices des Ecoles Maternelles de la Seine.) Editions du Centro National de la Recherche Scientifique Paris.

P. JOBIT: *Les éducateurs de L'Espagne contemporaine*, Les Krausistes, Paris, 1936.

IVONNE TURIN: *Le Education et l'école en Espagne de 1875 a 1902. Liberalisme et Tradition*, Paris, 1959.

LORENZO LUZURIAGA: *Documentos para la historia escolar en España*, Madrid, 1916.

M. FRAGA IRIBARNE: *La Familia y la Educación en una sociedad de masas y máquinas*, Madrid, 1960.

AUGUST. B. HOLLIRGSEAD: *The Susten in Class, Status and Power* (a reader in Social Stratification). Rerhard Bendix and Seymour Martin Lipset. The Free Press. Glencoe III in nois, 1953.

Se tuvo en cuenta además el cuestionario y tabulaciones de la encuesta realizada por el Instituto for Social Research of Oslo, subvencionada por the Ford Fundation, de los Estados Unidos, entre maestros de Enseñanza primaria y secundaria de distintos países europeos.

Asimismo se elaboró un fichero con todas las referencias al material informativo, documental y cualitativo mencionado, que ha de permitir completar en gran medida el conocimiento global de la realidad social estudiada.

d) LEGISLACION

Se dispone asimismo, convenientemente sistematizada, de la legislación vigente en cuanto a organización y sistema de Enseñanza primaria.

EXPERTOS ASESORES

El cuestionario de prueba elaborado fué sometido a crítica, por medio de la selección de una pequeña muestra de profesionales, de Madrid y provincias, así como de personalidades destacadas en la vida profesional y educacional de la Enseñanza primaria española. Sin querer hacer exhaustiva la lista, citaremos, entre otros, a don Adolfo Mailló, director del Centro de Orientación Didáctica; doña Raquel Payá, catedrático del Normal; señores Fernández Pacheco, jefe nacional del SEM, y Secretario e Inspectores nacionales de dicho Servicio del Magisterio, así como los directores de los Organismos Asociados dependientes del SEM; don José Lillo Rodelgo, Inspector de Enseñanza primaria, director de la revista *Mundo Escolar*; don Patricio G. Canales, Delegado provincial del Magisterio; señor Busquet, escritor y especialista en Educación; don Maximino Sanz, del Instituto Municipal de Educación; don Damián Estades, de la Sección de Documentación del Ministerio, etc. Asimismo se ha mantenido contacto estrecho, tanto con la Secretaría General Técnica del Ministerio como con la Dirección General de Enseñanza Primaria.

FORMULACION DEL CUESTIONARIO

a) Parte biográfica y de integración social

Se reunió primero, en un grupo inicial de preguntas, todos los datos básicos en cuanto a identificación tipológica y familiar y estructura de personalidad. Se han tenido en cuenta las experiencias, siempre homogéneas a este respecto, de varios importantes cuestionarios anteriores, españoles y extranjeros.

b) Parte de problemática profesional y educacional

Se dió una sistematización provisional a toda la constelación de cuestiones cuyo conocimiento hacían necesario el material y las informaciones recogidas.

c) Muestra piloto

Durante la última decena del mes de mayo y el mes de junio se realizaron entrevistas personales, con el cuestionario de prueba, a cincuenta maestros y maestras de los grupos escolares Amador de los Ríos e Isabel la Católica, de Madrid, unitarias también de la capital de España y unitarias de la provincia de Pontevedra, con el fin de efectuar las pruebas necesarias en las zonas rurales.

Estas entrevistas fueron realizadas directamente por el equipo directivo de la encuesta, con el fin de recoger todas las sugerencias e impresiones útiles a la formulación del cuestionario definitivo. Asimismo se comprobaron las básicas y aquellas menos interesantes a fin de limitar el número de preguntas a las imprescindibles, ya que el gran volumen de éstas hacía que no bajase de dos horas y media a tres cada entrevista; lo cual restaba eficacia por el cansancio, lógico, del entrevistado.

Una vez terminadas las entrevistas, con el material recogido se procedió a redactar el cuestionario definitivo, el cual se acompaña como Apéndice 1.

PLANTEAMIENTO DE LA MUESTRA

Aun cuando este apartado está remitido, en cuanto a su total desarrollo, al trabajo presentado por los asesores estadísticos de la encuesta (v. Apéndice 2), no queremos dejar de citar las razones que nos movieron a plantear la muestra en la forma que se ha hecho.

Al considerar la posibilidad de aplicar una muestra al Magisterio nacional total, como «universo» fué necesario tener en cuenta los problemas que la extensión del mismo planteaba y el desmesurado gasto económico y de tiempo que suponía. Por estas razones, se consideró más adecuado dividir la Península en once regiones, atendiendo a criterios socio-culturales y económicos. Aun cuando se podría alegar que estos criterios eran susceptibles de enfoque distinto, ello es evidente que no solucionarían el problema en mayor medida. Las regiones seleccionadas fueron:

1.º *Andalucía occidental* (comprendiendo las provincias de Cádiz, Córdoba, Huelva y Sevilla).

2.º *Andalucía oriental* (con Almería, Granada, Jaén y Málaga).

3.º *Galicia* (La Coruña, Lugo, Orense y Pontevedra).

4.º *Asturias* (Oviedo).

5.º *Meseta norte* (Avila, Burgos, Guadalajara, León, Palencia, Salamanca, Santander, Segovia, Soria, Valladolid, Zamora).

6.º *Meseta sur* (Albacete, Badajoz, Cáceres, Ciudad Real, Cuenca y Toledo).

7.º *Cataluña* (Barcelona, Gerona, Lérida y Tarragona).

8.º *Aragón y Navarra* (Huesca, Logroño, Navarra, Teruel y Zaragoza).

9.º *Valencia* (Alicante, Castellón de la Plana, Murcia y Valencia).

10. *Vascongadas* (Vizcaya, Guipúzcoa y Alava).

Atendiendo también a índices económicos, demográficos y socioculturales, con un criterio opinático, se consideraron las provincias más representativas de cada región. La unidad de población escolar se consideró por maestro, y en cada zona a muestrear se designaron las entrevistas por afijación proporcional al censo de maestros de cada una de éstas.

APENDICE 1

Cuestionario base

A) CONDICIONES DE LA ESCUELA

- ¿Qué tipo de población activa predomina en la zona donde usted tiene la escuela?
 - El trabajo rural, con predominio de agricultores propietarios.
 - El trabajo rural, con predominio de peones agrícolas.
 - Las actividades mineras.
 - Las actividades industriales (fábricas, etc.).
 - Los trabajos manuales (funcionarios, transportes, comercio, etc.).
- ¿Cuál es la asistencia media real de alumnos a su clase?
- ¿Cuáles son aquí los motivos principales de la no asistencia a la escuela?



4. ¿En qué condiciones está dotada su escuela en cuanto a material escolar?

	Suficientes	Escasas	Muy insuficientes
a) Mobiliario	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Libros y bibliotecas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Instrumentos didácticos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. ¿Dispone de casa-habitación aneja al edificio escolar?

- Sí.
- No.

A los que contesten afirmativamente a la pregunta anterior.

En términos generales, ¿qué condiciones reúne su casa-habitación?

- Buenas.
- Regulares.
- Malas.

A los que contesten, en cambio, negativamente a la pregunta citada.

¿En qué condiciones tiene usted resuelto su alojamiento?

6. ¿Qué opina sobre la retribución por casa-habitación?

- Es un acierto como sistema retributivo.
- Es un mero complemento económico.
- Representa un procedimiento retributivo a extinguir.

7. ¿En qué medida cumple el ayuntamiento su obligación legal de subvenir a los gastos de a) conservación y limpieza, b) calefacción, y c) vigilancia del local escolar?

	Bien	Mediamente	Mal
a) Conservación y limpieza	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Calefacción	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Vigilancia del local escolar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8. ¿A qué bibliotecas tiene usted acceso habitualmente?

¿Qué tipos de libros suele utilizar en ellas?

9. ¿Cuántos libros, aproximadamente, tiene usted en su casa?

10. ¿Qué revistas profesionales lee habitualmente?

B) IDEAL Y SATISFACCION PROFESIONAL

11. He aquí una lista de algunos de los aspectos de la profesión de maestro. ¿Podría indicarnos en qué medida está satisfecho de cada uno de estos aspectos?

(Entréguese lista)

	Satisfecho	Indiferente	Insatisfecho	No sé
a) Oportunidad de promoción o de ascenso social	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Apreciación de sus esfuerzos pedagógicos por los padres de los alumnos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Posibilidad de desarrollar y utilizar plenamente sus aptitudes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Satisfecho Indiferente Insatisfecho

- d) Posibilidad de estudiar o practicar su entretenimiento favorito
- e) El interés puesto por los alumnos en su trabajo
- f) Las relaciones con los superiores
- g) El prestigio social de la profesión; la actitud de la gente, fuera de la escuela, hacia los maestros
- h) La reacción de los alumnos hacia la disciplina escolar.
- i) El sueldo
- j) El grado de cooperación entre los maestros de su escuela

12. ¿Qué profesiones tienen, a su juicio, en España, el mismo nivel y prestigio social que la del Magisterio?

13. ¿Cuáles son, a su juicio, las cualidades fundamentales para ser realmente un buen maestro?

14. Hay quien opina que la mujer ha entrado en España en demasiados campos profesionales. Concretamente, en lo que se refiere a las actividades docentes y pedagógicas, ¿cree usted que la mujer española ha alcanzado el grado máximo de su posible participación profesional, que debe ampliarla, o que debiera restringirse?

- Ha alcanzado el grado máximo de su posible participación profesional.
- Debe ampliarla.
- Debiera restringirse.

(Sólo para mujeres)

15M. ¿Qué efecto cree que tiene en su carrera el hecho de ser mujer?

16. ¿De qué prestigio social efectivo cree usted que es objeto el Magisterio en España? ¿A qué razones atribuye esta situación española?

C) RELACIONES CON LOS COLEGAS

17. Dada la experiencia que usted tiene del Magisterio, ¿cómo calificaría a la mayoría de los maestros españoles? (Señalar tantas respuestas como se crean adecuadas.)

- Trato amistoso con los alumnos.
- «Chapados a la antigua».
- Desinteresados por el trabajo escolar.
- Muy entregados a la Escuela.
- Absorbidos por sus propios problemas materiales.
- Faltos de compañerismo.
- Muy unidos a los compañeros.
- Otras características (indicar cuáles).

18. ¿Cuáles son, a su juicio, las relaciones entre maestros e inspectores?

19. ¿Qué encuentra usted principalmente en su inspector?

- Un superior burocrático y administrativo.
- Un orientador, informador y supervisor estimulante en las tareas de enseñanza.

20. La misión del inspector de Educación Primaria es realmente trascendental. Requiere un conocimiento de la escuela, una experiencia de la propia fun-

ción profesional, una seria cultura científica y una personalidad humana, comprensiva y cordial, que sirva de acicate y estímulo al maestro.
¿Tiene usted la impresión de que la mayoría de los inspectores responden a estas características?

- Plenamente.
- Bastante.
- Poco.
- Nada.

21. ¿Cuáles son, a su juicio, las relaciones entre maestros y directores de graduadas?

Sólo para graduadas

22G. ¿Qué juicio le merece el director de su graduada, en cuanto a competencia para la enseñanza y capacidad para la dirección?

Competencia para la enseñanza Capacidad para la dirección

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Buena. | <input type="checkbox"/> Regular. |
| <input type="checkbox"/> Regular. | <input type="checkbox"/> Buena. |
| <input type="checkbox"/> Insuficiente. | <input type="checkbox"/> Insuficiente. |

23G. ¿En qué medida trabajan juntos los maestros de su escuela, en lo referente a preparación de programas, coordinación de actividades, de criterios, pedagógicos, etc.).

Mucho Poco Nada

- | | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| a) En preparación de programas | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) En coordinación de actividades | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c) En cuanto a criterios pedagógicos ... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

24. En la escuela o zona escolar donde usted trabaja, ¿participa en reuniones periódicas con sus compañeros y superiores inmediatos?

- Sí.
- No.

(A los que contesten afirmativamente a la pregunta anterior.)

¿Con qué frecuencia se celebran estas reuniones?
¿Qué clases de asuntos tratan en ellas?
¿Cree que son eficaces estas reuniones?
¿Qué haría falta para que lograsen una mayor eficacia?

D) MEJORAMIENTO DE LA PROFESION

25. Se han mantenido las siguientes opiniones acerca de la orientación que debiera darse al plan de estudios del Magisterio: a) una, que los sitúe al nivel de una profesión elemental; b) otra, que lo defina como una profesión de nivel intermedio, práctica y didáctica, del tipo de los peritajes, y c) otra, a un nivel superior, que, exigiendo el Bachillerato superior se aproxime al de las facultades universitarias. Teniendo en cuenta las necesidades pedagógicas de la sociedad española: ¿Cuál de estas tres opiniones le parece preferible?

- La opinión a).
- La opinión b).
- La opinión c).

26. En la formación de los maestros españoles hay quienes son partidarios de reforzar el nivel intelectual y teórico de su formación, quienes consideran fundamental la formación de la aptitud para la docencia práctica, etc. Dada su experiencia en la escuela, ¿cómo numeraría usted, por orden de importancia, estos tres grupos de materias, en orden a la formación del maestro?

- a) Las materias culturales.
- b) Las materias profesionales (propiamente pedagógicas).
- c) Los recursos didácticos (música, dibujo, manualizaciones, etc.).

27. ¿En qué aspectos de la formación de los maestros se debería insistir para hacer la profesión más eficaz y atractiva?

28. Respecto a la formación y selección del profesorado de las escuelas del Magisterio, ¿cómo numeraría usted, por orden de importancia, estos tres grupos de materias?

- a) Las materias culturales.
- b) Las materias profesionales (propiamente pedagógicas).
- c) Los recursos didácticos (música, dibujo, manualizaciones, etc.).

29. Aparte del sueldo, existe una serie de problemas administrativos que tiene planteados actualmente el Magisterio (concursos de traslados, disminución de las edades de jubilación, mejora de los servicios mutualistas, percepción de la ayuda familiar por las maestras casadas, etc.). ¿Cuáles son, a su juicio, las razones por las que estos problemas no pudieron encontrar todavía solución?

30. ¿Conoce usted las reivindicaciones del SEM sobre estos problemas?

- Sí.
- No.

(A los que contesten afirmativamente a la pregunta anterior.)

- ¿Está usted solidarizado con ellas?
- ¿Le parecen excesivas?
- ¿Le parecen escasas?
- ¿Por qué?

31. Parece evidente que sin un Magisterio de primera calidad, ni nuestra comunidad de cultura, ni nuestro desarrollo económico y social pueden seguir el ritmo de progreso necesario. ¿Qué cree usted que debería hacerse para atraer las mejores vocaciones al campo del Magisterio?

E) ESCUELA Y SOCIEDAD

Sólo para escuelas rurales

32R. ¿Qué grado de vinculación siente usted hacia la localidad en la que tiene su escuela?

- Me siento miembro de ella y la considero mi propia comunidad local.
- Me siento miembro de ella, pero no me considero «en mi casa», en mi propia comunidad.
- No me siento muy vinculado a esta localidad.
- Me siento enteramente un extraño en esta población.

33. ¿Pertenece usted a algunos grupos u organizaciones no profesionales de esta localidad?

- Tertulias amistosas.
- Clubs o asociaciones locales (¿cuáles?).
- Organizaciones deportivas (¿cuáles?).
- Organizaciones religiosas (¿cuáles?).
- Otros grupos u organizaciones (¿cuáles?).

34. ¿A qué asociaciones profesionales pertenece?

35. De estas asociaciones a las que usted pertenece, ¿con cuál se siente más compenetrado?
¿Por qué?

36. Hay pueblos en los que la gente muestra un alto grado de cooperación, y trabaja junta por los problemas locales, municipales, etc. Hay otros, en cambio, en los que, por falta de un verdadero sentido cooperador, se vive en continua disgregación y rencillas internas. ¿En qué medida cree usted que se da una u otra actitud en esa localidad?
¿A qué causas concretas atribuye usted esto?

37. ¿En qué medida hay interés por la escuela en esa localidad?

- Mucho
- Mediano.
- Escaso.
- Ninguno.

¿En qué forma se ha materializado ese interés?

38. ¿Qué relaciones existen entre su escuela y los padres de sus alumnos?

Sólo para escuelas rurales

39R. ¿Podría usted clasificar esta lista según el grado de prestigio social y de poder efectivo que cada una de estas personalidades posee en la vida local?

(Numerar del 1 al 7.)

	Prestigio social	Poder efectivo
El farmacéutico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El cura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El médico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El alcalde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El maestro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El veterinario	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El secretario del ayuntamiento.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

40. Su experiencia personal, de contacto con la vida diaria de los pueblos españoles, puede ser de interés para conocer el estado actual de un antiguo problema nacional: se trata del caciquismo rural. ¿Cree usted que ha desaparecido ya realmente este fenómeno, o que sigue siendo un problema en la vida de nuestras pequeñas comunidades?

¿A qué tipo de actividades suelen dedicarse estas personas?

41. ¿Existen en esa población realizaciones concretas de ayuda local al maestro y a la escuela, bien por parte del ayuntamiento o diputación, bien por parte de empresas, fundaciones económico-docentes u otras entidades privadas?

Entidad	Ayuda al maestro	Ayuda a la escuela
<input type="checkbox"/>		
<input type="checkbox"/>		
<input type="checkbox"/>		
<input type="checkbox"/>		
<input type="checkbox"/>		
<input type="checkbox"/>		

42. ¿Existe organizada en esa localidad alguna asociación o grupo de familias para la cooperación social con la escuela?

- Existe.
- No existe.

43. Si existe tal asociación de familias, ¿qué resultado dió hasta hoy en orden a la vinculación de las familias con la escuela y a la dotación material de la misma?

	Vinculadores	Materiales
Excelentes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Regulares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ninguno	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

44. Si no existe tal asociación de padres de familia, ¿cómo cree usted que podría organizarse y quiénes podrían promoverla?

45. ¿En qué medida cree usted que deberían contribuir, por orden de mayor a menor grado, los siguientes grupos sociales al sostenimiento económico de la educación primaria?

(Numerar por orden de importancia.)

- Las juntas familiares de cooperación escolar local.
- Los municipios o ayuntamientos con sus juntas de educación.
- Las entidades privadas locales.
- Las juntas provinciales o de diputación.
- Las entidades privadas provinciales.
- El estado.
- Otros grupos sociales (indicar cuáles).

46. Usted sabe el importante papel que hoy juegan en la educación española los sacerdotes y las instituciones regidas por religiosos. Entre católicos, está fuera de lugar la necesidad de que la doctrina cristiana informe el sistema y las enseñanzas escolares. En el aspecto práctico, ¿cree que esta necesidad doctrinal está suficientemente garantizada en la educación primaria española?

47. ¿Cree usted que el grado de presencia de los sacerdotes y religiosos en nuestro sistema escolar favorece o perjudica la eficaz penetración de la doctrina cristiana en nuestra sociedad?

- La favorece.
 - La perjudica.
- ¿Por qué?

48. ¿Cree usted que el grado de presencia de los sacerdotes y religiosos en nuestro sistema escolar incrementa o entorpece la eficacia pedagógica y técnica del mismo?

- La incrementa.
 - La entorpece.
- ¿Por qué?

F) SISTEMA ESCOLAR Y CRITERIOS PEDAGOGICOS

49. Es sabido que la organización de los sistemas de enseñanza varía de unos países a otros. Al lado del sistema francés, muy concentrado y centralizado, suele señalarse la descentralización y gran diversidad institucional del sistema norteamericano. ¿Cómo concibe usted que debería orientarse el aspecto orgánico del sistema de educación primaria español?

50. Desde un punto de vista doctrinal y práctico, cabe enfocar la educación primaria desde dos posiciones: por un lado, un sistema de escuela único y obligatorio, que dé a todos las mismas oportunidades, y de otra parte, un sistema basado en la libertad de los padres para elegir entre diferentes tipos de escolaridad. ¿Cuál es su punto de vista sobre esta cuestión?

51. La educación primaria, por razones fundamentales de justicia, debe ser universal, obligatoria y gratuita. Pero la aplicación práctica de este principio, prescindiendo de que la enseñanza sea pública o privada, puede admitir diversas modalidades. ¿Con cuál de estos sistemas de financiamiento de la educación primaria estaría usted más de acuerdo, teniendo en cuenta la realidad de la sociedad española?

- Absolutamente gratuita para todos (incluyendo, como en algunos países, gastos de libros, merienda, autobús, etc.).
- Absolutamente gratuita para todos (pero sin gastos complementarios).
- Con pago proporcional a las distintas situaciones económicas, y gratuita para los más necesitados.

55. Según su experiencia personal, ¿qué efectividad tiene la asistencia escolar obligatoria de los niños españoles hasta los catorce años?

56. Cierta criterio pedagógico aspira a hacer obligatoria la educación primaria posescolar de los doce a los dieciséis años, a base de algunas horas semanales de enseñanzas perfeccionadoras durante ciertos periodos del año. Teniendo en cuenta las posibilidades reales concretas, sociales y económicas de España, ¿qué opina usted acerca de dicho criterio?

- Pedagógicamente acertado.
- Acertado, pero irrealizable.
- Pedagógicamente innecesario.

57. Otro criterio pedagógico, basado en la necesidad de intenso desarrollo que actualmente atraviesa la sociedad española, aspira a hacer obligatoria y gratuita la Enseñanza media, de manera que toda la población, vaya o no a cursar después una especialización de estudios superiores, participe activamente de una misma cultura fundamental de alto nivel, sin división entre la actual educación primaria y las actuales Enseñanzas medias, humanistas o técnicas. ¿Qué opina de dicho criterio?

- Me parece la mejor solución.
- Sería buena solución, pero irrealizable.
- Sería innecesario.

58. ¿Por qué razones cree que se mantiene el índice actual de analfabetismo en la sociedad española? ¿Qué medidas adoptaría usted para combatirlo?

59. La distribución diaria del tiempo dedicado al desarrollo del programa escolar varía de unas escuelas a otras. ¿Qué horas reales le ocupa a usted efectivamente el desarrollo de su programa diario?

60. ¿Qué horas diarias dedica a «permanencias», remuneradas en el local de la escuela?

61. ¿Qué piensa usted de este sistema de «permanencias» desde el punto de vista del maestro y de la organización escolar?

62. ¿Qué porcentaje de alumnos lo utiliza? ¿Qué retribución suplementaria le viene a producir mensualmente?

63. La pedagogía actual habla de la necesidad de que en la escuela se ejercite al niño en técnicas de expresión concreta (dibujo, pintura, manualizaciones, etc.), artísticas (dramatización, canto, folklore, etc.) y lúdica (juegos, en sus distintas manifestaciones), así como en los hábitos sociales (de orden, higiene, trabajo y cooperación), y en el ejercicio de capacidades y destrezas de índole práctica, con primacía respecto al saber de erudición. ¿En qué medida cree usted que la escuela española atiende y necesita atender a cada una de estas materias?

	ATENCIÓN QUE SE LES PRESTA			ATENCIÓN QUE NECESITA		
	Mucha	Suficiente	Ninguna	Mucha	Suficiente	Ninguna
Técnicas de expresión concreta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Formación artística	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Formación lúdica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hábitos sociales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Primacía de destrezas sobre el saber de erudición	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

64. Sin dejar de tener en cuenta lo limitado de sus propias posibilidades, ¿cómo juzgaría usted la labor que ha podido realizar en cada una de estas materias?

ATENCIÓN QUE HA PODIDO PRESTARLAS

	Mucha	Suficiente	Ninguna
Técnicas de expresión concreta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Formación artística ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Formación lúdica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hábitos sociales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Primacía de destrezas sobre el saber de erudición	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

65. ¿Qué cree usted personalmente que podrá hacer en adelante en estas materias?

66. Suelen enfrentarse, como principios pedagógicos, el de la autoridad del maestro y el del acercamiento a la intimidad del niño, que le estimula al diálogo y forma la estructura de su personalidad. ¿Cuál de estos dos criterios es preferible para usted?

- El de la autoridad del maestro.
- El acercamiento a la intimidad del niño.

67. De dos criterios pedagógicos conocidos: el que establece una competición individual diferenciadora de los mejores, como ejemplo para los demás, y el que se basa en el trabajo en equipo para permitir el juego libre de las afinidades naturales de los niños. ¿Cuál prefiere usted?

- El que establece la competición individual.
- El que se basa en el trabajo en equipo.

68. Algunas tendencias pedagógicas llevan el criterio de cooperación y de espíritu de equipo entre los alumnos hasta la implantación de los sistemas de autogobierno en «repúblicas escolares» o «pueblos de niños» en la organización escolar. Como educador, ¿cuál es su opinión sobre el particular?

69. ¿Qué opina usted de las tendencias que propugnan la realización de trabajos manuales útiles por los escolares, de manera que éstos se acostumbren desde la infancia a participar activamente en la colectividad laboral y económica?

Sólo para escuelas graduadas

70G. Hay países donde se considera que la importancia de la misión social de los «jardines de infancia» o «escuelas maternales» crece de día en día. Hay otros, en cambio, donde esa institución escolar se mira con indiferencia. ¿Cuál cree, en principio, que es la situación española a este respecto?

71G. ¿Qué opina, concretamente, de la orientación seguida por la política educativa actual en España respecto a las «escuelas maternales» o «guarderías infantiles»?

72G. ¿Cuál cree que es, concretamente, respecto a las «escuelas maternales» o «guarderías infantiles», la actitud de las madres de familia?

73. Respecto a los alumnos inadaptados (deficientes sensoriales, mentales, niños difíciles con alteraciones de carácter e inadaptados sociales): a) ¿Cree que deberían ser objeto de especial observación, incluso desde las escuelas maternales?, o b) ¿Que basta con mantenerlos con cierta atención y ritmo especial dentro de las clases generales?

- Prefiero el criterio a).
- Prefiero el criterio b).

- 74. Respecto a los alumnos «bien dotados» (los que tienen capacidad por encima de la mediana), ¿qué atención cree que se les debe dedicar?
- 75. Nos gustaría conocer su juicio acerca del problema de la coeducación. Es sabido que la educación de los dos sexos es frecuente en escuelas de religiosas suizas, belgas, etc. Igualmente son conocidas la atención a las circunstancias y las posibles limitaciones que este tipo de educación exige. Su objetivo es que, educados según las necesidades peculiares de su sexo, niños y niñas vivan como camaradas, excluyéndose a los elementos no aptos y favoreciendo, lejos de deformaciones patológicas, una relación normal entre los sexos. ¿Qué juicio le merece a usted este sistema pedagógico?

	Es ventajoso	Es indiferente	Es perjudicial
--	--------------	----------------	----------------

Para niños de menos de seis años

De seis a doce

De doce a dieciséis ...

- 76. Ciertos criterios pedagógicos afirman que el elemento femenino no debe ser excluido de la educación viril, ni el masculino de la educación de niñas, para evitar parcialidades y deformaciones. ¿Qué opinión tiene usted sobre este problema?
- 77. ¿En qué forma cree que la extensión social y la extensión cultural de la escuela podrían desarrollarse desde la suya, para lograr la máxima elevación posible del nivel cultural general? ¿Quiénes cree que se opondrían a ello?
- 78. ¿Existen aquí, o han existido alguna vez, casas de cultura, ateneos u otros centros que hayan desarrollado una labor de cultura popular sistemática?

(Indicar realizaciones concretas.)

¿Qué resultados de tipo general se obtuvieron?
 ¿Qué resultados de tipo educativo?
 ¿En qué medida participa, o participó, en ellos la población?
 ¿Qué actitud mantiene, o mantuvo, esa población hacia dichos centros?

- 79. En lo que se refiere a locales de enseñanza, unos prefieren, por razones de utilidad, la concentración escolar en grandes edificaciones, en las que es posible atender a una gran masa de niños, debidamente diferenciada en clases graduadas, aunque se pueda desdibujar la personalidad de maestros y alumnos; otros son partidarios de desconcentrar lo más posible las clases en pequeños pabellones. ¿Qué sistema le parece preferible?
- La concentración en grandes edificaciones.
 La desconcentración en pequeños pabellones.

- 80. Ya conoce usted los criterios pedagógicos más difundidos en materia de recompensas y castigos para establecer la disciplina escolar. La controversia acerca de si los castigos físicos eran necesarios o inaceptables ha sido importante, por ejemplo. Y así en el resto de este problema. ¿Cuáles han sido los criterios que en la práctica ha tenido que seguir usted en materia de premios y castigos para el establecimiento de la disciplina escolar?
- 81. Hay regiones y centros docentes en los cuales la realidad parece haber impuesto la admisión de obsequios familiares al profesor. ¿Qué juicio le merece a usted este hecho?
- 82. ¿Cree que esa admisión de obsequios al profesor puede afectar a la equidad básica de la situación de los niños en la escuela, creando un trato diferencial en razón de su procedencia familiar?

Sí.
 No.

¿Qué juicio le merecería a usted este hecho?

- 83. Acerca de excursionismo y educación física en la escuela, ¿qué realizaciones (de iniciativa escolar, campamentos de Juventudes o Sección Femenina, parroquiales, etc.) ha tenido usted ocasión de desarrollar y observar en su experiencia escolar? ¿Concretamente en esta escuela? ¿Qué criterios mantiene usted sobre esta cuestión?
- 84. Respecto a enciclopedias y libros de lectura u otros libros escolares, ¿cuáles suele usar habitualmente en su clase?

Enciclopedias	Libros de lectura, etc.
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Como educador, ¿qué juicio le merecen en cada caso?

Sólo para escuelas rurales

- 85R. ¿Existe en esa localidad alguna biblioteca pública?
- Sí.
 No.

(En caso afirmativo.)

¿Pueden utilizar los niños los libros de esa biblioteca?
 ¿Hay en ella préstamo de libros?
 ¿Ha orientado usted a sus alumnos para el uso práctico de esa biblioteca?

- 86. ¿Qué piensa usted sobre los actuales medios de educación difusa o ambiental: prensa infantil, radio, cine, TV, existentes en España?
- Prensa infantil:
 Radio:
 Cine:
 TV:

G) SISTEMA PERSONAL DE IDEAS

Al considerar las cuestiones que a continuación se plantean, los realizadores de esta encuesta no han dejado de tener en cuenta la necesaria vinculación del Magisterio, en la alta misión que tiene encomendada dentro de la comunidad española, con los principios informadores que la rigen legalmente y que se encuentran definidos en las Leyes Fundamentales del país. Teniendo en cuenta dichos principios, sería de gran interés para este estudio conocer el sistema de ideas del Magisterio sobre una serie de matices, que serían importantes para un mejor conocimiento de las bases ideológicas del pueblo español en un sector tan destacado, dada su función educativa, y que tiene, por tanto, en sus manos una capacidad de influencia sobre el medio ambiente, tan importante para el bien común de nuestra Patria.

- 87. ¿Cree que la religión influye en la conducta humana referente a cuestiones económicas, de negocios, laborales, etc.?
- (Señalar con cruz la respuesta válida.)
- Sí.
 No.

- 88. ¿Cree usted que la mayoría, o sólo una escasa minoría de gentes, se deja influir en España por la religión en esas mismas actividades?
- Una mayoría.
 Bastante gente.
 Una escasa minoría.
 Nadie.

89. ¿Cómo expresaría usted su ideal personal en cuanto a la vida religiosa?

90. ¿Cree usted que la religión influye en lo que la gente hace, en todo lo que se refiere a las relaciones de hombre y mujer? (trato general entre los sexos, relaciones prematrimoniales, relaciones conyugales, control de natalidad, etc.).

- Sí.
- No.

91. ¿Cree usted que la mayoría, o sólo una escasa minoría de gente, se deja influir en España por la religión en esta materia?

- Una mayoría.
- Bastante gente.
- Una escasa minoría.
- Nadie.

92. ¿Qué forma cree que sería la más apropiada para la estructura de la sociedad en su aspecto económico?

(Señalar con cruz.)

- Propiedad privada en la empresa, con relaciones y convenios colectivos entre patronos y sindicatos obreros.
- Nacionalización de las empresas importantes y libertad en las pequeñas.
- Una organización basada en formas cooperativas, sindicales y comunitarias, que colectivicen sin estatificar.
- Otras (indicar cuáles).

93. ¿Cree usted que la religión influye en las relaciones de poder, autoridad y libertad entre los hombres? (respeto a la dignidad de los demás, lucha por el poder, convivencia política, papel de los que mandan en el ámbito laboral, familiar, político, etcétera).

94. ¿Cree usted que la mayoría o sólo una escasa minoría de gentes se deja influir en España por la religión en esas actividades?

- Una mayoría.
- Bastante gente.
- Una escasa minoría.
- Nadie.

95. Entre los españoles parecen estar difundidas dos maneras de ver la religión: una, que quiere un catolicismo públicamente dominante, y mantiene una actitud de intransigencia frente a lo que se estima fuera del propio campo, y otra, más íntima y personal, que se basa en el amor al prójimo y es tolerante, incluso con los que se han separado de la Iglesia.

¿Con cuál de ellas cree usted que está más identificada la mayoría de los católicos españoles?

- Con la de un catolicismo públicamente dominante.
- Con la de un sentido popular, de amor y comunitario, del catolicismo.

¿Con cuál de ellas tiende usted a estar más de acuerdo?

- Con la de un catolicismo públicamente dominante.
- Con la de un sentido popular, de amor y comunitario, del catolicismo.

96. Entre los mismos españoles se ha discutido el papel del catolicismo español en el desarrollo social y cultural de España en los últimos siglos. ¿Cree usted que ese papel ha sido positivo o negativo?

- Positivo.
- Positivo, con mucho de negativo.
- Negativo.
- Negativo, con mucho de positivo.

97. Concretamente, en el campo de la enseñanza, ¿cree usted que ha sido y es positivo o negativo?

- Positivo.
- Positivo, con mucho de negativo.
- Negativo.
- Negativo, con mucho de positivo.

98. ¿Qué clases sociales diría usted, en principio, que existen en la sociedad española?

99. La sociedad industrial ha establecido una estructura de las clases, subsiguientes a la aparición del capitalismo, cuyos dos esquemas de interpretación más corrientes son: 1) El que las divide en *burguesía, pequeña burguesía y proletariado*; y 2) El que las denomina *clase alta, media y baja*. Otro tercero, especialmente atento a la realidad de determinados países, las clasifica en: 3) *Pueblo trabajador* (o clase trabajadora), *minoría comunitaria* (cuyos componentes anteponen el servicio del bien de la comunidad a sus intereses de grupo) y *oligarquía* (cuyos componentes anteponen sus particulares intereses materiales y de dominación al bien colectivo).

En concreto: ¿qué esquema piensa que refleja mejor la realidad de la estructura de clases sociales españolas?

- El 1) (burguesía, pequeña burguesía, proletariado).
- El 2) (clase alta, media y baja).
- El 3) (pueblo trabajador, minoría comunitaria y oligarquía).
- Otro (indicar cuál).
- No sé.

100. ¿A qué clase social entiende que pertenece usted?

H) DATOS BIOGRAFICOS

Para terminar, le agradeceríamos unos últimos datos, de tipo biográfico, que nos permitan hacer las clasificaciones estadísticas de acuerdo con una estratificación concreta de los sectores más representativos del Magisterio Nacional.

101. Nació usted en (nombre del municipio y provincia), el año, sexo

102. Estado familiar.

- Casado.
- Soltero.
- Viudo.
- Separación conyugal.

103. ¿Cuántos hijos tiene?

Varones
Hembras

¿A qué espera que se dediquen, o si son mayores, a qué se dedican?

(Si no cita ninguno «maestro», preguntar.)

¿No le gustaría que alguno se dedicase al Magisterio?

- Sí.
- No.
- ¿Por qué?

104. Profesión de los otros miembros de la familia.

Profesión principal	Si asalariado, indicar categoría
---------------------	----------------------------------

Padre
Esposo (a) antes del matrimonio
Esposo (a) después del matrimonio
Suegro

105. ¿Cuántos hermanos han sido ustedes?
¿A qué se han dedicado?

106. ¿Dónde pasó usted su juventud?

107. Cuando tenía usted entre dieciséis y veinte años,
¿a qué pensaba dedicarse?

108. ¿Qué le llevó a hacerse maestro?

109. Educación recibida.

- Enseñanza primaria.
 Bachillerato elemental.
 Bachillerato superior.
 Bachillerato general.
 En centros oficiales.
 En centros religiosos.
 En un seminario o noviciado eclesiásticos (indicar, en tal caso, cuántos años).
 Universidad (indicar, en tal caso, cuántos años).

¿En qué Facultad?

- Otros certificados o diplomas.
 Idiomas (indicar cuáles).
 En qué escuela de Magisterio.
 ¿Recordaría usted por qué plan estudió?
 ¿A qué edad terminó usted los estudios del Magisterio y en qué año?

Experiencia profesional (basta una respuesta aproximada: rural, urbana, número de escuelas en que ha enseñado, etc.).

110. ¿Durante cuántos años ha enseñado en escuelas?

- Rurales.
 Urbanas.

111. ¿Durante cuántos años ha enseñado a niños de los niveles de edad siguientes?

- Maternales.
 Párvulos.
 Primer grado.
 Segundo grado.
 Tercer grado.
 Cuarto grado.
 Escuela unitaria.

112. ¿Ha ejercido, o ejerce, otras profesiones u ocupaciones al margen de la enseñanza en el Magisterio oficial?

- Sí.
 No.

(Si responde afirmativamente, indicar cuáles, comenzando por las más recientes, y diciendo cuánto tiempo las ha ejercido.)

.....

113. ¿En qué escala de salarios se clasifica? (Se trata de su sueldo anual, sin deducir impuestos).

114. ¿Qué idiomas conoce usted, además del castellano?

- Francés.
 Catalán.
 Vasco.
 Inglés.
 Gallego.
 Valenciano.
 Portugués.
 Otro (indicar cuál o cuáles).

En su casa, con su familia, ¿en qué idioma habla habitualmente?

- Castellano.
 Catalán.
 Gallego.
 Vasco.
 Valenciano.
 Otro (indicar cuál).

115. Si pudiera usted volver atrás, ¿qué le hubiera gustado ser?

APENDICE 2

Muestra estadística

1. POBLACION A INVESTIGAR

La investigación se extiende a los maestros nacionales de Primera Enseñanza, tanto interinos como propietarios, que están ejerciendo la profesión en Escuelas oficiales de la Península. Se excluyen, por tanto, los maestros que prestan servicios en Centros de Enseñanza privada y todos los de provincias insulares.

Según los datos contenidos en el Anuario Estadístico de España de 1960, en el curso 1956-1957 esta población ascendía a 65.697.

Por tratarse de una población tan numerosa y diseminada se ha entendido que una muestra determinada, como más adelante se indica, puede darnos un conocimiento de la población total, con una precisión suficiente a los efectos de la investigación que se pretende realizar.

2. CARACTERISTICAS DE LA POBLACION

Se trata de un grupo bastante homogéneo en sus características generales, puesto que tanto por lo que se refiere a los estudios esenciales realizados como por su ejercicio profesional no se puede decir que existan niveles muy diferentes. Sin embargo, pretendiendo una mayor precisión en los resultados se ha clasificado la población en grupos, en los que se dan de hecho características más afines entre las unidades a investigar. Con esta idea se han considerado circunstancias intrínsecas del maestro, como son su grado de preparación y antigüedad y otras extrínsecas referidas al medio ambiente donde ejerce su profesión.

Las características diferenciales primeramente citadas pueden considerarse en cierto modo reflejadas en función del número de habitantes de la entidad de población donde el maestro ejerce, toda vez que las entidades de reducido número de habitantes están atendidas por profesionales interinos o por los más modernos del escalafón, que gradualmente van pasando a entidades de mayor población por antigüedad u oposición. Las características diferenciales extrín-

secas vienen determinadas también por estas mismas circunstancias y, además, por otros factores que modelan el medio ambiente, como pueden ser la densidad de población, el predominio de determinadas actividades económicas, el nivel cultural, la renta *per capita*, etc., que señalan diferencias entre unas y otras zonas geográficas, cuya agrupación puede permitir establecer determinadas regiones.

3. ESTRATOS DE ACUERDO CON ESTAS CARACTERISTICAS

3.1. REGIONES

De acuerdo con estos criterios, cada región se ha formado con un grupo de provincias colindantes, que presentan caracteres similares para los factores siguientes:

- Densidad.
- Tanto por ciento de población en la capital y la provincia.
- Analfabetos por 100 habitantes.
- Maestros por 1.000 habitantes.
- Renta *per capita*.
- Distribución de la población activa, según sea agrícola (patronos y obreros), industrial o de servicios.

Si bien comprendemos que dentro de una misma provincia pueden existir zonas de acusadas diferencias, no ha sido posible rebasar la unidad provincial por no disponer de datos para unidades geográficas

más pequeñas y, por otra parte, obligados por la forma en que se va a realizar la encuesta, es decir, por Delegaciones Provinciales.

Las regiones formadas han sido las siguientes:

- I. *Andalucía occidental*: Cádiz, Córdoba, Huelva y Sevilla.
- II. *Andalucía oriental*: Almería, Granada, Jaén y Málaga.
- III. *Galicia*: La Coruña, Lugo, Orense y Pontevedra.
- IV. *Asturias*: Oviedo.
- V. *Meseta Norte*: Avila, Burgos, Guadalajara, León, Palencia, Salamanca, Santander, Segovia, Soria, Valladolid y Zamora.
- VI. *Meseta Sur*: Albacete, Badajoz, Cáceres, Ciudad Real, Cuenca y Toledo.
- VII. *Cataluña*: Barcelona, Gerona, Lérida y Tarragona.
- VIII. *Aragón-Navarra*: Huesca, Logroño, Navarra, Teruel y Zaragoza.
- IX. *Valencia*: Alicante, Castellón de la Plana, Murcia y Valencia.
- X. *Vascongadas*: Alava, Guipúzcoa y Vizcaya.
- XI. *Madrid* (capital).

Por lo que se refiere a Madrid, se ha excluido como provincia de la meseta norte—región en la que hubiese sido comprendido—, por considerarla de características muy singulares y, por otra parte, porque se decidió investigar Madrid capital como gran núcleo urbano, con independencia de su situación geográfica y otras consideraciones.

CUADRO I

Regiones y provincias	Densidad (1)	PORCENTAJE		MAESTROS POR 1.000 HABITANTES (3)		Renta <i>per capita</i> (4)	PORCENTAJES DE POBLACION ACTIVA (4)				
		De población de la capital sobre provincia (1)	De analfabetismo (2)	Provincia	Capital		Agricultura		Industrias	Servicios	Total
							Patronos	Obreros			
I. ANDALUCÍA OCCIDENTAL	72	25	13,5	1,41	1,19	12.342	13	35	24	28	100
1. Cádiz	110	14	23,0	1,16	1,19	11.673	10	26	35	29	100
2. Córdoba ...	59	23	17,1	1,87	2,04	9.925	18	48	14	20	100
3. Huelva	40	19	10,4	1,77	1,81	12.079	18	30	29	23	100
4. Sevilla	88	35	6,8	1,16	0,93	14.505	11	32	24	33	100
II. ANDALUCÍA ORIENTAL	63	21	19,3	2,14	1,95	8.632	30	36	12	22	100
1. Almería ...	42	23	16,1	3,66	2,93	8.193	45	18	15	22	100
2. Granada ...	62	19	20,5	1,93	1,64	8.037	32	38	9	21	100
3. Jaén	57	8	37,3	2,01	2,63	8.452	27	46	12	15	100
4. Málaga	106	37	3,5	1,76	1,66	9.509	25	31	14	30	100
III. GALICIA	92	12	7,3	2,83	1,59	11.091	54	8	16	22	100
1. Coruña ...	128	16	10,1	2,01	0,88	12.021	52	7	18	23	100
2. Lugo	51	11	3,0	3,56	2,79	10.415	57	9	11	23	100
3. Orense ...	64	13	6,6	4,19	1,82	7.893	68	9	8	15	100
4. Pontevedra	164	7	7,1	2,59	2,30	12.342	47	8	21	24	100
IV. ASTURIAS ...	94	13	2,2	2,86	1,79	17.733	30	4	43	23	100
V. MESETA NORTE	32	19	2,3	3,88	1,82	13.548	40	13	19	28	100
1. Avila	32	10	2,6	4,09	2,60	9.172	45	28	6	21	100
2. Burgos ...	28	22	0,03	4,40	1,72	14.448	43	8	18	31	100
3. Guadalajara	16	11	6,8	4,65	2,50	12.511	52	14	10	24	100
4. León	38	12	0,5	4,21	1,75	12.312	51	6	23	20	100
5. Palencia...	30	19	0,2	4,05	1,98	14.404	30	16	23	31	100

CUADRO I (Continuación)

Regiones y provincias	Densidad (1)	PORCENTAJE		MAESTROS POR 1.000 HABITANTES (3)		Renta per capita (4)	PORCENTAJES DE POBLACION ACTIVA (4)				
		De pobla- ción de la capital so- bre pro- vincia (1)	De anal- fabetis- mo (2)	Provincia	Capital		Agricultura		Industrias	Servicios	Total
							Patronos	Obreros			
6. Salaman- ca	34	21	4,7	3,42	1,58	11.863	34	21	15	30	100
7. Santan- der	81	26	2,2	3,04	1,53	17.710	30	4	35	31	100
8. Segovia ...	29	17	0,4	4,41	2,76	15.498	43	11	15	31	100
9. Soria	15	12	1,6	5,90	2,22	12.994	49	8	14	29	100
10. Vallado- lid	45	39	5,3	2,56	1,72	16.404	18	22	21	39	100
11. Zamora ...	30	14	2,6	3,79	1,82	10.628	49	15	10	26	100
VI. MESETA SUR.	30	10	12,6	2,26	2,00	9.910	30	41	10	19	100
1. Albacete ...	26	19	13,5	2,28	1,84	9.832	37	34	9	20	100
2. Badajoz ...	40	11	24,6	1,88	1,60	10.488	28	43	11	18	100
3. Cáceres ...	28	8	7,6	2,48	1,60	8.670	31	42	8	19	100
4. Ciudad Real	30	6	3,2	2,28	2,77	9.768	27	41	13	19	100
5. Cuenca ...	19	8	15,2	3,09	2,62	10.795	39	33	6	22	100
6. Toledo ...	35	8	8,0	2,12	2,70	9.964	26	47	9	18	100
VII. CATALUÑA ..	118	43	5,0	1,46	0,75	20.530	14	4	45	37	100
1. Barcelona.	354	55	5,8	0,93	0,66	22.453	6	2	52	40	100
2. Gerona ...	59	9	0,1	2,39	1,63	16.309	25	6	37	32	100
3. Lérida	28	18	0,3	3,55	1,73	14.645	43	11	21	25	100
4. Tarrago- na	58	12	4,5	2,65	1,95	15.873	37	16	19	28	100
VIII. ARAGÓN- NAVARRA	28	28	6,4	3,27	1,43	16.266	36	14	21	29	100
1. Huesca ...	15	10	4,8	4,98	1,84	12.488	43	13	18	26	100
2. Logroño ...	46	25	3,6	3,40	1,93	17.658	41	13	19	27	100
3. Navarra ...	38	22	3,0	3,04	1,27	18.441	34	15	23	28	100
4. Teruel	15	8	9,3	4,00	2,74	11.126	55	9	15	21	100
5. Zaragoza...	37	47	8,7	2,47	1,27	17.677	27	16	24	33	100
IX. VALENCIA ...	95	29	9,9	2,04	1,52	14.878	29	23	22	26	100
1. Alicante ..	119	17	18,8	2,07	2,03	11.493	25	24	27	24	100
2. Castellón de la Pla- na	50	18	5,6	3,10	2,24	15.395	42	18	18	22	100
3. Murcia ...	71	30	8,9	2,08	1,93	10.420	34	27	17	22	100
4. Valencia ..	135	37	6,8	1,76	1,15	18.875	26	22	23	29	100
X. VASCONGADAS.	190	36	0,5	1,94	1,45	29.333	8	1	54	37	100
1. Alava	43	50	0,2	3,79	2,00	21.204	21	6	35	38	100
2. Guipúz- coa	228	28	1,2	1,55	1,26	30.229	7	0	56	37	100
3. Vizcaya ...	327	39	0,2	1,84	1,42	30.230	7	0	57	36	100
XI. MADRID (ca- pital) (5)	288	86	0,8	1,34	1,18	24.858	3	4	36	57	100
ESPAÑA PENIN- SULAR	59	29	8,0	2,27	1,33	15.234	27	18	26	29	100

Fuentes:

- (1) Anuario Estadístico de España de 1960: población en 31 de diciembre de 1958.
- (2) Analfabetos en 1 de enero de 1959. Junta Nacional contra el Analfabetismo. Datos comparados con el 80 por 100 de la población total.
- (3) Anuario Estadístico de España de 1960. Curso 1956-57.
- (4) Banco de Bilbao. Renta Nacional de España y su distribución provincial, 1957.
- (5) Estos datos se refieren al total de la provincia.

De cada una de estas regiones se ha seleccionado una provincia como muestra de la misma para su investigación. El criterio seguido para la selección de estas provincias ha sido el de elegir aquellas cuyos valores medios referidos a los conceptos antes señalados ofrecían una mayor semejanza respecto del conjunto formado por la región.

Es natural que la provincia más importante de cada región sea la de mayor peso en el conjunto regional y, por tanto, aquella cuyos valores medios, en general,

están más próximos a los de la región. Al considerar el conjunto formado por las provincias seleccionadas respecto de la Península se observa, a primera vista, que corresponde a provincias de un nivel superior al promedio teórico nacional. Esta circunstancia debe de tenerse muy en cuenta si se pretenden generalizar los resultados para hacerlo en la forma lógica, pues al haber seleccionado cada provincia como muestra de la correspondiente región sería lo más correcto generalizar cada una a su respectiva región para después

formar el conjunto nacional con los resultados de cada región.

Las provincias seleccionadas han sido las siguientes:

- Región I: Sevilla.
- II: Granada.
- III: La Coruña.
- IV: Oviedo.
- V: Burgos.
- VI: Badajoz.
- VII: Barcelona.
- VIII: Zaragoza.
- IX: Valencia.
- X: Vizcaya.
- XI: Madrid (capital).

En el cuadro I se reflejan, para cada una de las provincias de la Península y para el conjunto de las regiones a que hemos hecho referencia, los valores citados anteriormente.

3.2. SEGUN EL NUMERO DE HABITANTES DE LAS ENTIDADES DE POBLACION

Los estratos se han fijado teniendo en cuenta las normas de régimen administrativo que se siguen para la ocupación de plazas por los maestros nacionales, que son las siguientes:

Poblaciones hasta 500 habitantes, por ser condición necesaria el que una entidad no rebase esta cifra de habitantes para que puedan ser consideradas como rurales las Escuelas enclavadas en las mismas.

Poblaciones de 500 a 10.000 habitantes. A Escuelas hasta este límite de población pueden concurrir libremente todos los maestros.

Poblaciones de 10.000 a 30.000 habitantes. Para Escuelas situadas en localidades comprendidas entre estos límites de población se requiere una oposición específica.

Poblaciones de más de 30.000 habitantes. Se da la misma circunstancia señalada en el grupo anterior.

Asimismo, por entender que pueden presentarse circunstancias especiales en grandes urbes para las poblaciones cuyo número de habitantes es superior a 30.000, se han fijado también los siguientes estratos:

- Poblaciones de 30.000 a 100.000 habitantes.
- 100.000 a 500.000 —
- 500.000 y más habitantes.

En este último estrato figuran las tres capitales de provincia—Madrid, Barcelona y Valencia—que han sido seleccionadas para su investigación.

4. MUESTRA A INVESTIGAR

4.1. En realidad, puede decirse que para la selección de la muestra se han seguido dos etapas: una, primera, encaminada a fijar para cada región la provincia más representativa de la misma, siguiendo un criterio opinático, considerando las características de cada provincia en relación con las de la región a que pertenecen y, posteriormente, para cada una de las provincias seleccionadas, teniendo en cuenta los estratos establecidos, según el número de habitantes de las entidades de población, se ha escogido una muestra aleatoria, que se ha distribuido proporcionalmente a cada uno de los estratos.

4.2. TAMAÑO DE LA MUESTRA

El cuestionario contiene una gran variedad de preguntas. En la mayoría de ellas se pretende recoger los porcentajes de respuestas entre las distintas alternativas que se ofrecen. A la vista de esta variedad se ha considerado el caso extremo de suponer que el porcentaje de contestaciones entre dos alternativas es el mismo. Con ello se tendrá la certeza de haber fijado el tamaño más amplio posible para los márgenes de error y probabilidad preestablecidos, si bien en los casos en que los resultados no presenten la citada igualdad los márgenes de error quedarán reducidos.

En el supuesto de $p = q = 50$ por 100, fijado el margen de error en un 3 por 100, con un nivel de probabilidad del 95 por 100 para un censo de 65.697 \simeq 66.000 maestros el tamaño de la muestra a investigar, aplicando la fórmula:

$$n = \frac{\delta K^2 p \cdot q}{K^2 p \cdot q + (\delta - 1) E^2}$$

resulta ser de 1.093 maestros.

- $\delta = 66.000.$
- $P_k = 95$ por 100.
- $K = 2.$
- $E = 3$ por 100.
- $p = 50$ por 100.
- $q = 100 - p = 50$ por 100.

Otras de las preguntas que se formulan en el cuestionario pretenden medir frecuencias de alguna característica, por lo que se ha verificado el cálculo del tamaño de la muestra para una de ellas, como contraste con el resultado anterior. Se ha considerado la población escolar por maestro, único dato de que se ha dispuesto.

Para esta distribución se ha estimado una desviación típica de 16,49, que nos ha permitido obtener el tamaño de la muestra considerando un margen de error de un escolar, a un nivel de probabilidad del 95 por 100. De acuerdo con la fórmula

$$n = \frac{\delta K^2 \sigma^2}{K \sigma^2 + (\delta - 1) E^2}$$

el tamaño de la muestra resulta ser 1.070 maestros.

- $\delta = 65.697 \simeq 66.000.$
- $P_k = 95$ por 100.
- $K = 2.$
- $E = 1.$
- $\sigma^2 = 272.$

Adviértase que la diferencia entre los valores obtenidos por uno y otro método es muy reducida. A efectos de facilitar los cálculos ulteriores se ha fijado el tamaño en 1.100 maestros.

4.3. DETERMINACION DE LAS UNIDADES MUESTRALES A INVESTIGAR EN CADA REGION

El número de maestros a investigar en cada región se ha determinado por afijación proporcional al censo de maestros de cada una de ellas, habiendo obtenido los resultados del cuadro II.

CUADRO II

Regiones	Número de maestros	Tamaño de la muestra
1. Andalucía occidental ...	4.590	77
2. Andalucía oriental	5.769	97
3. Galicia	7.688	129
4. Asturias	2.848	48
5. Meseta Norte	14.626	245
6. Meseta Sur	7.373	123
7. Cataluña	5.529	93
8. Aragón-Navarra	5.694	95
9. Valencia	6.712	112
10. Vascongadas	2.534	42
11. Madrid (capital)	2.334	39
TOTALES	65.697	1.100

Como quiera que para cada región se ha seleccionado una provincia representativa de la misma, el número de maestros a consultar que figura en el cua-

dro anterior para cada región será el que en la provincia elegida habrá de ser objeto de la presente encuesta.

4.4. DETERMINACION DE LAS UNIDADES MUESTRALES A INVESTIGAR EN CADA UNA DE LAS PROVINCIAS SELECCIONADAS

El total de maestros a investigar en cada provincia se ha repartido proporcionalmente al censo de población, distribuido en los estratos a que antes se ha hecho referencia. Para la determinación de la población de cada estrato se han tomado los datos contenidos en los cuadernillos de cada provincia, editados por la Dirección General de Enseñanza Primaria, para el Plan Nacional de Construcciones Escolares, en los que se figuran las entidades de población—no municipios—con el número de habitantes de cada una. Para esta distribución no se han tenido en cuenta las entidades que, a juicio de la Inspección Provincial, no precisan de unidades escolares.

En el cuadro III se presenta la citada distribución:

CUADRO III

Provincias	ESTRATOS							
	De 0 a 500		De 500 a 10.000		De 10.000 a 30.000		De 30.000 a 100.000	
	Número de entidades	Número de habitantes	Número de entidades	Número de habitantes	Número de entidades	Número de habitantes	Número de entidades	Número de habitantes
I. Sevilla	157	36.260	149	407.951	16	253.748	1	30.362
II. Granada	307	81.294	317	541.038	4	66.102	—	—
III. La Coruña	323	109.487	597	671.093	—	—	2	89.508
IV. Oviedo	399	122.123	422	524.597	8	122.878	2	150.291
V. Burgos	841	157.503	137	141.876	1	22.125	1	82.407
VI. Badajoz	79	23.828	180	633.453	13	195.411	1	70.675
VII. Barcelona	324	80.702	257	486.402	11	162.872	4	255.154
VIII. Zaragoza	147	41.363	236	345.365	2	26.679	—	—
IX. Valencia	140	38.011	283	623.534	19	295.862	—	—
X. Vizcaya	265	72.641	190	360.401	11	171.391	2	140.721
TOTALES	2.982	763.212	2.768	4.735.710	85	1.317.068	13	819.118

Provincias	ESTRATOS					
	De 100.000 a 500.000		De 500.000 y más		Total	
	Número de entidades	Número de habitantes	Número de entidades	Número de habitantes	Número de entidades	Número de habitantes
I. Sevilla	1	364.418	—	—	324	1.092.739
II. Granada	1	142.900	—	—	629	831.334
III. La Coruña	1	138.000	—	—	923	1.008.088
IV. Oviedo	—	—	—	—	831	919.889
V. Burgos	—	—	—	—	980	403.911
VI. Badajoz	—	—	—	—	273	923.367
VII. Barcelona	1	100.000	1	1.629.284	598	2.714.414
VIII. Zaragoza	1	274.222	—	—	386	687.629
IX. Valencia	—	—	1	509.075	443	1.466.482
X. Vizcaya	1	252.460	—	—	469	997.614
TOTALES	6	1.272.000	2	2.138.359	5.856	11.045.467

En base a estos datos se ha calculado la muestra de cada uno de los estratos. En los cuadros siguientes se recogen dichos resultados para cada una de las provincias seleccionadas. En cada uno de los cuadros

se figuran los conceptos que se han de calcular en la provincia como trabajo previo a la realización de la encuesta, excepto Madrid (capital), para la que se ha realizado el cálculo completo.

Estratos (Número de habitantes)	REGION				PROVINCIA						
	Municipios	Población	Maes- tros	Entida- des	Población	MAESTROS			MUUESTRA		
						G	U	Total	G	U	Total
REGION I: ANDALUCIA OCCIDENTAL											
Provincia: Sevilla											
0 a 500.	5	1.638		157	36.260						3
500 a 10.000.	222	911.443		149	407.951						29
10.000 a 30.000.	56	865.513		16	253.748						18
30.000 a 100.000.	10	421.048		1	30.362						2
100.000 a 500.000.	4	750.049		1	364.418						25
500.000 y más	—	—		—	—						—
TOTALES ...	297	2.949.691	4.590	324	1.092.739						77
REGION II: ANDALUCIA ORIENTAL											
Provincia: Granada											
0 a 500.	21	8.316		307	81.294						9
500 a 10.000.	430	1.239.827		317	541.038						63
10.000 a 30.000.	39	559.597		4	66.102						8
30.000 a 100.000.	10	417.826		—	—						—
100.000 a 500.000.	2	430.600		1	142.900						17
500.000 y más	—	—		—	—						—
TOTALES ...	502	2.656.166	5.769	629	831.334						97
REGION III: GALICIA											
Provincia: La Coruña											
0 a 500.	—	—		323	109.437						14
500 a 10.000.	262	1.404.243		597	671.093						86
10.000 a 30.000.	47	643.119		—	—						—
30.000 a 100.000.	5	285.121		2	89.508						11
100.000 a 500.000.	2	271.717		1	138.000						18
500.000 y más	—	—		—	—						—
TOTALES ...	316	2.604.200	7.688	923	1.008.088						129
REGION IV: ASTURIAS											
Provincia: Oviedo											
0 a 500.	—	—		399	122.123						6
500 a 10.000.	55	222.932		422	524.597						27
10.000 a 30.000.	18	302.959		8	122.878						6
30.000 a 100.000.	3	145.271		2	150.291						9
100.000 a 500.000.	2	216.987		—	—						—
500.000 y más	—	—		—	—						—
TOTALES ...	78	888.149	2.848	831	919.889						48

G = De grupos escolares.

U = De escuelas unitarias.

Estratos (Número de habitantes)	REGION				PROVINCIA						
	Municipios	Población	Maestros	Entidades	Población	MAESTROS			MUESTRA		
						G	U	Total	G	U	Total
REGION V: MESETA NORTE											
Provincia: Burgos											
0 a 500.	1.629	494.604		841	157.503					96	
500 a 10.000.	1.660	2.207.224		137	141.876					86	
10.000 a 30.000.	15	250.135		1	22.125					13	
30.000 a 100.000.	5	293.940		1	82.407					50	
100.000 a 500.000.	2	226.674		—	—					—	
500.000 y más	—	—		—	—					—	
TOTALES ...	3.311	3.472.577	14.626	980	403.911					245	
REGION VI: MESETA SUR											
Provincia: Badajoz											
0 a 500.	141	48.202		79	23.828					3	
500 a 10.000.	872	2.114.532		180	633.453					84	
10.000 a 30.000.	44	663.432		13	195.411					26	
30.000 a 100.000.	8	366.011		1	70.675					10	
100.000 a 500.000.	—	—		—	—					—	
500.000 y más	—	—		—	—					—	
TOTALES ...	1.065	3.192.177	7.373	273	923.367					123	
REGION VII: CATALUÑA											
Provincia: Barcelona											
0 a 500.	369	117.723		324	80.702					3	
500 a 10.000.	664	1.124.205		257	486.402					17	
10.000 a 30.000.	15	221.192		11	162.872					6	
30.000 a 100.000.	10	497.014		4	255.154					9	
100.000 a 500.000.	—	—		1	100.000					3	
500.000 y más	1	1.280.179		1	1.629.284					55	
TOTALES ...	1.059	3.240.319	5.529	598	2.714.414					93	
REGION VIII: ARAGON-NAVARRA											
Provincia: Zaragoza											
0 a 500.	662	191.287		147	41.363					6	
500 a 10.000.	712	1.028.646		236	345.365					48	
10.000 a 30.000.	6	98.167		2	26.679					4	
30.000 a 100.000.	2	124.369		—	—					—	
100.000 a 500.000.	1	264.256		1	274.222					37	
500.000 y más	—	—		—	—					—	
TOTALES ...	1.383	1.706.725	5.694	386	687.629					95	

G = De grupos escolares.

U = De escuelas unitarias.

Estratos — (Número de habitantes)	REGION			PROVINCIA							
	Municipios	Población	Maestros	Entidades	Población	MAESTROS			MUESTRA		
						G	U	Total	G	U	Total
REGION IX: VALENCIA											
Provincia: Valencia											
0 a 500.	83	25.018		140	38.011						3
500 a 10.000.	452	1.144.923		283	623.534						48
10.000 a 30.000.	43	679.951		19	295.862						23
30.000 a 100.000.	5	269.065		—	—						—
100.000 a 500.000.	3	435.757		—	—						—
500.000 y más	1	509.075		1	509.075						38
TOTALES ...	587	3.063.789	6.712	443	1.466.482						112
REGION X: VASCONGADAS											
Provincia: Vizcaya											
0 a 500.	67	21.663		265	72.641						3
500 a 10.000.	192	419.965		190	360.401						15
10.000 a 30.000.	13	182.056		11	171.391						7
30.000 a 100.000.	2	94.446		2	140.721						6
100.000 a 500.000.	2	343.110		1	252.460						11
500.000 y más	—	—		—	—						—
TOTALES ...	276	1.061.240	2.534	469	997.614						42

G = De grupos escolares.
U = De escuelas unitarias.

REGION XI: MADRID (CAPITAL)

Número de maestros:

De grupos escolares	2.414
De escuelas unitarias	215
TOTAL	2.629

Número de maestros a consultar (muestra):

De grupos escolares	36
De escuelas unitarias	3
TOTAL	39

MAESTROS A QUIENES SE DEBE SOLICITAR LA CUMPLIMENTACION DEL CUESTIONARIO

Se supone que deben figurar en relaciones nominales, correspondiendo un número de orden a cada maestro. Se deben elegir precisamente aquellos a quienes se refieren los números de orden siguientes:

En grupos escolares	{	52,	202,	248,	267,	275,	296,	433,	443,	618,
		651,	676,	702,	752,	774,	802,	831,	1.045,	1.093,
		1.104,	1.272,	1.286,	1.308,	1.341,	1.355,	1.358,	1.529,	1.551,
		1.554,	1.604,	1.692,	1.776,	1.899,	2.014,	2.176,	2.298,	2.383.
En escuelas unitarias		50,	74,	173.						

La psiquiatría universitaria en los Estados Unidos de América

FERNANDO CLARAMUNT LOPEZ

Ayudante de la Cátedra de Psiquiatría
de la Universidad de Madrid

INTRODUCCION

El hecho de haber pasado un año escolar en Estados Unidos da lugar a un acúmulo de información que no es fácil resumir en una visión de conjunto sin que al pretenderlo queden en la sombra datos importantes.

Las impresiones de viaje han sido objeto de una selección personal, dependiente de las ocasiones de contacto y en relación con la duración e intensidad de estos contactos y no tienen la pretensión de ser *representativos*, en el sentido estricto, de la psiquiatría americana.

PANORAMA GENERAL

La primera observación sería que no es posible hablar verdaderamente de una *psiquiatría americana*, sino de una coexistencia bastante pacífica de los diferentes enfoques o *approaches*. Varios distinguidos especialistas aseguraron al autor de este resumen que allí no había escuelas como en Europa, sino *approaches*.

Otro punto importante: el entusiasmo. Cada enfoque o tendencia sigue su dirección propia con vigor y, sobre todo, con rapidez. El lujo de medios materiales puede tener algo que ver con ese entusiasmo; pero sin duda alguna hay que tomar en consideración la proverbial energía, voluntad y capacidad de organización características del modo de ser norteamericano. Así ha podido ocurrir que la investigación, la asistencia y la enseñanza en psiquiatría hayan logrado un nivel digno del máximo respeto, pues no se trata solamente de los aspectos técnicos, sino también humanos, llevados en general a un grado de desarrollo y progreso excepcional.

En tercer lugar es preciso aclarar algunas diferencias culturales, sociológicas o, si se prefiere, *antropológicas*, aunque una consideración detallada de tales diferencias sobrepasa los límites del presente resumen. A veces se escucha todavía el tópico de la *ingenuidad americana* aplicado a la psiquiatría; parecería, por ejemplo, excesivo en los países latinos realizar una punción lumbar con ayuda de la musicoterapia y de la anestesia local.

La manera de abordar la reeducación de los psicópatas podría también ser considerada como algo optimista. Pero las generalizaciones serían muy engañosas en este terreno. En un centro bien conocido dedicado al tratamiento de toxicomanías se admite sinceramente que más del 90 por 100 tienen recaídas y que apenas se puede hablar de verdaderas curaciones. Pero en este dominio y en otros similares no debería olvidarse

que, además del sistema terapéutico, existe un medio social *sui generis* en el cual se reclutan estos enfermos.

La influencia del alto nivel de vida da lugar a que la psiquiatría infantil, por su parte, muestre un grado de refinamiento, de lujo y de perfección en algunas clínicas de California que, desde luego, impresionarían a los psiquiatras acostumbrados a enfrentarse con las realidades y dificultades materiales en los servicios para niños que se encuentran en otros países.

No todo es de color de rosa. Hay excelentes State Hospitals, como el de Topeka. El State Hospital es el equivalente del manicomio. Varias de estas instituciones son todavía viejos hospitales atestados de pacientes donde se practica el electrochoque y la hidroterapia en colectividad. En otros centros, los enfermos disfrutaban de hermosas vistas sobre jardines bien cuidados, pero a través de gruesos barrotes en las galerías, que producen una penosa impresión de jaula, impropia de un país que, en general, ha superado desde el punto de vista de la arquitectura las limitaciones del estilo tradicional.

En varios hospitales del Estado se escuchan las mismas quejas: insuficiencia de personal médico y auxiliar, excesiva cantidad de enfermos y a veces instalaciones inadecuadas.

Por otra parte, existen clínicas privadas o semi-privadas, las llamadas *non-profit institutions*, que en muchos sentidos alcanzan la cumbre ideal de la asistencia psiquiátrica. Entre ellos, visitados personalmente, destacan la Menninger Clinic (Topeka, Kansas), Langley Porter Clinic (San Francisco), Michael Reese Hospital (Chicago), Institute of Living (Hartford, Connecticut).

En este momento una visión de conjunto parece más útil que la descripción estática y prolija del estado de la psiquiatría en Norteamérica.

El adjetivo dinámico no corresponde sólo a un enfoque determinado. Todo es dinámico: los *approaches*, llamados *orgánico*, *neurofisiológico* y *psicofarmacológico*, también son dinámicos. Muchos profesores, cuyos nombres son bien conocidos en el plano internacional, no duran largo tiempo en el mismo puesto; los movimientos creados por esta *inestabilidad normal* contribuyen mediante el intercambio de opiniones y la divulgación de experiencias y orientaciones a desarrollar y perfeccionar en todo el país las instituciones psiquiátricas que se ocupan a la vez de la asistencia a los enfermos, de la enseñanza a los jóvenes especialistas y de la investigación científica.

Algunas Facultades de Medicina consideradas como progresistas han concedido la cátedra de Psiquiatría a médicos conocidos por su especialización de Química

Biológica o en Fisiología, pero sin experiencia en Psicopatología, lo cual acentúa el carácter *dinámico* de una manera inesperada; este método parece colocar al nuevo profesor en una situación de *aprendiz de brujo*, pero ello no es obstáculo para que se obtengan resultados positivos.

La influencia del psicoanálisis en todos los sectores es mucho más evidente que en Europa y se manifiesta en la vida corriente y en el lenguaje popular. Pero el psicoanálisis científico evoluciona y sería preferible hablar de los diferentes caminos que sigue en Norteamérica. En todo caso influye en la mayor parte de la enseñanza psiquiátrica universitaria, dándole un sello especial.

Sería oportuno ahora señalar en esta exposición los temas principales que han atraído nuestra atención, aunque sea inevitable hacerlo de modo incompleto y a través de comentarios breves.

LA PSIQUIATRIA EXPERIMENTAL

La mayoría de los trabajos vistos se agrupan bajo el título general de la experimentación animal.

En los laboratorios del doctor Masserman, en Northwestern, se estudia actualmente el efecto de ablaciones corticales en monos recién nacidos para observar los trastornos del desarrollo de las funciones gnósicas y práxicas. El método de los reflejos condicionados sigue aquí las líneas generales propias del paulovismo y behaviorismo. Pero en Northwestern la influencia psicoanalítica llega hasta la jaula del gato y del mono. Las nociones de *conflicto*, *masoquismo*, *comportamiento regresivo* e incluso de *terapéutica por la transferencia afectiva* y la socioterapia han sido objeto de experiencias proseguidas largo tiempo en los animales. En nuestra exposición hemos de referirnos más tarde, al tratar de la Psicoterapia, a la personalidad del doctor J. H. Masserman, que no se limita solamente al dominio de los *Maserman's cats*.

El doctor Horsley Gantt tiene sus laboratorios paulovianos en Perry Point, muy cerca de Baltimore. Entre bosques, en la orilla del Océano Atlántico, se encuentra la fortaleza inexpugnable de la reflexología; el doctor Gantt, bajo el más severo de los aspectos en su método de trabajo, es, sin embargo, gran amigo de los animales, a los cuales evita todo sufrimiento inútil y sabe dar ejemplo a todos los asistentes y colaboradores. Sus trabajos no han sido conocidos hasta ahora, salvo en líneas generales, de los psiquiatras europeos, quizá porque han quedado en el ámbito de la Fisiología, y, sobre todo, porque el doctor Gantt ha sido sumamente sobrio en sus especulaciones. En sus últimos trabajos se interesa principalmente por los reflejos cardíacos; finamente ha analizado el efecto específico de algunas personas de su laboratorio sobre el comportamiento fisiológico de los animales que tiene a su cargo. La importancia de sus trabajos para la medicina psicosomática, de una parte, y por otra para la comprensión de algunos problemas de Psiquiatría general, no ha recibido todavía en Europa la atención que merece.

Conviene citar otro tipo de estudios, que se realizan en animales muy jóvenes. Los más conocidos son los del laboratorio de Primates en Madison, Wisconsin; el profesor Harlow, asistido por un verdadero ejército de jóvenes estudiantes entusiastas, observa, toma notas y utiliza toda clase de medios para captar las formas más sutiles de conducta en la infancia de los monos. Las fotografías de la madre artificial con su pequeño son populares en las revistas e incluso en la

televisión. Las salas de juegos, donde los monos muy jóvenes se entretienen con muñecos y juguetes con toda libertad de movimiento, según los métodos de una clínica pediátrica moderna, constituyen un curioso espectáculo, donde el behaviorismo y el psicoanálisis se integran teórica y prácticamente.

Las investigaciones sobre carencia de cuidados maternales en la primera infancia y sobre el aislamiento y la privación sensorial y afectiva han interesado incluso a los psicoterapeutas, hasta el punto de que varios de ellos consagran parte de su tiempo a la experimentación animal. El doctor Steitz tiene su laboratorio en Chicago, no lejos del Instituto de Psicoanálisis, en cuyos trabajos participa activamente.

Las nociones de Instinto, Motivación y Aprendizaje pertenecen al dominio de la Psicología Experimental, pero los avances en este terreno aportan datos muy valiosos a la Psiquiatría. Skinner, con su investigación en palomas, y Miller, en la rata blanca, son actualmente los especialistas más importantes en esta orientación.

James Olds, alumno de D. O. Hebb, que se encuentra actualmente en Ann Arbor (Michigan) trabajando en el terreno limítrofe entre Psicología y Neurofisiología, ha desarrollado una técnica ingeniosa para la estimulación de centros cerebrales, que denomina *del placer*, en ratas blancas, de manera que el animal, voluntariamente, procura recibir una nueva estimulación. La hipótesis de trabajo sería que los estímulos pueden satisfacer los instintos fundamentales (hambre, sed, sexual, etc.). Olds prosigue sus estudios para localizar los mecanismos emocionales y motivacionales de cada uno de los instintos fundamentales. Otros investigadores parecen confirmar estas observaciones que abren posibilidades de especulación sobre sus aplicaciones en el terreno humano. La mayoría de los centros de investigación tienen un laboratorio donde se utilizan electrodos implantados en el cerebro de la rata y a veces de otros animales. Masas de papel se consumen en la recogida diaria de los protocolos de las experiencias. Sin embargo, antes de poder hablar de resultados significativos y de la aplicación de estos estudios es preciso gran respeto de la metodología y considerable prudencia en las interpretaciones.

La vertiente neurofisiológica de la conducta alcanza un nivel muy alto en Yale, donde el profesor Fulton, fallecido hace poco, marcó la pauta en los laboratorios de Cedar Street. En el mismo lugar Rodríguez Delgado ha emprendido con iniciativa propia caminos nuevos en el campo de la estimulación subcortical en gatos y monos. Rodeado de colaboradores y de neurofisiólogos de otros países, como los doctores E. Fonberg y M. Sevillano, el grupo de Yale amplía los horizontes de la exploración del cerebro. Un gran número de publicaciones ilustran estas actividades.

El doctor Magoun, antes en Northwestern (Chicago), se trasladó a Long Beach (Los Angeles). El empuje de su escuela sigue siendo decisivo en Neurofisiología, aunque actualmente Magoun es profesor de Historia de la Medicina.

MEDICINA PSICOSOMATICA

Los estudios llamados *psicosomáticos* parecen en la hora actual hallarse en una fase más constructiva y razonable que en las décadas precedentes. El trabajo de equipo, bien organizado en el seno de varias instituciones, justifica por sus resultados el respeto del cual estas instituciones se ven rodeadas.

Un buen ejemplo es el Hospital Michael Reese, de Chicago. Bajo la dirección del doctor Roy Grinker

se realizan experimentos y estudios clínicos cuya metodología difiere bastante, pero cuyo espíritu las hace convergentes. Este grupo ha llevado a cabo investigaciones importantes sobre la ansiedad considerada desde el punto de vista psicológico, bioquímico, electroencefalográfico, etc. Otro aspecto interesante cultivado en el Michael Reese es el de los trastornos cutáneos a la luz de la dinámica psicosomática (doctor Kepecks). Servicios de liaison establecen contacto efectivo y directo con otras especialidades; el sistema consiste en enviar psiquiatras a los servicios de ginecología, cirugía general, etc., donde participan en el trabajo de equipo, intervienen en las discusiones generales y a veces se les invita a pronunciar breves conferencias seguidas de coloquio.

El aspecto psicodinámico de la relación médico-enfermo, de la entrevista y de la moderna psicofarmacología son objeto de cuidadosa atención. Igualmente en lo que se refiere al diagnóstico por los tests psicológicos, que contribuyen a precisar cualitativa y cuantitativamente los factores psíquicos puestos en juego.

Otro grupo selecto existe en el Hospital Mount Sinai de Los Angeles, California, bajo la dirección del doctor Franz Alexander. La influencia de Hollywood es patente en esta gran ciudad; en sus calles se ven los tipos más pintorescos, los excéntricos y vagabundos de todos los países y de todas las razas. A lo largo de Beverly Hills se concentran las consultas privadas de los psicoanalistas, no lejos del Mount Sinai, donde el grupo de Franz Alexander ocupa una planta. Un reflejo de la influencia de Hollywood se manifiesta en el método de trabajo: se utiliza una pequeña sala de proyecciones cinematográficas para estudiar las reacciones psicosomáticas de diferentes *films* sobre el funcionamiento del tiroides.

Franz Alexander, en la madurez de su larga carrera de psicoanalista, lleva a cabo el balance de una experiencia vasta y profunda. Con ocasión de un Congreso de psicoterapeutas californianos, en 1960, celebrado en San Francisco (al cual pude asistir gracias a la amable invitación del doctor F. Alexander y del doctor Judd Marmor), así como en sus artículos más recientes, ha hecho una recapitulación y síntesis de todo aquello que la psicoterapia analítica puede ofrecer de positivo.

En Canadá, la Universidad McGill, en Montreal, tiene el privilegio de ser considerada como la meca de la Neurología y Neurocirugía. Bien puede decirse que la Psiquiatría no va a la zaga. El doctor E. D. Wittkower, del Allan Memorial Institute, se ocupa a fondo de los problemas psicosomáticos: enfermedades del tiroides y emociones, alergias y psiquismo, aspectos psicológicos de la tuberculosis y de los diferentes trastornos respiratorios son los temas que más han atraído su atención; los resultados de sus trabajos han sido publicados en numerosas revistas.

En Nueva York también existen especialistas conocidos internacionalmente por sus investigaciones psicosomáticas: el doctor Wolff, en Cornell University, continúa interesado por los problemas del dolor y la influencia de las situaciones vitales sobre el funcionamiento del organismo. En la misma Universidad, el doctor Oskar Diethelm, profesor de Psiquiatría, concede gran importancia a la enseñanza psicosomática.

Cabe afirmar que caracteriza a la Psiquiatría norteamericana una tendencia general a salir de su propio mundo y colaborar plenamente con la Medicina general, colaboración que tiene lugar principalmente en el plano de orientación psicosomática.

Merece destacarse la aportación del ex profesor de Yale y del Instituto Psicoanalítico de Nueva York Laurence S. Kubie, actualmente en Baltimore, volun-

tariamente apartado de cargos oficiales. Sus reflexiones, que han constituido el objeto de una serie de artículos, muestran una finura de espíritu y rigor metódico que son el resultado de una gran cultura médica, neurológica y psicoanalítica.

En general, entre los rasgos probablemente más representativos de la actual medicina psicosomática norteamericana en el seno de los grandes hospitales figuran el interés humano concedido a cada caso y el considerable esfuerzo psicoterapéutico de comprensión del paciente, al cual se le dedican muchas horas. Ello contrasta con una relativa despreocupación por las etiquetas diagnósticas y por las clasificaciones de las enfermedades desde el punto de vista psicopatológico.

La medicina psicosomática, que llegó a vulgarizarse en exceso a través de publicaciones que no siempre poseían la base científica necesaria, ha inspirado en los últimos tiempos algunos libros con un valor real, como el del profesor Frank Tallman, de Los Angeles, acerca del manejo de los problemas emocionales, libros que contribuyen eficazmente al acercamiento de la Psiquiatría a la Medicina general.

PAPEL DE LA PSICOTERAPIA

La Psicoterapia es siempre importante en todo tratamiento psiquiátrico o psicosomático. Su importancia, sin embargo, varía en cada caso. Se llevan a cabo buen número de investigaciones para precisar su acción, y constantemente se ensayan nuevas técnicas para conseguir una evaluación *objetiva* (el ideal norteamericano es hacerlo cuantitativamente) de los resultados y para estudiar los dinamismos íntimos del comportamiento del paciente y del psicoterapeuta.

Cuando se habla de *psicoterapia* se sobreentiende aquella de orientación analítica. La hipnosis se utiliza poco, en términos generales. El *entrenamiento autógeno* de Schultz no está demasiado extendido. El *Psicodrama*, que utiliza algunos conceptos y mucha terminología del psicoanálisis, tiene seguidores entusiastas, pero la intensa publicidad que le acompaña no se corresponde con el éxito de sus aplicaciones prácticas.

Algunas orientaciones particulares como las de Karen Horney y las de Sullivan tienen sus adeptos y adversarios; pero tras la muerte de estas personalidades sólo un reducido número de discípulos inmediatos mantiene el culto a la orientación correspondiente. La influencia de Horney, como la de Sullivan y la de Erik Fromm (ahora en Méjico), es indirecta y ha servido para una mejor comprensión del enfermo y de sus circunstancias sociales.

Los Institutos de Psicoanálisis siguen el pensamiento de Freud, adaptado hábilmente a la mentalidad norteamericana, pero sólo una minoría es realmente *ortodoxa* freudiana.

Más interés que las disquisiciones teóricas tienen aquí los resultados de la organización de la enseñanza y de la terapia en el ambiente de las clínicas universitarias y de los centros para posgraduados.

En Nueva York, el profesor L. Kolb, de Columbia Univ., dirige uno de los institutos psicoanalíticos más reputados del país. Existe otro centro neoyorquino, que preside Wolberg, quien personalmente se halla interesado también por la hipnosis y otras formas de tratamiento.

En Chicago fui invitado a visitar el Instituto que estuvo tanto tiempo bajo la dirección de Franz Alexander. El prestigio de este grupo de Chicago sigue siendo considerable; además de la enseñanza normal reciben a menudo conferenciantes ilustres, que actúan

en ciclos extraordinarios. Los nombres de René Spitz y de Ana Freud figuraban en el programa de 1960.

Uno de los núcleos más *ortodoxos* es seguramente el de Topeka, donde Karl Menninger invita todo tipo de visitantes prestigiosos, con frecuencia especialistas en disciplinas ajenas a la Medicina, hombres de negocios, escritores, etc. Aldoux Huxley era uno de los huéspedes de honor del año pasado.

Con toda seguridad, el paraíso de los psicoanalistas se encuentra en la costa de California. En Los Angeles, a lo largo de Beverly Hills y en las cuevas que serpentean la colina de Hollywood, se hallan concentrados elegantes despachos modernos y lujosos gabinetes de psicoterapia. Algunos de estos psicoanalistas son —como Jud Marmor— profesores *part-time* en la Facultad de Medicina; otros, son psicólogos clínicos; otros, *consejeros matrimoniales*, pero no faltan otras consultas donde los diplomas y títulos parecen menos oficiales.

Franz Alexander, en el Mount Sinai de Los Angeles, es un ejemplo impresionante de flexibilidad, de generosidad intelectual y de eclecticismo. Recientemente ha publicado un libro, en gran medida autobiográfico. *The Western Mind in Transition*, lleno de sugerencias a propósito de la llamada *cultura occidental*.

Jules H. Masserman (psicoanalizado por Franz Alexander) es otro de los psicoanalistas con puntos de vista más amplios. En Europa se le conoce sobre todo por su enfoque *bidinámico* y los estudios sobre Neurosis Experimentales. Pero Masserman es un psicoterapeuta nato que sabe inspirar profunda confianza a sus pacientes, incluso a aquellos que entrevista con fines didácticos en presencia de los alumnos del Instituto de Psiquiatría de Illinois.

El Análisis Existencial no ha encontrado por ahora demasiados seguidores. Henri E. Elleberger, de origen suizo, profesor ahora en McGill, Montreal, es uno de los psiquiatras que ha contribuido a la difusión de la analítica existencial en Norteamérica; es autor, con Carl Rogers y Rollo May, de un libro muy conocido. Pruyser y otros, de Topeka, se han interesado por problemas teóricos y prácticos de la relación entre psiquiatras y sacerdotes. Pruyser, que comenzó ocupándose de la noción de *destino* después de haber trabajado sobre el *test* de Szondi, intenta incorporar algunas aportaciones de la analítica existencial al quehacer psiquiátrico, para salvarlo del relativo mecanicismo y del materialismo determinista en que le sitúan algunas escuelas psicoanalíticas.

En distintas ocasiones, en ese cambio de impresiones que se hace a media mañana junto a una taza de café en todos los Institutos para posgraduados, varios especialistas querían saber por qué los psiquiatras europeos escribían tanto acerca del análisis existencial; pero sus preguntas, cuando no eran estereotipadas, daban la impresión de obedecer más bien a una curiosidad cortés que a un verdadero interés por el tema.

PSICOFARMACOLOGIA

Las drogas nuevas lanzadas tras una considerable preparación propagandística y sostenidas por poderosos intereses económicos parecen cambiar el panorama actual de la Psiquiatría, creando confusión y dificultades a la hora de decidir cuáles son los medicamentos eficaces. En Estados Unidos se asiste a veces a reacciones apasionadas: en una clínica famosa por sus investigaciones, un grupo ensayaba con entusiasmo un nuevo psicofármaco. El visitante pudo comprobar que en el mismo edificio, en el piso superior, el

jefe de clínica y sus ayudantes se sentían orgullosos de no emplear ninguna droga posterior a 1952 y utilizaban la medicación clásica en cantidad bastante limitada, consiguiendo excelentes resultados, al parecer mediante la terapéutica ocupacional. No faltan, por otra parte, los especialistas que interpretan en términos psicodinámicos los efectos de las nuevas drogas o que invocan la acción sugestiva quizá con excesiva frecuencia.

Establecer un equilibrio que permita una actitud constructiva es el objetivo de varias organizaciones importantes. Probablemente la más eficaz es la cadena de hospitales que se agrupan bajo la Administración de Veteranos, con sede central en Washington.

Gracias a numerosos y bien dotados hospitales diseminados en todo el país es posible recoger información válida para la investigación científica y la experimentación clínica. Después de haber llevado a cabo estudios de gran trascendencia en el dominio de la tuberculosis, la Administración de Veteranos dirigió su interés al campo de la quimioterapia de las enfermedades mentales y emocionales. Los problemas de metodología y de evaluación de resultados reciben aquí la máxima atención.

Las revistas de la especialidad conceden cada vez mayor espacio a los artículos sobre psicofarmacología. El *Journal of Neuropsychiatry* es representativo de esta orientación, se publica en Chicago y su alma es el doctor L. v. Meduna, profesor en la Universidad de Illinois. Con él trabaja uno de los más activos investigadores en psicofármacos: Leo Abocd.

En Nueva York es preciso mencionar el grupo de Nathan Kline, en Rockland State Hospital, y también el grupo de Columbia Univ., bajo la dirección de P. Hoch y Sidney Malitz.

La Psicología clínica puede aportar mucho en lo que respecta a la evaluación de los nuevos métodos terapéuticos, pero no se ha progresado demasiado en este terreno con los *tests proyectivos*. La mayor parte de los estudios de evaluación utilizan escalas de comportamiento cuyo modelo podría ser el de Lorr. Puede decirse que casi todos los centros importantes han desarrollado sus propias escalas para valorar estos o aquellos factores. El carácter restringido del presente artículo no nos permite extendernos acerca del valor de las escalas, todavía en etapa de desarrollo y sujetas por ahora a críticas importantes.

TERAPEUTICAS «SOMATICAS»

El electrochoque y la insulina han perdido terreno indudablemente. Sin embargo, el propio Sakel, autor del método de la insulino-terapia, vivió sus últimos años en América y dejó un grupo selecto de discípulos que siguen reuniéndose periódicamente en congresos para cambiar información y datos sobre resultados clínicos y nuevas experiencias y modificaciones del método de Sakel. Kalinowsky, después de su conocido libro, ha publicado todavía numerosos artículos cerca de las indicaciones de este método y también del uso del electrochoque. Lo que sucede no es que se utilicen muy poco, sino que se escribe raramente acerca de estas terapéuticas que en la hora actual han quedado en segundo plano debido al auge de la psicofarmacología.

La *carbon-dioxide-inhalation therapy* ha sido divulgada por L. V. Meduna; existe una sociedad fundada por los partidarios de esta forma de tratamiento. Por cortesía del doctor Meduna pude presenciar algunas demostraciones en su propio consultorio privado, en

la avenida Michigan, de Chicago. En manos de su autor y de otros muchos especialistas, el porcentaje de buenos resultados se cifra en 65 ó 68 por 100, siendo el mecanismo de la terapia totalmente somático en opinión de cuantos lo emplean. No obstante, en el caso del doctor Meduna al menos, es posible que los resultados sean aún más brillantes gracias a la influencia de su personalidad de terapeuta, de su contacto humano y del considerable deseo de ayudar a sus pacientes.

TERAPEUTICA OCUPACIONAL

Las técnicas de tratamiento mediante el trabajo, el arte (dibujo, modelado, cerámica, pintura, musicoterapia, etc.) y la actividad en general parecen estar directamente relacionadas con la mejoría y la recuperación social de gran número de enfermos.

La mayoría de los terapeutas se interesan principalmente por aspectos técnicos del trabajo a realizar, teniendo en cuenta la personalidad del paciente, tendencias, aficiones, etc., y a la vista además de los síntomas de la enfermedad. Algunos han querido ir más lejos y aplican principios psicoanalíticos e interpretaciones psicodinámicas de las producciones o el modo de trabajar del enfermo, combinando así terapéutica ocupacional y psicoterapia individual. En este sentido se hallan orientados los grupos de Wittkower y de A. Azima en Montreal.

La influencia de la música sobre el estado de ánimo ha preocupado de vez en cuando a los terapeutas; según han podido demostrar los historiadores de la Medicina, fué utilizada desde los primeros tiempos de la Humanidad, pasando por etapas florecientes y por largos períodos de descrédito. En la actualidad, medidos sus efectos por los psicólogos industriales, se utiliza ampliamente en la vida americana. Se hace *musicoterapia* en los talleres y fábricas, pero también en las grandes salas de espera de los aeropuertos y de todos aquellos lugares en que se congregan grupos numerosos. Algunos hospitales psiquiátricos intentan *musicoterapia* adecuada a cada paciente y tienen especialistas encargados de ello. Los estudios y experiencias en este terreno se publican regularmente en una revista, *Music-therapy*, que cuenta varios años de existencia.

En opinión del autor del resumen, la musicoterapia (que en Norteamérica es vista sin el escepticismo o la ironía que probablemente despertaría en Europa) es particularmente útil en las clínicas psiquiátricas para niños y adolescentes. Sus efectos en un grupo de jóvenes negros bajo la dirección de musicoterapeuta de color entregado cien por cien a su tarea constituyeron una sorpresa y una gran lección con motivo de una visita personal a una de estas clínicas.

SOCIOPSIQUIATRIA

Quizá la traducción literal de la expresión inglesa correspondiente no sea muy afortunada, pero da idea de la íntima trabazón de ambos conceptos. Más que una rama nueva, se trata aquí de la expansión natural

de la Psiquiatría misma. La Sociopsiquiatría se extiende progresivamente a los diferentes dominios de la Psicología y Psicopatología, fertilizando los capítulos menos desarrollados.

Varias revistas especializadas tratan de los aspectos sociales de la enfermedad mental, sea en gran escala (sirven de ejemplo los estudios sobre prejuicios y problemas raciales y de clase social, delincuencia juvenil, toxicomanías y alcoholismo en el seno de grandes colectividades) o bien, en una escala más reducida, en el plano de las estructuras sociodinámicas existentes en el ambiente de los hospitales psiquiátricos. Una de las experiencias más curiosas es la de Caudill, un psiquiatra que quiso ingresar de incógnito en una clínica psiquiátrica para investigar de un modo más íntimo y directo las relaciones humanas entre los pacientes y el equipo terapéutico.

En la hora actual el método sociológico es aplicado por una pléyade de especialistas en ese dominio fronterizo de la Sociología, la Higiene Mental y la Antropología Cultural.

Para dar una visión de conjunto algo más completa sería preciso añadir otros capítulos igualmente importantes, pero el presente artículo sólo pretende un resumen rápido de algunos de los aspectos más destacados de la Psiquiatría en Norteamérica.

La Psiquiatría infantil merece por su parte un comentario independiente, de la misma manera que la Psicología clínica de orientación psicodinámica y la de aquellos psicólogos (*brain psychologists*) que se ocupan de la patología cerebral, en contacto con neurofisiólogos y neurocirujanos.

Las clínicas para epilépticos, así como los centros para alcohólicos y toxicómanos, presentan un gran interés para los especialistas en estos temas. Otro sector que atrae la atención de muchos psiquiatras norteamericanos es la enseñanza de la especialidad, enseñanza que difiere ciertamente de la que se lleva a cabo en la mayoría de los países europeos.

El intercambio de puntos de vista entre las corrientes norteamericanas y europeas es sin duda útil en ambos lados. Sin embargo, existen razones para creer que cada país continuará teniendo su psiquiatría en cierto modo, pues los psiquiatras no manipulan abstracciones científicas exclusivamente; el carácter subjetivo de esta disciplina se evidencia en las distintas clasificaciones nosológicas, en los diagnósticos de moda y en el relativo prestigio de los distintos métodos de tratamiento, por ejemplo.

La subjetividad de este tipo de saber persiste a pesar de las estadísticas, de las escalas de comportamiento y de las máquinas cibernéticas que se utilizan en la investigación.

Es natural que las peculiaridades nacionales impriman caracteres particulares a la psiquiatría de cada país. En todo el mundo los enfermos y sus médicos pertenecen a colectividades en cuyo seno se hallan sumergidas y comparten las circunstancias correspondientes.

Organización de la escuela primaria de maestro único

RECOMENDACION NUM. 52
de la XXIV Conferencia Internacional
de Ginebra

La Unesco y la Oficina Internacional de Instrucción Pública han comunicado a los Gobiernos el texto de las Recomendaciones aprobadas en la XXIV Conferencia Internacional de Instrucción Pública, celebrada en Ginebra, y que se refieren, la «Recomendación número 52», a los Ministerios de Instrucción pública sobre la organización de la escuela primaria de maestro único, y la «Recomendación número 53», a los mismos Ministerios de Instrucción Pública sobre la organización de la educación preescolar.

La Conferencia Internacional de Instrucción Pública, convocada en Ginebra por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura y por la Oficina Internacional de Educación, habiéndose reunido el 3 de julio de 1961 en su XXIV Reunión, aprueba el 13 de julio de 1961 la siguiente Recomendación:

La Conferencia.

Considerando la «Recomendación número 47» a los Ministerios de Instrucción Pública sobre la posibilidad de acceso a la educación en las zonas rurales, aprobada el 16 de julio de 1958 por la Conferencia Internacional de Instrucción Pública en su XXI Reunión.

Considerando que el artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos que proclama que debe proporcionarse a todos la Enseñanza primaria gratuita y obligatoria.

Considerando que es necesario superar las dificultades de toda especie para que los niños de las pequeñas aglomeraciones puedan tener acceso a la educación sin necesidad de separarse de sus familias, en condiciones equivalentes a las que disfrutaban sus camaradas de las localidades más importantes.

Considerando que, en numerosos países, la institución de las escuelas de un solo maestro ha facilitado la generalización de la enseñanza obligatoria.

Considerando que, a pesar de los cambios registrados en determinados países, en las condiciones de vida en las pequeñas aglomeraciones, y a pesar de la disminución del número de escuelas de un maestro como resultado de esta evolución, los niños que frecuentan ese tipo de escuelas se cuentan todavía por millones.

Considerando que, para estar en condiciones de facilitar a sus alumnos el posible paso a otra escuela primaria y el acceso a los estudios posprimarios, la escuela de maestro único debe ser «completa», esto es, que debe tener tantos años de estudios como la escuela primaria de tipo corriente.

Considerando que es urgente transformar las escuelas incompletas de un solo maestro en escuelas del mismo tipo, pero completas.

Considerando que la escuela completa de un solo maestro está llamada a prestar todavía grandes servi-

cios, sobre todo en los países que se preocupan actualmente por organizar su propio sistema de Enseñanza primaria obligatoria y cuyos medios de comunicación y transporte en determinadas regiones son todavía insuficientes.

Considerando que hasta ahora se ha concedido por lo general poca importancia al estudio de los problemas de toda clase que plantea el buen funcionamiento de las escuelas primarias de un solo maestro.

Considerando que, a pesar de la analogía de sus aspiraciones, los países cuya situación es muy diferente tienen que encontrar soluciones distintas al problema de la organización de la escuela primaria de un solo maestro.

Somete a los Ministerios de Instrucción Pública de los diversos países la siguiente Recomendación:

I. EXISTENCIA DE LAS ESCUELAS DE UN SOLO MAESTRO

1. Cualquiera que sea el carácter, urbano o rural, de su lugar de origen y de su residencia, todo niño que frecuenta una escuela primaria, tanto si se trata de una escuela de varios o de un solo maestro, debe recibir en ella el mínimo de instrucción que le sea indispensable, tanto para proseguir sus estudios más allá del grado primario como para poder recibir una formación complementaria que le prepare para el desempeño de sus obligaciones de hombre y de ciudadano.

2. En la preparación de los planes de extensión de la Enseñanza primaria o de generalización de la enseñanza obligatoria, debe tenerse muy especialmente en cuenta la contribución que puede aportar a la realización de los mismos el sistema de las escuelas completas de un solo maestro.

3. Allí donde la escuela primaria de un solo maestro sea «incompleta», en el sentido de que el número de años de estudios sea en ella inferior al establecido para las demás escuelas primarias, es preciso proporcionar a sus alumnos, teniendo en cuenta las condiciones locales, otros medios para completar su instrucción sin dificultad.

4. Allí donde se estime todavía que la escuela confiada a un solo maestro no puede dar sino una parte de la enseñanza del primer grado, debe desarrollarse con gran intensidad una acción encaminada a convencer a las autoridades escolares y al cuerpo docente de que:

a) El analfabetismo ha desaparecido prácticamente de los países en los que un sistema de escuelas completas de un solo maestro ha permitido hacer efectiva la universalidad de la enseñanza.

b) Los países que se encuentran a la cabeza del desarrollo educativo mundial continúan utilizando este sistema cuando las dificultades de transporte o de financiamiento no les permiten agrupar a los alumnos de las pequeñas localidades en escuelas centrales, con o sin internado.

c) A pesar de sus insuficiencias, la escuela completa de maestro único ofrece innegables ventajas desde tres puntos de vista: pedagógico (estudio del medio ambiente, trabajo en grupo y trabajo individual), humano (atmósfera familiar, relaciones con los demás y cooperación) y social (extensión de la influencia de la escuela y contribución de la misma a la educación de adultos).

5. En los países en proceso de desarrollo y en las regiones insuficientemente desarrolladas de los demás países donde es necesario organizar escuela de un solo maestro, éstas deberían servir no sólo para la instrucción de los niños, sino también para la educación de los adultos y para la ejecución de planes de desarrollo económico y social.

6. Es conveniente que las escuelas incompletas de un solo maestro que existen actualmente, así como las que se creen en lo sucesivo, sean transformadas lo más pronto posible y según planes preestablecidos, en escuelas completas de maestro, e incluso en escuelas de dos o varios maestros si las circunstancias lo exigen.

7. Las escuelas completas con dos o más maestros, en las que cada uno de ellos se ocupa de dos o tres años de estudio, pueden constituir una transición hacia la escuela primaria de tipo corriente.

8. Si por razones de tipo local es necesario que subsistan algunas escuelas incompletas de un solo maestro, conviene que sus alumnos tengan la posibilidad de terminar sus estudios primarios en una escuela regional.

9. En los países en que, como consecuencia de cambios de orden demográfico o de una política de racionalización del sistema escolar, existe la tendencia de suprimir las escuelas primarias de un solo maestro, es conveniente que, antes de proceder a las reagrupaciones proyectadas, se tengan en cuenta los deseos de las poblaciones interesadas, y en especial de los padres que quieran conservar una escuela que constituye a menudo el único centro de vida cultural y social.

II. MEDIDAS ADMINISTRATIVAS

10. En los países en que la situación demográfica y la forma de vida de las pequeñas comunidades evolucionan rápidamente, sería oportuno revisar periódicamente las disposiciones relativas a la escuela de un solo maestro para adaptarlas a las nuevas circunstancias.

11. Aunque las condiciones exigidas para la apertura de una escuela de un solo maestro varían considerablemente según los países (número de habitantes, distancias demasiado grandes hasta otra escuela, etc.), las autoridades deberían inspirarse en dos principios esenciales:

a) No retrasar la apertura de una escuela en una localidad hasta que la matrícula escolar haga necesaria la presencia de varios maestros.

b) Cuidar de que las exigencias reglamentarias que condicionan la apertura de una escuela de un solo maestro sean suficientemente flexibles para facilitar en grado máximo la asistencia a la escuela de todos los niños del país.

12. Deben utilizarse todos los medios posibles para romper el aislamiento de la escuela de un solo maestro, tanto en lo que se refiere al maestro (atención especial de la inspección, asesores pedagógicos, documentación para la clase, círculos de estudios, relaciones continuas con establecimientos escolares más importantes, etc.), como en lo que respecta a los alumnos (visitas de médicos escolares, correspondencia inter-escolar, cooperación escolar, excursiones, intercambios de alumnos, participación en los mismos exámenes de fin de estudios que los alumnos de otras escuelas, etc.).

13. Es muy conveniente que se extiendan todo lo posible a las escuelas de un solo maestro los servicios de una biblioteca ambulante, tanto en beneficio del maestro y de la comunidad como de los alumnos; además, las escuelas interesadas deberían obtener la ayuda necesaria para adquirir en propiedad las obras de referencia indispensables.

14. Sería conveniente constituir, en los servicios de administración superior de la enseñanza del primer grado, un órgano consultivo que, con la colaboración de otros Ministerios o Departamentos y de los representantes de los maestros interesados, se encargase de estudiar, en sus diferentes aspectos, los problemas referentes al funcionamiento de la escuela primaria de un solo maestro.

15. Ese órgano de consulta y de estudio debería tener, entre otras, las siguientes funciones:

a) Proceder a un examen imparcial y objetivo de las ventajas e inconvenientes que presenta la escuela de un solo maestro.

b) Examinar, cuando la existencia de dichas escuelas resulte necesaria, por qué medios pueden remediarse sus inconvenientes y de qué manera es posible mejorar su rendimiento.

c) Estudiar los aspectos económico, social, cultural, pedagógico, etc., del mantenimiento de las escuelas de este tipo o de su transformación en escuelas de varios maestros.

d) Planear una acción destinada a estimular a los maestros y a facilitar su trabajo.

III. MEDIDAS DE ORDEN PEDAGOGICO

16. Como el titular de una escuela de un solo maestro tiene que ocuparse de alumnos de edades muy diversas que corresponden a varios años de estudios, la matrícula en ese tipo de escuela no debería pasar del número de alumnos normalmente confiados a cada maestro de una escuela primaria de varios maestros, e incluso debería ser inferior a ese número.

17. Al encontrarse el titular de una escuela de un solo maestro en la imposibilidad de ocuparse a la vez de todos los alumnos, es preciso constituir grupos tan homogéneos como sea posible, teniendo en cuenta la edad, las aptitudes y los conocimientos de los niños.

18. Aunque el papel del alumno-instructor haya perdido importancia en la enseñanza propiamente dicha, el maestro y los niños pueden todavía aprovechar la

ayuda indirecta de los alumnos más avanzados, la cual además de constituir un estímulo, facilita la organización general de la clase, la corrección de los deberes, los ejercicios de repaso, la dirección de los trabajos prácticos y de los juegos, deportes y actividades al aire libre.

19. El contenido de los planes de estudio y programas en la escuela primaria de un solo maestro, así como el número de años de escolaridad, no deben ser inferiores a los correspondientes a la escuela primaria de varios maestros, a fin de que los alumnos de ambos tipos de escuela tengan las mismas posibilidades de pasar a los estudios de nivel posprimario.

20. Como la escuela de un solo maestro no se diferencia de la escuela de varios maestros por las exigencias de los programas, sino por la organización interna del trabajo escolar, en las instrucciones y normas destinadas a las escuelas de un solo maestro, conviene hacer especial hincapié en el hecho de que estas últimas se prestan mucho más que los demás tipos de escuela a la aplicación de determinados principios psicopedagógicos, tales como el trabajo individual y el trabajo de grupo.

21. Está plenamente justificada la preparación de guías didácticas destinadas al personal docente de las escuelas de un solo maestro; además, procede estimular a las revistas pedagógicas para que formulen sugerencias que interesen directamente a los titulares de las escuelas de maestro único.

22. Pese a la dificultad material de preparar manuales especiales para las escuelas de un solo maestro, es importante poner a disposición de estas escuelas medios auxiliares audiovisuales, colecciones de ejercicios graduados, fichas de trabajo individual y toda clase de material didáctico adaptado a la enseñanza simultánea.

23. El edificio de la escuela de un solo maestro debe estar concebido en función de las necesidades propias de este tipo de escuela; para facilitar las actividades simultáneas de grupos diferentes, conviene prever rincones de trabajo o locales suplementarios, dispuestos de manera que el maestro pueda vigilar constantemente el conjunto de sus alumnos; siempre que ello sea realizable, la escuela debe disponer de un terreno para prácticas de jardinería y cría de pequeños animales.

24. Las autoridades escolares deben preocuparse de las exigencias especiales que, desde el punto de vista del mobiliario y del material, presentan las escuelas de un solo maestro (pupitres, mesas y sillas adecuados para niños de diferentes edades, mayor número de encerados a disposición del maestro, etc.).

25. Los problemas relativos a la escuela de un solo maestro deberían ser objeto de investigaciones de carácter pedagógico, ya que dichos estudios experimentales pueden contribuir al progreso del conocimiento de las técnicas del aprendizaje en general.

IV. PERSONAL DOCENTE

26. Cualquiera que sea el tipo de establecimiento en el que se forme el personal al que se han de confiar más tarde las escuelas de un solo maestro, la duración y el nivel de sus estudios deben ser los mismos que para sus colegas que habrán de ejercer en una escuela de varios maestros; de esta manera no existiría ningún obstáculo legal al traslado de un titular de una

escuela de un solo maestro a una escuela rural o urbana de varios maestros, o viceversa.

27. El estudio de los problemas que se plantean en una escuela de un solo maestro puede ser útil para todos los maestros que hayan de ejercer en una escuela primaria; dicho estudio debe figurar, siempre que sea posible, en el plan de estudios para la formación de los maestros de primera enseñanza.

28. Tanto como los conocimientos teóricos sobre la organización de la enseñanza en la escuela de un solo maestro importa que los alumnos del magisterio tengan la posibilidad de practicar la enseñanza en una escuela de ese tipo; tal experiencia será de extraordinario valor para los futuros maestros de Enseñanza primaria sin excepción.

29. En determinados países puede ser útil crear escuelas experimentales de maestro único adaptadas a las diferentes regiones; es conveniente que tales escuelas estén anejas a un establecimiento de formación pedagógica de manera que sirvan a la vez de escuelas de prácticas para los alumnos del magisterio y de centros de perfeccionamiento para los maestros en ejercicio.

30. Dado el aislamiento en que se encuentran los titulares de una escuela de un solo maestro, su perfeccionamiento profesional es mucho más necesario aún que el de sus colegas de las escuelas de varios maestros; conviene darles la ocasión de seguir cursos de vacaciones, cursos por correspondencia, cursos por radio, conferencias pedagógicas de circunscripción y facilitárseles los servicios de una biblioteca móvil.

31. En los países en que los titulares de las escuelas de un solo maestro hayan recibido una formación de nivel inferior a la de los demás maestros de enseñanza primaria, las medidas que se tomen para su perfeccionamiento profesional deben tender igualmente a colocarles en un plano de igualdad con sus colegas, con objeto de poner fin a las diferencias que pueden existir en las condiciones de nombramientos, remuneración, traslado, etc.

32. Dadas las dificultades que implican su labor y las mayores responsabilidades que incumben a los titulares de escuelas de un solo maestro, deben mejorarse todo lo posible sus condiciones de trabajo, tales maestros deben disfrutar de una ayuda razonable en lo que se refiere a alojamiento, prestaciones médicas y reembolso de los gastos de viaje necesarios; hay que considerar también la posibilidad de otorgarles una prima de dirección, como se hace ya en determinados países.

V. COLABORACION INTERNACIONAL

33. Es muy conveniente que se invite a especialistas o educadores que posean una gran experiencia de la organización de las escuelas completas de un solo maestro a ayudar a los países en los que este sistema, imperfectamente conocido todavía, podría contribuir a resolver el problema de la generalización de la enseñanza obligatoria.

34. En los programas de concesión de becas debería tenerse en cuenta a los educadores deseosos de trasladarse al extranjero para estudiar el sistema de la escuela completa de un solo maestro o para perfeccionarse en la aplicación de dicho sistema.

35. La Unesco, la Oficina Internacional de Educación y los organismos regionales de educación, así

como las asociaciones de personal docente, deberían fomentar y estimular el intercambio de documentos de toda clase (textos oficiales, informes, estudios monográficos, películas, manuales, etc.) y la organización de reuniones profesionales y de seminarios de estudios dedicados al examen de los problemas relativos a la escuela de un solo maestro (creación y funcionamiento, formación de maestros, distribución del horario, métodos apropiados, material de enseñanza, medios auxiliares audiovisuales, etc.).

VI. MEDIDAS DE APLICACION

36. Sería conveniente que los Ministerios de Instrucción Pública, las autoridades escolares del grado de enseñanza más directamente interesado, las asociaciones internacionales o nacionales de enseñanza, etcétera, difundiesen ampliamente el texto de la presente Recomendación; corresponde a la prensa peda-

gógica, oficial o privada, un importante papel en la difusión de esta Recomendación.

37. Se invita a los centros regionales de la Unesco a facilitar, en colaboración con los Ministerios interesados, el examen de esta Recomendación en el plano regional, con objeto de adaptarla a las características de la región.

38. Se invita a los Ministerios de Instrucción Pública de los países en que se estime necesaria esta medida a que encarguen a los órganos competentes que procedan a diversos trabajos, tales como:

- a) Examinar la presente Recomendación y comparar su contenido con la situación de derecho y de hecho existente en el país.
- b) Considerar las ventajas y los inconvenientes de la posible aplicación de cada uno de los artículos que no estén todavía en vigor.
- c) Adaptar a la situación del país cada artículo, si se considera útil su aplicación.
- d) Por último, proponer las disposiciones y medidas de orden práctico que proceda tomar para la aplicación del artículo de que se trate.

LA EDUCACION EN LAS REVISTAS

TEMAS GENERALES DE EDUCACION

Adolfo Maíllo, en la revista *Vida Escolar*, continuando una serie de notas para un ensayo de orientación didáctica que viene publicando sucesivamente, se dedica en el número de diciembre a tratar de los programas y lecciones.

A diferencia de un cuestionario, que sólo enuncia, mediante epígrafes amplios, los grandes temas que se han de enseñar en la escuela, el programa está dividido en lecciones, donde los asuntos se concretan en pequeñas unidades de contenido, que han de desarrollarse como unidades de actividad, en las correspondientes unidades de tiempo. En este sentido entiende el concepto de lección el profesor Maíllo, y trata a continuación de precisar cuál ha de ser la lógica y la psicología de la lección.

En un cuadro sinóptico ofrece varios tipos de programa y varias maneras de concebir y organizar las nociones dentro de la lección.

El profesor Maíllo es partidario de que las unidades de trabajo escolar sean cortas: «Pocas nociones en cada lección y muchos ejercicios destinados a asimilarlas y a aplicarlas: he aquí una regla que nos parece fundamental.» Y continúa: «Entonces podrá preguntarse: ¿es necesario renegar de la unidad didáctica, del centro de interés, del complejo, es decir, de todas las formas de organización de las nociones a base de amplios conjuntos? Sin desbrozar siquiera un tema especialmente complicado, diré que las ideas asociadas constituyen una conquista muy importante de la didáctica moderna; pero hemos de libramos de identificar las asociaciones mentales del adulto y las del niño. ¡Son tan distintas, cuantitativa y cualitativamente!» Cuando el alumno no abarca el horizonte mental que dibujan los perfiles de la lección es porque: a) contiene demasiadas ideas; b) mantienen entre sí numerosas relaciones; c) se trata de conceptos amplios y abstractos; d) aquélla es ineficaz y perturbadora. Aunque exámenes y pruebas objetivas muestren que los niños han aprendido. Pues lo importante no es lo que el niño aprende, sino lo que comprende (1).

En la *Revista Calasancia*, María Teresa Calderón concluye la publicación de su estudio sobre Federico Schneider, el pedagogo por antonomasia de la autoeducación. Primeramente ofrece una biografía del educador alemán y recoge su labor como catedrático y conferenciante, además de su obra bibliográfica.

Expone a continuación los fundamentos de la pedagogía schneideriana y sus directrices generales: el origen de su idea pedagógica, su concepción del hombre, la esencia y fin de la educación y las posibilidades y límite de la misma. Schneider distingue varias formas de educación, educación intencional y funcional, según la presencia o la falta de conciencia y de voluntad por parte del sujeto del proceso pedagógico. En general, según Schneider, la educación intencional facilita la conciencia en el objeto más fácilmente que la funcional. La educación intencional, a su vez, se verifica mediante dos procesos perfectamente diferenciados, pero sin cuya mutua colaboración la tarea educativa puede llegar a ser estéril. Estos procesos son el de la formación y el de la instrucción o cultura formativa. Según que el polo subjetivo y el objetivo

coincidan o no en una misma persona, Schneider habla de auto o heteroeducación. La heteroeducación es la forma de educación más vulgarmente considerada, aunque la de mayor importancia y valor efectivo. Describe a continuación la autora la autoeducación según Federico Schneider, su importancia, su esencia, su fin, sus móviles. También analiza las formas de autoeducación y los medios de que ésta se sirve: a) el propio conocimiento; b) la represión de los vicios; c) el espíritu de sacrificio y renuncia; d) la adquisición de buenas cualidades, y e) otros medios, entre los que se encuentran la naturaleza y la vida de campo, los espectáculos, etc. Por último, es importante considerar la autoeducación según la etapa evolutiva del hombre.

Completa este estudio una lista de libros que han sido consultados por la autora y que es una importante bibliografía sobre el tema de la autoeducación (2).

El Padre escolapio Claudio Vilá estudia en la *Revista Calasancia* las causas no patológicas y patológicas de la pereza.

En el primer capítulo, es decir, entre las no patológicas, agrupa las causas educacionales, pedagógicas y psicológicas, y de éstas hace responsables, según las circunstancias, al ambiente familiar de excesiva frialdad o severidad, a fallo en los maestros o a características psicológicas del muchacho, como puede ser, por ejemplo, la falta de voluntad.

En el segundo capítulo se estudian las causas patológicas de la pereza y se clasifican en: sensoriales (la sordera, por ejemplo), mentales (serían las que afectan al niño insuficiente desde un punto de vista intelectual o simplemente retrasado: defectos del lenguaje, trastornos de la psicomotilidad), causas neuropsicológicas (lentitud intelectual e inatención) y, por último, las causas fisiológicas (entre las que incluye las de origen respiratorio y glandular).

«Queda patente —dice el Padre Claudio Vila— que la pereza escolar es uno de los problemas que debe atraer especialmente la atención de padres y maestros. Estos, en primer término, vienen obligados a escudriñar si tal desgana de aprender tiene alguna causa no patológica (de orden educativo, pedagógico, psicológico). En caso positivo aplicará el remedio oportuno; si tal causa es la verdadera y única, el resultado no se hará esperar. Si el examen concienzudo anterior obliga a pensar en alguna causa de tipo patológico habrá que acudir sin tardanza al médico o psiquiatra. Trabajando en unión con éstos y con el psicólogo, padres y educadores deberán hacer cuanto sea razonable para curar o, al menos, aliviar al paciente» (3).

ENSEÑANZA PRIMARIA

En la revista *Escuela Española*, Julio Herrera publica un artículo con un extraño título: *El «libroforo» en la escuela*. Sostiene el autor que así como hoy día existen el cineforo y el teleclub, como conversaciones amenas e instructivas acerca de las películas o de los programas de televisión, sería conveniente la existencia del libroforo, que vendría a ser un diálogo

(2) MARÍA TERESA CALDERÓN LAIRADO: *La autoeducación según Federico Schneider*, en «Revista Calasancia» (Madrid, octubre-diciembre de 1961).

(3) CLAUDIO VILA PALÁ, Sch. P.: *La psicopatología de la pereza escolar*, en «Revista Calasancia» (Madrid, octubre-diciembre de 1961).

(1) ADOLFO MAÍLLO: *Notas para un ensayo de orientación didáctica*, en «Vida Escolar» (Madrid, diciembre de 1961).

entre varios sujetos para conocer mejor un libro y enterarse de las opiniones de los demás sobre él. Aunque se pueda objetar que esta clase de actividades es más propia de las personas mayores que de los niños, sin embargo, el libroforo escolar, con unas exigencias mínimas y una amplitud limitada, encajaría a las mil maravillas en la escuela desde que los niños empiezan a conocer la lectura y la expresión oral.

El profesor Herrera señala a continuación cuál será el proceso a seguir para llegar al día en que se va a celebrar el libroforo. Se discutirá allí acerca del autor (ideas sobre su biografía), se analizará la obra: el asunto, la idea principal, la finalidad, la disposición de sus diversos elementos, el estilo, etc. Al final se sacará, a modo de conclusión, un resumen de las enseñanzas morales que la obra aporta, si es amena o aburrida, y si se puede recomendar o no su lectura, y hasta se sintetiza su idea principal en unas líneas. El éxito del libroforo depende, en gran parte, de la elección de la obra y de la dirección del diálogo (4).

En el *Boletín de Educación* de la Junta Superior de Navarra, Ernesto Campos publica un artículo que trata de revalorizar la función económica de la Mutualidad y coto escolar. Después de hacer referencia al Plan Nacional de Economía, dice estas palabras: «A simple vista se aprecia que las directrices trazadas con carácter normativo en dicha programación económica nacional son idénticas a los objetivos que desde el punto de vista económico pretenden y aspiran a convertir en realidad los cotos escolares de previsión, además de practicar ésta, pues una de sus principales consecuencias es la de conseguir con un estilo propio y en forma de cooperativa de trabajo infantil el fomento a través de una explotación racional de la riqueza patria en curso de explotación, poniendo de manifiesto que no debiera existir un palmo de terreno ni una fuente de riqueza susceptible de utilización sin incorporar a la sociedad y con ella al bien común» (5).

En la revista *El Maestro*, de la Federación Católica de Maestros Españoles, Severino Riveiro hace unas consideraciones muy oportunas frente a la situación de desánimo que muchas veces invade a los maestros. Piensa el autor que «teniendo en cuenta la doble condición de católico y de educador que concurren en el maestro español, en su espíritu no puede tener entrada el pesimismo ni la desesperación, que tanta energía restan a la actividad profesional; al contrario, deben imperar la esperanza y la alegría como síntomas de nobles afanes y base de estímulos que impulsan a la consecución de elevados ideales... En resumen, el maestro tiene que vencer varonil y jovialmente todos los obstáculos que se opongan al máximo rendimiento escolar, y para ello nada mejor que sobrenaturalizar la profesión considerándola como un apostolado que, si bien necesita los medios materiales, su fin trasciende a lo divino, culmen de toda felicidad» (6).

En la *Escuela en acción*, suplemento pedagógico de *El Magisterio Español*, García Alvaredo se plantea como problema de didáctica esta cuestión: la necesidad de introducir la conversación en la escuela. El niño en la escuela no debe estar callado, el niño debe hablar; pero hemos de encauzar este modo de usar el niño su lenguaje y, una vez iniciada la conversa-

ción, debemos rectificar las palabras mal pronunciadas, mal empleadas, y habremos dado así ya una lección de lenguaje. También de la propia conversación se pueden tomar ideas que sirvan para adentrarse en las ciencias del cálculo o en el campo de la geografía o en las cuestiones relacionadas con las ciencias naturales. En el período de perfeccionamiento será muy útil la lectura del periódico comentado diariamente en clase, lectura que no será exhaustiva, pero que servirá para que los alumnos comenten en forma de diálogo colectivo.

En el período de iniciación profesional, las obras de la biblioteca escolar servirán para abrir un vastísimo horizonte de conversación en la que ya tendrán los escolares un cierto grado de perfección, alcanzado a lo largo de los dos períodos anteriores (7).

ENSEÑANZA MEDIA

En la revista catalana *El Ciervo* se planteó, en el número de septiembre-octubre, una especie de encuesta titulada «¿Qué pasa con los estudios?». En el número de noviembre se ha publicado la primera parte de respuestas recibidas a este «juego de saber lo que pasa». Allí se destacaba la insistencia sobre el factor desorientación profesional. Hoy se completa el «juego» con una amplia selección de las respuestas recibidas. Se pueden distribuir en tres grupos: respuestas en defensa del estudiante, respuestas que relacionan los diversos factores y respuestas relacionadas más específicamente con la enseñanza primaria.

En el primer grupo se pasa revista a las principales dificultades por que tiene que pasar un estudiante (falta de orientación profesional, horarios agotadores, planes de estudio mal planteados, etc.). En el segundo apartado, entre los diversos factores que influyen en la educación, se trata de la orientación profesional, de la necesidad de una reestructuración económico-social más justa, de la existencia real de igualdad de posibilidades de oportunidades y de la desorientación tan frecuente en los escolares (8).

En la revista *Educadores* se ha publicado un artículo sobre generalidades y teoría del teatro escolar, que recogimos a su debido tiempo. Allí se prometía un segundo artículo, de carácter concreto, en el que se consignasen los repertorios de obras adaptadas o adaptables para colegios, así como también las referencias exactas de las casas especializadas en decorados, vestuario, luminotecnia y demás elementos que intervienen en una representación escénica. Esta es la información que proporciona el artículo que ahora recogemos. Como complemento de lo dicho sobre el teatro escolar se añade al final un capítulo dedicado al teatro guiñol y teatro de marionetas (9).

Como colaboración del extranjero, la revista *Educadores* publica un artículo del profesor de la Universidad de Palermo Giulio Bonafede, que trata de diversos problemas de metodología y didáctica. El autor delimita con precisión de pensamiento los campos diferenciales de la metodología y didáctica, y estudia luego las reglas del método y su necesaria entrada en el campo de la actividades docentes (10).

(4) JULIO HERRERA: *El «libroforo» en la Escuela*, en «Escuela Española» (Madrid, 18 de enero de 1962).

(5) ERNESTO CAMPOS CABALLER: *Revalorización actual de la función económica de la Mutualidad y Coto Escolar*, en «Boletín de Educación» (Pamplona, enero de 1962).

(6) SEVERINO RIVEIRO TOMÉ: *Alejemos de la Escuela los problemas personales*, en «El Maestro» (Madrid, enero de 1962).

(7) E. SANTOS GARCÍA ALVAREDO: *La conversación*, en «La Escuela en Acción» (Madrid, diciembre de 1961).

(8) ENCUESTA: *¿Qué pasa con los estudios?*, en «El Ciervo» (Barcelona, enero de 1962).

(9) RICARDO COBOS: *El teatro escolar*, en «Educadores» (Madrid, noviembre-diciembre de 1961).

(10) GIULIO BONAFEDE: *Metodología y didáctica*, en «Educadores» (Madrid, noviembre-diciembre de 1961).

En la *Revista Calasancia* se publica un artículo acerca de la aplicación de las unidades pedagógicas a la asignatura de filosofía en el sexto curso de Bachillerato.

«El pensamiento de las unidades—dice Fr. de Savall—consiste en distribuir el tiempo de clase (cinco cuartos) entre los discípulos y el profesor, dando éste no una lección magistral, sino dialogando llanamente para comunicar a sus discípulos, en tabla redonda, el sentido y la simpatía del asunto a desarrollar. Atento el señor profesor al momento culminante en que se despierta el interés de los alumnos, cesa de hablar y empiezan ellos a escribir, poco más o menos, la segunda mitad de la unidad pedagógica. Verdadera unidad, como la voz y el eco; pero no es un eco monótono, sino vario y libre, con aportaciones originales y, a veces, sorprendente por su profundidad e invención.» A continuación se esboza a grandes rasgos la temática del curso sexto de Filosofía, señalando las metas que se deben conquistar y apuntando las medidas pedagógicas para conservar la alta moral del curso (11).

En la *Revista* de la Institución Teresiana del número de febrero se publica una serie de artículos relacionados con temas educativos.

En primer lugar, T. Franco, planteándose este interrogante, «España, ¿un problema de cultura?», comenta el plan de inversiones sobre el principio de igualdad de oportunidades. Después de exponer con cifras y datos concretos la planificación de las inversiones, hace este comentario: «Dentro de un programa social supone un gran avance esta política de inversiones. Avance, por otra parte, susceptible de mejoras. Por eso no está de más, en este primer año de vigencia de la ley, meditar serenamente sobre la cuestión y sus principales consecuencias. Se trata de fomentar la aplicación práctica del principio de igualdad de oportunidades a la enseñanza para todos los españoles. Ello exige no sólo la posibilidad de acceso al estudio, sino también un cierto margen de libertad real en la elección del lugar donde deba realizarse. Y más adelante se formula este temor: «De cara a los hechos, tal vez cabría preguntarse si el camino iniciado en esta nueva política de inversión social no aumenta la diferencia entre el sector oficial y el privado de enseñanza a favor del primero.

»La solución al problema de España—dice por último—tal vez no esté sólo en el aumento del número de becas e incluso de su dotación, sino en inyectar al mismo tiempo recursos directos o indirectos a los centros privados para que puedan abrir sus puertas y colaborar generosamente en el fomento del principio de igualdad de oportunidades» (12).

De carácter más general son dos artículos, uno, editorial, de Gómez Mollera, titulado *Jaque a la juventud*, y otro, de M. José Nieto, sobre *El optimismo como exigencia educativa*.

El primero tiene como finalidad proponer a la juventud «que vuelva de verdad a ser joven (porque el pecado del utilitarismo y de la eficacia inmediata no es propio de la juventud) y lograr de ella un reajuste de valores; invitarle a la reflexión y hacerle gustar el placer del pensar biempensante» (13).

María José Nieto recomienda a nuestros jóvenes una postura mental sana y una capacidad de reacción ante todo y ante todos (14).

(11) Fr. D. SAVALL, O. F. M.: *Las unidades pedagógicas de Filosofía*, en «*Revista Calasancia*» (Madrid, enero-marzo de 1962).

(12) T. FRANCO. *En torno al fondo de igualdad de oportunidades*, en «*Revista*» (Madrid, febrero de 1962).

(13) GÓMEZ MOLLERA: *Jaque a la juventud*, en «*Revista*» (Madrid, febrero de 1962).

(14) M. JOSÉ NIETO: *El optimismo, esa exigencia educativa*, en «*Revista*» (Madrid, febrero de 1962).

ENSEÑANZA LABORAL

José María García de Viedma publica en el diario *Arriba* un artículo sobre la tarea llevada a cabo por las Universidades Laborales. Pero más concretamente comenta la revista *Spira*, que la Universidad Laboral Onésimo Redondo, de Córdoba, publica. En aquella revista se da cuenta del programa de Extensión Cultural que en aquella Universidad se está cumpliendo para llevar a cabo aquella idea de trascender en el servicio mucho más allá de los límites de su arquitectura. «El programa es espléndido. Un apretado, vario y ambicioso plan formativo y divulgador en beneficio de los trabajadores, tanto de las empresas e industrias de la capital como de los pueblos y cortijos de la provincia. Un programa para el cual se ha sabido movilizar y obtener la colaboración entusiasta de otros organismos. Es decir, todo lo preciso para que la Universidad Laboral forme parte real y verdaderamente de la vida. Para que esté inmersa y se sienta parte del mundo del trabajo que la hizo nacer. Para que no pueda encasquillarse jamás en una imperdonable torre de marfil ni convertirse en frío y simple laboratorio de clases y enseñanzas por eficaces que en sí mismas fueran» (15).

ENSEÑANZAS TÉCNICAS

El catedrático Carlos Sánchez del Río publica en las *Hojas Informativas* de la Dirección General de Enseñanzas Técnicas un estudio sobre la formación de técnicos atómicos. Suponiendo que lo que se desea es proporcionar la especialización requerida al número de técnicos necesarios, el profesor Sánchez del Río, siguiendo los consejos de la experiencia, recomienda como más eficaz un acertable equilibrio entre cursos breves y trabajos prácticos respecto del tema que finalmente se ha elegido. Se discuten a continuación los cursos que se pueden organizar en dos etapas: en la primera con medios relativamente modestos y cursos que pudiéramos llamar de carácter general para dar una información sumaria, pero que permita enfocar los problemas a los técnicos que la reciban. La segunda etapa constituye un curso más alto para cuyo desarrollo es necesario disponer de finanzas más poderosas de personal ya especializado. El que en un país convenga desarrollar ambos cursos o sólo el primero depende puramente de las características de él.

Se describen a continuación detalladamente los métodos de enseñanza de las cuatro disciplinas básicas del curso de iniciación: Física del núcleo, Instrumentos de detección, Física sanitaria y Reactores nucleares. Estas cuatro disciplinas teóricas pueden ser completadas por ejercicios prácticos en el laboratorio, que con un presupuesto modesto pueden desarrollarse de la manera que se explica. Por último, se da el plan posible de un curso avanzado, con sus asignaturas específicas, y en el que también será muy importante la existencia de laboratorios (16).

CONSUELO DE LA GÁNDARA

(15) JOSÉ MARÍA GARCÍA DE VIEDMA: *La Universidad Laboral y la vida*, en «*Arriba*» (Madrid, 28 de enero de 1962).

(16) CARLOS SÁNCHEZ DEL RÍO: *La formación de técnicos atómicos*, en «*Hojas Informativas*» (Madrid, diciembre de 1961).

RESEÑA DE LIBROS

SOFÍA MARTÍN-GAMERO: *La enseñanza del inglés en España (Desde la Edad Media hasta el siglo XIX)*. «Biblioteca Románica Hispánica». Editorial Gredos, Madrid, 1961. 274 págs.

Sofía Martín-Gamero, que viene enseñando lengua inglesa a los alumnos de la Sección de Filología Moderna (Subsección inglesa) de la Facultad de Filosofía y Letras de Madrid, desde su creación, ha sentido la noble curiosidad intelectual de buscar antecedentes a su tarea. El fruto de esta búsqueda nos lo ofrece ahora en un libro que la Editorial Gredos ha incluido en la «Biblioteca Románica-Hispánica» con el título de *La enseñanza del inglés en España*.

Queda demostrado que hasta la época de Carlos III no se empieza a estudiar la lengua inglesa en España con cierto método ni se publica en nuestra patria ningún libro para facilitar esa enseñanza. Sin embargo, ya desde la Edad Media, existen ciertos contactos lingüísticos y literarios entre España e Inglaterra, motivados por diversas circunstancias: religiosas, dinásticas, comerciales, etc. Tres capítulos del libro recogen la documentación de estos contactos, espigada con un criterio muy certero, que hace que su lectura esté llena de interés y actualidad.

Carlos III y sus ministros ilustrados se preocupan por la enseñanza del inglés en España. La autora recoge también una serie de datos que reflejan esta actitud política cultural, terminando la parte histórica con un capítulo sobre la estancia de los emigrados liberales en Inglaterra, acontecimiento de enorme importancia para la difusión de la lengua y cultura inglesas en España.

Pero quizá la contribución más original e importante del libro es la propiamente lingüística; en ella se estudian los diccionarios anglo-castellanos y los manuales para la enseñanza del inglés, editados desde el siglo XVI hasta mediados del siglo XIX. En 1662 sale de las prensas la primera gramática inglesa para españoles. Con anterioridad se habían editado una serie de obras, que aunque no destinadas concretamente a este fin, pudieron, sin embargo, servir indirectamente a él. Son éstas: ciertos manuales políglotos publicados en los Países Bajos, unas gramáticas inglesas para extranjeros editadas en Inglaterra y unos diccionarios y vocabularios de hispanistas ingleses. A partir de la segunda mitad del siglo XVIII comenzarán a publicarse, al fin, obras para la enseñanza del inglés en España, pobres y rudimentarias al-

gunas, como la de Jovellanos, por ejemplo, y demasiado teóricas y poco racionales la mayoría, que, sin embargo, serán las que se difundirán con más éxito a lo largo de todo el siglo XIX y servirán de lamentable antecedente a muchos métodos antipedagógicos, frecuentes hoy en la enseñanza del idioma. Todas estas obras se estudian con detenimiento.

Creo que queda bien patente el interés histórico, podríamos decir elogiosamente, de *especializada curiosidad histórica*, que la materia del libro posee, pero no es éste sólo su principal valor. Siguiendo, por ejemplo, el hilo de los métodos para enseñar inglés que ofrecen muchos de los libros recogidos por Sofía Martín-Gamero, no será difícil trazar una original y sugestiva historia de la metodología para la enseñanza de las lenguas modernas.

En otro terreno, al lector interesado por problemas lexicográficos le atraerá, sin duda, la copiosa bibliografía de diccionarios, vocabularios y nomenclaturas que se ofrecen en la obra.

De todo lo dicho se desprende que la lectura del libro que recensamos interesará a lectores muy diversos, pero será apasionante para el profesor de lenguas que cada día lucha con los escollos de su materia y que sonreirá al ver cuán viejos son estos problemas y qué poco han cambiado con el correr de los siglos.

CONSUELO DE LA GÁNDARA

KL. WILDT: *La educación física actual en la República Federal Alemana*. *Bulletin de la FIEP*. 1961.

En el presente estudio del Doctor en Filosofía Klaus Wildt, publicado por el *Bulletin de la Federation Internationale d'Education (FIEP)*, se aborda el tema de la educación física en Alemania como un complejo de muchos elementos diferentes. Ella presenta formas tradicionales y también típicas de gimnasia formal y libre, de danzas populares, excursiones a pie y otras actividades. Los ejercicios corporales deben tener una función educativa para el individuo y la sociedad humana, y como finalidad, el desenvolvimiento completo y la armonía de las capacidades físicas, espirituales, mentales y sociales en el ámbito de la educación general.

Estos comprenden:

1. Ejercicios «constructivos» del cuerpo—para el desenvolvimiento de los órganos—y educación psíquica y social.
2. Ejercicios de «expresión», sirviendo, sobre todo, el aspecto emocional.

3. Ejercicios de *performance*, y bajo la forma de concurso, para educar la voluntad.

Cada período de civilización creó su propio sistema de educación física y los métodos adecuados de enseñanza.

Efectivamente, la filosofía de la vida, en un cierto período de la historia de un pueblo, es determinada por factores racionales y emocionales, de acuerdo con el progreso del saber. Al intentar comprender e interpretar la educación física moderna debemos considerar no sólo los resultados de la ciencia exacta, como también la influencia de la tradición. No hace cualquier diferencia si esa tradición fué conscientemente creada o desarrollada inconscientemente. Tenemos también que estudiar las relaciones entre los diferentes países e individuos para formar una idea del desenvolvimiento histórico de la educación física.

Es el principio de nuevas ideas pedagógicas, en el cual la educación física se torna una verdadera parte de la educación.

El aumento de la popularidad de los juegos y deportes favoreció el desenvolvimiento de los ejercicios al aire libre e introdujo un gran número de nuevas formas, así como prácticas higiénicas.

La influencia de F. A. Schmidt (1852-1925) y de los ejercicios «suecos» actualmente aceptados contribuyeron para un cambio más amplio de la educación física en Alemania.

Mayor número de personas se penetró de su verdadera función, la cual auxilia a los jóvenes para adquirir un desenvolvimiento armonioso. F. Eckard; los austriacos Gaulhofer, Streicher y Bode establecieron los principios actualmente considerados como esenciales.

En Alemania, los profesores de Educación física en las Escuelas elementales son formados en las Academias pedagógicas (Escuelas Superiores para la Formación de Profesores Primarios), y para las Escuelas secundarias, en las Universidades. Los profesores primarios enseñan todas las materias, y los profesores de Enseñanza secundaria se ocupan de dos materias por lo menos, pudiendo ser una de ellas la Educación física.

Todas las Universidades alemanas poseen un Instituto de Educación Física, donde los estudios duran cuatro años. La Escuela Superior de Deportes de Colonia, además de otras funciones, ejerce la de Instituto de Educación Física de la Universidad de Colonia.

La gimnasia y los deportes se fundamentan en el hecho de que el ser humano es una unidad compleja de varios componentes y capacidades.

En ninguna otra esfera de actividad humana la idea de la unidad es tan evidente como en la educación física.

R. E.

Philosophy-East and West. «Revista de Filosofía Oriental y Comparada». Vol. IX, núms. 1 y 2, 1961. Informe preliminar de la tercera Conferencia de Filósofos de Oriente y Occidente.

Este número especial que acaba de aparecer se compone principalmente de resúmenes de las comunicaciones presentadas a la Conferencia que se celebró del 2 de junio al 3 de julio de 1959, bajo los auspicios de la Universidad de Hawai. Se trata de uno de los dos coloquios internacionales a los que la Unesco prestó su apoyo en el año citado y con cargo al proyecto principal. Anteriormente se habían organizado conferencias similares en la Universidad de Hawai, en 1939 y 1949 (antes del establecimiento del proyecto principal Oriente-Occidente), acerca de las cuales el profesor Charles A. Moore declara en su introducción: «Se dedicó atención muy especial a los aspectos más fundamentales y técnicos de la filosofía en las respectivas tradiciones (del Oriente y del Occidente)... Sin embargo, esas dos primeras conferencias no dedicaron la atención que merecían los aspectos prácticos de la filosofía y la comprensión mutua en las importantes esferas del pensamiento y de la acción social...»

El objeto de esta tercera conferencia consistió en desarrollar una mayor comprensión mutua entre los pueblos de Asia y los pueblos del Occidente, precisamente en esas esferas prácticas, tanto directamente como referidas a sus bases en los sistemas filosóficos fundamentales, y en los conceptos y métodos de las respectivas tradiciones. De conformidad con este objetivo, el tema general de la conferencia fué *La Filosofía del Oriente y del Occidente a través de una perspectiva práctica*... El trabajo de la conferencia se dividió en seis secciones, cada una de las cuales estudió su tema respectivo durante una semana:

1. «Relación de las teorías filosóficas con los asuntos prácticos».
2. «Las ciencias naturales y la tecnología en relación con las instituciones culturales y la práctica social».

3. «La religión y los valores espirituales».

4. «Ética y prácticas sociales».

5. «Filosofía jurídica, política y económica».

6. «Estudio general de las realizaciones prácticas para el fomento de la comprensión y cooperación mundiales».

Participaron en las sesiones plenas 41 miembros oficiales del programa, en representación de Asia, el Oriente Cercano y Medio, Europa, Australia, Canadá y los Estados Unidos de América. A otras reuniones de la conferencia asistieron también de 50 a 60 participantes que no eran miembros del programa, todos ellos especialistas en filosofía, y un cierto número de personas que fueron invitadas por el importante uso que podían hacer de los trabajos de la conferencia en sus respectivas actividades (gubernamentales, militares, educativas o de otro género) con los pueblos de Asia.

Juntamente con la conferencia, el período de verano de la Universidad de Hawai incluyó seis cursos dictados por miembros oficiales asistentes a la reunión y cinco conferencias públicas a cargo de representantes de varias de las principales esferas de estudio. Los cursos versaron sobre: «Introducción a la filosofía india», «Estudio comparativo de la Ética y la filosofía social», «Estudio comparativo de la filosofía del derecho y de la filosofía política» y «Estudio comparativo de la filosofía de la religión». Las conferencias públicas fueron pronunciadas por el doctor N. Bammate, de la Unesco («La tradición cultural islámica y el Occidente»); el doctor D. T. Suzuki, de la Universidad de Otani («El Zen y la parapsicología»); el doctor S. Radhakrishnan, Vicepresidente de la India («La crisis contemporánea de la fe»); el doctor Hu Shih, Academia Sínica («John Dewy en China»), y el doctor F. S. C. Northrop, de la Yale University («Filosofía comparada y legislación mundial»).

El informe oficial de la conferencia será publicado en breve por la University of Hawai Press, con el título de *Philosophy and Culture-East and West*. El volumen comprenderá el texto completo de todas las comunicaciones presentadas a la conferencia, las cinco conferencias públicas organizadas juntamente con la conferencia y algunos otros materiales e información que se han considerado de interés para los lectores de un volumen de ese género.

Esta conferencia fué organizada bajo los auspicios de la Comisión

Nacional de los Estados Unidos de América, con la ayuda económica del American Council of Learned Societies y de la Unesco.

M. FARGUES: *Tests colectivos de Catecismo*. Barcelona. Herder. 1961. 396 págs.

La Editorial Herder puede sentirse satisfecha de su elenco de obras catequéticas, que va incrementando con un criterio y un acierto dignos de encomio.

Un buen pedagogo experimenta la necesidad de verificar en qué grado sus alumnos han asimilado los conocimientos que él les ha inculcado en sus explicaciones, y que el texto del Catecismo resume en sus preguntas y respuestas destinadas a la memoria. Para ello formula preguntas distintas de las del Catecismo, a las que el alumno contesta sin conocer de antemano la respuesta, prueba de que ha entendido su contenido. Los tests que encontramos en esta obra son cuestionarios referentes al contenido doctrinal del Catecismo, a los que pueden responder con espontaneidad y exactitud el término medio de los niños. En estos cuestionarios se reúne un acopio de numerosas experiencias realizadas a lo largo de años en las catequesis, por los numerosos colaboradores de esta obra (eclesiásticos, religiosos y seculares), y han de ser de inestimable valor para nuestros catequistas.

Estos tests colectivos invitan al maestro a razonar sobre las causas de los errores de sus alumnos y, con ello, someter a examen su propia pedagogía. Por el método de los tests colectivos se persiguen estos dos fines: recoger informes completos sobre los conocimientos religiosos reales, y no sólo verbales, de los catequizados; utilizar dichos informes para apreciar, y mejorar quizá, el propio sistema pedagógico, y en todo caso para adaptarlo cada vez mejor a la totalidad del auditorio, señalar las lagunas más graves en los niños atrasados y determinar así los puntos de donde han de partir ejercicios eficaces.

La abundancia de ejercicios y tests brindan al catequista toda suerte de facilidades para el fecundo desarrollo de su labor, y le abren amplios horizontes para su iniciativa.

El libro, muy bien impreso y de agradable presentación.

E. H.

ACTUALIDAD EDUCATIVA

1. España

CURSO-COLOQUIO SOBRE PLANEAMIENTO INTEGRAL DE LA EDUCACION

En el próximo mes de abril se reunirán en Madrid una larga teoría de personalidades, representativas de todos los organismos y estamentos de la Nación, en un curso-coloquio sobre el «Planeamiento integral de la educación» para estudiar cuanto se refiere a la educación y desarrollo económico y social.

Representaciones de todos los Ministerios, Organización Sindical, Estado Mayor, Secretaría General del Movimiento, Consejo Superior Bancario y de Economía Nacional, Instituto de Estudios Políticos, Iglesia y de la Unesco asistirán a este curso, organizado por la Dirección General de Enseñanza Primaria.

Ocho temas son los que se plantearán para su estudio y discusión: «Planeamiento integral de la educación (antecedentes, experiencias nacionales y regionales del planeamiento de la educación, recomendaciones internacionales y tendencias actuales)», «Desarrollo económico y social de España (datos demográficos, recursos humanos y necesidades de mano de obra, recursos naturales, estructura económica, estructura social, planeamiento nacional y desarrollo económico y social, proyectos de planes nacionales de desarrollo, planes sectoriales y mecanismo de planeamiento nacional)», «Técnica de planeamiento y administración de la educación (características del planeamiento, manuales de planeamiento, organización de servicios, procedimiento de trabajo, fases de trabajo—elaboración, adopción, ejecución y evaluación—, etapas de trabajo y coordinación con el planeamiento económico y social)», «Situación de la educación—los puntos de este tema serán tratados a la luz de las recomendaciones internacionales y tendencias mundiales y sobre la base de la educación comparada, descriptiva y explicativa— (situación de la educación por niveles y aspectos educativos—incluida la educación de adultos y el desarrollo de la comunidad—, formación y perfeccionamiento del profesorado, contenido de métodos de enseñanza, edificación, materiales y equipo y orientación profesional)», «Necesidades educativas a corto y largo plazo (determinación cuantitativa de las necesidades por niveles y ramas, método de proyecciones relacionadas con los objetivos de desarrollo económico y social, necesidades a largo, mediano y corto plazo, y cómputo de necesidades por aspectos—personal docente y admi-

nistrativo, edificios, material, equipos, etc.)», «Financiamiento de la educación (presupuesto nacional y proyecciones de aumentos, análisis presupuestal, cálculo de costos unitarios, programa y presupuesto nacional, aportes privados, financiación por la iniciativa privada, crédito nacional, crédito y cooperación internacional y otras fuentes de recursos)», «Prioridad en el desarrollo de la educación (valor económico de la educación—papel de la educación en el desarrollo económico y social—, desarrollo armónico de los diversos sectores, criterios de prioridades, prioridades por sectores de la actividad nacional, prioridades por niveles y ramas de la enseñanza y prioridades por aspectos educativos)» y «Adopción, ejecución, evaluación y replaneamiento (opinión profesional y pública, grandes objetivos de la educación—*per se* y condicionados al desarrollo económico—, difusión de los planes y participación de los sectores privados, legislación de adopción, control de la ejecución, revisión periódica y flexibilidad de los planes anuales y evaluación y replaneamiento sistemático)».

Curso y Exposición Nacionales de Educación Preescolar.—Del 12 al 26 de febrero de 1962, la Biblioteca Nacional será sede de la Exposición y Curso Nacionales de Educación Preescolar, que por primera vez se celebrarán en España.

La Exposición estará dividida en seis secciones: Material didáctico (juegos educativos—de jardín, de sala, observación, lenguaje, cálculo y música—, flanelogramas, material realizado por los maestros con fin didáctico y material educativo extranjero), Trabajos infantiles (pintura, modelado, costura y expresión escrita), Estadística, Bibliografía (para los niños—libros de imágenes, recreativos, de iniciación a la lectura y al cálculo—y para el educador—de psicología, educación y de didáctica—), Material audiovisual (filmillas, películas y cintas magnetofónicas) y Mobiliario escolar.

El curso se desarrollará de siete a nueve de la tarde, con participación de educadores de toda España e intervención de las profesoras señoras Payá, Alvarez Díaz, Medina, Rodríguez, Cilleruelo y Puig, y de los profesores Blanco Otero, Rallo, García Yagüe, Moreno García y Gategno.

Los temas prácticos del curso serán: Orquesta infantil, pintura, plástica, canción y juego, formación artística, teatro guiñol, rítmica, cuento, lenguaje, cálculo y utilización de medios audiovisuales.

La parte más interesante del curso serán los temas doctrinales, divididos en catorce apartados: Es-

cuelas psicobiológicas actuales en torno al niño de cero a siete años, reacciones psicobiológicas del niño de dos a siete años, problemas de salud del párvulo, *test* de la primera y segunda infancia, la efectividad, el surgir de la personalidad, el sentimiento religioso, factores sociales en la formación del niño pequeño, problemas generales en la didáctica del párvulo, actividad lúdica en el niño pequeño, juegos y juguetes, la curva de predominio en el juego, juegos esenciales de la escuela de párvulos y educadores del párvulo.

ENSEÑANZAS DE OFICIALIA INDUSTRIAL EN CLASES NOCTURNAS

La Institución Sindical «Virgen de la Paloma» admite alumnos en clases nocturnas para estudiar especialidades de mecánica, electricidad, Artes Gráficas, automovilismo, madera, construcción, delineación y metalurgia.

Las clases nocturnas de formación profesional industrial se celebrarán durante tres cursos escolares todos los días laborables, de seis y media de la tarde a nueve y media de la noche, al final de los cuales se podrá obtener el grado de oficial industrial de cualquiera de estas especialidades: la de Artes Gráficas, que comprende a su vez las de tipógrafo, linotipista, minervista, maquinista, encuadernador y fotograbador; la de mecánica ofrece dos variantes: la de mecánico de automóviles y la de electricista de automóviles; madera abarca ebanista, tallista, tornero, modelistas, carpintero y tapicero; delineación consta de las especialidades de delineante de construcción, delineante industrial, pintor decorador, fontanero, calefactor, albañil, escultor. Y la metalurgia incluye los oficios de instalador montador, bobinador eléctrico, radiotécnico, ajustador matricero, tornero, fresador, forjador chapista, calderero, cerrajero, soldador oxiacetilénica, soldador eléctrico y moldeador-fundidor.

Los aspirantes al grado de oficial industrial de cualquiera de estas especialidades serán sometidos a un examen cultural de primera enseñanza, con objeto de calificarlos por orden de competencia, y atendiendo a la puntuación alcanzada en ese examen de ingreso serán seleccionados para ocupar los puestos vacantes en los oficios que hayan solicitado.

El plan general de enseñanza comprende el estudio de las siguientes materias: Prácticas de taller, matemáticas, ciencias, tecnología, dibujo, lengua, geografía e historia; seguridad higiene y organización laboral;

formación del espíritu nacional y educación física; religión y capacitación sindical. Dentro del primer mes del curso se realizarán unos exámenes de calificación de cada asignatura, y se podrán declarar aprobados en la misma los alumnos que dominen el cuestionario del curso, quedando así exentos de asistir a las clases y capacitados para ir de oyentes a otras más avanzadas.

Los exámenes ordinarios se celebrarán en la segunda quincena de junio, y en la segunda quincena de septiembre, los extraordinarios. Para obtener el diploma de oficial industrial los alumnos deberán aprobar todas las asignaturas de los tres cursos y superar las pruebas teóricas y prácticas de un examen de reválida.

PROBLEMAS DE COLOCACION DE BECARIOS EN INTERNADOS Y CENTROS DOCENTES

Se ha reunido la Comisión delegada del Patronato de Protección Escolar, asistiendo representantes de los Ministerios de Educación, de Agricultura y de Hacienda, de la Iglesia, de Sindicatos, del SEU, del Frente de Juventudes y de la Sección Femenina.

La adscripción de becarios a Centros docentes.—El Comisario General de Protección Escolar dió cuenta del problema que representa la colocación de los becarios seleccionados en las convocatorias del Fondo Nacional de Igualdad de Oportunidades en internados y Centros docentes. A pesar de que se solicitó de las familias de los peticionarios que se ocuparan con tiempo de este problema, una gran parte de ellas descuidó observar las instrucciones que al respecto se incluían con toda claridad en el texto mismo de las instancias y en reiteradas y posteriores advertencias. Por otra parte, un gran número de Centros de Enseñanza media general y de Formación Profesional tenían cubiertos los cupos completos de alumnos cuando los becarios fueron seleccionados. Y también hizo notar que el coste mensual de la mayor parte de los internados es superior al importe de las becas.

Sobre tan agudos y delicados problemas, el Patronato, tras un prolongado debate, acordó:

Planes del Fondo a largo plazo.—Recabar que los Planes del Fondo Nacional de Igualdad de Oportunidades sean aprobados cada año antes del 15 de marzo, para dar tiempo suficiente al desarrollo de las convocatorias de becas y posterior colocación de los beneficiarios en Internados y Centros docentes y que dichos Planes se preparen a largo plazo, contando con las necesidades del desarrollo cultural y profesional del país.

Colaboración de los Centros docentes.—Que por el Patronato del Fondo se autoricen este año medi-

das extraordinarias para que todos los becarios seleccionados tengan puesto escolar dentro de sus respectivas provincias, destinando créditos para la construcción de Internados y la ampliación de instalaciones docentes. (Se acordó a tal efecto agradecer a los Centros oficiales y privados que han dado facilidades en esta cuestión su generosa colaboración, lamentando que tan necesaria disposición no haya sido general.)

Necesidad de que las becas se pidan para los Centros docentes más cercanos al domicilio familiar.—Acentuar la orientación y el consejo a las familias, maestros y autoridades locales para que eviten que las becas se soliciten exclusivamente en unos pocos Centros docentes de matrícula muy recargada, mientras en otros, más cercanos al domicilio del becario, quedan disponibles puestos escolares para seguir estudios de grado medio.

Autorización a las Comisiones provinciales de Protección Escolar.—Autorizar a las Comisiones provinciales de selección de becarios a conseguir, en directo contacto personal con los directores de Centros docentes, la colocación de todos los becarios seleccionados este curso en los Centros de grado medio de las respectivas provincias.

Relaciones provinciales de Centros docentes y del número de sus puestos o plazas escolares.—Solicitar que por la Secretaría Técnica del MEN se publique una relación, clasificada por provincias, de todos los Centros docentes existentes, con el número de plazas escolares de los mismos y un resumen de los estudios que imparten.

Legislación de reserva de porcentajes de puestos de alumnos para estudiantes becarios.—Pedir que el MEN dé las disposiciones legales pertinentes, señalando la obligatoriedad para cada Centro docente—oficial o privado—de reservar porcentajes amplios de puestos escolares, exclusivamente destinados a alumnos becarios.

Mayor colaboración social en los fines de la Igualdad de Oportunidades.—Pedir una mayor y más leal colaboración por parte de todos los sectores sociales, económicos y docentes en los fines de hacer de la Igualdad de Oportunidades una realidad nacional, evitando que las becas sean consideradas como cosa distinta a la de ayudas para el estudio de los mejores y más necesitados muchachos españoles.

LA LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL ANTE 1962

«El mundo de hoy se preocupa extraordinariamente de la infancia; se preocupa del niño, del adolescente, como hombre o mujer en ciernes, según enseña la Pedagogía. Este joven o esta joven, este lector

que empieza a serlo, es en sí mismo un problema. Esta preocupación por la infancia, al pasar al campo de la Literatura, al campo del Arte, pasa a formar parte del mundo de la literatura infantil, que es un mundo extraordinariamente interesante.» Don José Miguel de Azaola, Secretario general del Instituto Nacional del Libro Español, inició con esta afirmación la conferencia que desarrolló en los locales de la editorial Doncel, sobre el tema «La literatura para niños en el momento actual».

Asistieron al acto, junto al director de la editorial Doncel, Jaime Suárez, un grupo de jóvenes literatos, entre quienes se encontraban Carmen Bravo Villasante y Joaquín Aguirre Belver, así como numerosos periodistas y librerías.

Glosó don José Miguel de Azaola los orígenes, muy recientes, de este tipo de literatura, que ha marchado paralela al creciente proceso de escolarización iniciado hace poco más de un siglo y universalizado hoy casi totalmente.

«Se ha convertido así el libro infantil en un objeto de preocupación, hasta el punto de que hoy existen establecimientos en los que, como en un verdadero laboratorio, sicólogos, pedagogos, médicos y escritores se dedican a estudiar el carácter infantil para deducir de este estudio el proceso de creación de las obras literarias más adecuadas al alma infantil.» Señaló después el conferenciante cómo la literatura infantil no ha conocido una Edad de Oro coincidente con la clásica de la Literatura en general, sino que ha marchado pareja con la Pedagogía y la Psicología, que no son movimientos literarios o artísticos, sino científicos.

Después de describir las características de la Organización Internacional del Libro Juvenil, fundada en Suiza en 1953, y que España ingresó en 1955, habló del premio internacional «Kristian Andersen», que se concede cada dos años, coincidiendo con el congreso que con igual frecuencia se celebra. El congreso previsto para 1962 se celebrará en Hamburgo, y entre los candidatos que aspiran al premio «Kristian Andersen» figura, en representación de España, José María Sánchez-Silva, cuya obra literaria para los niños ha cobrado relieve, fama y dimensión internacional.

El señor De Azaola enjuició a continuación los aspectos formativos y deformadores que presenta un determinado género de la llamada literatura infantil, concretamente los *comics* o «tebeos», que constituyen hoy un fenómeno extraordinariamente generalizado en todo el mundo. Dijo a este respecto que no se puede comparar el «tebeo» al libro, ya que éste es siempre una incitación a la inteligencia y posee un alto valor formativo, mientras que el «tebeo» es un género de lectura fácil, sin fondo, en la que domina general-

mente el dibujo y la imagen y que además roza, corrientemente, temas de trasfondo y forma violenta y por ello deformadora.

Habló después del proyecto que tiene el INLE de crear una escuela de librerías, a semejanza de las existentes ya en otros países europeos, en donde se formará un personal especializado capaz de orientar al comprador sobre las corrientes literarias de su gusto y los libros más adecuados. Abogó el señor Azaola porque en las librerías se dedicase un espacio a los niños con literatura especializada, en donde los lectores infantiles se encontraran a gusto y adecuadamente orientados. Esta escuela de librerías proyectada tendrá una sección en Madrid y otra en Barcelona. De igual manera habló el conferenciante del sistema de bonos o cheques canjeables por libros, establecido en países como Suecia, con los que el niño puede efectuar su compra en la librería.

AYUDAS «MARCH» A LA INVESTIGACION TECNICA E INDUSTRIAL

La Ayuda de Investigación correspondiente al grupo Aplicaciones Técnicas e Industriales, instituida por la Fundación «Juan March» para el año 1961 y dotada con 500.000 pesetas, ha sido atribuida al doctor don Felipe Angel Calvo Calvo.

Don Felipe Angel Calvo Calvo desarrollará durante dos años, con un equipo de técnicos bajo su dirección, una investigación sobre el tema «Metalurgia de la soldadura de metales no férreos». Es doctor en Ciencias y profesor de la Facultad de Ciencias de la Universidad de Madrid. La «European Research Office», del Gobierno de los Estados Unidos, solicitó del profesor Calvo una propuesta de investigación para ser contratada, análoga a la premiada por la Fundación «Juan March». El profesor Calvo deseó, no obstante, que dicha investigación se realizase con la ayuda de un Patronato español.

La Ayuda de Investigación de la Fundación «Juan March» correspondiente al grupo de Ciencias Sagradas, y dotada con 500.000 pesetas, ha sido atribuida a don Pedro Sainz Rodríguez, quien realizará en el plazo de dos años una investigación sobre el tema «Historia de la espiritualidad religiosa en España».

275.000 PESETAS BECAS PROVINCIALES DE MADRID

En el salón de actos de la Diputación Provincial de Madrid se celebró ayer el reparto de ayudas económicas entre 191 estudiantes necesitados de Madrid y su provincia, por un importe total de 275.000 pe-

setas. Para pago de títulos se han distribuido 105.000 pesetas, 120.000 para becas de estudios superiores, 75.000 para becas de estudios de enseñanza media, 25.000 para estudios sacerdotales y 50.000 para estudios de hijos de funcionarios provinciales.

EL PLAN DE CONSTRUCCIONES ESCOLARES

Próximo a terminar el Plan Quinquenal de Construcciones Escolares, ha informado el Director general de Enseñanza Primaria, el estudio detallado por provincias demuestra que entre las terminadas y las que es-

tán próximas a terminarse dan un total de 22.057 Escuelas construidas con arreglo al actual Plan. El éxito del mismo se pone de manifiesto con sólo considerar que se había proyectado llegar a las 25.000 Escuelas; pero el proyecto se elaboró en 1957, habiéndose producido desde entonces un aumento del 40 por 100 en los precios y otras circunstancias desfavorables que han tenido que ser vencidas.

Como las necesidades están evaluadas en 34.000 Escuelas, será preciso continuar construyendo, si bien no se mantendrá el ritmo actual, que ha sido de 1.000 Escuelas al trimestre, es decir, 12 nuevas Escuelas diarias.

He aquí la situación del Plan de Construcciones en 1 de octubre de 1961:

PROVINCIAS	Obras terminadas		En construcción		Incluidas en presupuestos de la Junta Provincial	
	U. E.	Viv.	U. E.	Viv.	Próxima iniciación	
					U. E.	Viv.
Alava	74	55	23	2	7	7
Albacete	333	158	112	198	7	40
Alicante	216	150	97	21	58	133
Almería	240	246	78	77	128	186
Avila	172	57	15	19	56	70
Badajoz	439	86	163	46	283	72
Baleares	71	50	2	1	8	4
Barcelona	313	122	136	44	116	66
Burgos	183	142	722	51	30	14
Cáceres	337	109	125	41	89	21
Cádiz	445	222	163	230	175	187
Castellón de la Plana	176	42	53	5	37	35
Ciudad Real	356	242	144	144	4	35
Córdoba	556	111	109	90	110	125
Coruña (La)	320	279	125	107	196	196
Cuenca	226	146	120	132	3	4
Gerona	93	52	13	15	—	—
Granada	321	240	115	80	205	275
Guadalajara	107	78	19	20	—	—
Guipúzcoa	79	58	38	38	38	39
Huelva	194	121	88	59	43	22
Huesca	83	50	28	35	5	8
Jaén	369	285	200	205	15	11
León	161	147	184	138	183	214
Lérida	186	143	37	38	—	—
Logroño	106	65	42	17	10	6
Lugo	297	296	177	170	123	120
Madrid	405	160	176	96	—	—
Málaga	595	500	133	150	39	16
Murcia	163	123	85	95	71	37
Navarra	215	199	11	13	20	18
Orense	298	250	160	139	244	212
Oviedo	214	270	173	144	71	49
Palencia	77	9	—	8	25	50
Palmas (Las)	220	138	64	41	—	—
Pontevedra	146	137	126	99	148	154
Salamanca	170	81	21	30	16	3
Santa C. de Tenerife	291	213	150	142	137	159
Santander	107	101	74	33	38	46
Segovia	124	63	61	31	18	22
Sevilla	753	221	131	205	198	320
Soria	75	84	20	5	16	24
Tarragona	124	—	19	—	24	6
Teruel	106	103	42	51	1	1
Toledo	214	159	70	66	130	142
Valencia	455	298	226	88	168	140
Valladolid	115	60	60	32	—	—
Vizcaya	107	49	82	60	25	28
Zamora	101	94	47	24	10	7
Zaragoza	203	64	85	47	20	75
TOTALES	11.731	7.133	4.526	3.622	3.348	3.399

Observaciones.—Están comprendidos en estos datos todos los sistemas de subvención por parte del MEN.

Las obras de próxima iniciación corresponden a planes provinciales de 1960 y 1961.

ESTUDIANTES ESPAÑOLES TRABAJARAN EN SU ESPECIALIDAD EN EL EXTRANJERO

Ha terminado la Conferencia anual de la Asociación para el Intercambio de Estudiantes Técnicos (IAESTE), que ha resuelto la admisión de unos 280 estudiantes españoles para trabajar en su especialidad en países extranjeros durante unas ocho semanas del verano próximo. A su vez, otros tantos estudiantes extranjeros serán recibidos por Empresas españolas. Esta Asociación, que comenzó con diez países en 1948, comprende ya más de 30 naciones de Europa, Asia, África y América.

Se trata de una Asociación internacional, independiente, relacionada con la Unesco y esencialmente ajena a toda actividad política o económica.

En esta Conferencia se ha resuelto la admisión de Irlanda y Pakistán como nuevos miembros provisionales, que podrán pasar a definitivos el próximo año, a la vista de su actuación.

CINCO MILLONES PARA NUEVAS ESCUELAS EN CASTELLÓN

Han sido firmadas en el despacho de la Alcaldía las escrituras de adjudicación de obras escolares, objeto de las últimas aprobaciones realizadas por la Corporación municipal. Entre las obras a realizar figuran las correspondientes a la construcción de un grupo escolar, el «Mártires del Magisterio», y edificio para la Inspección de Primera Enseñanza en la partida del Serrallo; grupo escolar en la prolongación de la calle de Churruca y aumento de un segundo piso en el grupo escolar de la avenida de Cernuda.

Asimismo figura entre estas obras la construcción de un grupo de escuelas unitarias en las partidas de Estepar, otro en la de Serralal y otro en la partida de Ralla. También se procederá a la reparación del grupo escolar «José Antonio», del Grao.

Todas estas obras ascienden a más de cinco millones de pesetas y comprenden el presupuesto extraordinario de más de once millones que la Corporación municipal tiene aprobado

INTERCAMBIO HISPANO-ALEMÁN DE TRABAJOS ESCOLARES

Para poner en contacto el arte popular alemán con los españoles, unos cuatrocientos trabajos escola-

res realizados por los alumnos de la Escuela de Artes y Oficios de Pforzheim, República Federal Alemana, se exponen en el mes de enero en los locales de la Escuela Massana, Conservatorio Municipal de Artes Santuarias. La Exposición ha sido organizada por el profesor Karl Schollmayer, director de la citada escuela alemana, instalada en uno de los principales centros mundiales de la joyería y bisutería, en la que existen 630 fábricas y talleres artesanos.

Los objetos de arte expuestos han sido cuidadosamente seleccionados, y entre ellos figuran numerosas muestras de arte religioso, destacando una singular Custodia realizada en hierro y plata.

LA PRIMERA SEMANA DEL LIBRO INFANTIL

El Instituto Nacional del Libro Español se dirigió al MEN, sugiriendo la celebración, en las Escuelas de Primera Enseñanza, desde el día 16 al 23 de diciembre, de la Primera Semana del Libro Infantil, con la finalidad de divulgar el valor formativo del libro y, a ser posible, procurar que se organicen exposiciones de libros infantiles y se desarrollen actividades en torno a este tema.

Por ello la Dirección General de Enseñanza Primaria dispuso que en todas las Escuelas Nacionales, a partir del día 16 de diciembre y hasta el comienzo de las vacaciones, se dedicase una de las lecciones diarias a poner de relieve ante los niños la importancia de la lectura, no sólo para su educación, sino también como medio de recreo, explicándose a los alumnos el modo de cuidar y conservar los libros, inculcándose el hábito de la lectura. Durante estos días se dió especial importancia a las clases de lectura dirigida, fomentando además la organización de exposiciones de libros infantiles, con carteles murales alusivos al tema y visitas a la biblioteca más próxima, explicando a los niños su utilización, así como todo aquello que pueda contribuir a la mayor eficacia de esta enseñanza.

CONFERENCIA DEL DR. BLANCO SOLER EN EL INSTITUTO MUNICIPAL DE EDUCACION

Con el título de «Comentario a la obra «Mi infancia», del conde León Tolstoi, el doctor don Carlos Blanco Soler, decano de la Beneficencia Municipal, pronunció en Madrid una interesantísima conferencia en los salones del Instituto Municipal de Educación.

La personalidad médica del doctor Blanco Soler, decano de la Beneficencia Municipal, es sobradamente conocida no sólo en España, sino en todos los medios científicos europeos. Lo que acaso no es tan conocido es su capacidad como hombre de letras, como literato.

Inició el doctor Blanco Soler su disertación con una referencia a una conferencia anteriormente pronunciada por él en el propio Instituto Municipal de Educación, y citó aquel pensamiento de Kierkegaard que dice que «hay algo de melancolía en el sentimiento de que se envejece, pero es todavía mucho más profunda la melancolía que se apodera de uno si no puede envejecer». Tras extenderse en diversas consideraciones sobre el valor de lo masculino y lo femenino en la familia, el doctor Blanco Soler dijo: «Familia es hijos..., seres que ensayan la vida y a los que hay que observar sin rigores dogmáticos y corregir con severidad no exenta de ternura».

Citó después conceptos de diversos autores, especialmente aquel en el que don Miguel de Unamuno decía: «Nuestros primeros años tienen con la luz de sus olvidados recuerdos toda nuestra vida, que aún olvidados siguen vivificándonos desde los soterraños de nuestro espíritu como el sol que sumergido en las aguas del Océano las ilumina por reflejo del cielo».

Se refirió a continuación el doctor Blanco Soler a los modernos avances del psicoanálisis que ha demostrado que lo que el hombre considera juicios y sentimientos maduros no son más que un reflejo ampliado de las primeras emociones infantiles, concepto que ilustró con diversas citas y anécdotas de famosos personajes.

De estas anécdotas históricas sacó el doctor Blanco Soler una consecuencia: el gran cuidado del padre y del educador, «del sacrificio que merece por parte de la familia y de cuantos se ocupen de los muchachos para no hacerles participes de las propias amarguras. No presentarles el mundo como un valle de lágrimas, sino como un valle de nobles esfuerzos que tienen un fin y una recompensa».

«El niño—continuó el doctor Blanco Soler—debe ser educado con destreza, pero jamás para la violencia. Desde muy temprana edad debiera exigirse que no se le dotara de juegos o instrumentos en este sentido. El niño tiene que desarrollar su músculo y su ingenio. Para lo primero, juegos de destreza, y para el segundo, juegos de inteligencia.»

Analizó seguidamente el libro de Tolstoi y al papel que en estos últimos tiempos van teniendo el padre, la madre, la abuela y el hijo. Dijo que el padre hace tiempo que viene perdiendo importancia en beneficio de la madre; si bien atribuyó el doctor al padre el origen del primer juicio y de la primera sensación de angustia que al juicio

acompaña siempre. También origina el padre la primera noción del tiempo que percibe el niño, así como la fase edipiana y la diferenciación de sexos.

Atribuyó a la madre aquel altísimo valor que el propio Tolstoi refleja en las páginas de su libro: «Si yo pudiera entrever, solamente entrever, aquella sonrisa en los momentos difíciles de la vida, no sabría lo que son penas». Dijo el doctor Blanco Soler que «a través del consuelo y de la bendición, es como la madre educa a sus hijos y los crea el mundo afectivo. Ella tiene ese papel y esa obligación: crear, ordenar, dirigir el mundo de los afectos. La ternura es el buril con que la madre hace al hombre».

De la abuela dijo que «es el pasado y el juicio mesurado, pero, sobre todo, la memoria del ayer que hace el hoy y el mañana. Su parsimonia e influencia, su saber disculpar y atenuar los castigos, la define como insustituible en cada hogar». Dijo también que «por vieja y por mujer entenderá mejor el mundo infantil, porque la mujer está más cerca, biológicamente, del niño, y porque los viejos tienden a infantilizarse».

Al referirse al hijo, señaló que «los hijos exigen y los padres abdicán, por la paz y por cariño, de sus deberes. Sobre este aspecto volvió a citar varios párrafos del libro de Tolstoi, para finalizar su conferencia con aquellos versos de Juan Ramón que se inician así:

*Basta el encanto de hoy,
para hoy; que el encanto
de mañana ya saldrá
del fuego comunicado.*

**NUEVA ESCUELA
DE FPA
EN LAS PALMAS**

Una Escuela de Formación Profesional Acelerada será construída en Las Palmas, en terrenos cedidos por el Cabildo Insular de Gran Canaria. La Escuela podrá albergar 300 alumnos, en cursos de seis meses. Las obras comenzarán este mismo año, pudiéndose estudiar en este centro mecánica, electricidad, construcción, madera y otras varias materias. La Escuela tendrá la doble finalidad de crear especialistas para la industria local y de dotar convenientemente a la mano de obra inmigrante.

**CURSO PARA DIPLOMADOS
EN ALIMENTACION
Y NUTRICION EN MADRID**

Para introducir en los planes provinciales el programa de educación en alimentación y nutrición, estructurado por la Dirección General de

Enseñanza Primaria con las Direcciones Generales de Sanidad, y de Coordinación, Crédito y Capacitación Agraria, así como con la Sección Femenina y los organismos internacionales FAO y UNICEF, se ha convocado un curso para diplomados en Alimentación y Nutrición. En él participarán 15 puericultores de las Escuelas de Puericultura, 10 miembros del Servicio de Extensión Agraria, 11 Instructores de la Sección Femenina y 56 educadores. También pueden participar, propuestos por la Dirección General de Plazas y Provincias Africanas, un educador de cada una de aquellas cuatro provincias, Río Muni, Fernando Poo, Ifni y Sahara.

Durante este curso, que durará cuatro meses, se impartirán enseñanzas sobre alimentación y nutrición, producción de alimentos, economía doméstica, educación sanitaria, materias complementarias de puericultura y química aplicada, actividades del programa sobre comedores escolares, huertos y granjas escolares, «complemento alimenticio» y Club de Nutrición; didáctica: material de enseñanza, proyección social del programa (técnicas de relaciones humanas, métodos de programación, doctrina social, grupos de servicio social y técnicas para la valoración de programas). Estas enseñanzas se complementarán con visitas a centros e instituciones relacionados con el programa.

Los que aprueben el curso obtendrán la condición de diplomados en Alimentación y Nutrición y tendrán como misión introducir las cuatro unidades del programa (educación en nutrición, comedores escolares, huertos y granjas escolares y Club de Nutrición) en las localidades españolas.

En la Orden del MEN (BOE. 10-I-62) se determinan las condiciones que han de reunir los 56 educadores que han de participar en el mencionado curso.

**CONCURSO DE GUIONES
SOBRE «LA DOCTRINA SOCIAL
DE LA IGLESIA»
PARA LAS ESCUELAS
PRIMARIAS**

Respondiendo al llamamiento de Su Santidad Juan XXIII en su reciente Encíclica «Mater et Magistra», para que en todo Centro docente se enseñe la doctrina social católica y con el propósito de facilitar a los maestros de Enseñanza primaria esta labor, ya fijada por la Dirección General de Enseñanza Primaria de 1938, la Hermandad de Inspectores de Enseñanza Primaria abre un concurso para premiar un conjunto armónico de «guiones de lecciones» escolares sobre doctrina y práctica social, ajustado a las siguientes bases:

Los «guiones» versarán todos ellos sobre la vida social, partiendo de los mismos problemas y situaciones que viven o pueden vivir los niños mayores de diez años o que pueden llevarse a su conocimiento, y prefiriendo, en el enfoque y desarrollo, las realidades objetivas y sus soluciones a teorías que no sean de fácil comprensión y aplicación.

Es imprescindible que en la sucesión de los «guiones» queden estudiados y analizados, de manera adecuada a los fines de este curso y a la indicada edad de los niños, el «materialismo», el «sensualismo», el «capitalismo», el «individualismo», el «liberalismo», el «socialismo» y el «comunismo», así como sus tremendos errores y su insuficiencia para crear un espíritu de convivencia y para satisfacer las necesidades y aspiraciones del hombre, tanto las espirituales como las materiales.

Asimismo habrá de dedicarse un «guión» a cada una de las tres grandes Encíclicas sociales: «Rerum Novarum», «Quadragesimo Anno» y «Mater et Magistra», y otro a la «Efusión de la caridad», de la que, según expresión de León XIII, ha de venir el remedio de tantos males.

Los «guiones» no podrán ser menos de seis ni más de doce, y podrán ser presentados por todos los escritores españoles, individualmente o en colaboración.

Los autores tienen libertad para estructurar los trabajos como a bien tengan, pero se sugiere que podría consistir cada uno de ellos en un programa de lección y unas indicaciones sumarias para desarrollarlos.

Los textos de la Sagrada Escritura, Santos Padres, Romanos Pontífices, etc., en que se fundamentan las conclusiones capitales de cada lección, deben unirse copiados al pie de la letra y con la correspondiente referencia bibliográfica, pudiendo acompañarse también narraciones históricas o literarias (tomadas éstas del ambiente) que sirvan como principio o como ilustración de las lecciones; se considerará mérito especial de los trabajos el que exciten a la actividad de los niños el orden social y ofrezcan cauces para desarrollarlas, formando en ello hábitos al mismo tiempo que criterios seguros.

El plazo de presentación de los trabajos en la Secretaría de la Hermandad (calle de Recoletos, 12) expirará el día 31 de mayo de 1962, a la una de la tarde. Cada uno llevará un lema e irá acompañado de sobre cerrado, en cuyo exterior esté escrito el mismo lema y en cuyo interior se haya incluido el nombre y domicilio del autor.

La Junta directiva de la Hermandad de Inspectores de Enseñanza Primaria nombrará un Jurado que seleccione los mejores «guiones», adjudicando un primer premio de pesetas 10.000, un segundo de 5.000

pesetas y un tercero de 3.000, los cuales, juntamente con el correspondiente diploma, serán entregados en acto público.

111 CENTROS DE FORMACION PROFESIONAL

Según el Departamento de Estadística de la Delegación Nacional de Sindicatos, el número de centros que hay en España dependientes de la Obra Sindical de Formación Profesional se eleva a 111. Están repartidos en 41 provincias españolas. De ellos, el mayor número de alumnos es la Institución de Formación Profesional «Virgen de la Paloma», seguido del Taller-Escuela de Oficios Femeninos, ambos de Madrid; de las Instituciones «Francisco Franco», de Málaga, y «Virgen de la Merced», de Barcelona.

CURSO SOBRE PLANEAMIENTO EDUCATIVO

Por cuarta vez consecutiva, el Gobierno español ha colaborado de un modo efectivo y terminante con el Proyecto Principal número uno de la Unesco: Extensión de la Enseñanza Primaria en Hispanoamérica. Uno de los grandes problemas que viven actualmente los países suramericanos es el de la enseñanza, agudizado por una larga serie de causas, y hacia cuya solución la Unesco elaboró un Proyecto Principal, en el que España ha colaborado activamente a través de cursos que comenzaron en 1957.

Desde septiembre de 1957 a junio de 1958 se celebró el Curso de Formación de Técnicos de Estadística Educativa, al que asistieron diecisiete becarios de dieciséis países. En este curso se prepararon asesores estadísticos para el Planeamiento Escolar, estadísticos para Investigaciones Psicopedagógicas y funcionarios especializados en estadística para los Ministerios de Educación. De enero a abril del año pasado, el curso fué sobre Escuelas Unitarias completas, para exponer a los diez becarios que siguieron las enseñanzas, los criterios organizativos, procedimientos metodológicos y didácticos y las modalidades prácticas de funcionamiento de las escuelas completas de un solo maestro. Y de septiembre a diciembre de 1960 se celebró el tercero de los cursos, sobre Problemática de un plan de construcciones escolares, al que vinieron diez becarios de otras naciones, que vieron sobre el terreno el plan español de construcciones de escuelas.

Planeamiento educativo.—El día 1 de diciembre de 1961 comenzó en Madrid el cuarto de estos cursos,

como los anteriores, organizado por la Dirección General de Enseñanza Primaria; quizá el más importante de los que ha habido hasta ahora, tanto por el tema—«Planeamiento educativo»—como por las personalidades asistentes al mismo, pues hay varios Subsecretarios, Directores generales y altos funcionarios de Economía y Educación de catorce países hispanoamericanos.

Cada uno de los catorce países fué representado por tres personas: Jefe de Misión, un Consejero de Educación y un Consejero de Economía.

PRIMER SALON DE LA INFANCIA

Desde el día 21 de diciembre de 1961 al 7 de enero de 1962 se ha celebrado en el Palacio de los Deportes, de Madrid, el I Salón de la Infancia. El propósito de este Salón es presentar al gran público el conjunto de creaciones, iniciativas y realizaciones concernientes a la infancia, la juventud, la familia y el deporte.

Este Salón se celebra habitualmente en otras capitales europeas y es la primera vez que se ha organizado en Madrid.

HOMENAJE A DOS PEDAGOGOS ESPAÑOLES

La Sociedad Española de Pedagogía ha inaugurado su curso con el homenaje a dos pedagogos españoles: Rufino Blanco y el Padre Ruiz Amado, en sesión extraordinaria celebrada en el Consejo Superior de Investigaciones Científicas. La obra de estos dos ilustres españoles fué puesta de relieve con comentarios por la doctora Galino y el Padre Braulio Manzano, S.J. La primera se ocupó de glosar la obra de Rufino Blanco, sin duda el mayor bibliógrafo pedagógico de todos los tiempos, haciéndonos revivir los años pasados al lado del maestro, en cuya aula se formaron gran número de los rectores actuales de la Escuela primaria española. Investigador minucioso, bibliógrafo colosal y escritor pedagógico fecundo, Rufino Blanco, maestro de maestros, proyecta los ricos productos de su obra en la Pedagogía cristiana.

En cuanto al segundo, el Padre Braulio Manzano, traza el semblante de vida de lucha de Ruiz Amado contra las doctrinas educativas anticristianas. El Padre Ruiz Amado lega su propia alma vertida en más de ciento ochenta obras, originales o traducidas.

Finalmente, el doctor García Hoz, tras ofrecer el homenaje póstumo de

esta Sociedad, declara inaugurado el curso académico, cuyo programa de trabajo estará especialmente dedicado a preparar el Primer Congreso Español de la Infancia.

INDICE LEGISLATIVO DE DG. ENERO 1962

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 121 I.A-1962
1-15 enero

Decreto 2694/61, de 21 de diciembre, por el que se establece la plantilla de los centros de Enseñanza media y profesional de modalidad administrativa. 65.

Decreto 2695/61, de 21 de diciembre, regulador de la convalidación de estudios eclesiásticos por los correspondientes a la Enseñanza media. 68.

Orden de 28 de noviembre de 1961 sobre revalidación de títulos de profesoras de Educación física de la Escuela Nacional de Especialidades «Julio Ruiz de Alda», de la Sección Femenina. 82.

Orden de 19 de diciembre de 1961 sobre celebración de exámenes extraordinarios de fin de carrera en el mes de enero, para los alumnos de las Escuelas Técnicas Superiores y de Grado Medio. 50.

Orden de 19 de diciembre de 1961 sobre quinta convocatoria en el curso preparatorio de Escuelas técnicas de grado medio. 93.

Orden de 2 de enero de 1962 por la que se fijan los haberes de los profesores adjuntos interinos de Institutos nacionales de Enseñanza media. 110.

Tomo 122 I.B-1962
16-31 enero

Orden de 7 de diciembre de 1961 por la que se constituye la Comisión para el ensayo didáctico sobre Matemática moderna. 152.

Resolución de la Dirección General de Enseñanzas Técnicas de 5 de diciembre de 1961 sobre posibilidad de simultanear estudios del curso preparatorio y del selectivo en el mismo curso académico en Escuelas técnicas de grado medio. 116.

Resolución de la Dirección General de Enseñanzas Técnicas de 2 de enero de 1962 sobre traslados de matrículas y expedientes académicos de alumnos de las Escuelas técnicas. 153.

Orden de 12 de enero de 1962 por la que se conceden gratificaciones complementarias del sueldo al Magisterio Nacional Primario. 149.

2. Extranjero

PUESTOS TECNICOS VACANTES EN LA UNESCO

Asesor técnico principal.

Destino: Universidad de Concepción, de Chile.

Antecedentes y cometido: La Universidad de Concepción, Universidad autónoma, cuenta con su Facultad de Ingeniería, que ofrece actualmente cursos para los títulos de Ingeniero Químico e Ingeniero Mecánico. Dependen también de la Facultad una Escuela Politécnica, en la cual se dan clases nocturnas para técnicos y un Instituto de Investigaciones Tecnológicas en el que se realizan investigaciones y se ofrecen consultas a las industrias locales.

El Fondo Especial de las Naciones Unidas, en el curso de los años 1961-1964, ayudará a la Universidad en el desarrollo de la enseñanza y la investigación dentro de la Facultad de Ingeniería, especialmente en el campo de la Ingeniería Mecánica. El Fondo, por conducto de la Unesco, enviará a Concepción cuatro expertos, otorgará cuatro becas a ingenieros chilenos y proporcionará fondos para la adquisición de equipo.

El experto nombrado en este puesto actuará como jefe de Misión y como Asesor técnico principal del Rector de la Universidad. Será el responsable en la coordinación del aporte de las Naciones Unidas, en forma de expertos, becas y equipos, con los planes establecidos por la Universidad para el desarrollo de la Facultad de Ingeniería.

Requisitos: Doctorado o el equivalente en Ingeniería Mecánica y amplia experiencia en la organización de la enseñanza y de la investigación en esta rama al nivel universitario.

Idiomas: Español, deseable; inglés o francés, aceptable.

Duración: Dos años. El período de servicio puede ser o continuo o complementado en dos misiones de doce meses cada una.

Sueldo: El equivalente de 8.750 dólares de los Estados Unidos al año, sujeto a un ajuste variable según el costo de vida en el lugar de destino oficial, libre de impuestos. Además, el especialista tendrá derecho al subsidio por misión, las prestaciones familiares, la prima de instalación y los demás subsidios que le correspondan reglamentariamente. Se proporcionarán los pasajes de ida y vuelta al especialista y a su familia (mujer e hijos menores de dieciocho años).

Asesor de investigaciones tecnológicas.

Destino: Facultad de Ingeniería, Universidad de Concepción, Chile.

Antecedentes y cometido: El experto nombrado en este puesto actuará como Asesor del Director del Instituto de Investigaciones Tecnológicas respecto al planeamiento y organización de los programas de investigación y de consultas. Deberá participar en la iniciación y mantenimiento de las buenas relaciones entre el Instituto y las industrias de la región, especialmente dentro del campo de la Ingeniería Mecánica.

Requisitos: Doctorado o equivalente en Ingeniería Mecánica y amplia experiencia en investigaciones en esta rama. Se dará preferencia a quienes tengan experiencia en el desarrollo de la colaboración entre Universidades e industrias en programas de investigación.

Idiomas: Español, muy deseable; inglés o francés, aceptable.

Duración: Dos años.

Sueldo: El equivalente a 8.750 dólares al año, sujeto a un ajuste variable según el costo de vida en el país de destino oficial, libre de impuestos. Además, el especialista tendrá derecho al subsidio por misión, las prestaciones familiares, la prima de instalación y los demás subsidios que le correspondan reglamentariamente. Se proporcionarán los pasajes de ida y vuelta al especialista y a su familia (esposa e hijos menores de dieciocho años).

Especialista en arte dramático.

Destino: Escuela Departamental de Arte Dramático de Cali, Cali (Colombia).

Antecedentes y cometido: Es ésta la principal Escuela de arte dramático de Colombia. Sus actividades y sus contribuciones al arte dramático son bien conocidas en América Latina. Esta Escuela desea desarrollar la enseñanza de la pantomima y necesita el asesoramiento de un especialista en esta cuestión.

El especialista trabajará con el Director y otros miembros del personal docente de esta Escuela. Sus funciones serán:

a) Desarrollar y organizar un plan de estudios para la enseñanza de la pantomima en la Escuela de Arte Dramático de Cali.

b) Formar a los profesores en la enseñanza de la pantomima.

c) Orientar y asesorar a los miembros del grupo teatral del Colegio de Santa Librada.

Requisitos: Formación completa en arte dramático. Varios conocimientos del arte de la pantomima, con una amplia experiencia didáctica, ex-

periencia en la preparación de planes de estudio para escuelas de arte dramático. Título universitario o equivalente, capacidad y experiencia administrativa.

Idioma: Español.

Duración: Un año.

Sueldo: El equivalente de 7.300 dólares anuales, libre de impuestos, con un reajuste variable según el costo de vida en la localidad. Además, el experto tendrá derecho a un subsidio fijo por misión, mientras dura ésta, para los gastos de estancia. Se le abonarán asimismo los subsidios familiares, la prima de instalación y demás subsidios que le correspondan reglamentariamente. La Unesco pagará los gastos de viaje del experto y familia (esposa e hijos menores de dieciocho años).

La remuneración indicada podrá aumentar a partir del 1 de enero de 1962.

Especialista en enseñanza de las ciencias.

Destino: Instituto Superior de Educación de La Habana (Cuba).

Antecedentes y cometido:

a) Cooperar con los departamentos competentes del Ministerio de Educación en la elaboración de programas de estudio de las ciencias, en el planeamiento de aulas y laboratorios adecuados y en la preparación de libros de texto.

b) Dictar cursos especiales para profesores de ciencia y organizar la formación en ejercicio y la formación acelerada en ciencias; además fomentar actividades complementarias y métodos de evaluación.

c) Proyectar estudios e investigaciones sobre métodos docentes y pruebas de capacidad de los alumnos.

d) Constituir una biblioteca especializada para la enseñanza de las ciencias que comprenda una colección de medios auxiliares audiovisuales destinados a la enseñanza de cada asignatura.

e) Ayudar a establecer escuelas modelo y asesorar en la inspección y evaluación de la enseñanza de las ciencias en dichas escuelas.

f) Dirigir clases prácticas.

g) Participar en las actividades especiales de la enseñanza de las ciencias y en otras actividades del Instituto Superior de Educación.

Requisitos: Título universitario en ciencias y formación docente especializada. Experiencia en la enseñanza de más de una asignatura en el nivel secundario y ejercicio actual de la profesión en un Instituto de formación de maestros o en un cargo administrativo relacionado con el mejoramiento de los programas de estudio de las ciencias. Se preferirán los candidatos con experiencia

en investigaciones pedagógicas o en la dirección de cursos de formación de profesores de ciencias.

Idioma: Español, indispensable.

Duración: Un año, prorrogable.

Sueldo: El equivalente de 7.300 dólares anuales, libre de impuestos, sujeto a un ajuste variable según el costo de vida en el país de destino oficial. Además, el experto tendrá derecho a subsidio por misión, a las prestaciones familiares, a la prima de instalación y demás subsidios que le correspondan reglamentariamente. Se proporcionarán los pasajes de ida y vuelta por avión al experto y a su familia (esposa e hijos menores de dieciocho años).

Especialista en técnicas de la enseñanza secundaria y administración e inspección escolares.

Destino: Ciudad de Guatemala (Guatemala).

Antecedentes y cometido: El Ministerio de Instrucción Pública de Guatemala se ocupa actualmente de reorganizar su estructura administrativa y de llevar a la práctica planes de administración e inspección escolares. También se ha iniciado la reforma de los planes de estudio.

El Gobierno de Guatemala ha solicitado de la Unesco los servicios de un experto en técnicas de la educación secundaria y en administración e inspección escolares. Ese experto deberá asesorar a las autoridades de educación, sobre todo al Consejo Nacional de Educación, en el planeamiento y ejecución de la reorganización y revisión de los planes de estudio actuales, y también en el mejoramiento del sistema de administración e inspección escolar del país. Es posible que se pida al experto que colabore en la formación de inspectores escolares y personal de escuelas normales media de cursos y seminarios especiales, y en la revisión de los reglamentos para inspectores. También se le podrá pedir que preste ayuda en la reorganización y planeamiento del sistema escolar del país.

Requisitos: Título de educación de una Universidad o título equivalente. Buenos antecedentes y experiencia docente en escuelas normales. Conocimiento especializado y experiencia en la administración. Conocimiento especializado y experiencia en inspección de escuelas y planes de estudios. Conocimiento de los problemas de educación en América Latina. Asimismo, deberá estar especializado con una amplia gama de problemas educativos y ser capaz de realizar investigaciones.

Idioma: Es esencial el conocimiento del español.

Duración: Un año.

Sueldo: El equivalente de 7.300 dólares de los Estados Unidos por año, sujeto a un ajuste variable según el costo de vida en el país de destino oficial, libre de impuestos. Además, el experto tendrá derecho al subsi-

dio por misión mientras dure ésta, a las prestaciones familiares, a la prima de instalación y demás subsidios que le correspondan reglamentariamente. Se proporcionarán los pasajes de ida y vuelta al experto y personas a su cargo (mujer e hijos menores de dieciocho años).

Especialista en el planeamiento general de la educación.

Destino: Lima (Perú).

Antecedentes y cometido: En el Ministerio de Información existe ya una Dirección de Estudios y Planeamiento Educativo. El especialista deberá prestar asesoramiento para los trabajos de ampliación de las actividades de esa Dirección y, sobre todo, en lo que se refiere al estudio y preparación de planes para el desarrollo del sistema educativo, procurando coordinarlos estrechamente con los planes de desarrollo económico y social del país.

El experto deberá estudiar y analizar las necesidades del país a corto y a largo plazo en materia de educación; también habrá de preparar planes preliminares para atender a las necesidades urgentes en materia de coordinación con la Dirección de Estudios y Planeamiento Educativo; colaborará en la preparación de planes de desarrollo de la educación a corto y a largo plazo; asesorará al Ministro en el desarrollo de un programa permanente de planeamiento de la educación en el Ministerio de Educación que pueda integrarse en los planes nacionales de desarrollo general; colaborará en la organización de un servicio de planeamiento de la educación; asesorará en la preparación y aplicación de medidas destinadas a la reforma y desarrollo del sistema educativo del país, la reorganización de la administración de la educación y el financiamiento del plan de desarrollo educativo. Además, el experto se ocupará de la formación del personal peruano encargado de los servicios del planeamiento general de la educación. Por último, prestará ayuda en la preparación y continuación de las actividades relacionadas con la Conferencia sobre Educación y Desarrollo Económico y Social en América Latina (CEDES), que se celebrará en marzo de 1962 en Santiago de Chile.

Al desempeñar sus tareas, el experto deberá tener en cuenta las recomendaciones de la Reunión Interamericana de Ministros de Educación (Lima, Perú, 1956), del Seminario Interamericano sobre Planeamiento Integral de la Educación (Washington, Estados Unidos, 1958), las conclusiones del Coloquio Internacional sobre Planeamiento de la Educación en relación con el Desarrollo Económico y Social (París, 1959) todas las recomendaciones pertinentes que puedan formularse en las Conferencias Internacionales de Instrucción Pública que se celebran anualmente en Ginebra.

Requisitos: Título universitario. Experiencia considerable en administración y planeamiento de la educación en el nivel nacional. Deberá estar familiarizado con los sistemas de educación en Iberoamérica. Conocimiento de las condiciones sociales y económicas de los problemas relacionados con el desarrollo de la educación. Capacidad de organización y de trabajo en equipo.

Idioma: Español.

Duración: Catorce meses.

Sueldo: El equivalente de 7.300 dólares anuales, sujeto a un ajuste variable según el costo de vida en el país de destino oficial, libre de impuestos. Además, el experto tendrá derecho al subsidio por misión, a las prestaciones familiares, a la prima de instalación y demás subsidios que le correspondan reglamentariamente. Se proporcionarán los pasajes de ida y vuelta del experto y personas a su cargo (esposa e hijos menores de dieciocho años).

ITALIA, 1962-1976: ESTUDIO DEL FUTURO DE LA EDUCACION NACIONAL

Según *Richerche Didattiche*, número 64, en la introducción al proyecto italiano de reformas legislativas se manifiesta la realidad de la convicción general relativa a que el presupuesto para la instrucción pública representa una de las mejores formas de inversión desde el punto de vista económico, puesto que la formación del obrero y de los grados técnicos medio y superior, hombres todos que trabajan para la economía, ya sea en uno u otro de sus niveles, constituye una necesidad creciente para la sociedad contemporánea y se precisa que sea iniciada desde la escuela.

«Quien tiene la responsabilidad de gobierno debe, por consiguiente, «prever para proveer» a que la nación pueda afrontar los cambios o contingencias debidamente preparada y no quede atrás respecto al desarrollo de la Historia. Con sabia previsión, el Ministerio de Instrucción Pública italiano ha ordenado las oportunas investigaciones y estudios, a cargo de personal altamente especializado, sobre el probable desarrollo socioeconómico de la nación, teniendo en cuenta las relaciones que la ligan con Europa, con objeto de averiguar las necesidades próximas del mundo del trabajo.»

Los resultados de la investigación citada son significativos. En 1975 se deberá disponer de: a) 4.349.000 obreros no calificados; b) 10.347.000 obreros calificados; c) 3.904.000 técnicos intermedios y subalternos; d) 2.699.000 técnicos superiores y diligentes.

En consecuencia, la escuela debe proveer, dentro de los quince años próximos, a estos objetivos: a) Ex-

tender a todos los comprendidos en la edad de once a catorce años la enseñanza obligatoria; b) Extender al 80 por 100 de la población escolar el Bachillerato elemental; c) Aumentar en el 1.200 por 100 los graduados anuales en Escuelas profesionales, en el 150 por 100 los diplomados de Institutos técnicos, en el 60 por 100 los titulados en estudios humanistas superiores y en el 120 por 100 los licenciados.

«Se trata de un esfuerzo extraordinario que no permite pérdida de tiempo y para cuya puesta en práctica es necesario el concurso de todas las fuerzas vivas de la nación. Quien mantenga posiciones anacrónicas y anticonstitucionales obstruyendo la aprobación del Plan de la escuela asume grave responsabilidad moral y política frente al pueblo italiano.»

REFORMA 1962 DE LA UNIVERSIDAD ALEMANA

Según informa Federico Gómez R. de Castro en la *Revista Española de Pedagogía* (núm. 75), hoy está en curso una viva discusión acerca de la reforma necesaria de la universidad alemana.

La Sociedad Alemana de la Ciencia (SDW) hizo patente, en mayo de 1959, en una declaración bajo la presidencia del profesor Lehnartz, que la superabundancia de estudiantes no puede ser remediada con la instauración de un *numerus clausus*. Mucho mejor es fundar nuevas escuelas superiores aun para los estudiantes que no tienen ninguna ambición científica, sino que aspiran sólo a una preparación para una profesión universitaria. Se habrían de fundar cátedras y escuelas superiores. Si por el momento no puede erigirse una Universidad con todas las Facultades, pueden, sin embargo, erigirse academias que tengan una o dos cátedras, y que a su debido tiempo puedan erigirse en universidades completas.

El profesor M. Freund propuso, en enero de 1960, que el procedimiento de designación fuera sustituido para la provisión de cátedras por el de solicitud. En Alemania no se considera honroso ofrecerse para una cátedra vacante o solicitarla. Los docentes privados deben esperar a ser llamados. Esto significa muchas veces una espera en el vacío. Un docente privado o un asistente no saben si al fin serán alguna vez designados para una cátedra o para director de un Instituto. Esta espera enervante y sin garantía pudiera excusarse si los habilitados, como ocurre en los países escandinavos, pudieran solicitar las cátedras vacías.

En febrero de 1960, también el profesor Coing se pronunció contra el *numerus clausus*, y pidió la ampliación de los espacios y del cuerpo

de profesores de las escuelas superiores. Y, en efecto, el cuerpo de profesores debería ser aumentado en un 80 por 100 para atender a las necesidades actuales.

Igualmente, en febrero de 1960, el profesor de Marburg doctor S. Flügge propuso que los profesores fueran liberados de las tareas de la Administración, lecciones a los principiantes, proseminarios y trabajos de rutina. Propuso también que el estudiantado fuese articulado en un 10 por 100 de estudiantes destacados, los que sacan muy buenas y buenas notas y un 90 por 100 de estudiantes, los que aspiran simplemente a una profesión.

El 10 por 100 de los estudiantes escogidos se dedicaría a la investigación, y a esa categoría podrían ser promovidos también el resto de los estudiantes que terminaran sus estudios con un diploma satisfactorio.

En el verano de 1960, el profesor doctor E. Baumgarten tuvo una conferencia muy discutida bajo el título de «Pensamientos sobre las futuras escuelas superiores».

Después de invocar el pensamiento de Humboldt, pidió que ninguna lección fuese obligatoria para los estudiantes, que ninguna lección especial se reservase para los profesores titulares, y que dichos titulares de cátedra no tuviesen ningún derecho prevalente en exámenes y promociones. La universidad debería ser dotada de cierto número de cátedras paralelas a las cuales pudieran ser llamados los jóvenes científicos. Con estas medidas, el profesor Baumgarten opina que los estudiantes se distribuirían adecuadamente y no se acumularían en las clases de algunos ordinarios.

Ernst Anrich, en su libro «Idea de la universidad alemana y reforma de las universidades alemanas», opina rectamente que una mera ampliación de la universidad alemana no es una reforma de la universidad alemana. Esta debe resultar de una prolongada meditación, y, desde luego, no cabe pensar en reducir por procedimientos drásticos el número de estudiantes. Un descenso normal de la superpoblación estudiantil se produciría en el caso de que el acceso a determinadas profesiones se liberara del obligado paso por la universidad, o por las demás escuelas superiores, y que este acceso se produjera a través de escuelas superiores especializadas de nueva y limitada creación. En este caso, el autor piensa que el número de estudiantes disminuiría en cerca de 30.000. Pero aun así, las escuelas superiores seguirían siendo insuficientes a todas luces. Esta ampliación es, por tanto, también necesaria. Ampliación que supondría: en los locales, el doble de aulas, el triple de seminarios y bibliotecas y el doble de residencias de estudiantes; y en cuanto a personal, el doble de cátedras y el triple de asistentes y profesores extraordinarios.

Esto, sin embargo, tiene condiciones muy penosas. Habría que sacrificar partes de los barrios donde residen las universidades o llevarlas fuera de la ciudad. Con un aumento tal de profesorado, la unidad y el autogobierno de la universidad serían ya apenas posibles.

En el estado actual de cosas, se estima que serían necesarias en Alemania 17 nuevas universidades y cuatro escuelas superiores técnicas, y después de la reunificación alemana, aún dos universidades más y dos escuelas técnicas superiores.

El 19 de octubre de 1960, el conocido historiógrafo de Friburgo, profesor doctor G. Ritter, escribía en un artículo en el *Frankfurter Allgemeine Zeitung* que puede ser un error capital el pensar que el problema de la superabundancia de estudiantes puede resolverse con medidas económicas o con la ampliación de las instalaciones y del cuerpo docente. Piensa que las fuerzas de una generación, la presente concretamente, no son suficientes para proveer de profesores adecuados a tantas universidades como sería necesario erigir. Además, afirma el profesor Ritter que el bachillerato no es ya una prueba segura de aptitudes, y, por consiguiente, estima que debería instaurarse una especie de curso propedéutico, cuya dirección correspondería a especialistas de Pedagogía y a consejeros científicos, al parecer al mismo estilo de lo que en la mente de la ley debería ser nuestro calumniado preuniversitario.

Finalmente, en noviembre de 1960, el Consejo Científico Alemán presentó al canciller federal y al Gobierno federal y a los Gobiernos de cada uno de los territorios federales unas recomendaciones que después fueron hechas públicas y que proponen como medidas de toda urgencia la creación de tres universidades, una escuela superior técnica y una Escuela de Medicina. Y de hecho en esta primavera han empezado las gestiones para erigir una universidad en la cuenca del Ruhr y otra en Baviera. La ciudad de Aushurg está dispuesta a preparar un moderno hospital de 700 camas con ampliación prevista hasta 2.000, más 240 camas para una clínica infantil. Por su parte, Regensburg está dispuesta a ceder terrenos para las instalaciones de una universidad, que sería la cuarta de Baviera, y aunque el rector de la universidad de Múnich se pronuncia por la creación de una «gran universidad» en Múnich, el ministro de Educación bávaro está por la descentralización, y esa parece ser la solución que se imponga. Mas sea como fuere, es un hermoso signo de vitalidad de las instituciones docentes alemanas el que estos proyectos y discusiones han ganado la calle y se airean en las columnas de la prensa y a través de las emisiones radiofónicas, y no tardarán en cuajar en realidades.

FRANCIA: REACTOR ATOMICO PARA LA ENSEÑANZA

El primer reactor francés, destinado a la enseñanza, que ha recibido el nombre de Ulysse ha sido inaugurado en el Instituto Nacional de Ciencias y Técnicas Nucleares de Saclay, según informa BNB., número 306. Este reactor atómico, de una potencia de 100 Kw, deberá poder responder a las necesidades de la enseñanza y poder viajar para situarse en los grandes centros nucleares.

ESTADOS UNIDOS: ESTADISTICAS DE LA EDUCACION CATOLICA

Según estadísticas recientes, reflejadas en *Didascalia*, 7/1961, actualmente en los Estados Unidos hay 42.104.900 católicos. Ello representa un aumento de 1.233.598 en relación con el año pasado y un progreso de 13.470.022 en relación con 1951 (los católicos eran entonces 28.634.878). En el curso de 1960 la Iglesia católica ha acogido 136.953 conversos; el número de las conversiones de estos últimos años sube así a 1.343.377. El número de los sacerdotes ha aumentado en 886, alcanzando así a la cifra de 54.682. Los sacerdotes del clero secular son 33.141, con un aumento de 572, mientras que los sacerdotes regulares son 21.441 (aumento: 314). Han ocurrido en 1960 1.675 ordenaciones sacerdotales. Los hermanos son actualmente 10.928 (más 455), mientras existen 170.438 religiosas, con un incremento de 1.911. Ocho arquidiócesis tienen más de un millón de católicos: Chicago, 2.118.831; Boston, 1.610.366; 1.548.286, Filadelfia; Newark, 1.451.702; Detroit, 1.331.892; Los Angeles, 1.348.104, y San Francisco, 1.093.095.

En el campo de la enseñanza ha ocurrido un incremento de 8.230 unidades. La cifra total sube así a 168.677. Entre éstos hay 11.560 sacerdotes, 570 religiosos, 4.807 hermanos, 98.856 religiosas y 52.884 enseñantes laicos. El mayor incremento ha ocurrido con 170 sacerdotes, 28 hermanos, 385 religiosas y 7.378 docentes laicos.

Las estadísticas hacen saber que hay 16.496 parroquias diseminadas en 50 Estados. Existen también 4.387 misiones, 1.560 centros y 11.403 capillas. Los seminarios diocesanos son 96 y los seminarios de novicios y escolares son 441; las Universidades y los colegios son 267; las escuelas superiores diocesanas son 1.564, mientras las escuelas elementales parroquiales son 10.132, con un incremento de 235; las escuelas primarias particulares son 462. Los 96 seminarios diocesanos tienen un total de

21.320 unidades, con un incremento de 1.042. Los candidatos al sacerdocio son 41.871.

Una estadística comparativa entre los Institutos de 1945 y el número actual demuestra que en este período ha habido un incremento de 2.919 Institutos católicos; vale decir, el 26,7 por 100, y un aumento de 3.061.915 estudiantes, o sea un incremento del 118,1 por 100. En efecto, en 1945 había 10.912 Institutos, con 2.596.600 estudiantes; en 1961 los Institutos son 13.931 y los estudiantes 5.652.575. La situación se presenta de la siguiente manera: en 1945 había 311 seminarios y noviciados, con 21.523 estudiantes; 210 colegios y Universidades, con 92.426 estudiantes; 2.361 escuelas superiores, con 447.699 estudiantes; 8.030 escuelas primarias, con 2.290.120 estudiantes. En 1961 existen 537 seminarios y noviciados, con 41.871 estudiantes; 267 colegios y Universidades, con 321.999 estudiantes; 2.433 escuelas superiores, con 886.295 estudiantes, y 10.594 escuelas elementales, con 4.402.410 alumnos. También los alumnos de las escuelas primarias católicas han tenido un notable aumento. Asisten a 1.564 escuelas parroquiales 546.259 alumnos, con un aumento de 26.131 alumnos; las escuelas superiores particulares, en cambio, tienen 340.036 alumnos, con un aumento de 15.865 unidades; las escuelas elementales parroquiales son 10.132, con 4.312.862 inscritos, con un incremento de 117.081.

AYUDA ESTATAL A LAS ESCUELAS PRIVADAS EN CHILE

Aunque la Constitución de 1925 que rige en el país establece la separación de la Iglesia y el Estado, la Ley chilena asigna ahora un subsidio a la educación privada.

La población escolar del país es de 1.500.000 habitantes, de los cuales un tercio asiste a escuelas particulares, la inmensa mayoría católicas. Hay 2.025 escuelas católicas con 35.000 alumnos. Otras 875 escuelas particulares incluyen 200 protestantes.

El subsidio oficial se concede según el número de alumnos, aunque nunca cubre el costo total de los gastos. Las escuelas particulares gratuitas reciben un subsidio, por alumno, equivalente a la mitad de lo que cuesta al Estado un alumno de las escuelas oficiales. Las escuelas particulares que cobran reciben solamente el 25 por 100 de esa suma. Esta ayuda estatal a las escuelas particulares no es aceptada por todos en el país. Los elementos anticlericales y la masonería se oponen a ella. Los dirigentes católicos también critican la política establecida por el gobierno, pero debido al sistema de porcentajes que consideran «injusto». (*Didascalia*, 9-1961.)

POSIBILIDADES DE ACCESO A LA ENSEÑANZA EN UNA ECONOMIA MODERNA

Según *Hojas Informativas de Enseñanzas Técnicas* (Madrid, enero 1962, núm. 47), se ha celebrado en Kungälv (Suecia) una conferencia internacional sobre «Aptitudes y posibilidades de acceso a la enseñanza en una economía moderna». La Conferencia fué organizada por la Oficina de Personal Científico y Técnico de la Organización Europea de Cooperación Económica, en colaboración con el Ministerio sueco de Educación Nacional. Presidió las reuniones el señor Lionel Elvin, Director del Instituto de Educación de la Universidad de Londres, y en ellas participaron pedagogos, economistas y funcionarios de los Ministerios de Educación de Alemania, Austria, Bélgica, Dinamarca, España, Estados Unidos, Francia, Gran Bretaña, Irlanda, Islandia, Luxemburgo, Noruega, Países Bajos, Portugal, Suecia, Suiza, Turquía y Yugoslavia, que examinaron las medidas que pueden aplicarse para desarrollar las posibilidades de enseñanza, con objeto de asegurar la más eficaz utilización de los talentos y aptitudes de la juventud de los países miembros de la OECE. La Conferencia fué abierta por los Ministros de Educación Nacional de Yugoslavia, señor Krste Crvenkroski, y de Suecia, señor Ragner Edenman.

Los principales objetivos de la Conferencia fueron los siguientes: examinar la importancia y la distribución de las reservas de aptitudes de cada país; considerar los medios con arreglo a los cuales las condiciones económicas y sociales, así como la estructura de la enseñanza, pueden ser modificadas para aumentar el número de los estudiantes aptos, y poner de manifiesto las medidas políticas y prácticas que pueden adoptarse para determinar, desarrollar y utilizar mejor las aptitudes de la población. Por consiguiente, se trataba, de un lado, de fijar los obstáculos que se oponen a que pueda beneficiarse de una enseñanza prolongada el conjunto de la población en edad escolar y, de otro, poner de relieve la necesidad de tener en cuenta, en los proyectos de reforma de la enseñanza, no sólo la evolución normal de la población que actualmente asiste a la escuela, sino también lo que podría llamarse «reserva de aptitudes», representada por una población en edad escolar susceptible de recibir una enseñanza prolongada de la que, por diversas razones, se halla privada.

Dado que la demanda de personal calificada es actualmente muy fuerte y habrá de seguir aumentando en el porvenir, especialmente en el dominio de las ciencias y de la técnica, los problemas de evaluación y aprovechamiento de las aptitudes de la población revisten una importancia primordial para el futuro des-

arrollo de la economía. Los trabajos de los que, en este aspecto, se dispone indican bien claramente que, en determinados países, es necesario duplicar y hasta triplicar el número de quienes reciben una enseñanza prolongada.

Aunque las instituciones de enseñanza varían considerablemente de un país a otro, todos los participantes en la Conferencia se mostraron de acuerdo en reconocer que existen reservas muy importantes de aptitudes que no se utilizan, y en que, para hacer frente a las necesidades de la expansión económica, los países deberán atraer a todas las reservas intelectuales de su población y orientarlas hacia los medios apropiados de instrucción.

Para estudiar las medidas tendientes a suprimir las barreras que todavía constituyen un obstáculo para el pleno empleo de los recursos intelectuales necesarios para la expansión de la economía europea y para estudiar los casos de desigualdad en el acceso a la enseñanza y definir los métodos apropiados para realizar un balance de las reservas de aptitudes, se reunió la Conferencia de Kungälv, cuyos resultados serán publicados por la Oficina de Personal Científico y Técnico de la OECE, para que sirvan de ayuda a las autoridades de cada nación.

LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS MODERNOS EN LA URSS

Los idiomas que se cursan principalmente en la enseñanza en la URSS son el alemán, el inglés, el francés y el español. En lugar especialmente destacado figura, entre todos, el idioma alemán, lo cual se debe, en parte al menos, a que tradicionalmente se ha dispuesto de mucho más profesorado para este idioma que para los demás. Hoy día se está en trance de intensificar notablemente la enseñanza del inglés. Para hacerse una idea aproximada de la importancia de los diferentes idiomas en la enseñanza rusa, puede tomarse como base el dato de que, en el curso de 1956-57, los alumnos de enseñanza media elemental en la URSS cursaron idiomas en la siguiente proporción: 2.414.000 estudiaron alemán; 895.000 estudiaron inglés, y 181.000 francés. El número total de alumnos de todos los grados de enseñanza que cursaron idiomas durante ese mismo año escolar se distribuyó de la siguiente forma; 4.197.700 alumnos cursaron alemán; 1.519.100 inglés; 327.000 francés, y 1.900 español.

Respecto a los métodos pedagógicos hay que registrar diversos cambios que se han operado a lo largo del régimen soviético. La ausencia de métodos de los primeros tiempos del régimen ha desembocado, pasando por diferentes fases—como fué el «método intuitivo» de los años

treinta, que no tuvo el éxito esperado, y la reorganización llevada a cabo en el año 1950 mediante las conocidas «cartas lingüísticas» de Stalin, reorganización que implantaba un método de enseñanza muy riguroso—en el método establecido por la reforma de la enseñanza de 1958-59. La enseñanza de idiomas experimenta en esta reforma un notable cambio. Se acentúa el carácter práctico de la misma; según se declara oficialmente, «la vida exige que en la escuela se enseñe prácticamente el dominio del idioma, es decir, alcanzar la posibilidad de comprender, conversar y leer en el idioma extranjero». El idioma hablado pasa a ser la meta principal de la enseñanza de idiomas en la URSS, recomendándose la «activación de los métodos de enseñanza para que el alumno sea estimulado en el empleo práctico del idioma que aprende». Textos y material de enseñanza en general—en el que figuran hoy día en gran medida discos, cintas magnetofónicas, películas, proyecciones, «radio» y televisión—habrán de adaptarse a la consecución de la referida meta.

LOS «EQUIPOS AMIGOS» Y LOS MENORES EN LAS GRANDES URBES

En el Centro Internacional de la Infancia, de París, se ha celebrado un seminario sobre la prevención de la inadaptación de los menores en las grandes ciudades. Han participado veinte países, algunos del continente africano.

Entre los temas tratados se han examinado los problemas relativos a la situación de los niños y adolescentes en las aglomeraciones urbanas modernas, a su soledad en las viviendas-bloques, a la falta de espacio para jugar, para convivir con otros niños, para distraer su espíritu, para no encontrarse sin compañía.

El señor Díaz Villante, consejero de la Asociación Internacional de Jueces de Menores, estudió, entre otros, el interesante aspecto de los equipos de amistad que contribuyen a suplir la carencia de afectividad y de ternura en los menores perdidos en las ciudades de nuestra civilización, abandonados durante el día, sobre todo en aquellos hogares donde falta la madre, por tener que trabajar fuera de la casa, en los conflictos de valor que se producen entre una y otra generación, precisamente por la privación de un contacto espiritual permanente, por la ausencia de profundidad en la relación de causa-efecto en las crisis decisivas de la personalidad infantil.

Los equipos de amistad actúan como una vanguardia del espíritu, se mezclan y conviven con los menores, incluso en los medios más hostiles, para guiarlos, para ayudarlos, para orientarlos, para estar siempre con

ellos en el foco de peligro, para comprender sus estadios de inadaptación y para sanarles y alentarles hacia el porvenir.

LA NUEVA ESCUELA NACIONAL DE EL HAVRE PARA LA MARINA MERCANTE

Con el comienzo del curso universitario se inauguró en El Havre una nueva Escuela Nacional de Marina Mercante. Este gran conjunto de enseñanza marítima tendrá veinte secciones y un efectivo total de seiscientos alumnos, de los cuales trescientos internos.

Las clases de navegación y la «sección máquinas» son particularmente notables. En lo alto del edificio, donde está instalado el internado, se ha reproducido una pasarela gigante de buque, de 45 metros de largo, y que está equipada con todos los instrumentos que se encuentran en una unidad moderna, y especialmente de un radar que tiene como campo de exploración toda la rada. El sector reservado a la formación de los oficiales mecánicos prefigura las verdaderas centrales en que se han convertido actualmente los compartimientos-máquinas de los buques de comercio. Las técnicas eléctricas han sido ampliamente aplicadas. La ENMM representará el papel de una pequeña central eléctrica y la energía suministrada por la sala de máquinas será utilizada en la red local de EDF. Otra innovación del compartimiento concierne al funcionamiento de la hélice, que está incorporada en una especie de túnel lleno de agua. Este sistema permite a las máquinas girar en condiciones normales de exploración de un buque, y reconstituye los datos mecánicos corrientes.

Con el buque de aplicación «Astrolade», que fué entregado en 1960, y que tiene su base en El Havre, los futuros oficiales de la Marina de Comercio tienen la seguridad de encontrar en esta Escuela Nacional una enseñanza que reúne todos los medios de una enseñanza práctica y teórica completa.—(BNB. 303.)

LORA-TAMAYO, DOCTOR «HONORIS CAUSA» POR LA UNIVERSIDAD DE PARÍS

Durante la sesión solemne de apertura de la Universidad de París, 11 personalidades extranjeras han sido proclamadas «doctores honoris causa» por la Universidad de París.

Facultad de Farmacia: Señor Lora-Tamayo, Vicerrector de la Universidad de Madrid, profesor de la Facultad de Ciencias, director del Instituto Alonso Barba, de Madrid, y H. J. Emeleus, profesor de la Universidad de Cambridge.

Facultad de Derecho y Ciencias Económicas: Señor Pringsheim, profesor de la Universidad de Friburgo, y Frede Castberg, ex rector de la Universidad de Oslo.

Facultad de Medicina: Robert Darnis, profesor honorario de la Universidad de Bruselas, y Alfred Gigon, profesor de la Universidad de Basilea.

Facultad de Ciencias: Sir Geoffrey Taylor, profesor de la Universidad de Cambridge, y W. G. Burgers, profesor de la Technische Hoogeschool de Delft, en Holanda.

Facultad de Letras y Ciencias del espíritu: Señor Czerny, profesor de Filosofía Románica en la Universidad de Cracovia, y Monteverdi, profesor honorario, decano de la Facultad de Letras de Roma.

Universidad de París: Léopold Sedar Senghor, Presidente de la República de Senegal. Ha sido a título muy excepcional, como una candidatura ha sido propuesta, no por una de las Facultades, sino por el Consejo de la Universidad. Según este procedimiento, Wilson fué nombrado, en 1919, doctor «honoris causa» de la Universidad de París. (BNB, núm. 307, 13-XII-1961.)

CIFRAS DE LA ENSEÑANZA SENEGALESA

En el presente curso escolar del Senegal y en cuanto se refiere a la enseñanza primaria, se han inaugurado 462 nuevas clases, de las cuales, 225 con los créditos del Fondo de Ayuda y Cooperación, o sea un aumento de conjunto de 27.000 alumnos, comprendidas las escuelas privadas. Este aumento elevará los efectivos del curso escolar de 128.750 alumnos a 156.000.

El efectivo de los alumnos de la enseñanza secundaria pasa de 11.500, o sea 2.000 alumnos más que el año precedente. El nuevo liceo de Saint-Louis, actualmente en obras, se abrirá al comenzar el curso de 1962-63, y el Instituto Pedagógico Superior funcionará en la misma fecha, así como los liceos y colegios de Kaolack y Diourbel. (BNB, núm. 305.)

ACTIVIDADES DE LA UNIVERSIDAD CATOLICA DE MILAN

La Universidad Católica de Milán viene organizando desde hace siete años unos cursos de verano para educadores. La sede de estas actividades es el Centro de Cultura «María Inmaculada», situado en el Passo della Mendola (Trento).

El curso correspondiente al pasado año se dedicó a la psicología educativa, y ha abordado el estudio del tema «El problema de las leves anor-

malidades físicas y psíquicas». Dicho curso ha sido dirigido por el doctor Marcelo Cesa-Bianchi, profesor encargado de la cátedra de Psicología de la Universidad Católica y director del Instituto de Psicología Experimental del Ayuntamiento de Milán.

Asistieron, en calidad de alumnos, 85 educadores; entre ellos algunas representaciones españolas. Los puntos estudiados han sido:

1.º La evolución biológica y psicológica de la personalidad, por el doctor Assuntos Quadrio, profesor de Psicología General de la Universidad Católica.

2.º El cine como medio educativo y reeducativo, por el reverendo padre Bruno, miembro de la Unesco.

3.º El problema social del anormal, por el doctor Sparto, profesor de Psicología social de la Universidad Católica.

4.º La formación del sistema motor y las leves alteraciones del crecimiento, por la profesora Juliana Boccardi.

También desarrollaron conferencias los doctores Morenzi, María-Angela Crose, Ornella Cortini y Madero.

El curso estuvo amenizado por toda una serie de interesantes coloquios y proyecciones cinematográficas que colaboraron vivamente a su eficacia práctica.

REFORMAS EN LA UNIVERSIDAD DE MADAGASCAR

La Universidad de Madagascar, en Tananarive, comenzará sus clases este otoño. La ya existente Escuela Superior de Derecho ascenderá a Facultad de Derecho y Ciencias Económicas, en la que se otorguen los grados de licenciatura y doctorado. A ella se anexionarán cinco centros de estudio e investigación en las ramas siguientes: Usos y costumbres, Derecho privado, Derecho público y Ciencias políticas, Economía y Dirección de empresas; se anexionará además el Instituto de Estudios Judiciales, existente desde 1959. Continuando la ampliación de la Facultad de Ciencias Naturales se crearán nueve laboratorios. La carrera de Medicina comenzará en el curso 1962-63 con nivel universitario; hasta entonces las clases básicas de Ciencias Naturales para estudiantes de Medicina se realizarán en la Facultad de Ciencias Naturales. A la Facultad de Filosofía le serán anexionados nueve centros de investigación, y a partir del año próximo se puede obtener la licenciatura en especialidades pedagógicas, sociología y lengua e historia de Madagascar. La Universidad se completará con una serie de nuevos Institutos. La emisora radiofónica de las Escuelas superiores será sustituida a partir de octubre por

la emisora universitaria. Dicha emisora será ampliada a fin de que en el año próximo su potencia alcance a toda la isla.

REUNION SOBRE EDUCACION POPULAR EN HOLANDA Y BELGICA

Los delegados se complacen en expresar su profunda gratitud al Consejo de Europa, y especialmente al Comité de Expertos Culturales, por haber patrocinado el cursillo, así como a los Gobiernos belga y holandés por haberlo organizado y por haberse mostrado huéspedes tan generosos y tan acogedores.

El cursillo ha permitido muy útiles discusiones sobre cuestiones de educación popular que interesan a diferentes países y al Consejo en su conjunto, y los delegados se permiten formular las observaciones siguientes:

1.º Los delegados esperan vivamente que el Consejo se esforzará en obtener invitaciones de los Estados miembros para nuevas conferencias de especialistas en educación popular y recomiendan que dichas conferencias traten unas veces de problemas de educación popular propios del país o de la región de Europa donde se reúnan los delegados, y otras de cuestiones de orden general, comprendiendo la propagación del sentido y pensamiento europeo.

2.º Los delegados esperan que cada uno de los países signatarios del Convenio Cultural Europeo estará dispuesto a:

a) A reconocer el puesto principal que ocupa la educación familiar en el sistema nacional de enseñanza y a facilitar los medios necesarios para asegurar su desarrollo.

b) Fomentar las investigaciones referentes a necesidades y métodos de educación popular y a comunicar los resultados de dichas investigaciones a todos los Estados signatarios.

c) Reconocer la importancia de una formación especial para los que sean llamados a ocuparse de la educación popular y a instituir para dicho fin cursos sistemáticos, comprendiendo, tan pronto como sea posible, estudios de nivel o grado universitario.

d) Estimular los servicios de enseñanza y de bibliotecas, facilitar una amplia selección de libros y de material docente que traten de cuestiones europeas, incluyendo publicaciones en otras lenguas que la suya propia y a proporcionar libros y otros materiales que faciliten el estudio y la práctica de lenguas extranjeras con los adultos.

3.º Los delegados consideran que existe una seria penuria de libros, películas, vistas fijas y discos dedicados a los diversos aspectos de una Europa unificada y convenientes pa-

ra la educación popular; ello espera que el Consejo emprenderá o fomentará la producción de material de esta naturaleza.

4.ª Los delegados estiman que el Consejo podría asegurar la publicación de un gran número de informaciones de interés desde el punto de vista profesional para los especialistas de la educación popular de todos los Estados miembros.

5.ª Los delegados consideran que es de desear que, para elaborar su propio programa de educación popular, el Consejo consulte el parecer de especialistas en la materia.

6.ª Los delegados llaman la atención sobre la Oficina de Educación Popular de Bergen (provincia de Holanda septentrional), que ha establecido ya contactos con numerosas organizaciones de los Estados miembros, que publica desde 1955 *Notes et Etudes*, que organiza viajes de estudios de un país a otro y ha impreso este año un calendario de los Cursos de Verano en Europa.

Estiman además que la Oficina podría prestar servicios aún mayores

como centro organizador y oficina central de información si se beneficiasen del apoyo del Consejo de Europa.

CURSO DE NORMALIZACION PARA INGENIEROS EXTRANJEROS EN PARIS

En el mes de noviembre se ha inaugurado en París el primer Curso de Normalización, que la Asociación Francesa de Normalización (AFNOR) y la Asociación para la Organización de Cursillos de Técnicos Extranjeros en la Industria Francesa (ASTEF), organizan para ingenieros y técnicos extranjeros.

La Normalización no reviste solamente un aspecto técnico; presenta también, por su deseo de deducir principios, por su concepción de grandes síntesis lógicas como el sistema métrico, los números normales, los vocabularios técnicos, un aspecto cultural e incluso humanístico; se muestra, en fin, social y humana por su búsqueda de la ca-

lidad, por su deseo de dar a los usuarios garantías positivas de buen funcionamiento y de duración de los aparatos que se les proponen.

Finalmente, la Normalización, por sus actividades internacionales cada día más numerosas, es una garantía entre los pueblos. La presencia de ingenieros extranjeros llegados de lejanos países para impregnarse de los métodos franceses, demuestra la universalidad de algunos principios, a los que la normalización francesa está particularmente apegada.

Son los países de América Latina (Argentina, Bolivia, Perú, Méjico, Guatemala) los que han delegado mayor número de participantes a este primer cursillo. También han llegado de Egipto, Líbano, Portugal y Yugoslavia.

Estos ingenieros distinguidos, durante cinco meses van a aprender a conocer, con ayuda de los expertos de la AFNOR y con motivo de numerosos viajes preparados para ellos en toda Francia, un aspecto poco conocido, pero auténtico, de la técnica francesa (*BNB*, núm. 310, 20-XII-1961.)

CUADERNOS DE LEGISLACION

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

ENSEÑANZAS DEL MAGISTERIO

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



ENSEÑANZAS TECNICAS

Presentación
Indice cronológico legislativo
Indice analítico de materias
Recopilación de disposiciones vigentes
Tomo I: años 1957 y 1958
Tomo II: años 1959 y 1960
Precio: 60 pesetas (dos tomos)

OTROS TITULOS PUBLICADOS

2. *Enseñanza Media*.—Disposiciones fundamentales. 1959. 111 págs. 25 ptas.
3. *Tasas y exacciones*.—1959. 120 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.

**PEDIDOS Y VENTA DE EJEMPLARES: SECCION DE PUBLICACIONES
SECRETARIA GENERAL TECNICA MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL
ALCALA 34 TELEFONO 221.96.08 MADRID 14 ESPAÑA**

REVISTA DE EDUCACION

En el próximo número 143

marzo 1962

ESTUDIOS. César Aymat Olasolo: Problemas actuales de la educación musical - Luis Reissing: La preparación para las enseñanzas técnicas y el desarrollo económico - Juan Antonio del Val: El encauzamiento de las dificultades escolares

CRONICA. La nueva Ley española de Educación Física. La enseñanza española en 1962

INFORMACION EXTRANJERA. Comité Rueff-Armand: La reforma de la enseñanza y la expansión económica

LA EDUCACION EN LAS REVISTAS

RESEÑA DE LIBROS

ACTUALIDAD EDUCATIVA

Precio del ejemplar

30 pesetas