



Revista de EDUCACION

133

ESTUDIOS.—ERNESTO EPSTEIN: Educación musical y cultura general (25-28) * ANDRÉS PARDO TOVAR: La música como factor de cohesión social (28-30) * *CRONICA.*—El financiamiento de la Enseñanza primaria en Iberoamérica (31-35) * *INFORMACION EXTRANJERA.*—Formación profesional acelerada del Magisterio en Inglaterra (35-42) * *LA EDUCACION EN LAS REVISTAS* (42-44) * *ACTUALIDAD EDUCATIVA* (44-48)

AÑO X * VOL. XLVI * 2.^a QUINCENA ABRIL * NUM. 133
MADRID, 1961

REVISTA DE EDUCACION

PUBLICACION QUINCENAL

EDITORIALES — TEMAS PROPUESTOS — ESTUDIOS — CRONICA — INFORMACION
EXTRANJERA — LA EDUCACION EN LAS REVISTAS — RESEÑA DE LIBROS
ACTUALIDAD EDUCATIVA

★ ★

PRESIDENTE DEL CONSEJO DE REDACCIÓN:

Antonio Tena Artigas

CONSEJO DE REDACCIÓN:

Luis Artigas ★ Jacques Bousquet ★ Manuel Cardenal Iracheta ★ Enrique Casamayor (Secretario de Redacción) ★ Rodrigo Fernández-Carvajal ★ Consuelo de la Gándara ★ Feliciano L. Gelices ★ Emilio Lorenzo Criado ★ Adolfo Maíllo ★ Arsenio Pacios ★ José R. Pascual Ibarra ★ Manuel M.º Salcedo ★ Francisco Secadas

★ ★

Los artículos originados en castellano, publicados en esta Revista, son inéditos :-: No se mantiene correspondencia sobre trabajos no solicitados ni se devuelven los originales :-: La Dirección de la Revista no se hace solidaria de las ideas vertidas por los autores en sus respectivas colaboraciones.

★ ★

NÚMERO SUELTO		SUSCRIPCIONES	
	<i>Ptas.</i>	<i>Ptas.</i>	<i>Ptas.</i>
España	12	Por 18 números:	Por 9 números:
Iberoamérica	18	España	España
Extranjero	22	Iberoamérica	Iberoamérica
Número atrasado	20	Extranjero	Extranjero
		200	105
		300	160
		360	190

★ ★

REDACCIÓN Y ADMINISTRACIÓN:

Alcalá, 34 - Teléfono 219608

M A D R I D

EDITADA POR LA SECCIÓN DE PUBLICACIONES DE LA SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA
del Ministerio de Educación Nacional

Alcalá, 34

M A D R I D

(E s p a ñ a)

EN NUESTRO PROXIMO NUMERO 134 (1.ª QUINCENA MAYO 1961)

entre otros originales: JOSÉ ANTONIO PÉREZ-RIOJA: Fisonomía de la lectura ★ ISABEL DÍAZ ARNAL: La personalidad de la asistente social (y II) ★ JESÚS RUBIO GARCÍA-MINA: La Educación Nacional española en 1961 ★ La

formación universitaria y sus asociaciones estudiantiles, etc., y las habituales secciones de *LA EDUCACION EN LAS REVISTAS*, *RESEÑA DE LIBROS* y *ACTUALIDAD EDUCATIVA*.

estudios

Educación musical y cultura general(*)

La vastedad del tema me obliga a renunciar a un examen más o menos exhaustivo de las múltiples relaciones que existen entre la música y la cultura, y su reflejo en la educación musical, su contenido y orientación, por lo que me limitaré a considerar sólo algunos aspectos parciales del mismo.

Algunos de los más prestigiosos sociólogos y psicólogos han coincidido en demostrar que la humanidad se encuentra actualmente ante una alternativa de significado fundamental: ¿prevalecerá en el futuro un tipo de ser humano, algo así como un hombre-masa, manejado por poderes que no conoce ni controla, cuyo valor para la sociedad depende de su función en el proceso productivo, perfectamente sustituible; cuyas mayores virtudes serían la capacidad de adaptación, de conformismo, y quien, por otra parte, sería el consumidor de gustos y preferencias estandarizados?... O bien, ¿será posible salvar para las futuras generaciones la imagen del individuo como personalidad inconfundible, según la definición de Erich Kahler?: "individualidad no quiere decir intereses personales, sino una manera íntima, personal, de pensar y sentir, que impregna la existencia entera de una persona..." El problema de referencia ha sido extensamente tratado, entre otros, por Fromm, Riesman, Kahler, Gehlen y Hutchins.

Estos dos tipos humanos son, en parte, resultado de dos distintas modalidades de educación: una, que procura suministrar a la sociedad el tipo deseado, paciente, dócil, disciplinado, poseedor de ciertas informaciones y conocimientos prácticos, habilidades y costumbres que le ayudan a cumplir con su función dentro de una sociedad de tipo colectivista; la otra tiene como finalidad la formación de la personalidad: es una educación que atañe a la totalidad del ser, que

(*) Inmediatamente después de la II Asamblea General del Consejo Interamericano de Música se reunió la Conferencia de Especialistas de Educación Musical, del 13 al 17 de diciembre de 1960, en la Universidad Interamericana en San Germán (Puerto Rico). Participaron delegados de la Argentina, Brasil, Canadá, Colombia, Chile, Ecuador, Estados Unidos, Guatemala, Panamá, Perú y Puerto Rico. La Conferencia estudió la posible solución de algunos problemas que afectan la educación musical y aprobó recomendaciones basadas en resoluciones adoptadas por la III Reunión del Consejo Interamericano Cultural y la I Asamblea General del Consejo Interamericano de Música. Las recomendaciones de la Conferencia formarán parte de la Agenda del Congreso Interamericano de Educación Musical que se celebrará en Santiago de Chile en 1962.

La REVISTA DE EDUCACIÓN, representada en la Conferencia, considera interesante para los educadores españoles los criterios de dos ponencias presentadas en San Germán: "La educación musical como complemento indispensable de la cultura general", del argentino Ernesto Epstein, y "La música como factor de cohesión social", del colombiano Andrés Pardo Tovar.

no persigue un fin utilitario, sino que se basa en la convicción de que el desarrollo armonioso y completo del individuo es la mejor garantía para su bienestar y el de la sociedad (ver Hutchins, "Universidad de Utopía").

Ahora bien, ¿cuál sería el destino de la música en cada uno de los dos tipos de civilización? Es lícito esperar que en la primera se impondría una música "a medida" del consumidor; música funcional, no sólo en el sentido estrecho de la palabra —como aquella que sirve para promover un mayor rendimiento de empleados, trabajadores y hasta de vacas lecheras—, sino en cuanto se trataría de una música destinada a satisfacer necesidades de una humanidad masificada, música de efectos precalculados, de acuerdo a un supuesto gusto de la mayoría, tal como ya es difundida por multitud de radiorreceptores, aparatos de televisión y otros medios técnicos al servicio de intereses comerciales o de ciertas tendencias político-sociales. En el mejor de los casos, esta música divierte, distrae (en lugar de concentrar); sirve para descanso del sistema nervioso, cumpliendo funciones de higiene mental como podría hacerlo una película agradable o un baño tibio.

Necesariamente, tal música renuncia a la esencia misma del arte, a su capacidad de trascender la realidad, de alcanzar el reino de los valores absolutos. El verdadero arte se origina en el conocimiento metafísico del artista, del individuo que gracias a una disposición excepcional, concreta una visión del mundo a través del verbo, del color o del sonido, dando expresión a los anhelos más íntimos, a las posibilidades más excelsas de la humanidad; y al comunicar su mensaje al destinatario —el público— aporta al enriquecimiento metafísico del mismo. Esta música no está hecha para distraer ni para divertir; para asimilarla, exige que se pongan en juego las más altas cualidades del intelecto y de la sensibilidad del individuo.

La elección del tipo de cultura anhelada impone el tipo respectivo de educación, como también decide sobre el tipo de música hacia el cual ha de orientarse la actividad creadora, la enseñanza y la organización de la vida musical en general, dentro de la comunidad.

Podemos preguntar ahora si la educación musical ocupa un lugar tan importante dentro del panorama total de la cultura. El papel comparativamente secundario y limitado que se le asigna en los planes de enseñanza de escuelas y colegios, ¿no demuestra que se trata sólo de una materia de incidencia más bien superficial en el proceso de formación del individuo, siendo el arte musical en última instancia accesible sólo a una minoría que presente a su vez una disposición particular hacia él?

No me expresaría así si no estuviera profundamente convencido del enorme valor y significado de la música, de sus cualidades pedagógicas y, por consiguiente, de su proyección cultural. Para hacer esta afirmación no hay que basarse tanto en los síntomas exteriores, muy elocuentes, pues a nadie escapará la extraordinaria importancia que ha adquirido la

música en los últimos tiempos, convirtiéndose en fenómeno social de extraordinaria magnitud. Los modernos medios de difusión, prácticamente ilimitados, la hacen llegar, en sus más diversas manifestaciones, a la mayor parte de la población. Habría que preguntarse, sin embargo, si esta difusión indiscriminada no involucra serios peligros, pues en la misma medida en que crece el factor *cantidad* se nota una pérdida de la sustancia, es decir, en la calidad. Pero volvamos a nuestro tema. Resulta innecesario enumerar aquí las extraordinarias virtudes pedagógicas de la música que, si las autoridades pertinentes se pusieran a reflexionar seriamente sobre el tema, le asegurarían por sí solas un lugar privilegiado en las distintas etapas y esferas del proceso educacional. Entre esas virtudes que inciden en la formación estética, intelectual, moral, en el comportamiento social, etc., sólo deseo destacar una propiedad que me parece de la mayor importancia: me refiero a la cualidad de la música de promover las fuerzas imaginativas en el ser humano.

¿Es realmente necesario insistir en destacar de qué manera sustancial la imaginación forma parte de la personalidad? Al definir al hombre en la sociedad masificada, Mumford nombra como una de sus características esenciales su incapacidad de elegir y realizar actividades espontáneas. En efecto, la técnica moderna va anulando, en forma inquietante, la necesidad y con ella la capacidad del hombre de inventar, de usar sus fuerzas creadoras para resolver los problemas de su existencia, eliminando la intervención de la imaginación y causando de esta suerte un daño irreparable en su individualidad. En la vida infantil como en la de los adultos los productos de una fabricación en masa se imponen cada vez más. Historietas y cine, televisión y radio, proveen elementos de un consumo sin discriminación, aderezados para ser asimilados sin esfuerzo y sin participación activa del individuo, que se convierte en mero consumidor, atrofiándose así las mejores capacidades de su potencia creadora.

Estos productos no poseen la sustancia imprescindible para favorecer la evolución del niño hacia la verdadera personalidad. Para realizarla, la imaginación es un elemento insustituible que, claro está, nada tiene que hacer en una sociedad completamente colectivizada y despersonalizada. En un mundo donde la personalidad conserve su valor y sea meta, base y finalidad de la cultura, la vida se presentará siempre como un constante desafío que obligará al individuo a *valorizar*, actitud y actividad que inciden de modo terminante en las decisiones vitales. Porque continuamente nos vemos ante la alternativa de elegir entre dos o más posibilidades, siempre que no hayamos entregado este privilegio —que es al mismo tiempo obligación— a algún poder anónimo que nos exima de toda decisión personal. Elegimos los amigos y el esposo; la profesión y los pasatiempos; las convicciones religiosas y políticas. Sólo la imaginación puede guiarnos en tales trances. Si no somos capaces de imaginarnos "cómo deberían ser las cosas", cómo debe ser un buen gobierno, cómo ha de ser la persona que elegiremos para compañera de toda la vida, la profesión que permitirá desplegar

nuestras mejores cualidades: si la imaginación no presenta los modelos, nuestra elección no responderá a nuestras verdaderas necesidades personales, sino que será dirigida por las convenciones sociales, por el juicio ajeno, por la propaganda comercial o política, y así seremos fácil presa de los demagogos y dictadores que nos eximen de pensar, decidir y elegir.

El desarrollo de la imaginación es, entonces, una condición *sine qua non* para lograr una verdadera sociedad sana y el verdadero bienestar personal. Toda educación por y hacia el arte pone en juego y fomenta estas fuerzas y capacidades, y es por ello que reconocemos y reclamamos para la música un lugar tan importante dentro del panorama de la cultura.

Decíamos al principio que nuestra exposición no podría ser más que el planteo de algunas ideas parciales dentro del complejo del tema total que nos ha sido confiado. Pasemos, pues, a otro interrogante, en estrecha relación con los problemas recién ventilados.

Tenemos que aclarar ante todo qué es lo que entendemos por esa cultura musical cuya realización consideramos tan importante para el logro de una auténtica cultura, en general. Ella no ha de ser confundida con cierta erudición musical; tampoco se identifica ni mide por la cantidad de conciertos realizados en una temporada y el número de personas que acudieron a ellos; ni por el índice de venta de discos o la proporción de la llamada música culta en los programas radiales. La verdadera cultura musical de una comunidad depende de la cantidad de individuos que han incorporado la música a su existencia de una manera significativa y productiva, convirtiéndola en función de su vida. Permítanme una comparación. Los centenares de miles de personas que en todas partes del mundo acuden semanalmente a los estadios, canchas y pistas de carreras, no *participan* en las actividades deportivas. Son meros espectadores de una función que está a cargo de un número muy reducido de "actores", en su mayor parte profesionales, que se han especializado en determinada disciplina, desarrollando en ello un alto grado de habilidad, que presta a estos espectáculos una nota de sensacionalismo. La verdadera cultura deportiva de un pueblo, sin embargo, está lograda solamente cuando un gran sector del mismo se dedica a ejercitarse físicamente, sin interés material ni afán de records espectaculares, con la única finalidad de acrecentar su salud física y gozar de los beneficios de un sano esparcimiento; en una palabra: cuando el deporte se convierte —dentro de su esfera— en función de la vida.

En nuestra vida musical, desgraciadamente, existe una profunda separación entre el artista profesional y la masa anónima y pasiva del público que asiste a los conciertos y cuyo número se multiplica aún varias veces por los medios técnicos de difusión. Estamos convencidos que el ser humano tiene acceso a los valores culturales sólo en la medida de su esfuerzo personal, y cuanto más sostenido, intenso y bien orientado sea éste, tanto mayor será el aprovechamiento de esos valores y con ello el enriquecimiento de la personalidad.

Ahora bien, junto a esa cultura musical —llamé-

mosla de erudición o "urbana"— existe otra, antaño muy difundida e importante, limitada hoy día a ciertas regiones que se reducen cada vez más por el incontenible avance de la civilización técnica. Los tiempos antiguos nos ofrecen múltiples ejemplos de una cultura musical del pueblo, en que la música era función de la vida tanto del individuo como de la comunidad, en la que no existía una barrera infranqueable entre creador, intérprete y oyente. La situación más problemática al respecto se presenta en la actualidad, no tanto en las grandes urbes que poseen una organización musical intensa, coherente y hasta cierto punto equilibrada; ni tampoco en aquellos distritos donde el folklore posee aún —¡quién sabe por cuánto tiempo!— su plena vigencia... sino en los centros poblados más o menos grandes, de las provincias, donde no se ha llegado aún a una cultura musical "urbana" bien organizada en sus distintos aspectos, y donde por otra parte no existe ya una verdadera tradición musical popular y que ha sido reemplazada a menudo por los dudosos productos de una música comercializada del tipo música de consumo. Nada más deprimente que escuchar —me refiero a experiencias personales— en la imponente soledad de la quebrada de Humahuaca, en el extremo norte de nuestro país, región de tradición musical muy característica, una música anodina de grabaciones comerciales del más bajo nivel artístico, difundida por una red de altoparlantes colocadas en la plaza principal del pintoresco pueblo.

Ciertamente es inútil querer detener la marcha de la evolución. Para bien o para mal, el progreso de la técnica y de la ciencia; la acumulación de seres humanos en núcleos urbanos cada día más populosos, en todas partes imprimirá a las generaciones futuras una particular modalidad de civilización. Incumbe a la educación procurar que la transición de un tipo de cultura a otro se produzca sin dañar demasiado la sustancia cultural de la comunidad. No se podrán conservar por mucho tiempo esas costumbres y expresiones artísticas tradicionales. El solo hecho de que en la actualidad los investigadores se dediquen a recopilarlas y publicarlas es síntoma inconfundible de que están condenadas a desaparecer como práctica viva. Recuerdo aún la observación pesimista de un profesor quien, en el Congreso de la Sociedad Internacional de Educación Musical en Copenhague, se refería a los esfuerzos realizados desde tiempo atrás en Alemania por conservar y resucitar las antiguas danzas y canciones folklóricas. Comentaba cómo en ocasión de unas jornadas realizadas en un antiguo castillo, jóvenes maestros y estudiantes, venidos de todas partes del país, practicaban con entusiasmo estas expresiones del arte popular mientras que abajo, en el pueblo, los campesinos estaban reunidos en la taberna delante de la pantalla de televisión.

En todo esto hay un problema de extraordinaria envergadura; problema que nuestra sociedad tendrá que resolver con los medios a su alcance y sobre la base del actual estado de cosas, si pretende sobrevivir como comunidad verdadera y no convertirse en un ente colectivo mecanizado. Este problema ha sido planteado por Erich Fromm con la clarividencia y

fuerza convincente que caracteriza todas las obras de este autor. Citemos algunos párrafos de su libro "Sicoanálisis de la sociedad contemporánea": "Para sentirse a gusto en el mundo, el hombre debe percibirlo no sólo con la cabeza, sino con todos sus sentidos, sus ojos y oídos, con todo su cuerpo... cuando expresa su percepción del mundo por medio de los sentidos, crea arte y rito, crea la canción, la danza, el drama, la pintura"... Hablando más adelante del arte colectivo o ritual, en contraste con este tipo de arte que hemos llamado "erudito" o "urbano", Fromm comenta que "El arte colectivo es un arte *compartido*, permite al hombre identificarse con los demás de un modo significativo... No es una ocupación individual de "ratos libres" añadida a la vida, sino parte integrante de la misma. Corresponde a una necesidad humana fundamental, y si esa necesidad no es satisfecha, el hombre se siente inseguro y angustiado... ¿De qué sirve no tener analfabetos, tener la educación superior más amplia que haya existido jamás, si carecemos de una expresión colectiva de la totalidad de nuestras personalidades y de un arte y ritual comunes? Indudablemente, una aldea relativamente primitiva en donde todavía hay verdaderas fiestas y expresiones artísticas comunes y compartidas, y en donde nadie sabe leer, está culturalmente más adelantada y mentalmente más sana que nuestra cultura de la enseñanza pública, de lectura de periódicos y de escuchar radio. Así que si deseamos la realización de una sociedad sana, debemos reconocer que la necesidad de crear un arte y ritual colectivos es por lo menos tan importante como la de eliminar el analfabetismo y promover la enseñanza superior. La posibilidad de llegar a una sociedad comunitaria depende de que se cree de nuevo la oportunidad para las gentes de estar juntos, danzar y admirar juntos; todos juntos, en experiencia compartida, y no como miembros o integrantes de una muchedumbre "solitaria" —para decirlo con el término usado por Riesman.

En sus diversas manifestaciones, el folklore es tal arte compartido o colectivo, pero que en su mayor parte —por más que lo lamentemos— pertenece ya a una etapa pasada de la historia de la humanidad. Lo que importa es que no quede sin herederos, sin continuadores dentro de las características de la sociedad moderna, proporcionándose a la comunidad una expresión valedera y auténtica que alcance a cada una de las personalidades, individualmente, y al mismo tiempo a la totalidad del grupo, tal como lo hiciera en otros tiempos el arte religioso, el canto gregoriano, una misa de Palestrina o una cantata de Bach. No es difícil entrever el papel que corresponde a la música y por ende a la educación musical en la persecución de estos objetivos. No hablamos sólo de la enseñanza musical en las escuelas, colegios e institutos especializados, aunque las bases para tal arte colectivo y compartido se echarán necesariamente en el hogar, en los jardines de infantes y la escuela primaria. Pero esta educación musical que se proyecta en la cultura de una sociedad mentalmente sana, comprende también otras edades y capas de la población, orientando de modo específico la vida musical en *todos* sus aspectos. En este sentido creemos que

acá y allá se perciben ya síntomas de una evolución interesante que revela una auténtica necesidad por llegar a tales experiencias compartidas en el terreno de la música. Como ejemplo y para terminar, quiero referirme brevemente a ciertos fenómenos positivos y alentadores que hemos observado últimamente.

Como cualquier otro país, la Argentina poseía, y posee, un rico tesoro de arte folklórico, arte colectivo por definición, aunque —y esto merece ser notado— en ese país la música y la danza tradicional es esencialmente individual o de pareja. Sin embargo, cuántas veces hemos oído la afirmación pesimista de que el pueblo argentino, como tal, no sabe cantar. Efectivamente, el repertorio de rondas y canciones infantiles no es muy vasto; más aún, cada maestro de escuela o profesor de piano se encuentra con que los niños, sobre todo en las ciudades, recuerdan muy pocas y a veces ninguna melodía infantil tradicional, elemento tan importante como base de la educación musical posterior. Coincide con ello el hecho de que hasta hace muy poco el canto coral fuera una actividad escasamente difundida en nuestro ambiente. No es éste el lugar para investigar las causas profundas de este fenómeno, entre las que intervienen sin duda idiosincrasias raciales, las grandes distancias y el tipo de vida rural que mantenía aisladas a las gentes unas de otras. Ahora bien, creemos que tales rasgos no son inalterables, que las transformaciones de las condiciones de la estructura social y económica traen consigo profundos cambios también en las actividades espirituales y artísticas.

La música como factor de cohesión social

Entre los problemas de estética sociológica, y a propósito de las teorías románticas sobre el progreso indefinido y unitario de la cultura, se ha planteado —a manera de premisa conceptual— el de comunicabilidad esencial del arte. ¿Es de la esencia del arte ser una actividad no sólo valiosa *per se*, sino comunicable?

Para Tolstói, el arte debe ser, ante todo, un medio de comunicación entre los hombres, que no simplemente un medio de expresión. Ahora bien: de todas las artes, aquellas que se basan en el ritmo de la palabra, en el ritmo del movimiento y en la organización armónica y ritmo-dinámica de los sonidos, han sido consideradas no sólo como ese "lenguaje internacional" de que nos habla Daniel Gregory Mason, sino como un sistema de comunicación entre las distintas razas, las distintas comunidades y las diferentes clases sociales, consideradas en el doble plano del acontecer humano: el temporal o histórico y el espacial o geográfico.

ORIGEN Y CONTENIDO DEL ARTE.

Investigadores, historiadores y especialistas en etnosociología coinciden en señalar un origen colectivo

La necesidad de llegar desde un individualismo acentuado —que ya demostró ser incapaz de asegurar el bienestar material y espiritual— a otro tipo de vida, basada en la solidaridad humana, hace surgir el deseo, aun quizá inconsciente, por concretar ritos y expresiones compartidas. En medida asombrosa —y lamento no disponer de datos exactos al respecto— se han multiplicado en los últimos años en nuestro país las asociaciones y agrupaciones de canto coral. En algunos casos el primer paso ha sido dado por los numerosos campamentos que anualmente reúnen a muchos estudiantes y escolares en lugares muy apartados de los centros urbanos. Es lo más natural, y hasta diría ineludible, que estos jóvenes, dedicados en este período a un tipo de vida comunitaria que les impone cierta adaptación sin mengua de la personalidad, sienta espontáneamente la necesidad de dar expresión a sus experiencias compartidas, a través del canto común.

Se destaca con toda claridad el papel de la música y la orientación que debe darse a la educación musical para que pueda realizar un aporte significativo a la cultura: la creación de experiencias compartidas, productivas, nobles, que en lugar de hundir al individuo en el anonimato de una masa solitaria, le ayuden a desarrollar sus mejores cualidades, camino más eficaz para asegurar, casi como consecuencia directa y necesaria, el bienestar de la sociedad en su totalidad.

ERNESTO EPSTEIN.

a todas las artes. La música, por ejemplo, comienza siendo la expresión de sentimientos socializados, al igual que la poesía épica, y sólo en estadios culturales muy avanzados se convierte en expresión de estados de conciencia individuales, tal como la poesía lírica. Es decir, en índice y producto de la actividad creadora del individuo. Sólo que esta irreductible subjetividad suscita determinados sentimientos y estados síquicos compartidos por núcleos humanos más o menos numerosos, colectivos, por lo tanto, e incluso previsibles y analizables desde un punto de vista sociológico.

Este, a grandes rasgos, el proceso a virtud del cual lo que es esencialmente individual y subjetivo en su origen puede convertirse, y de hecho se convierte, en patrimonio social, en acervo colectivo, en herencia que todos pueden compartir y disfrutar.

En todo caso, el hombre —cualquiera que sea o haya sido su nivel cultural— ha recurrido siempre a la música como al medio más poderoso para vincularse a sus semejantes. De aquí que toda disciplina religiosa o política sistematizada, en etapas históricas caracterizadas por un vigoroso sentido de solidaridad gremial o social, haya tenido su propio ritual, en el que la música ha desempeñado un papel básico. Bastaría con recordar, al respecto, los cultos de Apolo y de Dionisos en la antigua Grecia, o la historia del canto llano, que evoluciona siguiendo exactamente el perfil de la mística y de la dogmática del cristianismo.

EL PROBLEMA DE LA COMUNICABILIDAD ESTÉTICA.

La comunicabilidad de los estados de conciencia que subyacen en la raíz de la producción de la obra de arte es el interrogante a cuya solución teórica tienden sistemas como la estética sociológica de Taine y de Lalo y la estética integralista de Walter Wiora, para quien todos los problemas fundamentales del arte deben ser postulados y resueltos de manera sistemática, histórica, folklórica y sociológica a un mismo tiempo.

La explicación psicológica del fenómeno de la comunicabilidad estética, sin embargo, es lo que han perseguido otras teorías, como el energetismo de Lotze y de Hanslick, la filosofía del tiempo musical —iniciada por Bergson y sistematizada por Gisele Brelet— y la *Einführung* o proyección sentimental, enunciada en Alemania por Vischer, Lipps y Volkelt y en Francia por Victor Basch. Según esta doctrina, el hombre, inconsciente e involuntariamente, anima las formas inanimadas, es decir, "se proyecta" sobre lo objetivo. El objeto de arte viene a ser así vértice de un doble proceso, que va de lo subjetivo a lo objetivo para retornar desde lo objetivo a lo subjetivo.

Para los partidarios de esta teoría, el placer musical sería una instintiva comunión, un impulso de simpatía —vocablo que se toma en su acepción psicofisiológica— del espíritu respecto de las formas sonoras y rítmicas. Simpatía creadora que, compartida, explicaría la relativa objetividad de los sentimientos estéticos y, muy en especial, de los estados afectivos e intelectivos de orden musical.

Sea como fuere, si la belleza —o el concepto de la misma— es proyección de simpatía creadora, el mensaje de la música resulta ser, necesariamente, un factor de cohesión social, como ya lo habían comprendido los antiguos filósofos griegos, los místicos y tratadistas cristianos de la Edad Media e incluso los exponentes del escolasticismo ortodoxo. Y como lo sintió Beethoven al musicalizar la *Oda a la Alegría*, de Schiller, que es en realidad una invitación a la fraternidad de todos los hombres.

Recordada esta verdad, axiomática por experiencia confirmada a través de muchos siglos, habría que plantear el problema —ya dentro de la dimensión espiritual de nuestro tiempo— distinguiendo, respecto de la música culta, la posición del creador, la del intérprete y la del oyente. O sea, la del elemento activo y la del elemento receptivo. Porque la importancia del tema que se me ha confiado no reside propiamente en su planteamiento histórico y estético, sino en el examen de sus consecuencias prácticas y en la determinación de los factores que actualmente tienden a restar a la música algo o mucho de su virtualidad social cohesiva.

LAS CAUSAS DE UNA CRISIS.

Hace veinticinco años que Adolfo Salazar observaba cómo en el terreno del arte surgía ya un fenómeno inverso al que se presentaba en el de la economía, donde a un aumento en progresión geométrica

de la producción correspondía un aumento en progresión aritmética en los factores de trabajo y de consumo: "En el arte, escribía el ilustre y lamentado musicólogo español, a un aumento en progresión geométrica del esfuerzo creador responde un aumento en progresión aritmética de su eficiencia en el medio social, porque la pérdida en la función conduce paulatinamente al agotamiento."

Es lo cierto, evidentemente, que en la crisis de la música culta contemporánea —porque existe una crisis, como en tantos otros campos de la actividad humana— encontramos un problema fundamental: el de la frecuente incomunicabilidad de los nuevos mensajes musicales. Es decir, el de la resistencia que extensos sectores del público presentan a las producciones más significativas y reveladoras —e incluso más valiosas— de la música contemporánea. Problema sobre el cual ya se ha escrito mucho, y que yo mismo traté de plantear fundamentalmente en un ensayo publicado en la entrega número 71 de la prestigiosa Revista Musical Chilena (mayo-junio de 1960).

Este, en el sentir de muchos analistas de la realidad artística actual, es un problema básico, fundamental, y que incide directamente en el tema que nos ocupa. Porque si el arte es ante todo comunicación, comunión espiritual entre el creador y el público, y por ende intercomunicación entre quienes forman ese público —elementos integrantes de un grupo social—, el desvío de este grupo respecto de la producción musical contemporánea es síntoma de una dolencia que habría que diagnosticar y que tratar. Pero este desvío —en ocasiones justificado, pero casi siempre inexplicable— es tan sólo uno de los factores a que me refería: aquellos que, en la actualidad, tienden a restarle a la música culta su fuerza social cohesiva. Trataré de enumerar algunos:

Primero. La realidad económica de nuestro tiempo, que aleja necesariamente a extensos sectores sociales de actividades de suyo desinteresadas y que suponen un *minimum* de bienestar, de estabilidad y de ocio.

Segundo. La superespecialización en todos los campos de la cultura, tendencia tan evidente como peligrosa, en cuanto tiende a desintegrar al hombre, considerado como unidad sicosomática armoniosamente integrada.

Tercero. La creciente tecnificación de la práctica musical, que aleja de la actividad artística viva a muchos elementos que anteriormente actuaban en calidad de simples aficionados, pero que no por ello dejaban de cumplir una modesta pero muy importante función estético-social.

Cuarto. En muchos países de Hispanoamérica, la indiferencia con que es mirada la música, disciplina que está muy lejos de ser considerada como elemento esencial de la vida civilizada, y mucho menos como profesión económica digna de ser estimulada, reglamentada y legalmente protegida.

Quinto. La creciente pasividad de los distintos núcleos sociales por lo que dice a la música, es decir, el descenso en los índices de participación activa de las gentes en la interpretación de los distintos re-

peritorios musicales, así se trate de aquellos de carácter simplemente popular y espontáneo.

Sexto. La carencia, en muchos de nuestros países, de planes coordinados respecto a la actividad musical, tanto en la órbita educacional como en el terreno del concertismo.

Séptimo. El olvido de las necesidades estéticas de las masas populares, cada vez más alejadas, especialmente en países subdesarrollados, de la vida musical, campo de que sólo disfrutaban o pueden disfrutar muy reducidos núcleos sociales.

ALGUNAS SOLUCIONES PRÁCTICAS.

Otras muchas causas determinantes de la crisis que contemplamos podrían enumerarse aquí. Pero resulta preferible proponer, provisionalmente al menos, algunas soluciones de orden práctico para impedir que la música culta continúe perdiendo el poder unitivo que tiene de suyo. Hecho bien visible, por cierto, en países abrumados por problemas de orden social, político y económico que monopolizan la atención de gobernantes y gobernados. Estas soluciones podrían ser:

Primera. La revitalización de los ritos musicales del culto católico, que antaño fue cátedra de alta cultura musical en las principales iglesias de Hispanoamérica, y laboratorio de sensibilización estética de las grandes masas populares.

Segunda. El fomento del canto coral y del orfeónico propiamente dicho en todos los sectores sociales y en todos los niveles artísticos. A este respecto, deberíamos seguir el ejemplo del Brasil y evocar la memoria ilustre de Heitor Villa-Lobos.

Tercera. El estímulo a los conjuntos instrumentales de aficionados, y la adopción de medidas que garanticen la supervivencia de las manifestaciones folklóricas criollas y aborígenes.

Cuarta. La democratización efectiva de la actividad de las instituciones orquestales y de los grupos de cámara que funcionan, subvencionados o costeados por el Estado, en algunos países de Hispanoamérica, pero confinados al ámbito estrecho de determinados teatros oficiales, a los que sólo tiene acceso —en el hecho— una *élite* reducidísima.

Quinta. La creación de instituciones de alta cultura musical, como lo son —entre otras— la Facultad de Arte y Ciencias Musicales de la Universidad de Chile y la Facultad de Estudios Musicales de la Universidad Católica de Buenos Aires, para la formación profesional de sociólogos de la música, de

musicólogos, de investigadores especializados y de críticos y comentaristas responsables.

Sexta. La orientación técnica y planificada de los conservatorios y escuelas de música de cada país, porque sólo contadas instituciones de este tipo se encuentran a la altura de la técnica y de la estética musical de nuestro tiempo.

Séptima. La educación musical de la infancia, en escuelas y colegios, y la culturización musical de la juventud en centros docentes de carácter profesional y universitario. Tarea básica y trascendental, que supone la formación previa de maestros especializados en verdaderas Escuelas Normales de Música y, desde luego, una política oficial que consagre en todos los países de Hispanoamérica —tal como se solicitó por la primera Asamblea del Centro Interamericano de Música— la incorporación de la cultura musical como parte esencial de la educación pública.

LOS PROBLEMAS CULTURALES Y SU SOLUCIÓN

INTERNACIONAL.

Tiempo y espacio —categorías irreductibles antaño— tienden a desaparecer a virtud del avance de la técnica contemporánea. Nuestros problemas culturales, al igual que los de carácter social y económico, se asemejan e interrelacionan así cada día más, como se aproximan nuestras respectivas realidades humanas en la misma medida en que desaparecen o se atenúan las barreras que todavía nos separan. Los problemas de la mayor parte de las naciones hispanoamericanas son comunes, como es común nuestro origen histórico y común nuestro destino, no tan definido ni tan luminoso como algunos creen con sobre de optimismo. De donde la necesidad de plantearlos con franqueza, para ver de encontrarles soluciones colectivas dentro de una órbita de acción supranacional. De aquí mi fe en la Universidad Interamericana de San Germán, por el Instituto de Cultura Puertorriqueña, por los Departamentos de Estado y de Instrucción Pública de este hermoso país antillano y por el Consejo Interamericano de Música.

Gracias sean dadas a todas estas entidades por habernos brindado la hermosa oportunidad de congregarnos para comulgar en un común ideal; para afirmar nuestra fe en los valores de la cultura; para confirmar, con nuestra presencia, la solidaridad espiritual del Hemisferio, y para demostrar —con el hecho mismo de habernos reunido aquí— la eficacia de la música eterna como factor de cohesión social.

ANDRÉS PARDO TOVAR.

crónica

El financiamiento de la enseñanza primaria en Iberoamérica

SITUACIÓN ACTUAL.

La crisis económica que aqueja a determinados países iberoamericanos ha de menguar el ritmo de aumento de los presupuestos de educación que podía observarse en los últimos años. Esto puede implicar un retardo en los planes de expansión y mejoramiento de la educación primaria que propugna el Proyecto Principal, que tan satisfactorio desarrollo han tenido desde que se inició la vigencia de éste.

En efecto, el problema grave que afronta el Proyecto es el originado por la falta de medios económicos, no sólo para la expansión necesaria de la educación primaria, de tal modo que pueda beneficiar a los contingentes de niños privados de escuela, sino también para superar la lamentable estrechez de medios con que se desenvuelve el mencionado nivel educativo. Sobre la situación en este orden son muy significativas algunas cifras que vamos a dar seguidamente.

Se ha efectuado una estimación de lo que se invierte por diversos países hispanoamericanos en educación primaria, por alumno y año; esta estimación hay que acogerla con ciertas reservas, por diversos motivos: en primer término varía el sistema de financiamiento de la educación de un país a otro; en algunos la mayor o casi exclusiva contribución económica la proporciona el poder central; en otros, los menos, cooperan con aportaciones importantes los departamentos, estados, provincias o municipios; a este respecto hemos de señalar que nuestra información contiene datos fidedignos relativos a los presupuestos nacionales, pero en lo referente a aportaciones de otra procedencia ha habido necesidad de apelar a estimaciones. Otra dificultad para poder apreciar la importancia real de lo que se invierte por los países en el campo a que nos referimos, y establecer comparaciones entre ellos —aunque se tome como modelo una moneda determinada, el dólar por ejemplo—, radica en la diferencia del poder adquisitivo de la moneda. Más aún, con esas limitaciones, las cifras que damos a continuación tienen una gran expresividad como muestra de la situación existente:

Costo aproximado por alumno y por año (educación primaria) (1)

	Dólares
Argentina	23,00
Bolivia	8,00
Brasil	27,00

(1) El costo se ha calculado dividiendo la cantidad asignada en cada país a la educación primaria en 1959

	Dólares
Colombia	13,00
Costa Rica	45,00
Chile	30-34
Ecuador	10,00
El Salvador	24,00
Guatemala	20,00
Haití	13,00
Honduras	18,00
Méjico	9,00
Nicaragua	20,00
Panamá	44,00
Paraguay	7,00
Perú	9,00
República Dominicana	9,00
Uruguay	20,00
Venezuela	70,00

De los datos anteriores se desprende que el costo de la educación de cada alumno de escuela primaria no rebasa el promedio de 20 dólares por año en el conjunto de los países iberoamericanos. Este costo varía mucho de unos países a otros; algunos apenas si llegan a 10 dólares por alumno al año; otros superan la cifra de 40 y uno llega a 70. Si se consideran las obligaciones a que hay que subvenir con dichas cantidades (pago de sueldos de maestros, construcción de edificios escolares en no pocos casos, mobiliario, material), es evidente la radical insuficiencia de un promedio como el existente. Las consecuencias a que dan origen unas asignaciones tan reducidas son de sobra conocidas: Escaso interés por el ingreso en la profesión docente, al estar dotada con tan insuficiente remuneración; escuelas —especialmente las rurales— carentes del material más indispensable, que desarrollan su obra con una increíble pobreza de medios, y donde la labor educativa, en la que tantas esperanzas se cifran, queda reducida, no pocas veces, al aprendizaje defectuoso de los primeros rudimentos de lectura y escritura; una escuela, en fin, carente de atractivo para los niños, y motivo de desilusión de los padres, mucho más interesados en la educación y dispuestos a ayudar a su sostenimiento de lo que comúnmente se cree, interés que no sería defraudado y se incrementaría si aquella cumpliera su función de una manera eficiente.

Se ha calculado que para proveer de medios escolares a las escuelas primarias de Iberoamérica, suficientes para obtener un rendimiento satisfactorio, requeriría no menos de 40 dólares por alumno y año, en países de bajo costo de vida, lo cual apenas permitiría pagar a los maestros un sueldo de 100 dólares mensuales. Esto significaría, para el conjunto de los países iberoamericanos, no menos de mil millones de dólares en inversión de capital y unos mil quinientos millones de dólares de gasto anual, con lo cual se atendería a la edificación y equipo de 300.000 aulas nuevas, a la formación de otros tantos maestros, del número adecuado de supervisores y administradores, y al mejoramiento y mantenimiento de las instituciones escolares existentes.

Debemos tener presente que las cantidades indicadas solamente podrían remediar el déficit de es-

por el número de alumnos inscritos en las escuelas en el mismo año. (La conversión en dólares se efectuó aplicando el tipo de cambio libre.)

cuelas y de maestros existentes ahora y que habrían de preverse nuevas necesidades en ese orden, por el crecimiento demográfico. Además, el problema de asistencia escolar no se resuelve solamente con el establecimiento de las escuelas necesarias; en buena parte el absentismo tiene como causa la situación económica de muchos hogares, que a su vez motiva la dedicación prematura al trabajo de los niños; ese estado de cosas no puede remediarse sin amplias medidas de protección social a los niños necesitados —alimentación, vestido, material escolar, etc.—, todo lo cual exige considerables inversiones económicas en amplias zonas de Iberoamérica.

Del anterior bosquejo puede deducirse la magnitud del esfuerzo que se requiere para superar la situación existente; sería imperdonable que al considerarse la gravedad de ésta, por parte de los que tienen una mayor responsabilidad en la administración y gobierno de la educación, se reaccionara con la actitud fatalista propia de quien considera insalvable una determinada situación. Lo aconsejable es tratar de obtener el mayor rendimiento posible de las cantidades de que disponen y buscar la consecución de los medios económicos que por vía del presupuesto oficial les es imposible lograr. Sobre estas dos cuestiones, referidas y circunscritas al campo que abarcan los propósitos del Proyecto Principal en los países, nos proponemos formular seguidamente algunas consideraciones y sugerencias.

RENDIMIENTO MAYOR DE LOS RECURSOS Y SERVICIOS EXISTENTES.

El propósito de obtener con un mismo presupuesto resultados más amplios y eficaces en el campo de la educación implica, casi es ocioso decirlo, dos tareas fundamentales:

a) Examen de la distribución de las asignaciones para apreciar si guarda adecuación con la índole e importancia de las necesidades.

b) Rendimiento que se obtiene de las instituciones educativas.

Estos dos aspectos están estrechamente vinculados y en muchos casos son imposibles de disociar.

En relación con el primer cometido que hemos señalado, es sabido que ciertos presupuestos de educación mantienen año tras año las mismas partidas, consignadas a veces en forma casi jeroglífica, cuyo manejo sólo conoce algún funcionario administrativo "iniciado" en el secreto. Esta negligencia para la revisión de los presupuestos motiva que se mantengan por rutina a lo largo de los años determinadas partidas cuya inversión es poco defendible, o que estando plenamente justificadas por la finalidad que se destinan, se dilapidan en buena parte. A este respecto, podemos aducir ciertos casos concretos de inversiones en educación, cuyo rendimiento podría incrementarse notablemente en no pocos países; nos referimos a tres partidas de gran importancia en todo presupuesto de educación primaria: formación de maestros, construcción de escuelas y jubilación del personal docente.

a) *Formación de maestros.*—En la generalidad de

los países iberoamericanos se conceden muchas becas para realizar estudios de magisterio. Nada hay de censurable en ello: la beca supone un poderoso estímulo para atraer vocaciones hacia una profesión, tan necesitada de personal como la docente, y al propio tiempo supone una de las ayudas más nobles que en el orden social pueden darse. Pero desdichadamente, no pequeña parte del esfuerzo económico que hacen determinados países en ese sentido es baldío: En alguno de ellos se gradúan al año alrededor de 1.300 maestros, de los cuales solamente unos 50 se dedican con posterioridad al ejercicio de funciones docentes. En otros países, por ser comunes los planes de estudios de los primeros años de magisterio y de bachillerato, se inscriben en las Escuelas Normales alumnos que no tienen el propósito de ejercer más tarde la función docente, sino de seguir otro tipo de estudios. Igualmente, aun entre los que terminan estudios de magisterio, es muy común dedicarse a otras actividades ajenas a esa profesión; así, por ejemplo, se considera en ciertos sectores sociales, especialmente de clase media, que la formación que se da en las Escuelas Normales femeninas tiene una orientación adecuada para preparar a la mujer para el desempeño de las funciones que le competen en el hogar, y son muchas las alumnas de estos centros, cuya única razón de serlo radica en el motivo indicado.

Si se considera el costo tan alto que representa la formación de un maestro y los miles de casos que se producen cada año en los países iberoamericanos de graduados en magisterio, que al término de sus estudios no se incorporan a las escuelas por alguna de las causas apuntadas, podrá apreciarse cuánto dinero se desperdicia en este campo. ¿Soluciones? Además del mejoramiento de la situación económica del maestro, que sería la más efectiva, parece necesario seleccionar a los becarios del Magisterio con arreglo a ciertas condiciones y exigencias que permitan prever con mayor seguridad su dedicación al mismo; de otro lado, se aprecia la necesidad de que el Estado exija algún compromiso a los becarios para que se garantice la prestación de servicios docentes por parte de éstos, al menos, durante un período determinado de tiempo. Esto ha dado resultado en algún país iberoamericano, donde se obliga al ex becario al ejercicio de la profesión durante unos años.

También en el campo de formación de maestros supone una importante inversión económica, no siempre justificada, el hecho de que en las Escuelas Normales se cursen las materias de formación cultural, que podrían estudiarse en centros de educación secundaria; de ese modo, dedicadas exclusivamente las Normales a impartir la preparación pedagógica de los futuros maestros, se obtendría un importante ahorro de recursos. En los países donde la primera parte de los estudios de Magisterio está constituida por el primer ciclo de educación secundaria, es de muy dudosa conveniencia mantener esa duplicación de esfuerzos y serían considerables las sumas que se ahorrarían si ese primer ciclo no se hiciera en las Normales.

b) *Construcción de edificios.*—El capítulo de construcción de escuelas gravita en forma considerable sobre los presupuestos ordinarios de educación: En

algunos países se eleva al 30 por 100 de los presupuestos de los Ministerios del ramo. Se ha recomendado en diversas reuniones internacionales que el financiamiento de las edificaciones escolares se haga recurriendo a empréstitos a largo plazo, y se ha destacado también la conveniencia de que los organismos internacionales de crédito concedan préstamos a ese efecto; esta excelente iniciativa no ha adquirido efectividad hasta ahora. No se ha apelado suficientemente, sin embargo, a una valiosa fuente de recursos, la que pueden proporcionar las propias comunidades, especialmente las del medio rural. La experiencia de muchos países indica que la contribución popular para empresas de esta naturaleza puede ser de considerable importancia y que muchos padres de familia aportan sin vacilar su trabajo o materiales a su alcance para la construcción de la escuela en la que podrán educarse sus hijos.

Ante la existencia de una actitud tan propicia y favorable de las comunidades cabe pensar en la conveniencia de replantear los criterios que predominan en el financiamiento de las construcciones escolares. En una nueva concepción de este problema y de sus posibles soluciones, ¿no sería acaso un buen principio orientador el de dedicar la mayor parte de los presupuestos ordinarios de educación primaria al *sostenimiento y aumento de plazas de maestros y que la construcción de escuelas se financiara en buena parte mediante empréstitos y, sobre todo, con una mayor aportación privada*, que proporcionaría esa buena disposición de las comunidades, a que hemos aludido, debidamente canalizadas? Esto no supone una recomendación encaminada a que los Ministerios de Educación, o los de Obras Públicas, según a quien esté confiada la construcción de escuelas, se inhiba del problema; lo que se sugiere es que varíe el sistema de obtención de recursos, justamente para impulsar más las edificaciones escolares, aprovechando especialmente la cooperación de amplios sectores sociales, permitiendo así que la inversión de los presupuestos ordinarios de educación, tan menguados como hemos señalado al principio del artículo, se consagren a otras necesidades fundamentales que plantea la expansión de la educación primaria y para las cuales muy difícilmente sería aplicable esa ayuda de comunidades cuya utilización se propugna.

Otros problemas implicados en la cuestión como el de la distribución de responsabilidades en materia de construcción entre los organismos centrales, departamentales o provinciales, y municipales, ofrecen el mayor interés, pero en el caso de ser objeto de comentario ahora, darían una extensión desmesurada a este trabajo y, por otra parte, bien vale la pena dedicarles un próximo artículo exponiendo la experiencia iberoamericana al respecto, y las nuevas directrices que van surgiendo al respecto en determinados países.

c) *La jubilación de los maestros.*—Al examinar esta cuestión partimos de dos hechos: 1) la legislación existente en la mayor parte de los países de Iberoamérica sobre la jubilación de los funcionarios públicos establece como promedio aproximado los veinticinco años de servicios y los cincuenta y cinco de edad; 2) en no pocos países iberoamericanos se

encuentran bastantes maestros que después de ser jubilados se dedican a la docencia en escuelas privadas o en las propias oficiales.

Lograr esas condiciones de jubilación ha supuesto una ardua y tenaz lucha del Magisterio en no pocos países; por ello se considera como una legítima conquista profesional, y cualquier replanteamiento del problema es delicado, al ser susceptible de interpretaciones que vean en ello el afán de menoscabar un derecho adquirido por los maestros. Aquí es obvio que no hay el afán de suscitar el menor perjuicio para el Magisterio en ese aspecto, sino el deseo de estudiar la cuestión en forma objetiva y teniendo presentes los altos intereses de la niñez a recibir educación.

Al examinar el problema antedicho, podría plantearse previamente una interrogación: la jubilación en las condiciones de edad o de años de servicio a que nos hemos referido, ¿guarda adecuación con la duración medida de la vida actualmente? Sabido es que en el transcurso de pocos años se han alcanzado considerables adelantos en el promedio de la duración de vida; hoy, por otra parte, una persona de cincuenta o cincuenta y cinco años se encuentra generalmente en plenitud de facultades o en condiciones muy favorables para dar un excelente rendimiento profesional.

Por otra parte, el volumen de los fondos destinados al pago de jubilaciones es sumamente cuantiosos y crece en progresión tan rápida que necesariamente ha de preocupar a quienes con sentido de responsabilidad prevén las dificultades que eso puede deparar en el porvenir. Mas hay otro aspecto de la mayor importancia implicado en la cuestión a que nos venimos refiriendo: el de la falta considerable de maestros.

Ante esa situación parece aconsejable estudiar cuidadosamente el problema de la jubilación y considerar tres factores de un modo especial: necesidad de que toda posible medida modificadora de la legislación existente al respecto no suponga perjuicios para el maestro; que esas hipotéticas variaciones conduzcan a una mayor economía y, finalmente, que permitan disponer de un mayor número de maestros en activo.

Sobre la base de las anteriores consideraciones, formulamos a continuación algunos puntos que podrían tenerse en cuenta al estudiar posibles reformas de lo establecido sobre jubilaciones. Sería de la mayor conveniencia contar como antecedente con algún informe de organismos médicos de la mayor solvencia científica —Academias Nacionales de Medicina o Colegios de Médicos, por ejemplo— en el que reflejasen su opinión sobre la conveniencia o no de prorrogar la permanencia en el servicio de los maestros en los países donde la jubilación está establecida a los cincuenta y cinco años, o menos. Otra información del mayor interés, como elemento de juicio, previa a cualquier decisión a ese respecto, podría ser un estudio sobre el tiempo medio que los jubilados disfrutaban de los derechos de jubilación y acerca de las actividades remuneradas que desarrollan en ese tiempo. En el supuesto de adoptarse la decisión de prorrogar las fechas de jubilación, sería necesario crear nuevas categorías escalafonales, dotadas con remuneraciones

más altas que las existentes ahora, de tal modo que la continuidad de unos años más de servicio resultara estimulante para los maestros y fuera deseada por ellos; esa remuneración más alta en los últimos años de servicio debería repercutir también en una mejora de la proporción de sueldos anteriores que se perciba durante el período de jubilación; es obvio también que la nueva legislación debería tener en cuenta determinadas circunstancias y casos en los que la jubilación tendría que ser mucho más prematura. Orientada así una reforma es muy probable que tuviera una buena acogida por parte del magisterio; en cuanto a las repercusiones, tan beneficiosas para la educación en los países de medidas como la propuesta, son tan obvias, que sería ocioso todo comentario: basta considerar lo que supondría para remediar el actual déficit de maestros, que éstos pudieran permanecer unos años más en el ejercicio de sus funciones.

RENDIMIENTO CUANTITATIVO DE LA ESCUELA.

Aquí nos referiremos en forma predominante a ciertos aspectos cuantitativos del rendimiento, sin entrar en la consideración detallada de lo que atañe a la calidad de la educación que se imparte, aunque en algunos casos, por estar tan relacionados ambos aspectos, será inevitable que aparezca lo cualitativo.

En el rendimiento cuantitativo de las instituciones educativas se peca unas veces por exceso y otras por defecto. En el primer caso, podríamos incluir ciertos planes que surgen inicialmente con carácter de transitoriedad y de urgencia, pero que luego se estabilizan en forma indefinida, ocasionando consecuencias lamentables para la educación; tal sucede con el establecimiento de turnos o sesiones diversos en un mismo día, para grupos distintos de escolares, cuando se basan en una reducción importante del tiempo que la escuela debe consagrar al niño. Es lícito que se procure la obtención de un buen rendimiento de los maestros, así como el debido aprovechamiento de los edificios escolares, pero esto debe supeditarse a la eficacia de la labor educativa, que se ve considerablemente disminuida por los sistemas aludidos, los cuales desembocan en una duración absolutamente insuficiente de la escolaridad efectiva.

En el plano opuesto, haremos mención de dos problemas muy comunes en los países iberoamericanos: el promedio bajo de alumnos por maestro en muchas escuelas y la falta de escuelas completas a cargo de un solo maestro, en los núcleos de población cuyo censo escolar no justifica más de un maestro.

El promedio efectivo de alumnos por maestro, es decir, de asistencia real, no el de matrícula inicial al comienzo del curso, es bajo en muchas escuelas, especialmente si la cifra que se adopta como promedio guarda consonancia con los grandes problemas cuantitativos de la educación primaria en Iberoamérica, que hoy por hoy no permiten que el número de alumnos por maestro sea el que pudiera considerarse ideal desde el punto de vista pedagógico. En cierto país latinoamericano, cuyo déficit de escuelas y de maestros es considerable, se pudo apreciar recientemente por estudios estadísticos llevados al efecto, que el nú-

mero de alumnos por maestro no excedía de 20. Sin embargo, en un país de tan alto nivel educativo como Inglaterra, se expresaba por el Ministerio de Educación, en 1945, que solamente podía señalarse la cifra máxima de 40 alumnos por maestro.

También es muy corriente el gran desnivel existente, incluso en una misma escuela, entre el número de niños que corresponde a cada maestro, queriendo justificarse esto por una sujeción estricta a la clasificación por grados, con lo cual se produce la anomalía de que mientras un maestro de quinto o sexto grado atiende a ocho o diez alumnos, en el primero se encuentran 60 ó 70 niños para un solo maestro.

Pero el mayor desaprovechamiento de las instituciones educativas radica, quizá, en la falta de escuelas completas de un solo maestro o unitarias. Ahora existen, pero con limitado número de grados de escolaridad, por sostenerse la posición de que un maestro no es capaz de atender simultáneamente a la educación de niños de distinto nivel de preparación. Con este criterio se priva a un extraordinario número de niños, especialmente del medio rural, del derecho a una educación básica completa, o bien se pretende a todo trance aumentar el número de maestros para que puedan cursarse todos los grados, sin que el número de alumnos haga necesario ese incremento costoso de aulas y de maestros.

El tema de la escuela de maestro único es del mayor interés en un programa de extensión de la educación primaria, y será objeto por ello de comentarios más amplios en otra oportunidad; ahora nos limitamos a resaltar la contribución que puede prestar este tipo de escuela, no sólo en economía de esfuerzos, sino para proporcionar una educación más completa a amplios sectores de población escolar, ahora privados de esa posibilidad.

Además de esos reajustes internos en las escuelas, a que nos hemos referido anteriormente, y del establecimiento de escuelas unitarias que permitirán disponer de muchos maestros para servir en otros lugares, han de considerarse las redistribuciones que pueden hacerse del personal docente, y en ocasiones de los alumnos, dentro de las múltiples zonas y distritos escolares, tanto en el medio urbano como en el rural, y que efectuados racionalmente, motivarían, con los mismos presupuestos, un rendimiento mucho más fructífero de los servicios educativos.

Existe, en resumen, un aprovechamiento incompleto y defectuoso de las instituciones educativas existentes que se hace imprescindible mejorar mediante medidas adecuadas, tanto para incrementar la extensión de la educación primaria con los mismos recursos, como para que en el estudio y realización de futuros planes con esa misma finalidad de expansión de la educación, se tengan en cuenta solamente las necesidades auténticas y no las ficticias, ocasionadas por una organización escolar deficiente.

NUEVAS FUENTES DE RECURSOS.

El Comité Consultivo del Proyecto Principal, en su reunión celebrada en Méjico durante el mes de marzo de 1960, formuló varias recomendaciones a los Gobier-

nos, relativas al financiamiento de la educación. Dos de ellas son singularmente importante: Una destaca la conveniencia de que los fondos que se ahorren por la posible reducción de gastos militares se destinen a educación; la otra, que se procure interesar a los sectores privados para que coadyuven al esfuerzo del Estado para el sostenimiento económico de la misma. A la fundamentación y posible viabilidad de ambas nos referiremos seguidamente.

La Asamblea General de las Naciones Unidas acordó una recomendación en la que se propugnaba el desarme; por otra parte, en Iberoamérica existe una iniciativa oficial en el mismo sentido, planteada por

inf. extranjera

Formación profesional acelerada del Magisterio en Inglaterra

Hacia el fin de la segunda guerra mundial, la necesidad de preparar gran número de nuevos maestros planteó al sistema educativo inglés un problema sin precedente. El Gobierno resolvió este problema elaborando un plan de emergencia para la formación acelerada de maestros que se llevó a cabo en forma de operación combinada, en la cual tomaron parte las distintas ramas de los servicios educativos.

Dicha necesidad urgente de formar gran número de maestros fue originada por los siguientes motivos: la extensión del período de escolaridad obligatoria que anteriormente terminaba a los catorce años y pasó a los quince; los aumentos considerables en la tasa de natalidad desde 1942, y las clases demasiado numerosas.

Antes de la guerra se graduaban unos 7.000 maestros cada año en las Escuelas Normales y Facultades de Pedagogía. Según los cálculos, en los años inmediatamente después de la guerra se requerirían unos 70.000 nuevos maestros adicionales. En esta situación de emergencia, la Junta de Educación convocó, a fines de 1943 y a principios de 1944, una serie de reuniones informales, con representantes de las autoridades educativas regionales y del profesorado, para discutir un plan de formación acelerada de maestros, sobre la base de cursillos intensivos en Escuelas Normales de Emergencia para personal desmovilizado de ambos sexos.

El curso regular de formación de maestros era para alumnos que habían terminado satisfactoriamente sus estudios secundarios y duraba dos años; muchos opinaban que este curso debía durar tres años. Al plantearse la necesidad de formar nuevos maestros en un período más breve eran muchos los que

el Gobierno de Chile. No puede ser materia de este artículo, y por otra parte no le sería fácil a nadie, vaticinar con exactitud las perspectivas que tienen de pasar al terreno de los hechos las recomendaciones antedichas. Aquí solamente parece procedente destacar la importancia y la noble intención de tales propósitos y señalar que ese ahorro de gastos militares, aplicado, como se ha recomendado, a la realización de planes de desarrollo económico y social —en los que lógicamente tendrían cabida los planes educativos—, daría origen a un avance extraordinario y sin precedentes en cuanto a rapidez para la educación, por el volumen de medios que ello supondría.

creían que un curso de un año sólo produciría maestros mal formados, y que resultaría perjudicial no sólo para sus futuros alumnos, que saldrían insuficientemente formados de la escuela, sino también para los maestros mismos, puesto que ocuparían durante toda su vida profesional una posición inferior a la del maestro con dos años de formación. Por otra parte, se creía que los hombres y las mujeres mayores y ya adultos que se ofrecieran a seguir los cursos aportarían ya como base de su formación una experiencia más diversa y rica y un juicio más maduro que los alumnos reclutados para el sistema regular de estudios.

Una Comisión de representantes de autoridades educativas regionales, profesores y maestros, inspectores y funcionarios de la Junta de Educación, nombrada en diciembre de 1943 para estudiar detalladamente el problema, señaló que un curso intensivo de cuarenta y ocho semanas laborables podría garantizar una formación adecuada, si eran seleccionados buenos candidatos y se les obligaba a seguir un curso de tiempo incompleto de dos años de duración, inmediatamente después de terminar el curso de formación acelerada.

Aunque todavía no se había terminado la guerra en Europa, se aceptó esta recomendación, y en septiembre de 1944 se inauguró en una de las Escuelas Normales de Londres un curso-piloto de un año para 28 varones. Este curso, repetido durante el período 1945-56, permitió a la Escuela Normal seleccionada transmitir los resultados de su experiencia en este tipo de curso a las Escuelas Normales de Emergencia que entonces se empezaban a fundar.

Como el proyecto respondía a necesidades nacionales y no solamente locales, se propuso que hiciera frente el Gobierno a todos los gastos; pero que se basara su administración en la estrecha cooperación entre el Gobierno y las autoridades educativas regionales. La Junta de Educación (más tarde el Ministerio de Educación) aceptó la responsabilidad de seleccionar a los candidatos, de colocarlos en las Escuelas Normales, y de otorgar becas y subsidios. Las autoridades educativas regionales buscaron edificios adecuados y el Ministerio de Educación hizo planes para su adaptación. El Ministerio de Obras Públicas alquiló o expropió los edificios y los amuebló y equi-

pó conforme a planes elaborados por el Ministerio de Educación. Las autoridades educativas regionales se ocuparon de la administración directa de las Escuelas Normales de Emergencia, mientras que el Ministerio formuló los principios generales, asegurando de esta manera cierta uniformidad en la práctica entre las Normales, además de supervisar los gastos. El hecho de que el documento que determinó el tipo de administración no era Reglamento, sino Minuta informal, permitió más flexibilidad para adaptar la acción a las circunstancias locales.

Se decidió que el servicio militar debía ser condición imprescindible para la selección, considerándose como tal también el empleo civil al que por necesidades de tiempo de guerra se hubiera destinado al candidato por el Ministerio de Trabajo y Servicio Nacional. De este modo quedaban garantizadas en casi todos los candidatos una edad y experiencia adecuadas. Hubo exención de derechos de matrícula y se les otorgaron a los candidatos subsidios generosos, no sólo para su propio sostenimiento, sino para el de las personas a su cargo. La selección de los candidatos comenzó en diciembre de 1944, y en marzo de 1945 se habían recibido ya más de 7.000 solicitudes de hombres y mujeres desmovilizados de las Fuerzas Armadas por razones médicas, y de mujeres de empleos civiles; funcionaban 29 juntas de selección y se habían aceptado 547 candidatos. Se abrieron Escuelas Normales de Emergencia en tres edificios y, en adición, una de las Escuelas Normales permanentes admitió un grupo de candidatos de emergencia durante el período 1945-46.

En junio de 1945, como consecuencia del fin de la guerra en Europa, se inició la admisión de solicitudes de hombres y mujeres pertenecientes todavía a las Fuerzas Armadas y aumentó rápidamente el número de candidatos. En junio de 1947 se advirtió que, si se mantenía el alto coeficiente de natalidad, el número de maestras necesarias sería muy alto para el plan de formación acelerada, pero en cambio habría que limitar el número de maestros (en Inglaterra no se emplean maestros en las escuelas para niños entre cinco y siete años). Por lo tanto, dejaron de aceptarse solicitudes de hombres después de junio de 1947. El proyecto habría traído a menos mujeres que hombres desde su comienzo y, por consiguiente, a principios de 1948 se lanzó una campaña de publicidad para atraer a las mujeres, y se aceptaron solicitudes de éstas hasta junio de 1949. Al fin de este año todavía funcionaban 33 Escuelas Normales de Emergencia, de las cuales se clausuraron 27 a fines de 1950. En total, se recibieron más de 100.000 solicitudes y se seleccionaron 40.000 candidatos para cursos organizados en 55 Escuelas Normales de Emergencia.

EDIFICIOS, EQUIPO Y FINANCIAMIENTO.

En la primera etapa del proyecto, la escasez de materiales y de mano de obra impidió el desarrollo de la labor de adaptación de edificios. Sólo en pocos casos habían terminado los obreros el edificio antes de llegar los alumnos; pero todos prefirieron aceptar deficiencias de acomodación y equipo y empezar a estudiar antes que esperar hasta que todo estuvie-

ra terminado. El profesorado y los alumnos improvisaron algunos servicios y muchos soportaron no pocas inconveniencias, pero este mismo hecho de trabajar juntos con un propósito común bajo condiciones difíciles creó el espíritu de camaradería que caracterizaba el primer curso en cada Escuela Normal de Emergencia, y permitió que se destacaran los alumnos con habilidad e iniciativa para organizar. Para determinar la adecuación de los edificios y de las adaptaciones, el Ministerio elaboró unas normas para la instalación de una Escuela Normal de Emergencia. Con el tiempo y la experiencia vivida hubieron de modificarse estas normas básicas. El Ministerio, con la ayuda de sus inspectores, también publicó normas sobre el equipo de las aulas y de los talleres. El Ministerio de Obras Públicas preparó normas para el equipo de la parte residencial de las Normales. Todas estas normas eran flexibles y adaptables a los distintos tipos de edificio. Cada Normal recibió una colección básica de entre 2.000 y 5.000 libros, conforme al número de alumnos matriculados.

Se hizo todo lo posible para situar las Normales en los grandes centros de población de preferencia en las ciudades universitarias) para permitir a los alumnos aprovecharse de sus oportunidades culturales. Pero fue precisamente en las grandes poblaciones donde escaseaba la acomodación y se vio el Ministerio obligado a valerse de edificios en las poblaciones más pequeñas, que tuvieron que ser organizados principalmente como Normales residenciales, y de edificios fuera de las ciudades, que tuvieron que ser completamente residenciales. Uno de los factores más importantes después de la adecuación del edificio era el de las facilidades para la práctica docente que se ofrecían en la localidad. La práctica docente tuvo un gran papel en el curso de formación acelerada, y este hecho, unido a la poca duración del curso entero, significaba que cada Normal de Emergencia necesitaba casi el doble de práctica docente que las Normales de tipo regular del mismo volumen. En muchos casos, no hubo bastantes escuelas para la práctica docente cerca de la Escuela Normal y tuvieron que alojarse sus alumnos relativamente lejos de la misma durante los períodos de práctica docente.

Todos los gastos del proyecto los pagó el Gobierno. Los gastos de adquisición o alquiler de edificios, de su adaptación, equipo y mantenimiento los costó el Ministerio de Obras Públicas; otros gastos, principalmente salarios del profesorado y del personal de servicio, y becas, los pagaron en primer lugar las autoridades educativas regionales y luego fueron reembolsadas por completo por el Ministerio de Educación. El Ministerio pagó directamente los gastos de subvenciones para el sostenimiento de los alumnos.

Los gastos corrientes de las Escuelas Normales de Emergencia ascendían por año y alumno a un promedio de 615 dólares, en el caso de alumnos internos, y de 336 dólares, en el de alumnos externos. Las subvenciones para sostenimiento eran las siguientes:

Varones externos, 896 dólares por año; varones internos, 615 dólares por año.

Mujeres externas, 560 dólares por año; mujeres internas, 364 dólares por año.

También se otorgaban subvenciones por las perso-

nas dependientes, hasta 308 dólares al año por la esposa y hasta 112 dólares, también al año, por cada hijo.

El costo de adaptar y equipar las Normales de Emergencia llegó a un promedio de 280 dólares por cada alumno. En marzo de 1950 se estimó que el importe total del proyecto, incluso mantenimiento de las Normales, becas y subvenciones, costos de adaptación y equipo, y gastos de las autoridades educativas regionales en concepto de asistencia a los candidatos que esperaban matricularse y para los profesores que prestaron sus servicios durante el período de estudios a tiempo incompleto, sería aproximadamente de 57.400.000 dólares.

SELECCIÓN DE CANDIDATOS.

Ordinariamente son los dirigentes de las Escuelas Normales quienes seleccionan los candidatos que se presentan para admisión a los cursos de formación de maestros, fiándose principalmente de los resultados del examen nacional que los alumnos de escuelas secundarias realizan a la edad de dieciséis años, de informes sobre los candidatos de sus escuelas, y del resultado de entrevistas personales. Para el plan de formación acelerada hacía falta una organización nacional especial y tuvieron que adaptarse los medios de selección por el hecho de que hacía varios años que los candidatos estaban ya fuera de la escuela. La selección de candidatos se basó en los siguientes requisitos:

a) Veintiuno a treinta y cinco años como límite de edad para admisión. Posteriormente se aplicó un criterio de mayor flexibilidad en cuanto a los límites de edad.

b) Información detallada sobre la educación regular y complementaria de los candidatos y sobre su historial en las Fuerzas Armadas o en empleos civiles.

c) Entrevista para determinar si los candidatos, por temperamento, personalidad y nivel intelectual, eran aptos para un curso intensivo y capaces de desempeñar el cargo de maestro.

d) Posesión de un certificado de haber superado el examen nacional de escuelas secundarias. (Esto no era esencial, pero los candidatos carentes de este certificado tenían que escribir un ensayo sobre un tema relacionado con su propia experiencia. Estos ensayos estaban a la disposición de los que dirigían la entrevista.)

e) Cada junta entrevistadora estaba compuesta por un funcionario del Ministerio de Educación, un maestro, una persona con experiencia en la administración de educación local, y alguien con experiencia en la labor de formación profesional de maestros.

En 1946 funcionaban 140 juntas entrevistadoras. Se estudió cuidadosamente el problema de establecer y mantener normas comunes de selección; pero el hecho de que las juntas deberían decidir sobre cualidades que no se podían valorar cuantitativamente hizo imposible la uniformidad basada sobre cálculos matemáticos. Fue necesario contar con la experiencia de los miembros de las juntas para darles un concepto aproximado de lo que se esperaba del maestro titulado. Ayudó el Ministerio con memorias sobre pun-

tos que se prestaban a reglas generales, y de vez en cuando puso en circulación, entre las juntas cuadros que mostraban el número de candidatos aceptados y rechazados como porcentaje del número total de candidatos entrevistados. Estos cuadros permitieron a los miembros de las juntas comparar su tasa de aceptación de candidatos con la de otras juntas, y de este modo las juntas cuya tasa de aceptación de candidatos se diferenciaban notablemente del promedio podían revisar su práctica y consultar a otras juntas sobre normas de selección. Se esperaba que, debido a las circunstancias del proyecto, con el gran número de candidatos, con las juntas teniendo que trabajar bajo presión, y con las oportunidades limitadas para formular criterios, muchos candidatos fracasarían después de un corto tiempo en las Normales. El hecho es que el número de suspendidos por incompetentes en las Normales de Emergencia fue sorprendentemente pequeño.

La queja principal contra la administración del proyecto fue el largo tiempo que tenían que esperar los candidatos aceptados antes de ser matriculados en las Normales de Emergencia. A mediados de 1946 se les obligaba a los hombres en las Fuerzas Armadas a esperar un año antes de ser admitidos en las Normales. A principios de mayo de 1946 se habían aceptado 17.800 candidatos y de éstos solamente 3.250 habían sido admitidos, mientras que otros 17.800 candidatos más esperaban la entrevista. Un gran problema se planteaba: ¿cómo mantener el interés de estos candidatos en la educación mientras esperaban admisión en las Normales y ayudarles a prepararse para su futuro curso de estudios? Decidió el Ministerio permitir a los candidatos trabajar en las escuelas como "maestros temporarios", y pidió a las autoridades educativas regionales que se pusieran en contacto con los candidatos aceptados en sus áreas y que los ayudasen por medio de consejos, y con subvenciones que les facilitaran la asistencia a clases lejos de su casa, y a cursillos especiales. El Ministerio reembolsó a las autoridades educativas regionales los gastos de estos servicios. El Ministerio también publicó una lista de libros para estudios preparatorios destinados a los estudiantes aceptados que esperaban admisión en las nuevas Normales.

Desde el punto de vista educacional, lo más significativo del proyecto para la formación acelerada de maestros fue sin duda la calidad de los alumnos mismos. Se destacaron en ellos tres características: entusiasmo y concentración en un solo propósito; la amplitud de sus habilidades y conocimientos; el poder de iniciativa y de organización. Estos hombres y mujeres maduros se encontraban en las Normales porque después de pensarlo bien habían decidido que querían ser maestros. Muchos habían dejado otros oficios. Los hombres casados, en particular, se dieron cuenta de los riesgos que corrían y de la gran importancia de salir bien. Los alumnos representaron una gran variedad de empleos y, naturalmente, estos grupos de gente, compuestos de tantos elementos distintos, tenían dentro de sí mismos la posibilidad por lo menos de convertirse en comunidades sumamente autodidácticas. Un factor importante eran los límites de edad: veintiuno a cuarenta y nueve

años, pero de mayor importancia aún era la variedad de la experiencia de la vida en común con diferencias enormes en dotes individuales. Este magnífico depósito de experiencia diversa estaba a la disposición de todos los miembros del grupo. El intercambio diario con sus compañeros tuvo un efecto estimulante sobre el desarrollo personal de los alumnos. Y no era sólo sobre los aspectos personales del grupo estudiantil que ejercía su influencia fructuosa esta variedad de experiencia. Influyeron también la naturaleza y el método del trabajo mismo. Apenas existía rama del curso en el cual no poseyeran algunos de los alumnos conocimientos especializados, alguna destreza extraordinaria, alguna habilidad recóndita. El poder de iniciativa y de responsabilidad se derivó principalmente de la madurez de los estudiantes y de su experiencia de responsabilidad en otros oficios y circunstancias. Esto permitió al profesorado dedicar más tiempo a sus deberes específicos de tutoría. Se inauguraron y se organizaron sociedades estudiantiles sin la intervención del profesorado. Grupos de alumnos demostraron una excelente disposición para organizar ellos mismos todo lo que hacía falta organizar. Poseían una determinación, una seguridad, una vitalidad, un sentido de responsabilidad, aun en tareas rutinarias, y una firmeza que no se podían esperar del alumno inmaduro. Este sentido de responsabilidad entre los alumnos era la base de la disciplina en las Normales. Había muy pocas reglas. Los directores dieron por sentado que adultos ansiosos de profesionalizarse se conducirían con sensatez y que la comunidad construiría para sí misma un sistema en el cual podrían vivir y trabajar los individuos.

Para ayudar a los alumnos a adaptarse a las nuevas condiciones, los directores inventaron un sistema de tutores más bien personales que sobre base de estudios. Este sistema ofreció una especie de "ancladero" a los alumnos individuales —dividiendo la comunidad en grupos de 10 a 15 alumnos sobre una base puramente personal sin referencia a los intereses profesionales particulares; dio a los alumnos oportunidades para discutir íntimamente sus asuntos privados y llegaron a saber que podían en cualquier momento acudir a un tutor para consejos simpatizados y constructivos.

Los alumnos tenían entre veintiuno y cuarenta y nueve años. La edad cronológica fue uno de los factores menos significativos que contribuyeron al éxito en la formación profesional. Se comprobó la falsedad de la idea general de que después de la edad de treinta y cinco años propenden los individuos a ser más inflexibles y a hallar más difícil el proceso de aprender. Muchos de los mejores maestros que probo el proyecto tenían más de treinta y cinco años —hombres y mujeres con dotes excepcionales de simpatía y comprensión, con una filosofía bien orientada hacia la vida y, por esto, capaces de contribuir mucho a cualquier escuela—. Muchos alumnos tenían previa experiencia de la vida que les ayudaba a llevar a sus estudios una fuerza discriminadora y a sus métodos de enseñar cierta autenticidad que muchas veces era de gran valor. Es evidente que la posesión de ciertas habilidades adquiridas en empleos anteriores puede ayudar mucho al alumno durante el perio-

do de su formación profesional; sin embargo, no hay muchos oficios que ofrezcan experiencia susceptible de ser utilizada directamente en el proceso de enseñar; en el mejor de los casos, sólo puede aplicarse directamente en pocas ocasiones, pero el maestro con poca cultura general, sacaba partido de esa experiencia con un ansia patética. Comúnmente, el valor de esta experiencia no pedagógica solía ser más bien general que específica; radicaba principalmente en el efecto que tenía sobre la manera de enseñar del alumno y sobre su actitud como maestro, derivándose estas cualidades, más de su contacto con una variedad de personalidades que de una variedad de oficios.

Además de dotes intelectuales, las principales cualidades personales que parecían garantizar éxito en el período de formación profesional eran las siguientes:

- Vitalidad.
- Interés genuino en los compañeros.
- Convicción en la importancia social de la escuela.
- La habilidad de considerar los problemas de la enseñanza desde el punto de vista del niño.
- Disposición a reflexionar y sacar provecho de la propia experiencia y de aceptar y obrar sobre el consejo y los juicios críticos de otros en la Escuela Normal y durante el período de práctica docente.

Características desfavorables eran las siguientes:

- Personalidad incolora.
- Retraimiento que hacía difícil el contacto simpático con colegas.
- Complacencia debida o a cierto éxito en previo campo de experiencia o a incapacidad para juzgar las dificultades de la nueva tarea.
- Actitud cinica hacia la enseñanza.

Las dificultades prácticas de la enseñanza que se presentaron a los alumnos no se diferenciaban de las que encuentra la mayoría de los principiantes:

- a) La comprensión del proceso mental de los niños y de su manera de pensar.
- b) El poder de distinguir la diferencia entre enseñar e instruir.
- c) El miedo de "lanzarse" en el aula; esto resultaba muchas veces de conocimientos inseguros. Por esto, se evitaban las preguntas libres y la discusión genuina en favor de la lección preparada, inflexible.
- d) El adquirir confianza en su capacidad para mantener la disciplina en el aula.

En resumen: comparados con los alumnos de las Escuelas Normales regulares, estos alumnos mayores, aunque a principio del curso hallaron difícil acostumbrarse al estudio sistemático, eran capaces de esfuerzos más sostenidos. Eran más críticos de sí mismos y más dispuestos a criticar a sus profesores. También criticaban su propia educación y comprendían perfectamente que distintos niños tienen distintas necesidades educativas. Mostraban una simpatía extraordinaria para con los deficientes mentales y físicos. Habiendo experimentado ya algo del mundo y habiendo tratado de recordar de nuevo lo que habían aprendido hacía muchos años, se dieron cuenta de cuánto olvidan los niños de sus conocimientos de

hechos y datos, circunstancia que no aprecian los normalistas que van directamente de la escuela secundaria a las Escuelas Normales.

Les aprovechaba mucho a estos normalistas maduros tener amigos adultos en varios oficios. Así podían comprender mejor los problemas que tendrían que confrontar sus alumnos mayores al ingresar en una industria y hallaban muy útil su conocimiento personal del modo de pensar y de las ideas de los jóvenes al empezar su primera ocupación, y de la actitud hacia ellos de los patronos. Ordinariamente, la profesión pedagógica recibe a muchos maestros que, andando el tiempo, llegan a ser padres. Por medio de este proyecto de formación acelerada muchos padres se hicieron maestros. Y haber sido padre antes de ser maestro ejercía una influencia importante sobre la actitud de esta gente hacia todo lo que se refería a la vida escolar, no solamente durante su formación profesional, sino durante su carrera como maestros.

PROGRAMA Y PLAN DE ESTUDIOS.

La distribución del tiempo adoptada por las Escuelas Normales de Emergencia era como sigue:

Curso preparatorio (incluso visitas a escuelas)	6	semanas
Curso principal, parte primera	4	"
Práctica docente	3	"
* Vacaciones	1	"
Curso principal, parte segunda	12	"
* Vacaciones	2	"
Práctica docente	9	"
* Vacaciones	1	"
Curso principal, parte tercera	14	"
	—	"
	52	"

* Más tarde se prolongarían las vacaciones a ocho semanas durante el curso.

No era rígida esta distribución del tiempo, y se modificó bastante. Se decidió, por ejemplo, que era preferible tener tres períodos de práctica docente aproximadamente iguales en vez de dos períodos, uno corto y otro largo. Esto resultó menos fatigoso para los alumnos y les permitió relacionar más estrechamente sus estudios con su trabajo en las escuelas; también les dio la oportunidad de conocer un mayor número de tipos de escuela. Ofrecieron estos tres períodos de práctica docente más flexibilidad; en general, se organizó el período inicial después de las primeras 10-12 semanas del curso y se terminó el tercero varias semanas antes de finalizar el curso. Se creyó que se necesitaba un período final más o menos largo de estudios teóricos por varias razones: en primer lugar, los alumnos y sus profesores tenían una idea más clara de sus deficiencias y necesidades académicas; en segundo lugar, era hacia el fin del curso cuando muchos de los alumnos se sentían capaces por primera vez de adoptar una actitud sinóptica hacia el proceso de formación profesional. Les convenía a los futuros maestros tener tiempo para reflexionar,

no solamente sobre la relación de sus estudios con la labor práctica de las escuelas, sino sobre las implicaciones más amplias de su formación.

Los alumnos, ansiosos de empezar su nuevo trabajo, creyeron demasiado largo el Curso preparatorio de seis semanas y muchos de los directores de las Escuelas Normales de Emergencia lo redujeron a tres semanas; esto dio bastante tiempo al alumno para ajustarse a la vida de la Normal, a llegar a conocer a su tutor y a su grupo de estudios, a visitar las escuelas en la vecindad, a asistir a conferencias que pretendían explicar el significado y alcance de las asignaturas del plan de estudios, a decidir qué tipo de curso —primario o secundario— le interesaba más, y qué asignaturas principales quería estudiar.

Al planear los estudios diarios de los alumnos, los directores trataron de equilibrar las conferencias, seminarios y estudios independientes. En general, las conferencias y los seminarios ocuparon la mitad del tiempo laborable del alumno, los estudios independientes (bajo dirección), lectura, ensayo, etc., una cuarta parte del tiempo, y los estudios independientes, no dirigidos, otra cuarta parte.

Uno de los factores más importantes en la ubicación de las Escuelas Normales de Emergencia fue la disponibilidad de facilidades para la práctica docente. En el momento álgido del proyecto había unos 13.200 alumnos matriculados; las escuelas de la nación tuvieron que ofrecer facilidades para la práctica docente, no solamente para estos alumnos, sino también para los 18.400 alumnos de las Normales permanentes. Las Escuelas Normales de Emergencia tuvieron que contar con la cooperación de más de 6.000 escuelas, y de éstas, casi la mitad no habían tenido normalistas antes. No se puede ocultar lo que se debe a los directores de escuelas y a los maestros que contribuyeron a la formación de estos alumnos; los ayudaron y los estimularon en gran medida; además, la oportunidad que se les ofreció para hacer esto fue aumentada por el cuidado especial que tuvieron los directores y los profesores de las Normales de establecer relaciones personales y amistosas con ellos.

El curso completo comprendió un período de trece meses en la Normal y un curso aprobado de tiempo incompleto durante otra etapa de prueba que duraba dos años. El principio fundamental en todo esto era que debía considerarse que el resultado de la obra de las Escuelas Normales de Emergencia eran unos maestros potenciales en el sentido más amplio del término. Necesitaban, pues, un tipo de formación que les permitiera al terminar sus estudios tener el nivel de los maestros que habían seguido cursos regulares de formación profesional. Por consiguiente, el programa de estudios de las Escuelas Normales de Emergencia incluía, además de la práctica docente, el estudio detenido de los principios básicos de la educación, y un buen conocimiento de las necesidades y características de los niños. También necesitaban un curso que asegurase el uso correcto de la lengua nativa, hablada y escrita. Y por fin, había el estudio del alumno como individuo. Desde muchos puntos de vista esta última fue la parte más importante del curso, puesto que indicó al alumno el camino que tuvo que seguir para adquirir esa base de

educación general y de cultura que se espera encontrar en todos los maestros. El curso, pues, tenía que preocuparse no solamente de la formación profesional del alumno, sino también de sus intereses particulares y de su desarrollo personal. Para realizar estas finalidades se les ofreció mucha libertad a los directores. Las únicas asignaturas obligatorias eran: principios y prácticas de educación, educación para la salud, y el uso del inglés. Por lo demás, el alumno tenía libertad para escoger lo que quería estudiar y el director estaba facultado para aprobar cualquier combinación de asignaturas que le pareciera apta para cada alumno. Así, pues, un curso bien planeado reflejaba las necesidades personales de los alumnos, las necesidades de las escuelas, las capacidades del profesorado, y las oportunidades que ofrecieron el ambiente y las circunstancias de la Escuela Normal. La mayor libertad posible para experimentar era condición imprescindible del desarrollo continuo de las nuevas Normales y siguió siendo la característica más importante de todo aspecto del proyecto. Sin embargo, fue necesario dar algunos consejos generales a los directores y a su profesorado sobre el alcance de sus programas y sobre el planeamiento de sus planes de estudios. A este efecto, una serie de sugerencias detalladas para la consideración de los directores fue elaborada por juntas de inspectores convocadas especialmente para este propósito. También podían pedir los directores en cualquier momento el consejo de inspectores en el planeamiento de cursos adecuados. No trataron estas sugerencias de imponer un sistema común para todas las Escuelas Normales de Emergencia, pero aconsejaron que no siguiesen los alumnos cursos demasiado estrechos, que estudiaran no menos de dos asignaturas, aparte de las relacionadas con la formación profesional; se les sugirió que, en vista del tiempo limitado, ningún alumno podría estudiar con provecho más de tres asignaturas. Se definió el papel que desempeña la conferencia y se les recomendó que se utilizase esta técnica con discreción. Más tarde se discutieron otros asuntos relacionados con los cursos en reuniones de directores celebradas en noviembre de 1946. Se recomendó que los directores, al planear cursos apropiados de estudios, tuviesen en cuenta los siguientes grupos de edades: 2-6, 5-9, 7-12, 9-15, 11-15 años. Estas edades no estaban exactamente en orden cronológico ni correspondían precisamente a las edades de los niños matriculados en los varios tipos de escuela primaria y secundaria, porque, aunque parecía lógico que el curso seguido por el alumno debía relacionarse con cierto grupo de edad, hacía falta evitar que se concibiera esta limitación de una manera demasiado estrecha. También se decidió que, además de sus tres asignaturas obligatorias, el alumno pudiera escoger de entre las siguientes: literatura inglesa, lengua y literatura galesas, historia, geografía, religión, francés, alemán, matemáticas, ciencias naturales, biología, ciencias rurales y jardinería, música, arte, dibujo y artes plásticas, trabajos manuales, economía doméstica, educación física, estudios sociales, cursos combinados, y estudios individuales. Se les permitió a los alumnos cursar no más de tres y no menos de dos de estas asignaturas. Desde luego, no todas las

Escuelas Normales de Emergencia podían ofrecer todas las asignaturas mencionadas. Escogió el alumno qué asignaturas principales quería estudiar, pero fue el director quien decidió si le convenía estudiarlas o no.

Hacia el fin de 1946, se advirtió que casi la mitad de los maestros formados en las Escuelas Normales de Emergencia tendrían que aceptar puestos en las escuelas primarias. Por lo tanto, se formularon instrucciones más específicas sobre un tipo de curso planeado especialmente para las necesidades de los alumnos que iban a enseñar a los niños pequeños. Tales alumnos, en vez de escoger dos asignaturas principales, escogieron una sola y la estudiaron detalladamente; al mismo tiempo siguieron lo que se llamaba un "curso combinado". La finalidad del "curso combinado" era demostrar a los alumnos cómo obtienen los niños pequeños en la vida diaria experiencia de las asignaturas en la escuela sobre experiencia de tipo similar. Tales cursos empezaron con estudios del medio ambiente. Estos estudios fueron llevados a cabo por los alumnos individualmente o en grupos y se desarrollaron conforme a sus propios intereses, en biología, historia y geografía, por ejemplo. Donde lo permitieron las condiciones vigentes, tales cursos incluyeron práctica en preparar y efectuar estudios locales por parte de los niños, y oportunidades para considerar cómo se puede integrar en esta forma el programa de estudios en la escuela primaria.

En comparación con los alumnos que ingresan en las Normales directamente de las escuelas secundarias, existían muchas lagunas en los conocimientos de asignaturas escolares de los alumnos de las Escuelas Normales de Emergencia. Estos alumnos, especialmente después de su primer período de práctica docente, deseaban orientación en un terreno educativo amplio. Con el poco tiempo disponible, lo único que se podía hacer fue ofrecerles una serie de cursillos suplementarios o profesionales que no pretendían hacer más que indicar el papel y el alcance de las distintas asignaturas en el programa de estudios de la escuela, sugerir ciertas técnicas pedagógicas y dirigir su atención a fuentes adicionales de información.

EVALUACIÓN.

Se consideró que no convenía celebrar exámenes externos formales del tipo convencional porque restringirían éstos la libertad de las Normales en el planeamiento de cursos apropiados. Se evaluaba el trabajo de los alumnos sobre la base de pruebas internas bajo la responsabilidad del profesorado. Sin embargo, estas pruebas internas eran sujetas a una comprobación externa efectiva, puesto que el Ministerio de Educación tuvo que garantizar el mantenimiento de normas nacionales en el rendimiento de las Normales. Estas tuvieron que proveer datos que permitieron a las autoridades externas verificar cómo se comprobaba el rendimiento del trabajo. El hacer pruebas y marcar datos era un proceso continuo y se asociaba el asesor externo con esta labor en todas las etapas. No era siempre igual el proceso adoptado, pero en la mayoría de las Normales de Emer-

gencia se asesoraba a intervalos regulares el trabajo de cada alumno. Como alternativa o en adición, los tutores prepararon informes sobre el progreso de cada alumno como base de discusión entre el profesor. El director y el subdirector eran responsables por la coordinación de estos informes. Con el tiempo aprendieron los profesores a trabajar en colaboración unos con otros. Sin embargo, hacía falta bastante práctica y habilidad por parte de los directores para garantizar que los tutores en las distintas asignaturas evaluarán la labor de los alumnos, no necesariamente de la misma forma, sino de una manera más o menos comparable. La integridad personal y profesional de los profesores y de los directores constituían las garantías. Los casos dudosos se discutían con los inspectores. Este método de evaluación presentó una relación detallada y progresiva de los esfuerzos de los alumnos, y su eficacia en todos los aspectos de su formación profesional desde el día en que ingresaron en la Normal hasta el día de su salida. Las ventajas principales de tal sistema pueden resumirse así:

- a) Es un sistema individual y toma en cuenta los niveles académicos bien distintos de los alumnos.
- b) La mayor parte del trabajo asesorado se emprende para responder a las necesidades educativas de los alumnos y está llevado a cabo bajo condiciones naturales.
- c) Estimula a los estudiantes a hacer siempre lo mejor posible durante el curso entero.
- d) Tiene en cuenta mucho trabajo valioso que no se suele asesorar en el sistema convencional de exámenes.
- e) Se permite la experimentación y el trabajo individual, y no se sienten los alumnos obligados a concentrarse en un plan rígido de estudios.
- f) Se basa el asesoramiento en la personalidad total del alumnado revelada a varios profesores que han podido observar su trabajo y su actitud durante un período bastante largo de tiempo.

Tuvo el sistema ciertas fallas que en la práctica no resultaron graves:

- a) Los alumnos perezosos tuvieron la oportunidad de ampararse en la laboriosidad de otros.
- b) Algunos alumnos, habiéndose dado cuenta de que se asesoraba todo lo que hacían, tendían a esforzarse solamente en los seminarios, a concentrar sobre los aspectos más ostentosos de su trabajo y a adaptar su conducta social para ganar la buena opinión del profesorado.
- d) Otros se quejaron de que encontraban un poco vago el método y que era difícil saber qué progreso estaban haciendo.

El elemento externo imprescindible en este sistema de asesoramiento era la intervención del inspector, quien, durante el desarrollo del curso, podía ver muchos aspectos de la labor de la Escuela Normal de Emergencia. Al terminarse la sesión, con la ayuda de sus colegas, examinó cuidadosamente una muestra del trabajo escrito y tomó nota del rendimiento en las asignaturas prácticas del curriculum. Los inspectores supervisaron la práctica docente en las escuelas, visitaron a una proporción de los alumnos en el aula, y cambiaron impresiones con el profesorado.

Seis o siete de los tutores habían observado a cada alumno trabajador en el aula como maestro. De esta manera se ponían de acuerdo sobre el asesoramiento del trabajo de los alumnos. Los profesores, deseosos de saber si sus asesoramientos conformaban con los de otras Escuelas Normales de Emergencia y con las normas nacionales, apreciaban las opiniones y juicios críticos de los inspectores.

Salvo para uso interno, no se otorgaban puntos en la calificación de la práctica docente. Solamente se aprobaba o no se aprobaba a los alumnos; a algunos se les permitía repetir partes del curso. También se les dejaba retirarse del curso a aquellos alumnos que quisiesen hacerlo, o a los que, según la opinión del profesorado, no se habían mostrado capaces de terminar satisfactoriamente el curso. Estos últimos tenían el derecho a apelar al Ministro, cuya decisión era irrevocable. Al terminar el curso, recibieron los alumnos un certificado que indicó los estudios que habían seguido y el nivel de enseñanza al cual se habían dedicado principalmente sus estudios profesionales.

En la opinión de todas las Escuelas Normales de Emergencia, la disciplina de estudios independientes seguidos durante un período bastante largo benefició mucho a los alumnos. Les parecía importante que aprendiesen los alumnos a buscar ellos mismos la información que necesitaban y que, sobre todo, aprendiesen a hacer sus investigaciones de un modo sistemático y económico. Además, valía esta experiencia, no sólo durante el año de su formación, sino como preparación para los estudios autodirigidos que tendrían que emprender durante sus dos años de prueba. Se les pedía, pues, a los alumnos, que escogiesen un tema que les interesara, que descubriesen todo lo posible acerca de este tema, que arreglasen su materia en una forma inteligible y que la presentasen en forma de ensayo o en una serie de cuadros y modelos con comentarios apropiados.

PERÍODO DE PRUEBA.

Un período de prueba de dos años para cada maestro siguió el curso de formación acelerada (para los maestros que salieron de las Escuelas Normales permanentes era sólo de un año). Durante estos dos años de prueba tuvieron que seguir un curso de estudios de tiempo incompleto, curso que tuvo como finalidad remediar las deficiencias en su preparación como maestros e indicar cómo podían desarrollar sus intereses especiales personales. Los tutores hicieron sugerencias a cada alumno sobre el tipo de curso de tiempo incompleto que debían seguir, y se les pidió a las autoridades educativas regionales que organizaran cursos apropiados de tiempo incompleto para los maestros de Escuelas Normales de Emergencia que enseñaban en su área y que ejerciesen alguna forma de supervisión de sus estudios. Muchas de estas autoridades nombraron a un funcionario especial cuya responsabilidad era mantener contacto con estos nuevos maestros, supervisar sus estudios de tiempo incompleto, aconsejarlos sobre las oportunidades existentes, y velar por su bienestar.

Las escuelas acogieron bien a los maestros de Escuelas Normales de Emergencia. Pocos de estos maes-

tros encontraron hostilidad o prejuicios, puesto que tenían una contribución distinta que hacer a las escuelas. Se sentían entusiastas y deseosos de hacer bien. Muchos llegaron a ser maestros de primera categoría, siendo ascendidos a directores de escuela y a otros puestos de responsabilidad.

CONCLUSIÓN.

Se aprendió mucho de las experiencias en las Escuelas Normales de Emergencia, y las mejores de

la educación en las revistas

CUESTIONES GENERALES DE ENSEÑANZA

La Antigua Escuela del Mar ha publicado un número de aniversario de su fundación dedicado monográficamente a *la vida de hogar* dentro del ámbito de aquella Escuela, es decir, al estudio de la educación femenina tal como aquella institución la entiende.

El director, Pedro Vergés, la encabeza con un "pórtico" a manera de prólogo en el que dice: "Nuestra Escuela, caracterizada sobre todo por el desarrollo de la personalidad, "a la vista del hombre de mañana", como decía un antiguo alumno, que es como decir "la mujer de mañana", fija su posición dentro de su máquina social cuando dice: "los niños por una parte y las niñas por la suya tienen los mismos derechos y deberes, pudiendo ocupar, por lo tanto, los mismos cargos tanto técnicos como de gobierno. Sólo viene la especialización cuando se trata de actividades propias y exclusivas de cada sexo. Celosos de la belleza, de todo lo que nos rodea, tanto de los seres vivos como de las cosas inertes, la mujer ha de ser creadora de ambientes propicios a la paz y armonía de los sentidos, y a la bondad del pensar y el sentir... Creará un hogar sencillo, transparente, luminoso por haber creado antes un orden, una distribución. En la blancura de la ropa cuidada y aprovechada, la vista sin empaños de una cocina, la gracia simple de una mesa puesta y el aspecto cordial de una cama bien hecha". Para dar esta formación femenina de la mujer la Antigua Escuela del Mar ha adoptado una serie de métodos que podemos conocer a través de este número (1).

Entre los artículos recogidos en esta publicación merece la pena citar el de la gran creadora de cuentos infantiles María Luisa Gefaell. Su colaboración, titulada "Niños de piso", es una intencionada lamentación, llena de lirismo al mismo tiempo, de la difícil y estrecha vida que llevan adelante nuestros hijos dentro de las cuatro paredes de un piso en casa de vecinos. La ausencia del contacto con la naturaleza a que vienen sometidos los niños que por vivir en un piso no pueden criar plantas, prescinden de su perro y prefieren, en un momento de euforia, ver libre al pajarillo que encerrado en la jaula, es causa, según la autora, de problemas psicológicos y educativos insoslayables (2).

Gonzalo Lloveras colabora también en este número mo-

(1) Pedro Vergés: *Pórtico*, en "Antigua Escuela del Mar": *La vida de hogar en nuestra Escuela* (número de aniversario en el XXXIX de su fundación). (Barcelona, enero-marzo 1961.)

(2) María Luisa Gefaell: *Niños de piso*, en "Antigua Escuela del Mar": *La vida de hogar en nuestra Escuela* (número de aniversario en el XXXIX de su fundación). (Barcelona, enero-marzo 1961.)

ellas se incorporaron a los sistemas y técnicas adoptadas por las Escuelas Normales permanentes. El sistema de tutores personales, la sustitución de la conferencia formal por la discusión en grupos —el curso combinado—, los estudios individuales —el asesoramiento por medio de datos acumulativos—, todos son características que desarrollaban las Escuelas Normales de Emergencia y que entregaron éstas al sistema permanente de formación de maestros para profundizar en su investigación y mejoramiento.

nográfico estudiando las relaciones entre feminidad y vocación. Según el autor, la mujer está cambiando en estos momentos, críticos para ella, el rumbo de su vocación: "la mujer quiere, en el sentido más profundo o en el más frívolo, salir de casa. La mujer quiere jugar un papel activo en la sociedad. Y para ello pide sitio en la cultura y en el trabajo... La mujer actual, la plenamente actual, ha descubierto la posibilidad de ser fiel a su feminidad sin permanecer en casa. Lo cual quiere decir que, en otro aspecto, ha descubierto su sentido maternal, su relación afectiva con los demás, su riqueza intuitiva pueden cristalizarse en una actuación social, en el más amplio sentido". Lloveras divide en tres las aptitudes que los pedagogos del sexo femenino han adoptado ante esta situación, según él "llena de riesgos como todo cambio de base social, cultural e histórica, pero llena también de esperanzas". Estas tres actitudes son la nostalgia, la indiferencia y la contribución al futuro inmediato. De las tres, Lloveras considera buena la tercera: "Consiste en ayudar a los adolescentes a discutir no sólo los derechos de la mujer joven, sino también sus deberes. Consiste en ayudarlas a descubrir los valores esenciales de la vida humana en su posible cristalización actual; esos valores que Spranger ha definido tan aguda y profundamente: el valor intelectual (en su aspecto filosófico o científico), el sentimiento estético (como contemplación de la naturaleza o como superación artística de la belleza simplemente natural), los valores de convivencia social y política y la auténtica preocupación religiosa" (3).

Acompañan este número dos cuadros sinópticos de gran valor práctico para quienes quieran organizar en escuelas y colegios la vida de hogar. Son los titulados "Esquemas de la vida de hogar en nuestra escuela" y "Cuadro sinóptico de los cargos que intervienen en la vida de hogar en nuestra escuela". Si a esto se añade el artículo sobre el comedor y sus proyecciones y sobre el vestuario o la despensa y el planchador, escrito por una profesora, antigua alumna de la Escuela, se logrará una clara información de cuanto se puede hacer educativamente desde una institución pedagógica por informar correctamente la manera social de comportarse sus alumnos.

Montserrat Ferrer, profesora también de la Escuela del Mar, escribe acerca de la colaboración de los niños en la ordenación y belleza de la Escuela. Con un capítulo muy interesante sobre la limpieza del cuerpo y del vestido personal.

Por último, el profesor Hermenegildo Francés habla del taller como trabajo manual integrado a las necesidades de la escuela, y su artículo se completa con una serie de párrafos tomados del archivo de aquella casa en los que muchachos, jefes de taller, adolescentes de trece o catorce años exponen sus problemas surgidos en esta dependencia escolar donde se arreglan e incluso se construyen los utensilios, las mesas, las persianas, las sillas en que viven los demás compañeros (4).

(3) Gonzalo Lloveras: *Feminidad y proyecto de vida*, en "Antigua Escuela del Mar". (Barcelona, enero-marzo 1961.)

(4) "Antigua Escuela del Mar": *La vida de hogar en nuestra Escuela* (número de aniversario en el XXXIX de su fundación). (Barcelona, enero-marzo 1961.)



La Editorial "Magisterio Español" ha iniciado una bella colección de cuentos para niños, editados lujosamente, cuyos tres primeros autores son: Torcuato Luca de Tena, José María Sánchez Silva y José García Nieto y sus correspondientes ilustradores Picó y José Francisco Aguirre. Juan Antonio Cabezas saluda desde "A B C" la aparición de estos tres títulos: "Botarate, Bellotina, Perico y Manolín", "Cuentos de Navidad" y "Pipepaco en la selva". Nada más que felicitaciones merece esta colección que ha abierto un nuevo camino a la escasa literatura infantil española. Tres grandes escritores han puesto en ello su espíritu y su fantasía y precisamente en esto consistirá seguramente su éxito, porque como dice Cabezas, "los cuentos que entusiasman a los niños son los que les ofrecen una creación de la fantasía fácilmente susceptible de ser enriquecida por la propia. Ha de ser un mundo en que la realidad se rompa para revelar todos los misterios. El folklore popular está lleno de esas rocas que se abren para que salgan de su interior enanos o genios fabulosos; bosques en que los árboles hablan y animales que pueden sufrir extrañas metamorfosis; de ríos poblados de seres míticos, en el fondo de cuyas aguas, además de peces, hay palacios habitados por sirenas de agua dulce. Jamás retrocederá la imaginación del niño ante las más audaces transposiciones de la fantasía poética, entre lo real y lo maravilloso" (5).

ENSEÑANZA PRIMARIA

La revista "Hogar", de la Confederación Nacional de Padres de Familia de Pamplona, dedica su editorial a comentar un hecho que todos los meses de mayo salta a las columnas de prensa; se trata de las primeras Comuniones. No se detiene dicho comentario en el mero aspecto externo de la cuestión, los abusos cometidos respecto al vestido de los niños en esa circunstancia, tema que año tras año han venido comentando sacerdotes y pedagogos, alarmados antes el desquiciamiento del gusto y sentido cristiano de la ceremonia. "Hogar" quiere atacar la cuestión a fondo y piensa que el problema de la primera Comunión ha de ser abarcado en su volumen total, que es de sentido cristiano. Así como en la preparación ha prevalecido a cargo de padres y educadores la expresión religiosa conveniente, así también en la preparación material ha de prevalecer esa norma de evitar todo alarde en los unos y en los otros. Lo puedan hacer o no lo puedan hacer. "Y tengo para mí —dice el editorialista— que evitar el alarde obliga a los que pueden permitirse el lujo de poder hacerlo más que a los demás que, para hacerlo, tendrían que adeudarse. Vamos a repetir a las clases altas su sagrada obligación de ejemplaridad ante los demás. En la celebración de la fiesta vamos a pedir a todos también la máxima moderación, la máxima parquedad. El sacramento es santo, centro de todos los demás sacramentos; el niño merece más respeto que el que se le da en medio de ese despilfarro de gasto superfluo y de profanación; el dinero tiene un cometido más noble y preciso que ese de tirarlo a voleo y capricho" (6).

Con motivo de la celebración del "Día internacional sin accidentes", el semanario "Servicio" publica un artículo relacionado con el tema. Su autor, González Martín, recoge una serie de respuestas dadas por la Jefatura Central del Tráfico y que responden a la intervención del Magisterio para mejorar la situación actual de España en el terreno de los accidentes de tráfico. En este sentido, la Escuela es quien debe continuar de una manera lenta y a la larga lo que el "Día internacional sin accidentes" ha tratado de hacer, es decir, enseñar a comportarse a los ciudadanos como peatones, como conductores de vehículo. Lecciones especiales de urbanidad en la calle y en la carretera servirán en las escuelas para

que los niños comprendan cómo se deben comportar al cruzar una calle o montar en bicicleta (7).

ENSEÑANZA MEDIA

La "Revista Internacional del Cine" trata del problema, cada vez más agudo, del cine para los adolescentes. El autor, belga, aborda principalmente un aspecto del problema, el de la educación cinematográfica, y trata de responder a esta doble interrogante: ¿Cómo el joven espectador obra sobre el hecho filmico?, es decir, ¿cómo aprecia el fenómeno "film" y cómo esta apreciación puede reducirse a una visión exacta?; y, en segundo lugar, ¿Cómo el joven espectador sufre la influencia del cine y cómo se puede, eventualmente, dirigir esta influencia? De la respuesta a estas preguntas surge una tercera cuestión metodológica: ¿Es preciso emprender la educación cinematográfica de la adolescencia partiendo de las cualidades formales y, por consiguiente, de las posibilidades de expresión del lenguaje cinematográfico, o es preciso partir del contenido para llegar al concepto del lenguaje cinematográfico? Según el autor, los mejores espectadores cinematográficos se hallan en los cuadros escolares, donde la formación cinematográfica puede tomar una forma didáctica. Pero también en este público se encuentran las mayores dificultades y para ello hay que abordar el problema desde los planes de enseñanza. Sería relativamente fácil incorporar en la enseñanza media un curso sistemático sobre cine, pero la falta de personal especializado para impartir estas lecciones hay que subsanarla previamente y, por lo tanto, resulta urgente organizar un curso de introducción al cine en las escuelas normales: "Pero es aquí donde se presenta el peligro que amenaza todo lo que se enseña en las escuelas: si no se logra presentar la materia de una materia viva, la educación cinematográfica corre el peligro de seguir la suerte de tantas materias enseñadas: una materia de examen que hay que pasar y que importa olvidar lo más pronto posible." Aparte de los espectadores escolares hay un gran porcentaje de adolescentes que frecuentan las salas de cine y que por otra parte viven fuera de todo contacto educativo. ¿Puede hacerse algo por su formación cinematográfica? Aunque aparentemente pesimista, la respuesta del autor deja abiertas las puertas a la esperanza, pero considerando siempre que éste no es un problema simplista, que admite una solución uniforme. El grado y el método diferirán según el medio social e intelectual a que pertenece el espectador. Y se resumirá siempre en la misma consideración fundamental: partiendo de la experiencia personal del espectador, desarrollar una actitud crítica ante el cine en cuanto factor cultural y en cuanto hecho social (8).

En "Familia Española", Juan Emilio Aragonés pide un teatro para nuestros hijos. "Si el teatro, como tantas veces se ha dicho, es una "escuela de costumbres" y si cuantos en su mundo nos hallamos implicados, de una forma o de otra, debemos esforzarnos para que en la medida de lo posible lo sea de "buenas costumbres", está fuera de dudas la importancia que para la sociedad en general y para la familia muy en particular ha de tener cualquier manifestación del arte dramático dirigida a la infancia." "Empresa ésta nada fácil, ya que entre nosotros y nuestros hijos, como entre maestros y alumnos, se interpone una barrera punto menos que infranqueable, algo así como una enorme muralla, sin cuyo previo escalado no será factible la necesaria comunicación. Y somos nosotros quienes estamos obligados a superar el obstáculo, porque la chiquillería ni siquiera conoce su existencia, aun cuando confusamente lo intuya." Según el autor, en las escuelas primarias sólo muy de tarde en tarde y apresuradamente se habla al niño de teatro y en los centros de enseñanza media el sistema memorístico, tan insistentemente practicado,

(5) Juan Antonio Cabezas: *Tres cuentos para niños y un alarde editorial*, en "A B C". (Madrid, 7-V-1961.)

(6) Editorial: *Mayo a la vista*, en "Hogar". (Pamplona, abril 1961.)

(7) G. González Martín: *6: Semáforo rojo a los accidentes*, en "Servicio". (Madrid, 6-V-1961.)

(8) Leo Lunders: *Cine y Juventud*, en "Revista Internacional del Cine". (Diciembre de 1960, 3.ª época, número 36-37.)

acaba suscitando en los alumnos una razonable aversión hacia nuestros mejores dramáticos y, lo que es peor, hacia sus obras, cuando la simple asistencia a una representación bien seleccionada hubiera venido a compensar con ventaja el engorroso aprendizaje de fechas y títulos que de bien poco han de servir. Hay una sola excepción que ha tratado de subsanar esta ausencia, la agrupación escénica "Los Titeres", fundada por la Sección Femenina, que viene representando piezas infantiles para los pequeños y algunos entremeses cer-

vantinos y obras de Lope de Vega para los estudiantes del bachillerato. Sin embargo, habrá que esperar a que la tarea de este grupo dé sus frutos y convendrá ampliar el número de iniciativas como ésta y su radio de acción (9).

CONSUELO DE LA GÁNDARA.

(9) Juan Emilio Aragonés: *Un teatro para nuestros hijos*, en "Familia Española". (Madrid, abril 1961.)

actualidad educativa

1. ESPAÑA

BACHILLER ELEMENTAL

En "Cartas al Director" del diario matritense "Arriba" se publica la siguiente misiva:

"Creo que dentro de los postulados del nuevo Estado entra el elevar el nivel cultural de las clases económicamente débiles; es más, estimo que mucho se ha hecho y viene haciéndose en este sentido en estos últimos años, ayudando con becas, creación de Colegios Menores en capitales de provincia, etc. Pero, según mi opinión, lo ideal sería que cursaran los estudios de Enseñanza Media para lograr cuando menos el título de Bachiller Elemental la mayor cantidad posible de alumnos.

"A tal fin, me permito sugerir la siguiente medida: que se establezcan para el examen del Bachiller Elemental, en vez de las notas de "apto" y "no apto", como se viene haciendo, las de aprobado, notable y sobresaliente, y que para pasar a estudiar al quinto curso de Bachillerato se exija la nota máxima, quedando así ya preestablecida una selección para los estudios universitarios y haciendo más fácil la obtención del título.

"Claro es que el alumno que obtuviese en un primer examen la nota de aprobado, podría permitírsele seguir aspirando al sobresaliente sometiéndose a las pruebas que para la obtención de tal nota se determinaran."

LA PROPIEDAD INTELECTUAL TIENE UN MARCADO CARÁCTER SOCIAL

En la Real Academia de Jurisprudencia y Legislación ha pronunciado una conferencia don Cirilo Popovici sobre el tema "Los derechos de autor y "vecinos" en la radiodifusión". Presidió el secretario general de la Academia, señor Ubierna.

Trató el conferenciante este tema enfocando el derecho de autor bajo tres aspectos: el derecho de autor frente al derecho de propiedad, frente al servicio público que es la radiodifusión y frente a los llamados derechos vecinos o conexos con él.

A continuación define el concepto de propiedad intelectual en la actual doctrina jurídica, subrayando el carácter social que, según ésta, adqui-

re el derecho de autor. "Es este carácter —continuó el señor Popovici— el que le hace fácilmente enmarcable dentro del concepto de servicio público." Propone como solución la expropiación del derecho de autor. Y en cuanto a los derechos "vecinos", que son los del artista ejecutante, del fabricante de discos y del propio organismo realizador sobre sus emisiones, el señor Popovici opinó que se trata de derechos independientes, pero que todos deben someterse a la jurisdicción de la radiodifusión.

JORNADAS SINDICALES DEL SEU

En la Residencia de Educación y Descanso de San Lorenzo del Escorial se han celebrado las I Jornadas Sindicales del SEU del Distrito Universitario de Madrid.

Los 150 representantes estudiantiles de las diversas Facultades y Escuelas Técnicas han estudiado y redactado las conclusiones acerca de las siguientes ponencias:

Primera, "Información y Prensa"; *segunda*, "Asignaturas complementarias". Esta ponencia ha sido dividida en cuatro epígrafes: Educación física, Deportes, Religión y Formación política. *Tercera*, "Estudio del Reglamento, para el D. U. de Madrid"; *cuarta*, ponencia sobre "Los problemas creados por la implantación del nuevo Plan de Enseñanzas Técnicas y estudio de la situación derivada por el cambio de plan", y *quinta*, "Análisis del Reglamento de Escuelas Técnicas de Grado Medio.

EL SEGURO ESCOLAR HA OTORGADO 5.000 PRESTACIONES A LOS ESTUDIANTES Y HA INGRESADO UN TOTAL DE 134 MILLONES DE PESETAS

Por disposición del Ministro de Educación se han librado a la Mutualidad del Seguro Escolar dos nuevas subvenciones —de 7.606.896 pesetas la primera y de 108.624,43 pesetas la segunda— en concepto de abono de la cuota estatal. Con dichas cantidades la aportación del Departamento de Educación al Seguro Escolar durante el año 1960 asciende a un total de 24.213.172,50 pesetas, que se entregan al Instituto Nacional de Previsión, encargado de la administración de dicha Mutualidad.

Hasta fines de 1960 el Ministerio de Educación —y con cargo a sus presupuestos de Protección Escolar— ha entregado al Instituto Nacional de Previsión, para el Seguro Escolar, una subvención que importa pesetas 66.998.639,50, de las cuales 56.113.605 pesetas se han hecho efectivas a partir de mediados de 1956.

Los estudiantes afiliados han pagado, en dicho período, una suma de 67.313.717,50 pesetas, de la cual han hecho efectiva, desde 1956, un total de 56.821.213,50 pesetas.

Es decir, que el total de ingresos recaudados por el Instituto Nacional de Previsión para la Mutualidad del Seguro Escolar se eleva, a fines de 1960 —desde 1954 en que comenzó a funcionar—, a la cantidad de pesetas 134.312.357.

Hasta el 30 de noviembre de 1960 el número de prestaciones otorgadas a los estudiantes afiliados era el de 5.015, a las que cabe añadir las becas y préstamos de honor a graduados concedidos en dicho período. De dichas prestaciones 3.077 eran por fallecimiento del cabeza de familia y por ruina familiar, y 1.938 por enfermedades diversas. Además, se han concedido unas 900 becas y 500 préstamos de honor a graduados.

EL DÍA UNIVERSAL DEL NIÑO

El 18 de febrero de 1961, y en el salón de actos del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, se celebró el pregón del Día Universal del Niño, organizado por la Comisión Católica Española de la Infancia, a cargo de don Rogelio Duocastella. En este discurso se señaló la necesidad de desarrollar en España una caridad social con preferencia a la benéfica. Principales sectores: el mundo sanitario, el campo judicial, el educativo, etc. Continúa siendo el suburbio donde más campo hay para la asistencia social, ya que el porcentaje de niños es mucho mayor que en el centro de la ciudad.

A continuación, el señor Oriol señaló los distintos tipos de inadaptación, entre los que destacó la inadaptación familiar, que podría corregirse mediante la adecuada preparación de los padres: la escolar, la profesional y la social.

Intervino también el señor Puigdollers. "Es necesario —dijo— investigar con la mayor precisión posible las causas de esta delincuencia y las posibilidades de su tratamiento. Entre los nuevos delitos destacan los robos de automóviles y el vandalismo, definidos como actos de destrucción brutal, principalmente en garajes, bibliotecas, parques, etc. Y es sobrecogedora la estadística de delitos sexuales cometidos por menores.

No son las condiciones económicas el principal motivo de esta creciente delincuencia infantil. En nuestro país hay un decrecimiento vertical de la delincuencia de menores, hasta el punto de que se ha planteado el cierre total de diversos reformatorios."

Se refirió el señor Puigdollers al tratamiento contra la delincuencia juvenil por el Tribunal Tutelar de Menores. Más del 70 por 100 de casos estudiados demostraron que los muchachos eran perfectamente normales, pero que provenían de familias consideradas como deficientes.

Finalmente, señaló los resultados obtenidos en la recuperación de los menores delincuentes, conseguida en el 70 por 100 de los casos. "Esta reducción de la delincuencia juvenil en España —dijo, por último, el señor Puigdollers— es paralela a la reducción de la población penal española, pese a lo que se afirma en la persistente propaganda exterior sobre el particular."

215. PREMIOS A ESTUDIANTES BECARIOS

En los recientes concursos de méritos entre los becarios de todos los organismos españoles que conceden ayudas para el estudio, para otorgar 215 premios de 3.000 pesetas cada uno —y cuya propuesta de adjudicación ha sido hecha por las respectivas Comisiones de Coordinación de Protección Escolar de Distrito Universitario— se han seleccionado otros tantos estudiantes españoles con calificaciones medias superiores al notable en los dos últimos años escolares, distribuidos en los siguientes grupos:

Estudiantes becarios de Facultades universitarias, 64; de Institutos Nacionales de Enseñanza Media, 50; de Colegios de Enseñanza Media, 29; de Escuelas Técnicas, 16; de Universidades Pontificias y Seminarios, 15; de Institutos Laborales, 13; de otros centros, 28. Total, 215.

Estos 215 estudiantes son becarios de los siguientes organismos: De las Comisarias de Protección Escolar, 169; de la Organización Sindical, 21; de las Diputaciones y Ayuntamientos, 11; de los restantes organismos que conceden becas, 14.

ENSEÑANZA DE LAS NORMAS DE CIRCULACION

Ha comenzado a ser un hecho la enseñanza de las normas de circulación en las escuelas de Madrid. Las clases correrán a cargo de ocho guardias de circulación municipales, seleccionados y cuidadosamente preparados para este fin. Los ocho profesores darán sus clases con sus uniformes de guardias, a fin de que el alumno vaya viendo en el guardia de la circulación un amigo en quien se puede confiar y no un policía de quien se huye.

Todos los centros escolares de la ciudad podrán recibir estas enseñanzas, y de hecho ha sido planeado para que a todos llegue, bien sean escuelas estatales, municipales o privadas. Las clases serán teórico-prácticas, y los alumnos podrán en ellas familiarizarse con las señales de tráfico y forma de conducirse en cada caso concreto.

La iniciativa es parte de un plan preparado por el Instituto Municipal de Educación, en colaboración con el

Ministerio de Educación Nacional y la Policía municipal, a fin de poner en vigor en Madrid el artículo VII del Código Civil, que determina la enseñanza de las normas de circulación en las escuelas.

A este fin se han trazado tres etapas. La primera, ya en funcionamiento desde hace unos años, consistió y consiste en la información de temas de circulación a través de un espacio en una emisora local todos los sábados a las ocho de la tarde.

La segunda etapa es la que anunciamos, que será un hecho dentro de unos días. Y por último, en la tercera, que será terminada este año, se entregará a todos los maestros guiones técnico-pedagógicos que están siendo redactados, a fin de que puedan dar en sus clases las normas que debe tener en cuenta el peatón en la circulación.

Existe en estos guiones un apartado dedicado a hacer indicaciones a los ciclistas y patinadores, únicos casos en que los niños participan como conductores. Para llevar a cabo todo este plan existe una Ponencia formada por un representante del Ministerio de Educación Nacional, el inspector de Enseñanza Primaria, don Adolfo Iniesta; otro del Instituto Municipal de Educación, don Máximo Sanz, y otro de la Policía Municipal, comandante Jesús Luque.

"De la experiencia obtenida por la Ponencia a lo largo de los años de funcionamiento se ha comprobado que cerca del 90 por 100 de los accidentes de circulación de la infancia tiene la culpa el niño. Tal vez porque el niño madrileño no cuenta con espacios libres y tiene que jugar en la calle", nos dicen.

Otro de los trabajos que se viene estudiando es la sicología de Madrid en la calle, muy importante para hacer efectiva toda enseñanza de circulación.

La enseñanza de las normas de circulación en las escuelas es fundamental y puede salvar la vida o la integridad física de numerosos niños madrileños todos los años.

Para prevenirse contra la viruela, de la que se sabe sólo ha habido una baja mortal, se han invertido muchos miles de pesetas en vacunas. Sería, pues, muy interesante invertir algunas en una vacuna de tipo social que evitara tantas lesiones y muertes que todos los años se producen en la población infantil, por causa de accidentes de circulación.

GUIA ESCOLAR PARA VISITAR EL MUSEO DE AMERICA

El Instituto Municipal de Educación del Ayuntamiento de Madrid ha editado una guía escolar para la visita al Museo de América. Su autor, don Leocadio Cabrero Fernández, doctor en Filosofía y Letras, profesor de la Universidad de Madrid y colaborador del Instituto Municipal de Educación, ha hecho en breves capítulos un compendio de la historia de América pre y poscolombiana. Vida, costumbres y artes de los indios y conquista, colonización y evangelización de los españoles en América, son las dos partes en que se divide la explicación del profesor Cabrero Fernández.

Al final de la exposición se añade un catálogo de las salas y de los objetos que éstas contienen. El Museo de América —que provisionalmente

ocupa parte del primer piso del Museo Arqueológico, hasta su instalación definitiva en el edificio de la Ciudad Universitaria— está dedicado en su mayor parte a recuerdos prehistóricos. Hay una sala en la que se exponen monedas y diversos objetos de plata del período colonial, tan importantes como el de la conquista en la Historia de la América española.

Los escolares tienen en esta publicación una guía clara, concreta, documentada para una interesante visita al Museo.

CURSO SOBRE EDUCACION SANITARIA ESCOLAR

La Dirección General de Sanidad, de acuerdo con la Dirección General de Enseñanza Primaria, ha convocado un Curso de Educación Sanitaria Escolar en la Escuela Nacional de Sanidad. El curso se celebrará del 10 al 25 de marzo de 1961, y consistirá en la exposición de lecciones a cargo de expertos nacionales y extranjeros, visitas a centros sanitarios, iniciación a los trabajos de campo y coloquios para el intercambio de ideas y experiencias.

Para el debido aprovechamiento de los alumnos, el número de éstos no podrá exceder de un centenar.

Al citado curso asistirán un inspector o inspectora de Enseñanza Primaria y un profesor o profesora de Escuela del Magisterio de cada una de las provincias de Alava, Albacete, Alicante, Almería, Avila, Badajoz, Baleares, Barcelona, Burgos y Cáceres, designados por la Dirección General de Enseñanza Primaria a propuesta de los respectivos Consejos de Inspección y de los claustros de las Escuelas del Magisterio masculinas y femeninas de las provincias mencionadas.

Podrán asistir, además, a sus expensas, los profesionales de la Enseñanza Primaria que lo soliciten de la Dirección General de Enseñanza Primaria.

Tanto las propuestas de los Consejos Provinciales de Inspección como las de los claustros de las Escuelas del Magisterio y las solicitudes de quienes estén dispuestos a costearse los gastos que su asistencia al curso exija, serán remitidas a la Dirección General de Enseñanza Primaria antes del día 5 de marzo próximo.

La Dirección General de Enseñanza Primaria comunicará a la Sanidad antes del día 10 de marzo la relación de los alumnos admitidos al curso.

A la terminación del curso se concederán a quienes lo hayan seguido con aprovechamiento el diploma de *Educador Sanitario Escolar de Primer Grado*.

600 MILLONES PARA EL PLAN QUINQUENAL DE CONSTRUCCIONES ESCOLARES

Con arreglo a las necesidades de cada provincia, se han distribuido los créditos de 1961 correspondientes al Plan Quinquenal de Construcciones Escolares. Las cantidades asignadas por el Ministerio de Educación a cada provincia (cuyos organismos aportarán cantidades similares) son las siguientes:

Alava 897.000
Albacete 11.112.750

Alicante	10.549.500
Almería	13.503.750
Ávila	6.857.250
Badajoz	24.071.250
Baleares	2.831.250
Barcelona	19.288.500
Burgos	6.909.750
Cáceres	14.049.000
Cádiz	22.980.750
Castellón	6.347.250
Ciudad Real	13.486.750
Córdoba	17.653.500
Coruña (La)	28.221.000
Cuenca	7.983.000
Gerona	3.429.000
Granada	26.972.250
Guadalajara	4.870.500
Guipúzcoa	6.576.000
Huelva	11.727.750
Huesca	5.837.250
Jaén	23.121.750
León	15.138.750
Lérida	6.786.750
Logroño	3.973.500
Lugo	13.521.000
Madrid	19.411.500
Málaga	18.813.750
Murcia	15.226.500
Navarra	4.747.500
Orense	17.916.750
Oviedo	22.312.500
Palencia	3.762.750
Palma (Las)	13.574.520
Pontevedra	21.873.000
Salamanca	5.451.000
Sta. Cruz de Tenerife	13.609.500
Santander	4.360.500
Segovia	7.367.250
Sevilla	39.438.750
Soria	1.986.750
Tarragona	6.101.250
Teruel	6.153.750
Toledo	13.855.500
Valencia	13.380.750
Valladolid	7.613.250
Vizcaya	1.934.250
Zamora	6.945.000
Zaragoza	5.468.250

TOTAL 600.000.000

CURSOS PARA EXTRANJEROS EN ESPAÑA EN 1961

El Patronato de Cursos para Extranjeros del MEN. acaba de editar dos bellos carteles (en español y en inglés), conteniendo información sobre los Cursos para Extranjeros que se celebran en España en 1961 y curso académico 1961-62. Esta información es previa a la que facilitan dos folletos, en los mismos idiomas, con datos detallados de cada Curso, que pueden solicitarse del Patronato, en la Secretaría General Técnica del MEN. (Alcalá, 36. Madrid-14). He aquí los cursos para extranjeros en España, durante 1961:

ALICANTE.—Curso de Verano para Extranjeros. Cátedra "Mediterráneo". Universidad de Valencia. 1-29 de agosto de 1961.

BARCELONA.—Diploma de Estudios Hispánicos. (Lengua española para extranjeros.) Universidad de Barcelona. 15 de octubre de 1960-31 de mayo de 1961.—Curso de Lengua y Cultura españolas para Extranjeros. Universidad de Barcelona. 2-23 de agosto de 1961.

CADIZ.—XII Curso de Verano en Cádiz. Universidad de Sevilla. 25 de julio-21 de agosto de 1961.

GRANADA.—IV Curso Internacional de Primavera en Andalucía. Centro Cultural Hispano Francés y Universidad de Granada. 23 de marzo-9 de abril de 1961.—XIV Curso de Invierno para Extranjeros. Universidad de Granada y Cátedra "Vicente Espi-

nel", de Málaga. Del 24 de enero al 9 de marzo en Málaga; del 10 al 20 de marzo de 1961 en Granada.

JACA.—XXX Curso de Verano para Extranjeros. Universidad de Zaragoza. 10 de julio-3 de septiembre de 1961.

LEON.—VI Curso de Vacaciones para Estudiantes Extranjeros. Dirección General de Relaciones Culturales. 20 de julio-18 de agosto de 1961.

MADRID.—XI Curso de Estudios Hispánicos. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Madrid. Octubre de 1960-junio de 1961.—XXXV Curso para Extranjeros. Universidad de Madrid. 1 de marzo-30 de mayo de 1961.—Cursos de Verano para norteamericanos. Instituto de Cultura Hispánica y Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Madrid. 1-31 de julio de 1961 y 1-31 de agosto de 1961.—VII Curso Español para Extranjeros (Escuela de Verano Española). Dirección General de Relaciones Culturales. 1 de julio-13 de agosto de 1961.—XXXVI Curso de Verano para Extranjeros. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Madrid. 1 de julio-20 de agosto de 1961.—Escuela Central de Idiomas. Curso para Extranjeros. 12 de junio-12 de septiembre de 1961.—Curso Internacional de Verano. Centro Cultural Hispano Francés. 12 de julio-8 de agosto de 1961 y 9 de agosto-1 de septiembre de 1961.—Curso de Otoño para Extranjeros. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Madrid. 15 de octubre-15 de diciembre de 1961.—New York University Junior Year in Spain, 1960-1961. Universidad de Nueva York. Septiembre de 1960 a junio de 1961.

MALAGA.—XIV Curso de Invierno para Extranjeros. Cátedra "Vicente Espinel", de Málaga, y Universidad de Granada. Del 15 de enero al 9 de marzo de 1961 en Málaga; del 10 al 25 de marzo de 1961 en Granada.

MURCIA.—VII Curso para Extranjeros. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Murcia. 23 de marzo-1 de abril de 1961.

OVIEDO.—XXII Curso de Verano para Extranjeros. Universidad Literaria de Oviedo. 4 de agosto-2 de septiembre de 1961.

PALMA DE MALLORCA.—Curso de Lengua y Cultura Españolas para Extranjeros. Universidad de Barcelona y Estudio General Luliano, de Palma de Mallorca. 10-31 de julio de 1961.

PENISCOLA (Castellón de la Plana).—IV Curso de Verano para Extranjeros. Instituto de Estudios "Castillo de Peñíscola". 10 de julio-3 de septiembre de 1961.

2. EXTRANJERO

PUESTOS TÉCNICOS VACANTES DE LA UNESCO EN CHILE

Especialista en espectrografía.—Destino: Universidad Católica (Santiago) y accesoriamente Universidad de Concepción, Chile.—Cometido: En la Universidad Católica, el especialista cooperará en la organización de un laboratorio de espectrografía de los rayos infrarrojos y ultravioletas y en el planeamiento de un programa de investigaciones, sobre todo en el Instituto de Química de la Universidad. Formará personal en las técnicas de investigación que permitan efectuar sobre el terreno microanálisis

SALAMANCA.—X Curso de Filología Hispánica. Universidad de Salamanca. 1 de marzo-21 de mayo de 1961.

SANTANDER.—XX Curso de Verano para Extranjeros. Universidad Internacional "Menéndez Pelayo". Curso intensivo: 3-30 de julio de 1961. Curso general: 1-30 de agosto de 1961. Classrooms Abroad. Julio-agosto de 1961.

SAN SEBASTIAN.—X Curso de Verano para Extranjeros. Instituto Nacional "Peñaflorida", Círculo Cultural, Ateneo Guipuzcoano. 20 de julio-13 de agosto de 1961.

SANTIAGO DE COMPOSTELA.—IV Curso Internacional de Información e Interpretación de la Música Española. Dirección General de Relaciones Culturales. 22 de agosto-15 de septiembre de 1961.—XIX Curso de Verano sobre cultura medieval española. Universidad de Santiago de Compostela. 11 de julio-10 de agosto de 1961.

SEGOVIA.—Curso de Verano para Extranjeros. Instituto "Diego Colmenares", CSIC. 1 de julio-15 de octubre de 1961.

SEVILLA.—Curso para Extranjeros. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Sevilla. 31 de agosto-30 de septiembre de 1961.

VALENCIA.—Curso de Verano para Extranjeros. Cátedra "Mediterráneo", Universidad de Valencia. 3-29 de julio de 1961.—Summer Session Abroad 1961. Universidad de San Francisco y Universidad de Valencia. 1-23 de agosto de 1961.

VALLADOLID.—XIII Curso de Estudios para Extranjeros. Universidad de Valladolid. 6 de agosto-6 de septiembre de 1961.

ZARAGOZA.—Diploma de Estudios Hispánicos. Universidad de Zaragoza. 2 de noviembre de 1961-30 de abril de 1962.

Este calendario o muy semejante se desarrollará en el curso 1961-62. Pida informes a la Secretaría del Curso que le interese.

En todas las Secretarías darán información sobre los alojamientos y cuantos datos se deseen. La mayor parte de los Cursos dispone de residencias propias y destinadas a los alumnos extranjeros.

En estos Cursos podrá obtener certificados, diplomas y "créditos" computables.

Para una mayor información conjunta, puede escribirse al Patronato de Cursos para Extranjeros. Ministerio de Educación Nacional. Alcalá, 34. Madrid. 14.

de muestras que en la actualidad se envían al Instituto Superior de la Salud, de Roma, y a la Universidad de Mesina. Además, el especialista efectuará una misión de un mes en la Universidad de Concepción para completar la formación del personal científico del Instituto Central de Química en materia de espectrografía de los rayos infrarrojos.—Requisitos: Doctor en Ciencias, con varios años de experiencia en la enseñanza y las investigaciones de espectrografía y, de ser posible, habiendo participado en la organización de laboratorios de espectrografía de los rayos ultravioletas e infrarrojos.—Idio-

mas: Español. — *Duración*: Cuatro meses en 1962, renovables probablemente. — *Sueldo*: 7.300 dólares anuales.

Especialista en química física (estudios superiores e investigaciones).— *Destino*: Universidad de Chile. Santiago (Chile).—*Cometido*: El especialista colaborará con los cinco profesores y los diez investigadores agregados al Centro de Química de la Escuela de Ingenieros de la Universidad. Completará la formación de ese personal, sobre todo en el campo de la físico-química teórica y experimental. Además, ayudará a preparar un programa de investigaciones para el futuro.—*Requisitos*: Doctorado en Ciencias y varios años de experiencia en la enseñanza y la investigación en el campo de la química física.—*Idiomas*: Español.—*Duración*: Seis meses en 1962.—*Sueldo*: 7.300 dólares anuales.

Especialista en geología.— *Destino*: Universidad Técnica del Estado. Santiago (Chile).—*Cometido*: El especialista asesorará a las autoridades en la organización y orientación de la enseñanza de la geología en las escuelas de minas de la Universidad, situadas en La Serena, Copiapó y Antofagasta. Colaborará sobre todo con el personal docente de esas escuelas en la revisión de los planes y programas de estudio y en la formación de las listas de equipo necesario para organizar los trabajos prácticos.—*Requisitos*: Doctorado en Ciencias y varios años de experiencia en la enseñanza teórica y práctica de la geología, de preferencia en una escuela de minas.—*Idiomas*: Español.—*Duración*: Seis meses en 1962.—*Sueldo*: 7.300 dólares anuales.

Especialista en energía solar.— *Destino*: Universidad de Chile, Santiago y Antofagasta, y Universidad Técnica de Santa María, Valparaíso.—*Cometido*: Asesorar sobre el diseño de colectores de plaza horizontal o aparatos de concentración, y sobre la selección del colector más económico que pueda emplearse en la instalación experimental proyectada para la región de María Elena. El diseño de un sistema de calefacción y refrigeración domésticas por medio de la energía solar. Ya se está trabajando en el diseño de cinco sistemas diferentes de calefacción y refrigeración que se instalarán en cinco casas idénticas en Chuquicamata. El diseño de destiladores solares perfeccionados. Eventualmente, el diseño de bombas solares. En la actualidad sólo existe una bomba solar en el mercado, "The Somor", que funciona sin elementos mecánicos móviles. El experto deberá igualmente mantenerse en estrecho contacto con el Comité para el Estudio de las Zonas Áridas, que se creó recientemente, y que depende de un organismo oficial, la Comisión Coordinadora para la Zona Norte.—*Requisitos*: Doctorado en Ciencias o su equivalente, con considerable experiencia en investigaciones sobre energía solar.—*Idiomas*: Español.—*Duración*: Un año.—*Sueldo*: 7.300 dólares anuales.

UNESCO: PELICULAS A BAJO COSTO

En el marco de los trabajos y estudios preparados por la Unesco sobre el empleo de los medios de información, figura el titulado "Obtención de películas a bajo costo", en el que se reseñan las experiencias obtenidas en los campos de refugiados árabes del Oriente Medio. El problema consistía en obtener materiales susceptibles de llevar un estímulo a la vida de personas preocupadas con su propia suerte, y en este sentido el cine ha sido un vehículo excelente en la comunicación de las ideas, un medio de recreo y de elevación cultural y educativa, pudiendo apreciarse los efectos de su introducción entre los núcleos de población que jamás habían tenido ocasión de presenciar las posibilidades del séptimo arte.

Los expertos utilizaron un material bastante completo que se describe en todos sus detalles, y la importancia de este informe está precisamente en que muestra la forma de su empleo económico, lo cual sirve de base a las conclusiones sobre los puntos a considerar en la compra del equipo necesario a estos trabajos. Por otra parte los expertos de la Unesco realizaron encuestas detenidas que confirman el valor del cinematógrafo, abriendo nuevas posibilidades a la acción de los encargados de la producción de películas en las distintas localidades en que deban actuar.

Pero el conjunto de la actividad de la Unesco en este terreno ofrece múltiples facetas, y una de ellas es la que tiene a su cargo el Instituto Latinoamericano de Cinematografía Educativa, situado en Méjico, y que en Iberoamérica trata de preparar el terreno para dar al arte cinematográfico la eficacia necesaria en la educación de los adultos y en la enseñanza general.

LOS CENTROS DE ENSEÑANZA SUPERIOR EN LA UNIÓN SOVIÉTICA

La nacionalización, por el régimen comunista, de todos los sectores de la ciencia y de la totalidad de las empresas, establecimientos e instalaciones del extenso territorio ruso adscritos a los mismos, requirió para su dirección muchas personas capacitadas y especialistas de todas clases. Para desempeñar, por lo menos, las tareas más perentorias hubo que disponer de un número muy elevado de científicos y administradores, planificadores y contables, técnicos e ingenieros, agrónomos y zootécnicos, médicos y maestros, traductores y periodistas, y para hacer posible la formación de estos cuadros el Gobierno soviético se vio obligado a dedicar especial atención a las escuelas superiores.

En la Unión Soviética, por escuela superior se entiende un establecimiento de enseñanza especializada para estudiantes dotados de una preparación adecuada, es decir, que han terminado los estudios medios generales. Esta preparación la cursan los jóvenes regularmente en los centros de enseñanza media, en cursos de diez años, entre los siete y los diecisiete años de edad; la formación superior se adquiere en las Universidades, con Facultades de historia, filología, filosofía, derecho, física y matemáticas, y en las Escuelas Supe-

riores Técnicas de ingeniería, pedagogía, medicina, agricultura, literatura, teatro, música, etc. Estas escuelas tienen la designación de "institutos" o "academias".

CENTROS SUPERIORES DE ENSEÑANZA Y ALUMNADO.

En el año 1922-23, primero para el que existen datos estadísticos de origen soviético, había 248 escuelas superiores, con 216.700 estudiantes (1). Este número aumentó espectacularmente, sobre todo a partir de 1930, alcanzando, en el curso escolar de 1932-33, la cifra de 832 escuelas superiores con 504.000 estudiantes matriculados. En los años 1933 a 1939 disminuyó el número, tanto de escuelas superiores como de estudiantes, a causa de que los recursos financieros del Estado soviético se dedicaron preferentemente a la industrialización, al rearme y a la mecanización de la agricultura. Después, en los años 1939-40 y 1940-41, volvió a aumentar otra vez el número de escuelas superiores hasta 817, sobre todo por la anexión de Ucrania occidental, Rusia blanca occidental y los Estados bálticos, territorios que contaban con una buena red de escuelas superiores. Después de la guerra, en 1945-46, estas escuelas reanudaron rápidamente sus actividades, llegando su número a 887. En cambio, de 1952-53 a 1955-56, esta cifra disminuyó a 765, pero el número de estudiantes aumentó notablemente: desde 1.441.000 hasta 1.867.000. Esta disminución y este aumento fueron debidos, en parte, a un proceso de concentración y ampliación de las escuelas y al creciente número de matriculados en régimen de clases por correspondencia y nocturnas, que, de 1946 a 1956, pasó de 290.000 a 640.000. Desde 1922 hasta 1958, el número de escuelas superiores de la URSS aumentó de 248 a 766, o sea, más de tres veces, y el de estudiantes, de 216.700 a 2.179.000, es decir, unas diez veces más.

No obstante la afirmación de la "Enciclopedia soviética", de que el ritmo de desarrollo de los centros superiores de enseñanza de la URSS ha sido mayor que en los demás países "capitalistas" del mundo, la comparación con la Rusia zarista, en la que el número de estudiantes se elevó, en los años 1899-1914, de 22.523 a 127.400, revela que, en sólo quince años, aumentó 5,7 veces, mientras que en la Unión Soviética han sido necesarios treinta y seis años para que se multiplicase por diez. Así, pues, el ritmo de desarrollo de las escuelas superiores en Rusia antes de 1917 fue más intenso que en la Rusia soviética: tanto en cuanto al número de escuelas como al de estudiantes.

Al comparar la evolución rusa con la de Estados Unidos, se observa que en el año 1958 este país tenía para 180 millones de habitantes unas 1.850 escuelas superiores (universidades y "colleges"), con 3,3 millones de estudiantes, mientras que en el mismo año, para 209 millones de habitantes, la URSS tan sólo tenía 766 escuelas superiores con 2,2 millones de estudiantes, aproximadamente. Por tanto, aun prescindiendo de la consideración de que en Estados Unidos hay

(1) La presente información se basa en *Ost. Europa*, septiembre 1960, págs. 601 y sgs.

un 17 por 100 menos de habitantes que en la URSS, el primero de dichos países cuenta con un número de escuelas dos veces mayor y un 50 por 100 más de estudiantes.

31 PO 100 DE SUSPENSOS EN 1958.

Durante la segunda guerra mundial, a partir de 1941, el número de graduados de las escuelas superiores de la URSS disminuyó de 109.000 a 60.000. Esto y las pérdidas de especialistas soviéticos causadas por la contienda hicieron más sensible la escasez de personal cualificado con formación universitaria, y en los años de posguerra, el Gobierno soviético forzó la formación de dicho personal, indispensable para la industrialización y modernización del país. Las matrículas de ingreso de las escuelas superiores aumentaron de 263.000 en 1940, a 453.000 en 1958, o sea, en un 70 por 100, y el número de estudiantes pasó de 812.000 a 2.179.000, es decir, que aumentó en el 170 por 100. El número de graduados se incrementó igualmente de 126.000 a 291.000, o sea, el 130 por 100, siendo 2.590.000 los que han terminado sus estudios con éxito desde 1956 a 1958. Con inclusión de los graduados antes de 1918 y de los procedentes de los territorios anexionados entre 1939 y 1945, en 1959 existían en la Unión Soviética 3.778.000 personas con formación académica superior, según el censo de aquel año.

Para juzgar la calidad de la formación que se da en las escuelas superiores soviéticas, es muy importante conocer la eficacia de su enseñanza, es decir, el grado de asimilación, por los alumnos, de las materias enseñadas y la proporción entre el número de matriculados de ingreso y el de los graduados aprobados en el examen final. Las estadísticas soviéticas no dan una respuesta directa ni terminante a esta cuestión, pero de los datos referentes a los años 1945 a 1958 se desprende que, por término medio, sólo el 69 por 100 de los ingresados en las escuelas superiores terminaron sus estudios. Los restantes no los continuaron más allá de la duración normal de los cursos (es decir, no siguieron estudios posgraduados) o los abandonaron, por no poder dominar las materias estudiadas. Este resultado no puede considerarse satisfactorio. ¿Cuáles son las causas?

LAS DISCIPLINAS POLÍTICAS.

La primera causa de esta situación, considerada como insatisfactoria, reside en que los programas de estudios de las escuelas superiores están recargados de asignaturas que no tienen la menor relación con la especialidad de la escuela. En todos ellos hay un ciclo de conferencias propagandísticas de carácter obligatorio sobre materialismo dialéctico e histórico, economía política e historia de la URSS y del partido comunista. Alguna de estas disciplinas podrían servir para la formación ge-

neral si se enseñaran en forma objetiva y científica, como, por ejemplo, la introducción a la filosofía o la historia de la misma. Pero en la URSS, prescindiendo de los estudios propios de filosofía, estas disciplinas se reducen a una exposición acotada y propagandística de una sola orientación de la filosofía: al marxismo, tachando todas las demás teorías filosóficas de "anticientíficas" y "políticamente nocivas". La historia de la Unión Soviética, que se cursa en la escuela primaria, y en la enseñanza media y superior, se ha convertido en una lección de propaganda que se enfoca desde el punto de vista actual del partido.

En su gran mayoría, los alumnos de las escuelas superiores soviéticas se muestran reacios al estudio de estas asignaturas políticas, aunque no sea más que porque absorben una tercera parte de las horas de clase y ellos necesitan todo el tiempo posible para el estudio de las disciplinas propias de la especialidad. Pero los estatutos de las escuelas superiores declaran obligatorio el estudio del "socialismo científico" (marxismo) y la participación en la "formación política".

LOS ESTUDIOS POR CORRESPONDENCIA Y LAS CLASES NOCTURNAS.

La segunda causa de la baja proporción de graduados con relación a los que ingresan en la enseñanza superior radica en las dificultades de los estudios por correspondencia y nocturnos, los llamados "estudios sin merma de la producción", es decir, sin perjuicio del trabajo remunerador de los estudiantes. La cifra media de los graduados entre los alumnos que cursan esta clase de estudios es del 49 por 100, de modo que el 51 por 100 tuvo que abandonarlos o perdió curso. Las causas hay que achacarlas a las condiciones en que se realizan estos estudios. A diferencia de los estudiantes de dedicación completa, los que los cursan por correspondencia o en clases nocturnas no disfrutan de becas y tienen que continuar trabajando. Esto perjudica su aplicación al estudio, y a ello hay que añadir otras dificultades, como las preocupaciones familiares, la escasez de recursos, las condiciones de vivienda, etc.

Es indudable que los estudios por correspondencia y las clases nocturnas en las escuelas superiores soviéticas tienen ventajas, tanto para los estudiantes, porque dan a los adultos que, en su juventud, no tuvieron oportunidad de frecuentar la escuela, una oportunidad de colmar esa laguna, como para el Estado, porque la formación de estos cursos, sin becas ni subvenciones oficiales, resulta mucho más económica que la de estudiantes de dedicación completa. Sin embargo, tienen también sus inconvenientes: la duración de los estudios es mucho mayor de la prevista y las difíciles condiciones en que se realizan van en detrimento de la cali-

dad de la formación y perjudican la salud de muchos estudiantes. Estas adversas condiciones del estudio por correspondencia y las clases nocturnas se reflejan en la proporción de graduados, que es 1,7 veces menor que en el caso de los estudiantes de matrícula normal.

De 1945-46 a 1958-59, el número de participantes en cursos por correspondencia y clases nocturnas en las escuelas superiores soviéticas se elevó de 191.000 a 999.000, o sea, que se multiplicó por cinco, mientras que el de los estudiantes de dedicación completa pasó de 539.000 a 1.180.000. De los 453.000 estudiantes matriculados de ingreso en el año 1958, 239.400 se inscribieron en los cursos por correspondencia y nocturnos.

LA REFORMA DE LA ENSEÑANZA SUPERIOR.

Esta transformación de la enseñanza en las escuelas superiores de la URSS se ajusta a los preceptos de la ley de reforma de la enseñanza superior, promulgada por el "Soviet" supremo en 1958. Ya en los años treinta, Stalin intentó una reforma semejante. El desarrollo de la industrialización había hecho patente una gran escasez de mano de obra, y Stalin dispuso que los estudiantes de las escuelas superiores trabajasen de dos a tres días semanales en una empresa sin percibir ninguna remuneración. A esta medida se opusieron no sólo los estudiantes, los padres y los pedagogos, sino también el entonces comisario de Educación, Lunacharski. Este fue destituido y la reforma staliniana se llevó adelante, si bien no pudo prosperar más que durante un año, por revelarse como impracticable y contraproducente.

La insatisfactoria situación en las secciones de estudios por correspondencia y de clases nocturnas en las escuelas superiores soviéticas es actualmente tema de discusión en los círculos estudiantiles. También con arreglo a la reforma de Kruschev, la mayoría de los estudiantes tienen que seguir los cursos por correspondencia y nocturnos "sin perjuicio de la producción". Esto supone que los estudiantes han de trabajar en la escuela, en la empresa y en casa, durante dieciséis horas diarias en total y que no les queda tiempo suficiente ni para el estudio ni para dormir. En tales circunstancias se comprende que no sientan mucho interés por las dos o tres horas diarias que exige el estudio de las disciplinas propagandísticas y políticas. La revista rusa "Russkoge Woskressnige", que se publica en París, informa en su edición de 17 de febrero último, que la aversión contra las enseñanzas políticas manifestada por los estudiantes de las clases superiores soviéticas se está convirtiendo en odio abierto y que la lucha para que sean eliminadas tales disciplinas de los programas de estudios han adquirido un carácter explosivo y se va extendiendo a todo el territorio de la Unión Soviética.

En la presente información se basó en "Ost. Europa", septiembre 1960, págs. 601 y 602.

CUADERNOS DE LEGISLACION

La búsqueda y la consulta de normas y disposiciones legales, al tener que hacerse normalmente en diversos periódicos oficiales, y previa una labor informativa o de orientación, implican de ordinario un esfuerzo no proporcionado al fin perseguido. *Cuadernos de Legislación* pretende obviar dichas dificultades facilitando a sus lectores un medio rápido, seguro y eficiente para la consulta y estudio de nuestro derecho positivo educacional. Rápido, porque la consulta del folleto o volumen que corresponda dentro de esta colección, evitará cualquiera otra, ya que en él estarán contenidas cuantas disposiciones regulen, en la fecha de su publicación, el tema objeto de desarrollo en el mismo; seguro, porque se habrán rigurosamente comprobado sus textos con los publicados en los periódicos oficiales, evitando con ello todo posible error de transcripción, y eficiente, ya que la orientación y dirección de cada volumen, en lo que a su contenido se refiere, se llevará a cabo por la Dirección General u Organismo a quien, dentro de la Administración Central del Ministerio de Educación Nacional, compete a su vez la dirección o gestión de los servicios públicos a que el folleto se refiera.

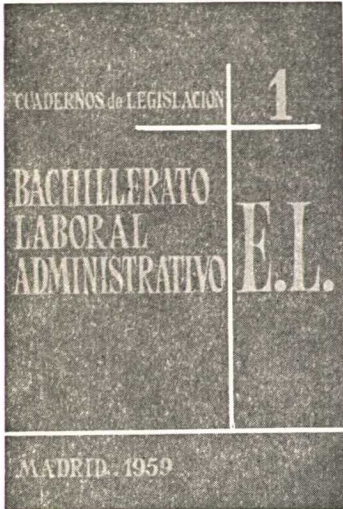
BOLETIN OFICIAL

DEL MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL

SALE TODOS
LOS LUNES Y JUEVES

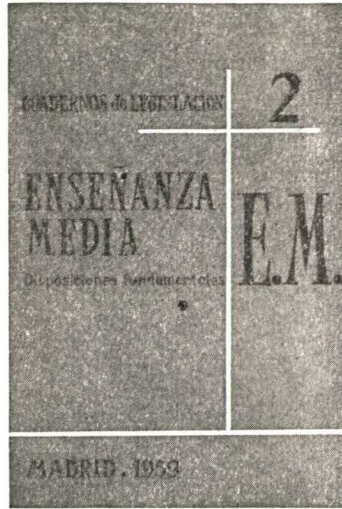
Suscripción anual 200 ptas.

Suscripción semestral. 100 ptas.



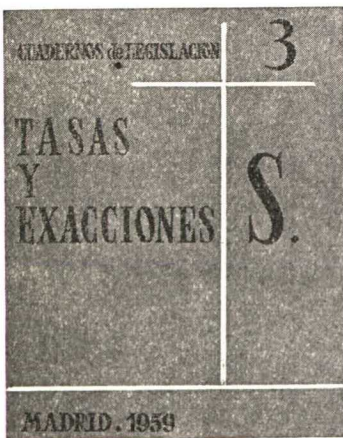
Contiene: Plan de estudios. Cuestionarios. Cursos de adaptación y transformación de bachilleres. Instrucciones sobre matrícula y cuantas disposiciones regulan esta nueva modalidad de Bachillerato.

Precio: 25 pesetas.



Indice: I. Ley de Ordenación, II. Plan general de estudios, III. Secciones filiales y estudios nocturnos, IV. Centros de Patronato, y V. Exámenes de alumnos libres en Madrid y en Barcelona.

Precio: 25 pesetas.



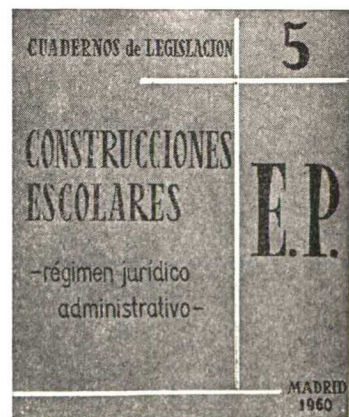
Contiene: I. Normas generales, con la Ley de 26-12-88 y D.-Ley de 9-7-59 sobre regulación y convalidación de tasas y convalidaciones parafiscales. II. Decretos 1633 a 1646/59 y 1802/59 de convalidación. III. Instrucción general, O. M. de 22-10-59 para la recaudación de tasas. IV. O. M. de las D. G. de E. Primaria y B. Artes. V. Resoluciones aclaratorias, y VI. Anexos (modelo de talonarios e impresos).

Precio: 25 pesetas.



Indice: I. Disposiciones básicas, con la Ley de Ordenación de la Enseñanza Media. II. Disposiciones específicas, con el D. de 21-6-55, Reglamento de Centros no oficiales de Enseñanza Media. III. Disposiciones zonexas, sobre inspección, tribunales especiales en Seminarios y centros eclesiásticos, Reglamento de disciplina académica e inspección eclesiásticas. IV. Anexos, y V. Apéndices.

Precio: 35 pesetas.



Contiene: 0. Clave de abreviaturas. 1. Disposiciones básicas, con la Ley de Construcciones Escolares, Reglamento, Ley de 17-7-56 y Decreto de 22-2-57. 2. Circulares de la D. G. de Administración Local y de la Junta Central de C. E. 3. Otras instrucciones, circular a las Inspecciones de Enseñanza Primaria. 4. Anexos, Convenios con Ayuntamientos, Proyectos-tipo, tramitaciones recontracta, abono y recepción de obras, y 5. Índice analítico de materias.

Precio: 30 pesetas.

FICHERO DE LEGISLACION EDUCATIVA

Repertorio legislativo en forma de fichas. Formato: 16 x 21,5 centímetros, a dos tintas. Cada ficha contiene el texto legislativo, clasificado por materias y por Direcciones Generales, jerarquía de la disposición y fecha de promulgación y de inserción en el BOE. y en el BOMEN.

Suscripción anual:

Suscript. del BOMEN. 25 ptas.

Particulares 30 ptas.

PEDIDOS Y VENTA DE EJEMPLARES: Sección de Publicaciones de la Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación Nacional: Alcalá, núm. 34. Teléfono 2219608—MADRID-14.

REVISTA DE EDUCACION

Precio del ejemplar: 12 pesetas.