Revista de EDUCACION

124

AÑO IX ✶ VOL. XLIII ✶ 1.ª QUINCENA DICIEMBRE ✶ NUM. 124
MADRID, 1960

REVISTA DE EDUCACION

PUBLICACION QUINCENAL

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

* *

* *

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	*Ptas.*
España	12
Iberoamérica	18
Extranjero	22
Número atrasado	20

SUSCRIPCIONES	*Ptas.*		*Ptas.*
Por 18 números:		Por 9 números:	
España	200	España	105
Iberoamérica	300	Iberoamérica	160
Extranjero	360	Extranjero	190

* *

REDACCIÓN Y ADMINISTRACIÓN:

Alcalá, 34 - Teléfono 219608

MADRID

EDITADA POR LA SECCIÓN DE PUBLICACIONES DE LA SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA

del Ministerio de Educación Nacional

Alcalá, 34 MADRID (España)

(2.ª QUINCENA DICIEMBRE 1960) EN NUESTRO PROXIMO NUMERO 125

entre otros originales: ISABEL DÍAZ ARNAL: La dinámica de grupos y su contenido pedagógico ✶ EDUARDO CHICHARRO: Consideraciones sobre una enseñanza artística y estética entre los niños ✶ Posibilidades para el alumnado de enseñanzas técnicas ✶ La XXIII Conferencia Internacional de Ginebra, etc., y las habituales secciones de *LA EDUCACION EN LAS REVISTAS, RESEÑA DE LIBROS* y *ACTUALIDAD EDUCATIVA.*

DIANA. Artes Gráficas.—Larra, 12. Madrid

Depósito legal M. 57 - 1958.

AÑO IX ★ VOL. XLIII ★ 1.ª QUINCENA DICIEMBRE ★ NÚM. 124

estudios

Enlace entre la escuela primaria y las enseñanzas de grado medio y profesional

Lo individual y lo social en la educación.

Nos encontramos en unos momentos en que, no sólo en España, sino en todos los países, se está dejando sentir más que nunca la falla existente entre los programas educativos e instructivos de la escuela primaria y aquellos estudios que más o menos directamente se encaminan al aprendizaje de una profesión; una solución de continuidad que hoy más que nunca viene preocupando a los educadores, de un lado, por las propias exigencias de la vida profesional en la que, sin excepción, han de quedar introducidos todos los alumnos que hoy se encuentran en la escuela primaria, en un plazo relativamente corto; y de otro, por las mayores exigencias que la civilización actual tiene en punto a la preparación de los hombres para su vivir, lo que obliga no sólo a un recargo de los programas escolares, sino a una selección de las cuestiones que, sin merma del valor formativo que la escuela primaria ha de tener, disponga más acertadamente y con el menor lastre posible, para la vida profesional de modo rápido y seguro.

La función esencial de la escuela primaria ha sido siempre y sigue siendo en la actualidad la de ser preparadora del ser humano en sus primeros años para su introducción en la colectividad, y si en ésta ha de ser miembro activo (y no se concibe de otro modo en los tiempos modernos) habrá de participar en ella mediante el ejercicio de una profesión, de donde se concluye que la escuela primaria no cumple su cometido mientras no disponga al individuo para el ejercicio de esta profesión, o cuando menos, para el aprendizaje de la que mejor se le acomode conforme a su vocación y a sus aptitudes. De este modo, la escuela actual tiene que orientar su programa teniendo a la vista esta perspectiva profesional, de cara a ella e inspirándose en ella.

Hasta casi nuestros días, la escuela primaria, anquilosada en unos moldes individualizantes hoy anacrónicos, más atentos al individuo que al vivir colectivo, se ha mantenido al margen de todo cuanto fuera proyección exterior, como si ajeno le fuese, dejando para ulteriores momentos cuanto con la vida profesional se relacionase. Esta trayectoria clasicista, que apenas se preocupaba de otra cosa que de cultivar "in abstracto" las facultades humanas mirando preponderantemente a una vida de ultratumba, aun dentro de los grandes valores que tenía, adolecía del defecto de olvidar que es aquí, sobre la Tierra y mediante una actividad humana desarrollada al contacto con los demás hombres en un intercambio de servicios indispensables para el propio mantenimiento de la vida humana, donde el individuo tiene que conquistar su destino sobrenatural. El interregno existente entre los últimos años escolares primarios y los primeros profesionales, y la desconexión del contenido programático de las escuelas de ambos períodos dicen mucho de este olvido.

Advertida esta falla, la escuela primaria moderna pretende anularla estableciendo el nexo lógico-pedagógico necesario entre la escuela primaria y la realidad que aguarda a los muchachos a la salida de ella, y ávida trata con afán y con prisa, más que con acierto y prudencia, de establecer la unión superponiendo una escuela a la otra más que uniéndola en continuidad de suave contacto, y así, de la escuela desconecedora de las realidades profesionales se ha pasado violentamente a la escuela-taller profesional. El error en que se ha caído con esto, evidente a todas luces, es el que nos aconseja prudencia para mantener la escuela primaria dentro de sus propios límites, suficientemente conocidos y claramente precisos, sobre los que queremos llamar la atención de los educadores.

Es sobradamente sabido que la escuela primaria, dentro de su función propia, ha de marcha en su trayectoria sobre un doble carril, pero entiéndase bien, doble carril no quiere decir dos vías, sino una sola con dos líneas paralelas sobre las cuales tiene que marchar simultáneamente, porque ambas, por su propio paralelismo, se determinan y se reclaman; tales son, el individuo y la sociedad. Ninguna doctrina educativa puede olvidar esta dualidad humana de pleno realismo y de la máxima concreción dentro de cada país y de cada civilización. Es más, sea cual sea la concepción filosófica de la humana y sea cual sea el desarrollo que la civilización haya alcanzado en cualquier lugar, la vía individual, aun dentro de su inmutabilidad, es inevitablemente influenciada por la social en un fluir constante que no deja de tener su reflujo centrífugo. Si lo social influye sobre el individuo, éste hace a su vez la vida social.

Con todo, los principios eternos han de ser mantenidos por la escuela de todo tiempo, y esta componente de la educación debe ser inalterable en la escuela de todo lugar. Antes que la sociedad existe el individuo con sus propias necesidades espirituales que satisfacer y cuyo abandono constituiría un fallo educativo trascendentalísimo; al par que la vida social existen las normas de conducta humana dentro de la colectividad y de la vida de relación entre los hombres, normas que, si tienen una componente circunstancial, tienen también otra eterna e inmutable, como lo es la propia ética, porque son consustanciales con el ser humano, y sólo fuera del individuo existe el mecanismo profesiológico con sus propias exigencias intrínsecas, pero, entiéndase bien, por ser creaciones de la mente humana quedan prendidas al individuo, principio y fin de toda actividad profesio-

nal. De este modo, si la escuela ha de operar una educación para el vivir colectivo no puede ni abandonar al individuo, ni posponerlo a la colectividad, porque ésta no es, en fin de cuentas, más que una combinación de individuos, bien que su personalidad se modifique al contacto con los demás en un movimiento de adaptación. Esta adaptación es, en último extremo, la que la escuela ha de procurar; labrando cuidadosamente la pieza individual para su más perfecto ajuste en la maquinaria social.

EL REALISMO OPERANTE.

Semejante y aun mayor error se comete en la pedagogía contemporánea cuando a fuerza de querer ser realista olvida la primera realidad, que es el individuo, y concreta su atención en la colectividad, a la que considera anterior; más aún, parece no tomar en consideración de la realidad colectiva más que el aspecto profesiológico, sin duda presionada por las exigencias de la vida moderna que, con ritmo acelerado, reclama las energías humanas hasta agotarlas, negando o hurtando al individuo una educación que no sólo es reclamada por su propia naturaleza humana, sino hasta por su destino en el vivir colectivo.

Impulsada por esta ambición, la escuela moderna parece no interesarse por otra cosa que por el desarrollo de aquellas facultades humanas más directamente relacionadas con la aplicación a la vida profesional, ni por otros conocimientos que aquellos directamente aplicables al ejercicio de una profesión. El error llega a más, puesto que llega a menospreciar al individuo mismo como ser humano dejándolo sólo en lo que en sí pueda encerrar de valores aplicables al trabajo profesional; mejor dicho, al ejercicio de una profesión concreta reclamada por las exigencias circunstanciales del momento y del lugar en el que la escuela se desarrolla, siendo en este punto conocida la preponderancia que se ha dado al cultivo de la inteligencia con abandono o menosprecio de cualquier otro valor espiritual.

Dedúcese de todo esto que la escuela no puede apartarse en lo individual de su trayectoria tradicional cuyos principios y postulados son inmanentes, y sólo en lo que a la aplicación de las energías humanas al trabajo se refiere la pedagogía ha de ser siempre contemporánea, acomodando sus formas en constante renovación a las exigencias de cada momento y lugar. Esta renovación y esta adaptación es, en definitiva, lo que constituye el problema planteado para la conexión entre la escuela primaria y lo que hay más allá de ella, o lo que es igual, entre la preparación básica fundamental del individuo en educación y en instrucción genérica universal, y la aplicación de sus energías al trabajo profesional.

LA BIFURCACIÓN PROFESIOLÓGICA.

Para que podamos encontrar la forma de conexión académico-pedagógica entre la escuela primaria y aquellas otras escuelas que de modo específico han de ocuparse de instruir y formar al individuo para el ejercicio de una profesión concreta, es preciso que, desde nuestro puesto de educadores nos paremos a considerar la distancia que separa ambos grados de la enseñanza y cómo puede ser cubierta esta distancia en forma racional teniendo en cuenta cuanto hasta aquí hemos expuesto.

Dos caminos se marcan ya en los comienzos de esta orientación del individuo hacia el campo del trabajo; uno es el que reclama como intermedio preparatorio cultural el Bachillerato, y otro el que sin reclamarlo deja la puerta libre para el acceso al aprendizaje propiamente dicho de una profesión. Ambos caminos arrancan de la escuela primaria, pero de muy distinto modo y en tiempos muy distintos; el primero suprime una buena parte de la educación elemental básica del niño para sustituirla por una enseñanza predominantemente instructiva; el segundo permite buscar el ajuste de los valores humanos a las exigencias de una profesión en tiempo casi inmediato a la terminación de la edad escolar primaria. Con todo, la división del campo profesiológico en los dos sectores señalados (el del que reclama el Bachillerato y el del que no lo exige) no elimina una conexión que justamente existe en el mismo arranque de esta bifurcación, conexión que racionalmente considerada es aquella que determina las razones por las que el individuo ha de seguir una u otra dirección. Esta consideración es fundamentalísima desde el punto de vista económico-social si hemos de buscar para cada individuo el más adecuado ajuste a sus aptitudes y a su vocación, base fundamental de una organización científica del trabajo sobre la que se sustenta la economía de un país y por ella su estructura política y social. Sin embargo, como esta consideración constituye un problema distinto al que aquí nos ocupa aunque esté con él tan íntimamente relacionado que acaso no pueda prescindirse de resolver este segundo si al primero se le quiere dar una solución acertada, nosotros, pese a esta estrecha relación, vamos a concretarnos a la realidad actualmente existente en los planes de enseñanza de nuestro sistema docente, por lo que la cuestión habrá de seguirse a buscar: 1.º la conexión entre la escuela primaria y la enseñanza media, y 2.º el paso de la escuela primaria a la enseñanza técnico-específica de aquellas profesiones que no reclamen estudios del Bachillerato.

1.º *Transición de la escuela primaria al Bachillerato.*

En el paso de la escuela primaria a la media ha de tenerse muy en cuenta la capacidad física y síquica del niño que a la edad de nueve o diez años abandona aquella escuela para la introducción en ésta, y el carácter evolutivo de sus facultades mentales, de su carácter, de su personalidad en formación, de su espiritualidad y de su propio organismo. Cuando se hace un examen síquico de los niños que comienzan los estudios del Bachillerato se observa una falta de desarrollo, no sólo orgánico (es un niño pequeño aún), sino sicológico en todos los órdenes, no habiendo hecho su aparición ni el razonamiento lógico ni, por consiguiente, la capacidad para las deducciones lógicas ni para la abstracción y generalización, funciones que en los niños españoles (más adelantados

que los de otros países) no aparece hasta dos años después, es decir, hacia los doce años.

El grado de desarrollo físico y síquico de los niños de nueve y diez años que comienzan el Bachillerato es aún muy bajo y a todas luces insuficiente para asimilarse los conocimientos que exijan en muchos casos el manejo de la lógica de las relaciones. La atención voluntaria es aún muy pobre, porque sus intereses se concentran en lo inmediato a la satisfacción de sus necesidades, y éstas no han alcanzado aún el grado de lo abstracto que reclama el estudio, permaneciendo ligadas a lo orgánico y sensorial. Unicamente la memoria se encuentra, generalmente, bien desarrollada, pero estrechamente ligada también a las percepciones, y lo mismo la imaginación, por lo que la elaboración de los conceptos de abstracción y de crítica es muy limitada, no funcionando, apenas, las facultades superiores de la inteligencia.

Consecuente a esta escasez de desarrollo síquico es aun la pobreza de su cultura y el contenido de la conciencia, base ideológica de la elaboración intelectual; pero sobre todo, la incapacidad para manejar los conceptos con la soltura que reclaman con frecuencia los estudios superiores a aquellos que en la escuela primaria se realizan.

A todo esto se une que las características espirituales, morales y sociales son las que corresponden a los niños que, por ser pequeños, necesitan aún los cuidados pedagógicos durante varios años, tanto para proteger y encauzar los sentimientos, los instintos y las tendencias naturales de origen más o menos biológico como para estimular las de orden espiritual, afectivo, caracterológico e intelectual en forma higiénica y racional.

El niño que a la edad de nueve o diez años abandona la escuela primaria para penetrar en la enseñanza media no puede quedar abandonado en este aspecto educativo, por lo que es necesario que tanto los programas del Bachillerato como la metodología a emplear en esta enseñanza tengan muy en cuenta tanto esta finalidad educativa como el grado de desarrollo (dinámico aún) de las facultades intelectuales que en la adquisición de los conocimientos escolares intervienen. En suma, en el paso de la escuela primaria a la enseñanza media o Bachillerato ha de tenerse muy fundamentalmente en cuenta que se trata de niños cuya edad es la de la escuela primaria y que, por lo tanto, deben de ser tratados como a tales, con los mismos cuidados pedagógicos con que lo son en esta escuela, con la misma dirección educativa genérica y específica que, como ser humano, necesita aún, si no se quiere mutilar su educación fundamental.

Tenida en cuenta esta realidad, el contenido programático y la dosificación cotidiana de los estudios, así como la redacción de los libros de textos y la metodología de la enseñanza cuando vaya dirigida a niños de diez a catorce años deberá diferir muy poco o nada de los recomendados para la escuela primaria en punto a dificultad de comprensión y realización por los alumnos. Para satisfacer estas exigencias, tanto el contenido como la metodología a emplear en el Bachillerato han de responder a la verdadera realidad del alumno, y para ajustarse a ella no se ha de señalar primeramente un contenido más o menos ambicioso que ignore la capacidad "normal" de adquisición de aquellos a quienes se destina, lo mismo en su cuantía que en la sobrecarga y complicación de su estructura, para constituirlo en una "prueba de resistencia" que solamente unos pocos superdotados puedan vencer, sino que han de ajustarse a la realidad humana del alumno, esto es, a los niños españoles de diez a catorce o dieciséis años considerados como "normales". Olvidar esta realidad sería pretender constituir el Bachillerato no en un grado medio de la cultura universal, sino en una forma de selección de superdotados intelectuales con abandono de todos los demás valores humanos, lo que sería tanto como negar esta cultura general humana a la inmensa mayoría de los ciudadanos, dado que la superdotación intelectual es dada en un porcentaje muy bajo.

El error que con esta selección se cometería sería evidente con sólo considerar que si bien los estudios universitarios a los que el Bachillerato sirve de base preceptiva reclaman de los candidatos una cierta dotación intelectual, muy rara vez exigen la "superdotación", bastando con la normal inteligencia con la que el Creador ha dotado al hombre. Pretender otra cosa sería totalmente arbitrario e injustificado en la realidad misma de los estudios universitarios, a menos que estos mismos se constituyan, injustificadamente también, en pruebas de resistencia igualmente para superdotados intelectuales, error doble, porque rara vez son las dificultades intrínsecas de los estudios semejantes en nada a las que después tiene el ejercicio de la profesión. Creer, por ejemplo, que un individuo ha de ser tanto mejor médico cuanto con más facilidad estudie las materias que comprende su carrera sería limitar demasiado las exigencias profesionales; y no digamos si esta limitación comienza en el Bachillerato, totalmente ajeno a la profesión de médico. Pero es que, además, los estudios del Bachillerato distan mucho de reunir las condiciones mínimas que debe de reunir una buena prueba de selección intelectual, siendo harto conocidos los fracasos intelectuales sufridos por quienes en sus estudios del Bachillerato fueron lo que en el "argot" estudiantil se conoce por unos "empollones".

Resulta así que cuando se reclama a los niños un esfuerzo mayor del que por el estado normal de sus facultades intelectuales y físicas son capaces de hacer se comete un delito de lesa infancia con repercusiones en el orden físico y moral del individuo y por él en la sociedad, sin que pueda servir de justificación de este esfuerzo excesivo el que haya algunos alumnos capaces de hacerlo, porque esta excepción, lejos de servir de ejemplaridad, es perturbadora de la sicología infantil, ya que de ella pueden derivarse sentimientos de inferioridad y de insuficiencia en niños normales de funestísimas consecuencias síquicas, morales y sociales. Si de esta forma se procediera se echaría sobre este mal el de rebajar el nivel cultural del país al reducirlo al primario.

Si aceptamos, pues, estos principios y reconocemos estas necesidades tal como aquí las exponemos, la solución práctica del problema sólo puede conseguirse dando al paso de uno a otro grado de la enseñanza una forma de transición suave, concordante tanto en contenido como en metodología, con el desarrollo normal síquico y somático de los niños que

han de seguir estos estudios. Dos formas prácticas se nos ocurren, a saber: Elevar la edad de ingreso en el Bachillerato a aquella inmediatamente superior a la fijada como término de la escuela primaria, reduciendo en dos, cuando menos, el número de cursos de la enseñanza media, los cuales pueden ser compensados con los de la primaria completa (enseñanza que no reciben los actuales niños que pasan al Bachillerato a los diez años), o dar a los primeros cursos del Bachillerato un carácter propio de la escuela primaria, tanto en el orden instructivo como en el educativo, siguiendo para ello las normas de Pedagogía aplicada que en la escuela primaria se siguen. Bastará examinar los cuestionarios oficiales del tercer período de la enseñanza primaria, llamado de "perfeccionamiento" para niños de diez a doce años, para ver que el grado de cultura no quedaría rebajado con esta sustitución. Incluso es recomendable que la educación de estos niños hasta la edad de catorce años se encuentre encomendada a una sola persona por el decisivo influjo que tiene en la formación del niño la íntima y constante relación entre educando y educador.

2.º *Transición directa de la escuela al trabajo.*

Cuando el aprendizaje propiamente dicho de una profesión no exija los estudios del Bachillerato, la forma de transición desde la escuela primaria a la profesional tiene que ser tan diferente como lo sean las exigencias de cada profesión, tanto en cultura primaria como en aprendizaje. En cuanto a lo primero, las exigencias de la profesión pueden variar desde cero (hay una infinidad de profesiones que pueden ser desempeñadas plenamente por analfabetos y por anormales mentales) hasta la plenitud que culmina con el Certificado de estudios primarios; en cuanto a lo segundo, igualmente pueden ir desde aquellas profesiones que no precisan de ningún aprendizaje específico propiamente dicho, hasta las que lo precisan en alto grado de precisión y duración. Entiéndase bien que nos referimos a las exigencias de las profesiones y no a la base cultural y a la formación mínima que todo ciudadano debe de poseer para su vida general y para sus relaciones sociales, formación y conocimientos que han sido ya fijados por la ley en el contenido de los cuestionarios de enseñanza primaria.

En efecto, apenas nos asomemos al mundo del trabajo observaremos con suma facilidad la gran diferencia que existe entre las exigencias culturales y de aprendizaje de cada profesión. La organización científica del trabajo, al dividir éste tan extremadamente como lo ha hecho, ha simplificado de tal modo las operaciones, especialmente en la industria, que el aprendizaje de cada una resulta sumamente fácil y corto. Por esta simplificación y por la naturaleza misma de las profesiones, el paso desde la escuela primaria a la vida del trabajo puede hacerse de modo inmediato, es decir, el niño puede salir de aquella escuela y ponerse a trabajar inmediatamente sin necesidad de ningún período de transición ni de aprendizaje.

Con arreglo, pues, a estas exigencia podemos hacer de las profesiones que no precisan de los estudios del Bachillerato o similar base cultural (por ejemplo, la carrera eclesiástica) cinco grupos, a saber:

a) Profesiones que no reclaman aprendizaje alguno, ni apenas cultura primaria. Comprende las llamadas de "peonaje", las "subalternas", las agrícolas prácticas llamadas de "braceros", las de guardería de ganados, servicio doméstico, pescadores, transportistas, cargadores y una infinidad de las manuales, aunque el trabajo resulte más o menos favorecido por la cultura y formación del individuo.

b) Profesiones que, si bien requieren alguna cultura primaria siempre muy elemental, apenas precisan de un aprendizaje propiamente dicho, pudiendo bastar unos días, o cuando más algunas semanas, para que el trabajador adquiera los suficientes conocimientos y la soltura mínima necesaria para el desempeño de su profesión. Así ocurre a la inmensa cantidad de ocupaciones profesionales de que está llena la industria y el comercio, especialmente cuando se trabaja en "serie" o a "la cadena", donde el trabajo ha sido de tal modo simplificado que se reduce para cada operario a una operación sencillísima repetida constantemente durante toda su vida profesional. Por ejemplo, colocar un tornillo, montar una misma pieza, envolver productos, pegar etiquetas, hacer girar una manivela, vigilar el funcionamiento de máquinas muy elementales, etc. Mucho de los trabajos administrativos y la casi totalidad de los vendedores al por mayor quedan incluídos en este grupo.

c) Profesiones que sin exigir la plenitud de los conocimientos escolares primarios, precisan, sin embargo, un período de aprendizaje relativamente largo y cuidado. Comprende este grupo las profesiones llamadas "artesanas", las cuales pueden ir desde las de peluquero, sastre, zapatero, carpintero, etc., hasta las de tallista, modelista, bordadora, encajera, etc.

d) Profesiones llamadas "técnicas de grado medio", las cuales no sólo reclaman una cultura primaria completa, sino otra específica, siendo su aprendizaje siempre largo y difícil. Comprende todas las que en la industria se conocen por "oficialía" y "maestría", tales como las de fundidor, ajustador, tornero, radiotécnico, montador electricista y aquellas correspondientes a las artes gráficas, a la industria textil y semejantes, cuyo aprendizaje se sigue hoy en las Escuelas de maestría industrial.

e) Profesiones artísticas. Comprende todas aquellas pertenecientes a las bellas artes (música, pintura, escultura, etc.), las cuales no sólo requieren un aprendizaje largo y difícil, sino una base cultural primaria completa, pudiendo, sin embargo, seguirse sin el paso por el Bachillerato, aunque reclamen como necesaria una cultura profesional específica.

Si consideramos, pues, la amplitud de estos grupos podremos ver fácilmente que no menos de las tres cuartas parte de los puestos de trabajo quedan encerrados en los dos primeros; es decir, pueden ser cubiertos directamente desde la escuela primaria sin necesidad, ni de terminar ésta, ni de realizar ningún aprendizaje previo. El resto de las profesiones se reparten entre las que reclaman el Bachillerato y las de los tres grupos últimos de los cinco expuestos, en la proporción de uno para las primeras y cuatro para las segundas; es decir, que sólo un cinco por ciento

de las ocupaciones profesionales reclaman el Bachillerato, en tanto que no más de veinte niños de cada cien han de dirigirse a profesiones que reclaman aprendizaje y cultura. Según esta distribución, si sólo hubiéramos de ocuparnos del paso de estos veinte niños desde la escuela primaria a la vida profesional a través de un período de aprendizaje, el problema no sería ciertamente difícil, pero esta reducción nos dice que hemos de enfocarlo de otro modo y en forma mucho más amplia en bien tanto del individuo como de la colectividad. Trataremos de exponer las razones que tenemos para ello.

Lo que la realidad nos muestra.

Por la inmensa cantidad de ocupaciones profesionales que pueden ser desempeñadas sin apenas cultura primaria y sobre todo sin necesidad de aprendizaje propiamente dicho, y por la necesidad urgente que la mayoría de las familias tienen de los recursos económicos que el trabajo proporciona, la mayoría de los niños de uno y de otro sexo se entregan al trabajo más inmediato, incluso antes de haber terminado la enseñanza y educación primarias, siendo rarísimos los niños que permanecen en las escuelas por encima de los doce años, sobre todo en los medios rurales o pueblos pequeños, que son la mayoría de un país. Solamente aquellos padres que por su solvencia económica pueden prescindir de los ingresos que los hijos puedan proporcionarles con el trabajo prematuro, los mantienen en dicha escuela pasados los doce años. Sin embargo, como esta solvencia económica coincide casi siempre con la posición social, lo más frecuente es que tales niños, en lugar de continuar en la escuela primaria pasen a estudiar el Bachillerato, abandonándola incluso antes de la edad límite reglamentaria de la asistencia escolar obligatoria. El resultado es que muy pocos niños, ni aun aquel veinte por ciento, continúan en la escuela primaria, ya que a partir de los doce años son destinados muchas veces como aprendices en la artesanía en forma que tal aprendizaje carece totalmente de garantías.

Nos encontramos al mismo tiempo con que la obligación de asistir a la escuela primaria termina a la edad de doce años, mientras que el ingreso en las de aprendizaje profesional y en los puestos de trabajo no es permitido por la ley hasta la de catorce años. ¿Qué hacer en estos dos años de intervalo sin obligatoriedad escolar y sin que el niño pueda aún dedicarse al trabajo?

La Ley de Educación Primaria no lo ha olvidado, y así dedica este tiempo a un "cuarto período" de la enseñanza, dedicado a preparar a aquellos niños que no siguen estudios del Bachillerato para su introducción en la vida del trabajo, y al que ha llamado de "iniciación profesional".

Aparentemente, siendo el número de niños que no siguen el Bachillerato muy superior al de aquellos que lo siguen (más de nueve de cada diez), el cuarto período escolar debería estar repleto, y la escuela primaria tendría aquí una gran labor que realizar. Efectivamente, así debe de ser, y aunque la realidad sea, como hemos dicho, el absentismo escolar prematuro, y por otro lado el que las tres cuartas partes de los puestos de trabajo no requieran apenas aprendizaje, la ordenación económica de nuestro país, que sobre el trabajo se sustenta, reclama como indispensable el adecuado empleo de las facultades personales y de las naturales dotaciones que, en aplicación al trabajo profesional, posean todos los españoles. Es un problema al par que de utilidad individual de necesidad nacional, porque es indispensable para la máxima eficacia del esfuerzo humano aplicado al trabajo. Este cuarto período escolar debe ser de seguimiento obligatorio por todos los niños o adolescentes antes de decidirse por una profesión, porque es a través de él como pueden encontrar el mayor acierto en la elección profesional. Este período escolar, con el que pueden llenarse los dos años que encontramos en claro entre el final de la escuela primaria y el comienzo de la profesional, puede perfectamente servir de transición entre ambos grados de la enseñanza, bastando para que sea eficaz el señalar un contenido programático y metodológico conveniente.

La iniciación profesional en la escuela primaria.

El problema que se plantea es, pues, el de saber qué es lo que necesita el niño poseer para comenzar el aprendizaje propiamente dicho de una profesión y que no le haya sido dado por la escuela primaria en sus cuestionarios generales, y ver qué es lo que en esta escuela se le puede aún seguir dando para satisfacer en lo que sea posible aquella necesidad.

Centrado el problema en estas dos interrogantes, podemos observar que lo primero que necesita un individuo antes de emprender el aprendizaje de una profesión es haberse decidido por ella en virtud de su propia vocación o de su natural aptitud. Junto a estos dos factores, la elección de una profesión viene integrada generalmente por otros de carácter familiar, circunstancial de lugar y tiempo y económicos. Factor común a cualquier elección será una instrucción y una educación genérica orientada hacia el campo del trabajo como servicio social, como necesidad humana y como título crediticio por el que el individuo se hace beneficiario del trabajo de los demás.

Pero he aquí que no es posible decidirse por una profesión que no se conoce, como tampoco se puede manifestar ninguna vocación sino al contacto con la realidad profesional, ocurriendo algo análogo con las aptitudes, ya que éstas son estimuladas también por el conocimiento de las profesiones, resultando de esto que lo primero que necesita un joven antes de decidirse por una profesión determinada es conocer el campo laboral que se le ofrece. La inmensa mayoría de los jóvenes eligen profesiones inadecuadas a sus aptitudes y a sus vocaciones, porque no conocen otras que aquellas que les son familiares, siempre en número muy reducido y limitadas al medio en que viven, sin sospechar siquiera que su natural capacidad hubiera encontrado mejor aplicación en otra profesión diferente a aquella a la que se ha entregado. Otras veces el desajuste se produce por el desconocimiento de la verdadera dotación del individuo, mantenida acaso oculta en espera de un estímulo que no se ha presentado.

En cualquiera de estos casos, el desajuste producido entre la capacidad del sujeto y su dedicación profesional no deja de hacer sentir su influjo negativo, tanto en el propio trabajador como en la colectividad, ya que ni él realizará su labor con plena satisfacción, ni la perfección consecuente al ajuste de valores humanos, ni la colectividad podrá obtener el máximo del rendimiento que el individuo puede dar y que daría con un más perfecto ajuste.

Para evitar estos males, la orientación profesional científicamente hecha debiera ser obligatoria, incluso para aquellos niños que abandonan la escuela en edad tierna aún para dirigirse al Bachillerato, pero sobre todo ningún niño debería abandonar la escuela primaria sin el complemento de un consejo sobre la profesión que podría seguir con las mayores probabilidades de éxito. Este consejo, que puede ser ya esbozado a la edad de catorce años, es decir, en ese período complementario de la escuela primaria que abarca desde los doce a los catorce años, es el que puede encomendarse al maestro debidamente preparado, aunque requiera la colaboración del médico y del sicólogo y haya de continuarse después con otro período de confirmación y concreción durante los años catorce a dieciséis en que hayan alcanzado su plenitud el desarrollo de las aptitudes y la fijación de las vocaciones. Esta sería la transición más racional desde la escuela primaria a la enseñanza profesional y la más perfecta conexión entre ambas.

CONTENIDO DEL CUARTO PERÍODO ESCOLAR.

En virtud de las necesidades expuestas, de las limitaciones de medios con que cuenta la escuela primaria, de su cometido docente y de la propia función y formación del maestro, el cuarto período escolar debe desarrollarse en cuatro direcciones paralelas simultáneas y complementarias, que se reducen a hacer una información profesiológica al alumno, a estimular sus aptitudes y vocaciones, a instruirle en cuestiones relacionadas directamente con la vida del trabajo, y en observar metódicamente el desarrollo aptitudinal y vocacional, todo lo cual se concreta en los cuatro puntos siguientes:

1.º El maestro deberá dar a sus alumnos una amplia información profesiológica, dándole a conocer de cada profesión o grupo genérico de ellas sus exigencias técnicas y humanas, la remuneración que en ella se percibe, la protección social de que goza, su dispersión geográfica, sus peligros, su deontología, etcétera, tanto en forma teórica como en la práctica posible, a fin de que por este conocimiento directo puedan ser estimuladas las aptitudes y la vocación, o por el contrario pueda poner de manifiesto repugnancias y resistencias a su seguimiento.

2.º Con esta misma finalidad estimulante, el niño deberá ser sometido a la realización de trabajos manuales educativos, no específicamente profesionales, los cuales tienen la virtud de poner en actividad la atención, la percepción, la memoria, imaginación, juicio, razonamiento, el gusto artístico, la iniciativa personal, la voluntad, y en suma, toda la inteligencia y personalidad del alumno, dando oportunidad al maestro para hacer sobre estas manifestaciones una observación muy provechosa.

3.º En tercer lugar, el maestro puede dar a sus alumnos una instrucción sobre el mundo del trabajo en general, en aquellas materias que no han sido tratadas en la escuela primaria, tales como Economía, Sociología, Deontología profesional, Educación Cívica, Geografía económica e industrial, etc.

4.º Finalmente, a lo largo de este período y en forma sistemática, el maestro puede hacer una observación de las cualidades del alumno estrechamente relacionadas con la vida del trabajo, no sólo en el orden de su desarrollo síquico y físico, sino en el caracterológico, en el social, familiar, afectivo, etcétera, con lo que formará una ficha lo más completa posible.

Los resultados de este período pueden ser utilizados de dos modos, uno directo, por el que el mismo maestro pueda ya despistar ciertas superdotaciones o infradotaciones claramente manifestadas en forma suficientemente clara para servir de base racional a una preorientación señalando, cuando menos, aquellos grupos de profesiones más recomendables o bien aquellos que deben de ser excluídos, por ejemplo, profesiones liberales, artísticas (musicales, dibujante, etc), mecánicas o simplemente manuales; por otro lado, los datos recogidos por el maestro pueden servir de base para una orientación profesional más específica hecha ya con el asesoramiento del médico y del sicólogo.

Ningún niño de las escuelas primarias debería estar exento de este período estimulante y de observación con finalidad de orientación profesional, debiendo, por consiguiente, hacerse obligatorio en todas las escuelas de uno y de otro sexo. De este modo se daría oportunidad a todos los niños y niñas españoles de que conocieran las posibilidades de ocupación que el campo del trabajo les ofrece, así como de poner de manifiesto con oportunidad de desarrollo sus naturales dotaciones, sus aficiones y su vocación, única forma de poder elegir profesión con las mayores garantías de acierto, base sustancial de la vida ciudadana y de la prosperidad de un país. Incluso se prevendrían así muchos fracasos de aquellos niños que en edad demasiado prematura orientan sus pasos hacia las carreras universitarias sin saber siquiera si entre ellas existe la que más se ajusta a sus posibilidades personales, ni aun a su personal satisfacción.

RESUMEN Y CONCLUSIONES.

Como resumen de todo lo expuesto nos encontramos con una total desconexión entre la escuela primaria y la enseñanza media y profesional, por lo que se hace necesaria una coordinación racional entre aquélla y éstas, tanto en el contenido programático como en la metodología y en la finalidad fundamental de estas escuelas, centrada en la preparación del individuo para el mejor cumplimiento de su destino humano, individual y socialmente considerado, que en el ejercicio de una profesión se desarrolla.

Considerada la escuela primaria como la formadora del niño en su educación y en su instrucción básicas elementales indispensables a todo hombre, ningún ser humano debe de quedar exento de ella, sin

que el abandono de la escuela primaria pueda justificarse por el seguimiento de ninguno de estos grados medios de la enseñanza, cuya finalidad es distinta de la de aquella escuela. En consecuencia, tanto la enseñanza media como la profesional deben de ser posteriores a la elemental primaria, sobre la cual deben de sustentarse todas las demás.

En cuanto al paso al grado medio de la enseñanza que se concreta actualmente en el Bachillerato (general y laboral), deberá tenerse en cuenta el estado de desarrollo síquico de los alumnos y aun su grado de instrucción para adaptar a ellos tanto la redacción de los libros de texto como la exposición metodológica, teniendo siempre en cuenta la verdadera realidad de los alumnos; y en cuanto al paso a las enseñanzas profesionales, ningún candidato debe de acometer el aprendizaje de una profesión sin un mínimo de garantías fundamentales en sus naturales dotaciones, aptitudinales y vocacionales, y sin un amplio conocimiento del panorama laboral y de las exigencias de las profesiones, para lo cual se hace necesario un período de orientación profesional intermedio entre la escuela primaria y el aprendizaje de la profesión. Unicamente con una transición suave desde la escuela primaria al Bachillerato, que ni mutile la educación general básica del individuo ni produzca un salto brusco perturbador del proceso natural del desarrollo síquico podrá conseguirse aquí la conexión deseada; como no se podrá encontrar entre la primaria y la profesional más que a través del cuarto período escolar, obligatorio para todos los niños de todas las escuelas, tanto de uno como del otro sexo, sin que pueda constituir razón eximente el hecho de que el niño pretenda dirigirse hacia profesiones que ni exijan cultura elevada ni necesite aprendizaje propiamente dicho, porque en razón de la importancia social del trabajo, la sociedad al par que el propio individuo tienen derecho a emplear sus energías en aquella dirección en que puedan encontrar más adecuado ajuste; dirección que vendrá señalada por este cuarto período de la escuela primaria, o de transición entre esta escuela y las enseñanzas profesionales. Por todo lo cual, debemos concluir:

1.º Ningún niño debe de comenzar los estudios del Bachillerato ni emprender el aprendizaje de ninguna profesión o trabajo antes de haber terminado la escuela primaria fundamental.

2.º Ni los programas del Bachillerato, ni la metodología a emplear deben de constituir en modo alguno pruebas de selección de superdotación intelectual, debiendo hacerse asequibles a todos los niños normalmente dotados.

3.º En la escuela media debe de continuarse, al par que la instrucción, la educación integral de los niños y de los adolescentes hasta que sus facultades físicas y síquicas, espirituales, etc., adquieran la plenitud de su desarrollo.

4.º El seguimiento de estudios del Bachillerato debe de ir precedido del consejo sicotécnico sobre la procedencia y capacidad del niño para el seguimiento de estos estudios.

5.º Ningún niño debe de acometer el aprendizaje de una profesión ni ocuparse de un puesto de trabajo sin un previo consejo de orientación profesional basado en sus naturales disposiciones aptitudinales y vocacionales.

6.º Para hacer posible esta orientación dentro de la escuela primaria, se hace necesario prolongar la asistencia obligatoria a esta escuela hasta la edad de catorce años.

Por la misma razón, los estudios del Bachillerato no deben de comenzar hasta después de los doce años, en que el niño puede terminar la formación e instrucción fundamental, pudiendo reducirse en dos también el número de cursos de la enseñanza media, los cuales pueden muy bien ser sustituídos por los del grado de "ampliación" de la escuela primaria.

Con estas consideraciones y estas conclusiones creemos que el paso de la escuela primaria a las enseñanzas de grado medio y profesional podrá hacerse en la forma racional que deseamos y que consideramos indispensable para el porvenir cultural y profesional de España.

JOSÉ PLATA,
Inspector de Enseñanza Primaria.

Comunidad escolar, educación y enseñanza (*)

FACTORES DE LA COMUNIDAD ESCOLAR.

Los elementos que constituyen la comunidad escolar son muy varios, pudiendo distinguirse entre los de índole *estructural* y los de carácter dinámico. He aquí un esquema sintético de los más importantes:

- Elementos de la comunidad escolar ...
  - estructurales .....
    - *personales* ..... maestro ..... subgrupos; niños ..... aislados
    - *materiales* .....
      - espacios ..... importancia; tipos
      - mobiliario
      - material didáctico
      - verticales ..... maestro-niño; maestro-clase
  - dinámicos .....
    - *relaciones* ..... horizontales ..... contagio emotivo; conciencia de grupo; oposición y código del honor del grupo
    - *actitudes* ..... del maestro; de los niños
    - *interacciones* ..... noción e importancia; funcionamiento

La estructura de la comunidad escolar consta de elementos personales (maestro y niños), y otros de índole material, como el espacio y los útiles docentes.

El primer factor que salta a la vista en relación con el alumno es la importancia que tiene *su número* en orden al funcionamiento normal de la escuela. Parece que en este campo es cierta la afirmación de un filósofo, según el cual a veces los problemas de cantidad se convierten en problemas de calidad, porque cuando los alumnos exceden de un tope que puede situarse alrededor de los cincuenta, la serie de problemas de dirección que se plantean al maestro impiden que el conjunto forme una comunidad organizada, para convertirse en una masa, más o menos caótica, según la fuerza de las medidas coercitivas que utilice para evitarlo una disciplina automáticamente adscrita ya entonces a los conceptos de subordinación y sumisión, radicalmente opuesta a una educación auténtica, como indicaremos luego. Sería muy interesante llevar a cabo estudios experimentales sobre el número máximo de alumnos, rebasado el cual, la escuela deja de ser una comunidad y se convierte en muchedumbre sólo controlada por la fuerza. Probablemente esa cifra se encuentra en el límite de la que permite el contacto directo ("cara a cara", como dicen los sociólogos norteamericanos), es decir, *personales* y *personalizadores* entre maestros y niños.

Claro está que ese tope no es nunca rígido, porque depende en gran parte del espacio. Hay un problema de "poblamiento" interior de la escuela, que se refiere a la cantidad de espacio disponible que debe tener en ella cada alumno y que tiene tanta importancia para fijar las dimensiones totales del aula.

No se han llevado a cabo, que sepamos, estudios atentos sobre el "ámbito de desplazamientos" que en la escuela necesita cada niño y cada subgrupo, y ello sería premisa indispensable para acometer la solución de los problemas que plantea el espacio escolar y sus topes mínimo y máximo; este último, interdependiente del número máximo de alumnos. Para ello habría que distinguir entre espacios de sostén, de despliegue vital y de actividad, lo que supondría una amplia y difícil experimentación.

Los niños, sólo ante una consideración mecánica y atomizadora de la realidad escolar aparecen como individualidades indiferenciadas e intercambiables. Una perspectiva sociológica simplista y errónea lleva a dividir, así la sociedad como la escuela, en dos partes: de una, el jefe o maestro, que manda; de otra, los niños, que obedecen. Una musa tan pobre inspiró la mayor parte de las reflexiones sociológicas y políticas de Ortega.

De la misma manera que la "sociedad global" es un conjunto abigarrado y dinámico de pequeñas sociedades pululantes en varias de las cuales los individuos despliegan a la vez sus actividades, así toda la escuela, por pequeño que sea el número de sus alumnos, ofrece siempre a la mirada sociológica un conjunto de subgrupos, en gran parte capitaneados más o menos abiertamente por un "duro" o "estrella" que polariza en su torno, como ha probado la Sociometría, las tendencias afectivas de un número mayor o menor de camaradas de juego o vecinos de barrio. Estos subgrupos ofrecen la realidad sicológica fundamental de la comunidad. Son ellos las verdaderas "moléculas sociales", de cuyo recíproco influjo e in-

(*) *La primera parte del presente trabajo se publicó en nuestro número anterior (*R. DE E. *núm. 123, 2.ª quincena noviembre 1960), que comprende: Introducción; Concepto de comunidad; Grupo, sociedad, asociación y comunidad; Caracteres de la comunidad, y La escuela, comunidad de maestro y escolares. Se trata en ambas entregas del texto de la lección pronunciada por el autor en el curso "Cuestiones generales de didácticas y organización escolar", organizado por el C. E. D. O. D. E. P.*

teracciones diversas resulta el clima sociológico que tan gran importancia tiene en la maduración social de los niños.

Entre los factores dinámicos se dan relaciones varias, cuya implicación mútua constituye la textura funcional de la comunidad escolar.

En un análisis elemental descubrimos la diferencia que existe entre las *relaciones verticales* que se dan entre el maestro y la clase, como conjunto, o el maestro y cada niño, en particular. Se trata de relaciones reversibles casi siempre de índole refleja, por cuanto las respuestas de los niños son, en la inmensa mayoría de los casos, resonancias afectivas de las relaciones que el maestro tiene con el grupo o con cada alumno. Es verdad que junto a ellas se dan también *relaciones horizontales,* que son las que ligan entre sí a los niños que constituyen cada subgrupo y a los diversos subgrupos de la escuela. Cierto también que la índole de tales relaciones difiere comúnmente de la que corresponde a las que hemos llamado verticales: en primer lugar, porque mientras en éstas se trata de relaciones jerárquicas (de superior a inferior, o viceversa), o estimativas (de afecto o desafecto), pero con predominio de las primeras, las relaciones horizontales son casi exclusivamente afectivas, aunque la existencia espontánea de jefes y secuaces en los subgrupos coloree también de sumisión y dominio las relaciones que los niños sostienen entre sí.

Las relaciones son una consecuencia de las *actitudes,* y éstas son como "tomas de posesión" que adoptamos ante los demás, y de las que se deduce una tónica de aceptación o de rechazo, de simpatía o de antipatía, de amor o de odio, respecto de ellos. Es claro que las actitudes operan lo mismo en las relaciones horizontales que en las verticales, sobre todo en aquéllas, toda vez que un maestro digno de tal nombre ha de superar sus actitudes de rechazo, de antipatía y, si hubiera lugar, de odio respecto de todos y cada uno de los niños, para aceptarlos, concordar con ellos y amarlos con amor de caridad. (Puede darse el caso de un rechazo global de la clase, es decir, de la comunidad escolar íntegra, debido a la falta de vocación educadora; pero éstos son casos excepcionales en los que la peor parte la lleva siempre el protagonista.)

Las actitudes que dan lugar a relaciones horizontales son, como antes dijimos, eminentemente afectivas, ya que en ellas juegan libremente las aceptaciones y repulsiones, las rivalidades y los celos, las aspiraciones al mando y la pasión del poder, que se manifiesta pujante desde muy temprano en las naturalezas autoritarias. El análisis sociométrico ha demostrado la existencia en toda escuela de niños "preferidos", niños "rechazados", niños que sirven de elementos de unión entre dos o más subgrupos, y "marginales", que segregan voluntaria o forzosamente por rechazo o por timidez.

Existe, claro es, una dinámica muy interesante y un equilibrio móvil difícil de captar en cada momento, lo mismo en cada subgrupo que, con motivo mayor, en la comunidad escolar entera, originado por la movilidad de los afectos, que motivan atracciones o repulsiones de signo cambiante. Por otra parte, antes de los ocho años, se da una fase de "contagio emotivo", que lleva al niño a identificarse afectivamente con los demás, de un modo casi inconsciente. De los ocho a los nueve años comienza a manifestarse en él la "conciencia de grupo", que va elaborando lentamente su moral, y en cuyo seno van dibujándose los "niños-estrellas", los "rechazados" y los "amorfos".

Hacia los once años es ya clara la existencia de un "código de normas" del grupo, del que se consideran depositarios e intérpretes sus "jefes", los cuales castigan implacablemente cualesquiera faltas contra el "honor social", entre las cuales la principal es la rebeldía y, sobre todo, la delación. El "pelotillero" es objeto de reprobación general, y no queda mucho mejor librado el alumno simplemente disciplinado a las reglas y prescripciones de la escuela que promulga el maestro. (El estudioso, visto como "empollón".)

Relaciones y actitudes desembocan en *interacciones,* es decir, en acciones recíprocamente interdependientes de los niños, aisladamente considerados, o dentro de un subgrupo, o de los subgrupos unos respecto de otros. Es difícil separar estas interacciones, que orientan, matizan y modulan la acción de cada alumno o subgrupo según las respuestas, reales o presentidas, de los demás, de las interacciones que se dan mutuamente entre el maestro y los niños aisladamente considerados y entre el maestro y los distintos subgrupos. Se encuentra aquí el nudo de los graves problemas sicosociales que plantean la vida de la comunidad escolar y su acción educadora.

Nunca se pondrá suficientemente de relieve la importancia que tienen los subgrupos espontáneos en la maduración social del niño, importancia derivada del papel neutralizador y equilibrador de los efectos que produce la obediencia a órdenes superiores. En la socialización del niño y en la forja de su autonomía moral es decisivo el papel de microgrupos cuya contextura, ideales y normal se encuentran realmente "a su nivel". Poseen realmente una misión "defensiva" de la infancia, en un sentido muy profundo.

Pero no podemos olvidar la función del maestro, orientando esa maduración, robusteciendo sus flancos débiles, proporcionando objetivos, motivos y razones. Pero todo esto nos pone ya en contacto con la cuestión siguiente.

El maestro en la comunidad escolar.

El maestro es el rector de la comunidad escolar. Más que su "jefe", su "líder" y su "modelo". No podemos desarrollar aquí las diferencias que, a nuestro juicio, existen entre las funciones que corresponden a cada uno de estos rectores de comunidades. Baste con decir que mientras el jefe se limita ordinariamente a someter, considerando en no pocas ocasiones como patrimonio suyo, lo mismo las tradiciones y realizaciones del grupo que los individuos que lo integra, el "líder", entendida la palabra con exactitud, es un promotor y animador del grupo, en el que actúa como *primus inter pares;* pero menos el primero en cuanto elemento privilegiado, que es el primero en cuanto a responsabilidades y servicios.

La suerte de la comunidad escolar en cuanto a las

posibilidades de maduración social de los niños depende en máxima medida de las actitudes del maestro, y estas actitudes no son consecuencia tanto de los conocimientos y propósitos de aquél como de su naturaleza profunda. El maestro educa, más que por lo que *sabe*, por lo que *es*. El gran riesgo para los alumnos consiste en la falsificación de su personalidad, que el maestro adopta en tantas ocasiones, intentando de este modo suplir las lagunas de una naturaleza deficiente. André Ferre, inspector primario francés, que conoce bien su oficio, ha hablado de la propensión histriónica del maestro. Ciertamente que ha de actuar como una especie de director de escena, en cuanto su misión le obliga a seleccionar de los ambientes cósmico, moral, social y cultural aquel conjunto de estímulos susceptibles de promover la formación y maduración de los niños. Por otra parte, ha de saber "aniñarse" en el sentido del "ser como un niño" evangélico; pero aniñarse conservando siempre su madurez de adulto, que "sabe descender" hasta el nivel del niño sin detrimento de su personalidad.

Frente al jefe autoritario y despótico, o protector y paternalista, el maestro ha de ser "líder", que estimula y modela, que inicia a la perfección, no porque se sitúe en una especie de olimpo lejano, inaccesible para el niño (porque entonces provoca en él sentimientos de frustración y complejos de inferioridad), sino como "igual", como "hermano mayor", que conduce sabiamente porque comprende no solamente a cada uno, sino a cada subgrupo y a la comunidad escolar que los subgrupos integran.

Ingredientes esenciales de la actitud del maestro ante la comunidad escolar serán el respeto, el diálogo recíproco y la comprensión amorosa. Respeto, que inspire confianza, pues así como el jefe se empina y segrega, el "líder" se pone al nivel de sus camaradas y, como se recibe lo que se da, les da confianza para obtener confianza. Les ama también y por eso es amado, no con amor blandengue y artificioso que se enternece en arrumacos artificiales, sino con el amor intelectual, que "comprende" (es decir, "incorpora" dentro de sí a cada cual) y el amor de caridad que perdona.

Hay que subrayar la importancia que tiene que el maestro se considere como un elemento de la comunidad, y no como una "jerarquía exterior a ella".

SOCIALIZACIÓN Y PERSONALIZACIÓN.

Podemos decir sintéticamente que la socialización comienza con la sumisión —en el sentido afectivo— a la autoridad del maestro, única instancia de la que al principio emanan las normas reguladoras de la vida comunitaria. Prosigue mediante la forja lenta y gradual de la vivencia de la reciprocidad, mediante la representación por parte del niño de diversos papeles en el seno de subgrupos varios (en la familia actúa como hijo y hermano; dentro del grupo de juego, como amigo y camarada, en el plano real; como aviador, chófer, ladrón, policía, etc., en el plano imaginario; en la escuela como alumno, co-equipier, etcétera). Y termina cuando en la pubertad la conciencia de la significación propia en los conjuntos sociales se conjuga con la aparición de la autonomía moral, en un equilibrio de tensiones muchas veces inestable y difícil.

Acaso podríamos resumir, desde el punto de vista del alumno, la realización y culminación del proceso de maduración social como la eliminación o dominio de los impulsos agresivos y la consiguiente aptitud para la cooperación y colaboración.

Desde el punto de vista del maestro, su autoridad, en los comienzos única, irá concediendo gradualmente beligerancia cada día mayor a la participación de las niños en la percepción y comprensión de las normas sociales, primero, y después en su elaboración, discusión, modificación y superación. El límite de perfección se encontraría en la eliminación de la autoridad unilateral, que sería sustituída por la concertada convergencia de las voluntades de los niños para que el "sistema" de acciones e interacciones en que consiste la comunidad desde el punto de vista funcional, surja como consecuencia de la maduración social de todos los miembros, pues como ha dicho Chester L. Vernard, "la autoridad es otro nombre empleado para la buena voluntad y la facultad de los individuos de someterse a las necesidades del sistema cooperador. La autoridad proviene de las limitaciones tecnológicas y sociales del sistema de cooperación, por una parte, y de los individuos, por otra. De ahí que el *status* de autoridad en una sociedad sea la medida de su desenvolvimiento tanto de los individuos como de las condiciones tecnológicas y sociales de la sociedad". Si esta noción es exacta, desde un punto de vista general, mucho más lo es aplicada a la comunidad escolar, que por su carácter educativo tiene como razón de ser y objetivo esencial la formación social de los niños.

Se ha discutido mucho, y en Norteamérica ha sido objeto de experiencias tan sugestivas y clásicas como las de Lewin y Lippit, la bondad del sistema democrático frente al autoritario en la maduración social de los niños. Nosotros creemos que este planteamiento del problema pedagógico a través de ideas y palabras tomadas de la realidad política, es artificial y erróneo.

Socialización y personalización son para nosotros nombres distintos que se dan al anverso y reverso de una misma realidad sicopedagógica. A pesar de los argumentos de índole sociológica que militan en favor de una concepción de la socialización reducida a un mero proceso de adaptación del niño a las normas sociales, pensamos que esta adaptación si es innegable en cierto sentido, no puede ni debe consistir nunca en una sumisión servil y casi mineral de la personalidad naciente a las reglas que presiden la vida escolar, ya las consideremos emanadas de la voluntad del maestro, ya veamos en ellas una concreción y aplicación a la comunidad escolar de las normas generales que regulan la vida social. No podemos aceptar una socialización que olvide los derechos anteriores y predominante de *las personas*.

Más cerca de la verdad están las concepciones de Herbet Medad y Pradines, que tienden a ver en la socialización del niño un resultado de la adquisición de la conciencia de reciprocidad y un efecto de la representación de diversos "papeles sociales". Ya indicamos la trascendencia sicosocial de la reciprocidad, en cuanto perspectiva indispensable para la per-

cepción del "otro" como sujeto social merecedor de tantos derechos y consideraciones como nosotros mismos.

En cuanto a la teoría de Mead, es muy digna de reflexión su concepción de la persona como "plexo", donde se entrecruzan diversas líneas energéticas correspondientes a los distintos "papeles". Las resonancias subjetivas de cada uno de ellos, relacionándose e implicándose mutuamente constituirían una serie de "atribuciones" y "predisposiciones", un conjunto de "actitudes judicativas y valorativas", de cuyo entrelazamiento resultaría la base sicológica de la persona.

Hay que entender esta teoría en sus justos términos y entonces resulta por demás fecunda. No se trata de papeles de comedia, sino de "funciones en la vida social del niño". Cada una de ellas decanta en su conciencia una experiencia, que sumándose orgánicamente con todas las demás, constituye un *campo de referencias*, al par sicológicas, sociales y morales, pues aquí no cabe separar lo ético de lo social. Si la escuela, como es su deber, instituye un sistema de normas cuya flexibilidad y adecuación a las posibilidades infantiles hace siempre fácil el "cumplimiento" de sus funciones por parte de los niños; si el maestro, como un experto director de escena, cuida de que el terreno en que actúan los distintos papeles sea "natural", por "justo", bien que no puedan eliminarse nunca las pequeñas amarguras que proporciona el incumplimiento de muchos deseos, habrá conseguido dos condiciones sin las cuales la maduración moral y social del niño es imposible:

a) Reducir todo lo posible el "coeficiente de agresividad", que existe siempre, lo mismo en cada niño que en cada subgrupo. Según la doctrina freudiana, la agresividad es una consecuencia de la frustración, es decir, del sentimiento que experimenta el niño cuando no ha podido satisfacer alguna de las tendencias a que le impelen su posesividad y su avidez.

b) Conducir al niño a la "asimilación de su fracaso". La dinámica social consiste esencialmente, desde el punto de vista de una especie de mecánica sicológica, en una especie de colisión que se da entre las tendencias individuales y las resistencias cósmicas o humanas que encuentra en el camino su realización. Las resistencias cósmicas (entre las cuales podemos citar las que ofrece el espacio, las condiciones tecnológicas, el clima, etc.) son muy difíciles de suprimir, aunque en verdad la esencia del progreso humano consiste en gran parte en la sumisión de los elementos y fuerzas naturales al arbitrio de la voluntad humana.

Pero las resistencias más importantes, las que encienden con mayor brío el fuego de la agresividad, son las motivadas por los demás seres humanos, competidores nuestros en la obtención de presas, botines o vellocinos, bajo las mil y una formas que tales objetivos pueden revestir y las múltiples seducciones con que los reclama la imaginación humana. Los impulsos de competición, los sentimientos de agresión y rivalidad más vivos se despiertan ante la contemplación de otros individuos que conquistaron para sí los objetos de nuestros anhelos. El sentimiento de privación que ello origina se dobla con una impresión de inferioridad, que se rebela a aceptarse como tal, de donde surge la lucha, tan general como funesta en el panorama de la convivencia humana.

Nos inclinamos a pensar que el punto más difícil del proceso de socialización del niño reside en llevarle a que *acepte* los fracasos como humanamente inevitables cuando se deben a resistencias de la Naturaleza y como instrumentos de perfección y ocasiones de perdón cuando son causados por apetitos y demasías de otros seres humanos. Fácil es percibir en este último caso una componente de carácter religioso, relacionada con un sentimiento radical de humildad respecto de Dios, y de perdón para las ofensas de los hombres.

La personalización no contradice la socialización, sino que es, como antes afirmamos, su otra cara, y, en verdad, su resultado más consistente y profundo. Pero la personalización no debe ser entendida como "culto del personaje", es decir, como concesión y fomento de la tendencia al histrionismo y al monopolio del prestigio social mediante la representación de altos papeles, que en tantas ocasiones exigen de sus titulares, y no sólo en la tragedia griega, el uso de una "máscara", de donde deriva el nombre de "persona".

La persona es el núcleo óntico, ético y sicológico de fuerzas, tendencias y deseos cuyos efectos, en forma de modificaciones del mundo físico o del mundo moral, pueden legítimamente imputársenos, porque de ellos debemos "responder". Personalidad equivale a responsabilidad; pero la responsabilidad implica la libertad como condición imprescindible y el conocimiento o conciencia de las proyecciones y consecuencias de nuestros actos.

Nuestros actos originan resonancias fuera de nosotros, esto es, alteraciones del mundo físico o social. Para que la libertad opere lúcidamente y las imputaciones que se nos hagan a consecuencia de nuestros actos sean justas, necesario es que conozcamos con la mayor claridad posible los efectos que pueden provocar nuestras acciones, antes que los desencadene la decisión de nuestra voluntad. Pero ello sólo se logra mediante una conciencia, lo más esclarecida y matizada que podamos, de las estructuras y los dinamismos que regulan la convivencia humana, único modo de que nuestras decisiones, en vez de ser arbitrarios palos de ciego en medio de tinieblas, o quizá estímulos que desencadenan o avivan el ímpetu de las fuerzas destructoras, sean aportaciones positivas y constructivas hacia una promoción de la realidad social beneficiosa para todos.

Esto muestra la importancia capital que en proceso de personalización tiene el *conocimiento de la sociedad*, para insertar orgánicamente nuestras decisiones en las líneas de fuerza que conducen a su perfeccionamiento, con lo que será cada vez más favorable el medio en que se forman y ordenan las *personas*. Cuando, en los albores de la pubertad, las tempestades interiores, a veces tan amenazadoras, anuncian la aparición en el niño de la conciencia de su personalidad y su vocación de autonomía, si el proceso de maduración social ha sido realizado hasta entonces con tino, el muchacho será capaz de "vivir conscientemente" cada una de sus acciones, situándola con acierto en el punto exacto de un contexto en el que actúa y a cuya elevación eficazmente sirve.

COMUNIDAD ESCOLAR Y ENSEÑANZA.

La enseñanza, desde Herbart, es considerada como una parte de la educación. La importancia que acabamos de conceder a la componente intelectual para la comprensión de los mecanismos sociales y la inserción en ellos de las acciones del niño, no supone que caigamos, en materia de educación social, en un retrasado intelectualismo, más erróneo aquí que en parte alguna. La comprensión aludida sólo es posible en el seno de *situaciones sociales propicias.*

Si las reflexiones anteriores han inducido alguna conclusión válida deben habernos convencido de la necesidad de que el niño *viva socialmente* la totalidad de sus actos escolares; es decir, que cada una de las tareas de la escuela sean de una o de otra índole, deben insertarse significativamente en una "situación social". ¿Qué quiere decir esto?

Todas las ocupaciones escolares, aun las que ordinariamente son consideradas como totalmente ajenas a la socialización de los niños o son recíprocamente referidas o simplemente simultáneas. Las primeras son aquellas en que cada niño *cuenta con los otros,* ya como rivales, ya como colaboradores. En ambos casos se trata de *situaciones sociales;* pero sólo cuando los otros son percibidos como colaboradores la educación social encuentra su ambiente y consigue sus objetivos. Se trata entonces de actuaciones sociales positivas y fecundas.

Pero hasta en el tipo de trabajo que pudiéramos llamar tradicional, donde cada niño estudiaba, escribía sus ejercicios y resolvía sus problemas y confeccionaba sus dibujos, desentendido por completo de los demás, se dan "situaciones sociales", porque no se trata solamente de tareas simultáneas en cuanto al tiempo, porque se realizan a la vez, sino que son contiguas en el espacio, y esta contigüidad establece entre quienes las realizan nexos que la mirada superficial no acostumbra a descubrir.

No obstante, la consistencia del efecto socializador que las tareas simplemente simultáneas o contiguas tienen, es tan débil, que desde el punto de vista que nos ocupa deben prodigarse lo menos posible, para conceder la mayor importancia en el horario escolar a aquellos trabajos que permiten y fomentan la maduración social, porque constituyen casos concretos y vivos de "situaciones sociales cooperativas".

El signo esencial de las tareas sociales, y con motivo mayor de las comunitarias, es la cooperación, es decir, la aportación conjunta de esfuerzos para la realización de una tarea común, que unifica, ya como proyecto y mucho más como realización en devenir, los afanes y energías de los que en ella participan. Esto quiere decir que el trabajo por grupos o *equipos,* el que ofrece mayores garantías de socialización en situaciones cooperativas, ha de predominar sobre el *trabajo individual,* aunque éste no ha de ser eliminado, porque conviene que cada niño siga su ritmo propio, bien que evitando cuidadosamente los riesgos morales de la emulación, casi siempre fronteriza con la rivalidad.

Para que el trabajo escolar se inscriba en situaciones sociales, es necesario:

a) Que a partir de los ocho años, y de un modo progresivo, cada grupo, formado según la índole de las tareas que haya de realizar, proyecte, planee y discuta en común una gran parte de sus trabajos, con la participación de todos los niños, que de este modo adquieren conciencia plena del papel, rango e importancia que tiene su participación, evitando, por otra parte, los riesgos de una supervaloración de la misma, ya que todos han de percibir el carácter indispensable del esfuerzo de todos y cada uno de los "equipiers".

b) Después de realizada cada tarea encomendada al equipo, éste discutirá, en conversaciones presididas por el respeto a los demás y el deseo de aportar la contribución de cada uno al mejoramiento del esfuerzo colectivo, las características, defectos, si los hay, y, caso afirmativo, los diversos medios que deben ponerse en acción para evitarlos en lo sucesivo, mejorando la calidad del trabajo a realizar.

c) Cuando sean dos o más los equipos que hayan de intervenir en la realización de un trabajo, la discusión alcanzará tanto a las funciones de proyección y planteamiento como a las de revisión de los resultados. Es evidente que, a medida que va siendo mayor el número de los participantes en estas conversaciones, es necesario extrema la prudencia por parte del maestro en la dirección de las mismas.

d) De un modo gradual, el maestro introducirá el planeamiento y discusión en común de determinados detalles relativos al empleo del tiempo, ya dentro de la escuela, ya en actividades extraprogramáticas, que pueden referirse a paseos y excursiones, invitaciones a determinadas personas para que ayuden a la realización de algunos proyectos de la escuela, recursos para subsanar deficiencias en el mobiliario, material y edificio escolar, etc.

Con estos medios, la maduración social de los niños habrá sido condicionada acertadamente, el clima de competición, que corroe como una carcoma nuestra convivencia social, habrá sido sustituído por un clima de colaboración e interayuda, y después de abandonar la escuela, los niños estarán en condiciones de insertarse como miembros activos en una sociedad más armónica y equilibrada que la actual.

ADOLFO MAÍLLO.
Director del C.E.D.O.D.E.P.

BIBLIOGRAFIA SELECTIVA

Max Weber: *Economía y sociedad.* Fondo de Cultura Económica. Méjico, tomo I, 1944.

R. M. Mac Iver y Charles H. Page: *Sociología.* Editorial Tecnos. Madrid, 1960.

Luis Recasens Siches: *Sociología.* Editorial Porrúa. Méjico. 2.ª edición, 1958.

Antonio Poch y G. de Caviedes: *Comunidad internacional y sociedad internacional,* en "Revista de Estudios Políticos". Madrid, núm. 12, noviembre-diciembre de 1943.

Dr. Charles Odier: *L'angoisse et la pensée magique. Essai d'analyse psychogénetique appliquée a la phobie et a la neurose d'abandon.* Delachause et Niestlé. Genéve, 1947.

André Ferre: *Relations affectives de l'Instituteur et de sa clase,* en "L'Ecole des Parents". Paris, n.º de juillet-août de 1957.

Georges Gurvitch: *Vocación actual de la Sociología.* Fondo de Cultura Económica. Méjico, 1953.

Ealter Goldschmidt: *Understanding Human Society.* Routledge and Kegan Paul. London, 1960.

George H. Mead: *Espíritu, persona y sociedad.* Editorial Paidós. Buenos Aires, 1953.

crónica

Comentarios en torno a los programas de la Unesco (*)

Las delegaciones que cada dos años acuden a esta Conferencia general pueden comprobar que, en cada ocasión y muy particularmente en ésta, la Unesco se aproxima cada vez más a la universalidad en el número de sus miembros y se muestra llena de un contenido siempre más rico y variado. No deja de ser elocuente que dos años después de haberse inaugurado este espléndido grupo de edificios, uno de los problemas que se planteen a la presente XI Conferencia sea el de la necesidad de nuevos locales para la Organización. Es una prueba, de valor plástico y sensible, acerca del favorable proceso de su crecimiento.

De una condición fundamental parece que depende el logro o al menos la eficacia de nuestras tareas. Condición sin duda común a la mayor parte de las organizaciones internacionales de nuestros días, pero que, si no me equivoco, tiene muy particular aplicación a la Unesco. Expuesta en breves palabras, se trata de la eficaz combinación de lo general con lo concreto. Al venir aquí colaboramos en una tarea universal; pero también participamos un poco en la vida de cada uno de los Estados miembros. Y esto, sin duda, nos aproxima a la vida en su más tangible y verdadera condición. Las tareas de la Unesco son generales, alcanzan a lo humano en cuanto que humano, pero de ordinario llegan a esa meta, o por lo menos se encaminan hacia ella, a través de objetivos concretos que se realizan en el seno de unos u otros pueblos. Al ocuparnos aquí del programa ampliado de Asistencia Técnica, del programa de participación en las actividades de los Estados miembros, de las empresas del Fondo Especial de las Naciones Unidas, entramos en la vida real de cada uno de los países, esto es, participamos efectivamente en una actividad que repercute sobre hombres reales, sobre hombres que llevan un nombre propio y sólo a través de los cuales alcanzamos el gran universo cultural de la Unesco. No sólo eso: cualquier medida que aquí se tome, cualquier palabra que se diga puede encender o por el contrario aventar la esperanza de insospechados grupos de nuestros semejantes en cualquier rincón del planeta. Esto quiere decir que vivimos en el marco de nuestra Organización una existencia humana total y solidaria, pero llegamos a ella por un camino que pasa a través de esos mismos hombres que viven en la realidad. En el horizonte cultural de millones de seres, en la vida nacional de casi todos los Estados aparece de alguna manera la colaboración internacional a través de la Unesco.

El problema de la concentración.

Esta misma proyección de nuestro organismo crea en sus tareas un problema sobre el cual insisten los informes del Director general en muy frecuentes ocasiones: *el problema de la concentración;* concentración de empresas y concentración de medios para alcanzarlas. A esa tendencia debió su nacimiento el sistema de *proyectos principales,* pero también a esa necesidad tienen que someterse las restantes actividades, incluso en el campo de las llamadas *actividades especiales.* Significa sin duda un estimable esfuerzo la labor del Secretariado para seleccionar y aunar fines y recursos, entre la inagotable variedad de materias de carácter educativo y cultural que son un peligro para la dispersión, tanto más si se tiene en cuenta el ámbito planetario de la Organización, que integra hoy casi un centenar de pueblos. Y séame permitido al decir esto, dirigir un cordial saludo a los nuevos Estados miembros que vienen a compartir nuestras tareas, con joven y enérgico entusiasmo, y que salude también a sus honorables representantes, nuestros nuevos compañeros en estas reuniones de trabajo.

Una efectiva comunidad de hombres y pueblos.

Cuanto más hayamos crecido, cuanto más amplio sea nuestro horizonte, más debemos procurar la concentración. Y el punto central del problema está en un sistema de concentración en pocas empresas, que permita que todos podamos participar en ellas activamente. Creemos que esto es lo importante en la vida de la Unesco: concentración, sí, pero con participación de todos, como manera de ligarnos vitalmente, en una efectiva comunidad de hombres y pueblos.

Planificación general de la educación.

Ahora bien, con la concentración no conseguimos sin más nuestra meta. Para dar eficacia a nuestro trabajo hay que *organizar y sistematizar.* No quisiera equivocarme al subrayar estas tareas como algo en que debemos ocuparnos rigurosamente al estudiar nuestro plan de actividades.

Por de pronto, *planificación general de la educación:* planificación con vistas a una elevación del nivel intelectual de grandes contingentes humanos, en escala universal. Tengamos en cuenta que la tercera parte de la población del globo yace en este punto en un estado con el que no podemos transigir. Debemos hacer un esfuerzo para lograr un mayor rigor en la planificación y coordinación de nuestros esfuerzos. No basta con que consigamos que en un plazo de tiempo se produzca un número considerable de actividades en el ámbito de trabajo de un Proyecto Principal. Con ello podría ocurrir que no hubiéramos conseguido otra cosa sino una pululación de ini-

(*) *Discurso pronunciado por el Ministro español de Educación Nacional, Sr. Rubio García-Mina, en la XI Asamblea General de la Unesco, celebrada en París el pasado mes de noviembre. El Sr. Rubio presidió la Delegación española que participó en la Asamblea. Próximamente publicaremos una crónica de los temas tratados en ella.*

ciativas inconexas, de hechos sueltos, de tareas que apenas rozan los verdaderos temas en los que habría de basarse la colaboración para lograr un fin. Y alcanzar esto es labor de la Unesco.

CARÁCTER INTERNACIONAL Y COLECTIVO.

A la dinámica de nuestro tiempo responde el interesante fenómeno que ponen de relieve las notas del Director general sobre la estructura del Programa y Presupuesto: A la tajante diferenciación entre el *carácter internacional y colectivo* de los proyectos y empresas del Secretariado, en ejecución del Programa Ordinario de la Organización, y *el carácter particular,* esto es, de iniciativa nacional y de limitado alcance, con que se presentaban las actividades de los Programas de participación y de asistencia técnica, sucede ahora una cada vez más íntima compenetración entre ambas esferas, de tal manera que todas las actividades de la Unesco, cualquiera que sea el Programa del que dependen, "tienden —según los términos de la versión española del texto del Director general— a relacionarse y confundirse". Confundirse, tal vez no, pero articularse e integrarse en un conjunto, sí. A ello debemos tender en efecto.

ADECUACIÓN DEL SISTEMA DE PROYECTOS GENERALES.

Por eso nos parece muy adecuado el sistema de los llamados proyectos principales; tal y como se definen en naturaleza y alcance en las páginas de introducción al Programa y Presupuesto que nos presenta el Director general. Hemos procurado en España trabajar con interés y poner en juego todos los medios de que disponemos en el ámbito de estos proyectos. Para colaborar con el relativo a las Tierras Aridas, ha tenido lugar en Madrid durante el último bienio la reunión del Comité Consultivo, que nos ha permitido aprovechar la presencia de sus miembros, ilustres especialistas en la materia, para darles a conocer problemas y realizaciones en nuestro país y aprender de sus palabras. Nuestros Centros de investigación y nuestros ingenieros trabajan constantemente estos temas, orientados y aleccionados por las experiencias suscitadas por el Proyecto de la Unesco.

LA ENSEÑANZA PRIMARIA EN AMÉRICA LATINA.

En relación con el Proyecto mayor de desarrollo y mejora de la Enseñanza Primaria en América Latina, nuestra colaboración ha buscado las más sobrias y eficaces maneras de manifestarse. Organizamos un Curso sobre Estadística en el campo de la Educación, un Curso sobre el sistema de Escuelas de Maestro Unico, cuyos resultados hemos publicado en un interesante volumen y un Curso sobre Construcciones Escolares. En cada ocasión han asistido a ellos importantes grupos de becarios hispanoamericanos.

Finalmente, en relación con el Proyecto de Apreciación Mutua de los Valores Culturales de Oriente y Occidente, hemos desenvuelto algunas actividades que se enuncian en el informe del Gobierno español inserto en el documento 11C/7, "Informes de los Estados Miembros". A los datos allí recogidos añadiré que se están incrementando constantemente los temas para el conocimiento del Oriente en los distintos grados de la enseñanza; que hemos incluído un número considerable de libros sobre temas orientales en nuestras bibliotecas escolares; y que estamos tratando de organizar un importante Coloquio sobre algunos aspectos de este problema, que tendrá lugar próximamente en Córdoba, esa sorprendente encrucijada urbana que durante siglos fue vértice de unión de las tendencias culturales del Este y del Oeste. Nos satisface, como indicio, advertir, en el Presupuesto que nos propone el Director general, aumentada la consignación para este Proyecto, lo que seguramente quiere decir que la Unesco se dispone a atender más de frente esta empresa.

UN AMPLIO PROGRAMA PARA EL FUTURO.

Y en esta materia de Proyectos Principales no podemos menos de estimar la prudencia con que el Director general se siente contenido en su deseo de organizar un cuarto proyecto mayor. Comprendemos que hasta que no termine alguno de los que están en marcha es aventurado que nos embarquemos en otra navegación de altura, pero tal vez no estaría de más ir pensando en seleccionar un amplio tema para el futuro. Por vía de sugerencia quiero lanzar ante ustedes este tema: la revisión crítica de los estereotipos nacionales. Es un característico problema interdisciplinario, en el que tendrían que participar los cinco departamentos de la Organización y que se orientaría hacia el fin último de la Unesco de comprensión internacional y paz espiritual entre los pueblos.

En la pasada X Asamblea de hace dos años el discurso en el que expuse el punto de vista de la Delegación española reconocía la importancia que para nosotros tenía en la historia de la Unesco la Conferencia de Montevideo. Nos complace ahora que el Director general señale esa reunión como momento de arranque de una segunda fase y que se observe el carácter positivo que en el desenvolvimiento del organismo tuvo la novedad de organizar nuestras tareas en actividades generales, actividades especiales y proyectos principales, cuyo desarrollo viene a coincidir con la marcha general de la ONU en el plano internacional. Nos damos cuenta de la importancia de las actividades generales (de la de los proyectos principales ya hemos hablado), pero entiéndase que todo el acierto está precisamente en mantener junto a ellas las actividades especiales. Con el contrapeso de éstas, se orientan las primeras hacia contenidos concretos y hasta los mismos colaboradores de la Unesco —funcionarios, expertos, delegados, etc.— se habitúan a trabajar sobre tareas plenamente concretas y empíricas. Si el Director general, sobre la evaluación de los trabajos realizados por la Organización (documento 11C/9), puede hablar de que existe un proceso muy señalado en el sentido de la acción, ello se debe, a nuestro entender, a esa buena dosificación de lo general y lo especial en nuestras actividades. Ahora, en que la estructura del Progra-

ma y Presupuesto que se nos presenta ha cambiado en parte con una tendencia a fundir las actividades de uno y otro tipo, consideramos oportuno recordar la conveniencia de que esos dos grupos de actividades se integren, sí, pero conservándose dentro del sistema lo que ambos principios representan. Reputamos de evidente interés la enumeración de proyectos que en relación con las actividades generales se hace en el documento fundamental 11C/5 y hemos estudiado con la mayor atención las diferentes informaciones que en relación con dichos proyectos han sido distribuídos por el Secretariado. Quiero adelantar que vemos con la mayor simpatía todos los esfuerzos encaminados a eliminar las discriminaciones en materia de educación (y muy particularmente en lo que se refiere a discriminación) en el campo de la educación de la mujer. Si ha habido una cierta diferencia de función y si puede seguir habiéndola en algunos aspectos —lo cual varía de unas épocas históricas a otras—, no puede haberla de derechos ni de nada que pueda considerarse como una base o un instrumento para el desarrollo de la vida humana. En nuestro país no ha habido ni hay exclusiva, ni siquiera en las funciones más altas. Hemos tenido y tenemos mujeres en las esferas de gobierno, de la literatura y del arte. Tenemos hoy profesores, médicos, juristas, científicos en todas sus ramas. El porcentaje de alumnos femeninos en la Universidad española es en estos momentos del 20,12 por 100. En algunas Facultades (Farmacia, Letras) pasa del 60 por 100. En la Facultad de Ciencias es del 25,24 por 100. Se citó aquí en alguna ocasión el testimonio de un famoso economista actual que afirma que la mujer puede ganar tanto o más que el hombre en la situación de hoy. Nosotros añadiremos, por nuestra experiencia histórica y presente, otros datos: También puede elevarse tanto o más que el hombre, y esto se ve fácilmente en la tierra en que nació Santa Teresa. Nosotros podemos ofrecer, dentro del tipo de la que los sociólogos llaman la nueva familia nuclear de nuestro tiempo, como alto ejemplo de colaboración de hombre y mujer, ese producto de cultura y humanidad que es el hogar en España. A esto se debe tal vez el bajísimo índice de delincuencia infantil que ofrecen las estadísticas españolas.

La enseñanza técnica y profesional.

Particular atención nos merece el proyecto de recomendación internacional relativo a la enseñanza técnica y profesional. Hace tiempo en mi país hemos comprendido que, efectivamente, la formación teórica y práctica de los ingenieros y de cuantos colaboran en las actividades de carácter industrial, constituye, como dice el Programa y Presupuesto que se nos somete a discusión, una "inversión previa", exigida por el desarrollo económico, y pensamos también que la elevación de ese nivel de enseñanza constituye un factor no menos importante para el desarrollo libre y recto de la conciencia del personal técnico en todos sus grados.

El impulso dado a la enseñanza científica y técnica queda resumido en el hecho de haberse, en los últimos años, duplicado la población estudiantil de las Facultades de Ciencias, triplicado la de las grandes Escuelas de Ingeniería y Arquitectura y quintuplicado los créditos para sus gastos de funcionamiento. A esto hay que añadir el establecimiento, relativamente reciente, de dos tipos de instituciones de grado sucesivo: los Institutos y las Universidades Laborales, en donde tratamos de dar a los que en ellos estudian una técnica lo más adecuada y eficaz posible, y al mismo tiempo una clara conciencia de su nivel social y del papel que a los técnicos corresponde en la vida de la comunidad.

Ayuda a los Estados miembros.

Dos aspectos señala el Programa y Presupuesto, como propios de la Unesco en esta rama: el establecimiento de normas y principios y el desarrollo de un plan de ayuda a los Estados miembros. En relación con el primero, participaremos con todo interés en la discusión del documento 11C/15. Y no dejaremos tampoco de apoyar con la mejor voluntad ese plan de ayuda a determinados Estados miembros a que afecta el segundo. Reconocemos que de la misma razón de ser de la Unesco se deriva, como principio general, el sistema multilateral en la organización de la ayuda a los Estados que la necesiten; pero también de esa integración de lo general y lo concreto de la que proviene la fuerza de la Unesco se desprende la conveniencia de no renunciar a las posibilidades de la ayuda bilateral, cuando la generosidad y la competencia de un Estado le permita ofrecerla. Desde luego, la experiencia humana y el saber profesional de nuestros técnicos estarán siempre a disposición de quienes puedan necesitarlos. Y en tal aspecto me es grato ofrecer todos nuestros medios para la formación del personal dirigente y ejecutivo, según se proyecta en el documento que nos ha sido distribuído.

Esta misma actitud es causa de que veamos con complacencia el desarrollo de los proyectos en materia de educación y nos satisfará comprobar que tienen un curso favorable los planes establecidos sobre las necesidades educativas en Africa, en Asia, en los países árabes. Debemos congratularnos de los considerables avances de la enseñanza primaria en Iberoamérica, tan directamente relacionados con el desarrollo de nuestro Proyecto Principal en la materia, tal y como se expone en el informe del Director general, a que antes me referí.

Labor española.

En nuestro país, modestamente, pero denodadamente, nos hemos planteado sobre nosotros mismos estos problemas y hemos hecho un estudio sobre su situación teniendo en cuenta las necesidades, los recursos económicos e incluso el tiempo, porque no es fácil ni deseable improvisar precipitadamente soluciones. Quiero dar simplemente unos escuetos datos: últimamente se han terminado 8.000 edificios para escuelas; en 1.º de octubre se hallaban en construcción otros 7.300; en el último año han ingresado al servicio de las escuelas de enseñanza primaria 11.000 maestros nuevos, y la población escolar ha aumentado en 320.000 alumnos, lo que representa un incremento del 10 por 100 de la población escolar.

FOMENTO DE LA ENSEÑANZA SUPERIOR.

Consideramos muy acertada la nueva atención que la Unesco trata de prestar al desarrollo de la enseñanza superior. Pensemos que la Unesco había tenido hasta ahora demasiado abandonado este sector que necesita seguramente de su apoyo, que incitará, sin duda a una eficaz colaboración en la crítica y difusión de los propios ideales de la Unesco, ya que, en definitiva, en esas instituciones de enseñanza y educación de grado superior se forma la conciencia directiva de los países.

Si, por otra parte, la Unesco quiere, cada vez más, atender al aspecto del desarrollo científico en las distintas ramas, será necesario que se cuente con las universidades y centros superiores. Esta nueva orientación, por lo menos en su mayor desarrollo, constituye también una novedad del Programa; la acción concertada en oceanografía, el desarrollo de las ciencias del mar, la impulsión de la investigación científica, el estudio sobre las tendencias de la investigación y otros documentos de que ha de ocuparse la Comisión del Programa, muestran un nuevo desenvolvimiento de la actividad de la Organización, que merece todo nuestro interés, y permítaseme que salude con el más favorable humor el anuncio, en el informe del Director general, de la creación de una organización internacional de investigadores sobre el cerebro. Parece que esto resulta especialmente adecuado a las circunstancias de la Unesco.

Unas breves observaciones para terminar. Nos parece bien que el informe del Director general sobre la estructura del Programa muestre una preocupación por lograr una "distribución geográfica más amplia", en relación con las organizaciones no gubernamentales. Pero quisiéramos que, además, se tuviera muy en cuenta la manera de resolver esta dificultad: Que la entrega de determinadas actividades de la Unesco a las ONG no altere fundamentalmente la distribución geográfica de las propias actividades de la Unesco. Esto es, que en la distribución de trabajos, subvenciones, nombramientos de expertos, realización de encuestas, estudios e informaciones de cualquier tipo, por las ONG, no se reduzca y se altere radicalmente la que hemos dado en llamar distribución geográfica en el interior de la Unesco misma.

LAS COMISIONES NACIONALES.

Creemos que el principal instrumento de la Unesco deben ser las Comisiones nacionales y aun estimamos que no se hace suficientemente apelación a ellas. Nos atrevemos a proponer, en consecuencia, que de las dos redes de conductos de irradiación de que se sirve la Unesco, la constituída por las Comisiones nacionales, se vigorice y multiplique.

En el último bienio nuestra Comisión ha participado en la organización de un Coloquio internacional en Madrid, sobre conservación de monumentos; en la reunión del Comité consultivo de tierras áridas; en el estudio de la unificación de estadísticas en materia de educación; en el Coloquio sobre enseñanza de árabe en países no árabes; en la formación de un vocabulario terminológico de Ciencias Sociales; en la publicación de una terminología de telecomunicación; en la publicación del EUDA; en la bibliografía del Caribe; en la continuación del "Index Translationum"; en el intercambio de jóvenes estudiantes; en recibir y ayudar a los becarios que llegan a nuestro país y en la selección de expertos. Ha creado un Comité Nacional de Artes Plásticas, que ha colaborado activamente en la reunión de la Asociación Internacional correspondiente en Viena. Otro Comité Nacional de Música ha organizado la participación de la Orquesta Nacional en los recientes Festivales de París. Me permito recordar finalmente el funcionamiento de otros subcomités como el de Historia, que prepara interesantes colaboraciones para la Comisión internacional de la rama o el de Oriente y Occidente a cuyo interesante Coloquio Internacional ya me he referido. El de Ciencias, que trabaja en los múltiples campos a que se extiende la actividad de la Unesco en esta materia. El de Juventud, que ha participado en un gran número de empresas internacionales; el de Salvamento de los tesoros de Nubia, que ha conseguido del Gobierno y de las Cortes la concesión de un importante crédito para financiar la participación española.

Como puede observarse, en el ámbito particular de mi país seguimos, aunque sea dentro de la limitada medida de nuestras fuerzas, un ritmo creciente como el de la propia Unesco. Y nos anima a seguir este camino, comprobar que los diferentes informes del Director general responden a la impresión de la magnitud, casi imprevisible, del crecimiento que día tras día van teniendo las posibilidades de acción de la Unesco. Esto significa, en definitiva, la penetración progresiva de la Unesco en la conciencia de las gentes, hecho que debemos analizar en sus causas y evaluar en sus consecuencias, hecho del cual parece que depende y a la vez acentúa, en relación reversible, el desarrollo de una conciencia internacional.

JESÚS RUBIO GARCÍA-MINA.
Ministro español de Educación Nacional.

la educación en las revistas

CUESTIONES GENERALES DE EDUCACION

En la revista "Educadores" el profesor de Didáctica del Pontificio Ateneo Salesiano de Roma, Renzo Titone, publica un estudio sobre los juicios que la *pedagogía perenne* ha emitido sobre la *metodología moderna*. Analiza los valores y contradicciones que pueden descubrirse en las técnicas metodológicas nacidas al calor de la *Escuela Nueva*. Es interesante el análisis que hace de la *escuela activa* según el orden cristiano (1).

El profesor García Hoz estudia en la "Revista Calasancia" las relaciones entre la sicología y el sicólogo escolar. "Operativamente considerados —dice— se puede con tranquilidad afirmar que la pedagogía escolar marca la tarea del sicólogo y recíprocamente considerar que el sicólogo es el realizador de la sicología escolar. Pudiéramos resumir este pensamiento inicial diciendo que dentro de la finalidad práctica que en última instancia tiene todo problema pedagógico, la sicología y el sicólogo escolar están el uno en función del otro". Después, por separado, el profesor García Hoz estudia la situación del sicólogo en la vida escolar y las funciones técnicas del sicólogo. Subraya el autor la diferencia que hay entre sicología pedagógica y sicología escolar, pues esta segunda, más limitada que la primera, tiene como finalidad el estudio de las disposiciones personales para la educación dentro de la escuela.

Los problemas de la sicología escolar se pueden reducir a tres grandes grupos: problemas de conducta, problemas de aprendizaje y problemas de personalidad. Finalmente se aborda la cuestión de las relaciones del sicólogo escolar y la estructura social de la escuela, pues difícilmente puede conocerse bien la personalidad del alumno si se olvida su aptitud y sus actitudes en función de su vida con los demás. Se cierra el trabajo con una consideración final en la que el profesor García Hoz señala la dificultad que hay de fijar con exactitud el punto donde debe terminar la actuación del sicólogo y comenzar la actividad subsiguiente del educador: "La solución de este problema no está en una preocupación meticulosa por señalar qué es lo que debe hacer y no debe hacer cada una de las personas que intervienen en la educación. La solución está en que, dándose cuenta cada uno de su papel, se hallen dispuestos educadores y sicólogos a aceptar cualquier ayuda que de otra persona pueda venir y a prestar recíprocamente cualquier servicio que la educación y la marcha de la institución escolar exija". Por último, recomienda el concurso de otros elementos técnicos interesados también en la marcha de la vida humana que ayuden al conocimiento de la persona y a su educación, tarea que resulta excesivamente compleja para ser eficazmente realizada por un solo tipo de especialistas (2).

ENSEÑANZA MEDIA

El diario "Madrid" hace poco ha comenzado a dedicar una de sus páginas a problemas relacionados con la enseñanza en general y con los temas del curso preuniversitario en especial.

En ella colabora el catedrático Hernández Vista con un artículo sobre el problema de la falta de plaza para algunos alumnos en los Institutos nacionales de segunda enseñanza. Como los Institutos, por seguir unas normas pedagógicamente impecables, mantienen el número limitado de alumnos en las clases, y dado que también es limitada la capacidad material de sus locales, sucede que en muchos de estos centros son rechazados los alumnos por no haber sitio para ellos. Para admitir a los que entran se procede a una selección del alumnado conforme a ciertos criterios que no siempre son justos. Las condiciones del contrato entre un Instituto y la sociedad entera, que es su clientela de derecho, dicen que en la enseñanza no puede legítimamente un centro docente del Estado rechazar a ningún alumno que llame a sus puertas dentro de las condiciones legales establecidas. Finalmente el profesor Hernández Vista llega a la conclusión de que a pesar del tesón con que se trata de resolver por parte de las autoridades este problema hacen falta muchos más Institutos en toda la península, principalmente en Madrid y Barcelona, para evitar que al padre de familia que trata de llevar allí a sus hijos se le conteste con la lamentable frase de: "No hay plaza" (3).

Acogiendo otra frecuente queja de los padres de familia acerca del precio de la enseñanza, el profesor Hernández Vista aborda nuevamente en las páginas de "Madrid" esta cuestión. Partiendo del hecho innegable de que "la mayor parte de los padres no pueden soportar, con un mínimo de desahogo, el precio de la enseñanza, la cuota mensual del colegio, aunque el Estado perdonara la matrícula", trata de buscar remedio a esta situación. Hernández Vista sostiene que los colegios españoles no son caros, como casi todos los particulares creemos, sino "técnicamente baratos, inconcebiblemente baratos", pues considera que con el precio que pagan los clientes en casi todos los colegios no hay base económica suficiente para sostener la enseñanza en las condiciones y nivel mínimo que en la mitad del siglo XX son indispensables. Según el autor, el punto clave es el profesorado, pues considera que "un joven profesor de enseñanza media no puede dar, desde un punto de vista técnico, más de tres o cuatro clases al día, ya que el tiempo restante debe dedicarlo a tareas complementarias y al estudio, y, por lo tanto, aceptada esta situación, los colegios tendrían que duplicar o triplicar su precio si quieren disponer de un profesorado adecuado a las necesidades de nuestra hora". Entonces, ¿cómo resolver el problema a los padres que no pueden alcanzar a pagar los precios de los colegios?: según Hernández Vista, creando nuevos Institutos: "porque sólo el Estado puede dar una enseñanza buena y barata, mantener un profesorado con decoro, cosa en la que está a medio camino, a pesar de los últimos avances, sin cargar la cuenta sobre el cliente". El profesor Hernández Vista imagina así una enseñanza media idealizada: caracterizada "por un número equis de colegios muy caros, pero con los becarios que libérrimamente quisiese el colegio admitir y otro número mayor de Institutos muy asequibles; unos y otros confiriendo una misma educación radicalmente cristiana; los colegios sin más control que la exigencia de un salario mínimo e idéntico al que por todos los conceptos perciben los catedráticos del Estado y el examen final para la colación del grado común a todos; y los colegios e Institutos quedarían frente por frente en competencia para atraer a sus claustros a los mejores profesores, única competencia buena, ¡ay!, hasta ahora inexistente" (4).

Comentando este artículo de Hernández Vista el diario "Pueblo" tercia en la cuestión. Comienza por admitir el hecho innegable de la carestía de la enseñanza, aunque enfoca el problema desde otro punto de vista. No acepta "Pueblo" el que los colegios tengan que duplicar o triplicar su precio si quieren disponer de un profesorado adecuado a las necesidades de nuestra hora, y para eso formula el siguiente razonamiento: "Si partimos de la base de que los alumnos de un colegio tienen siete horas de clase y de que la hora se le paga al profesor a unas 700 pesetas de media, resulta que cada grupo de alumnos le cuesta al colegio 4.900 pesetas. Si el grupo lo componen 40 alumnos (en muchos colegios son

(1) Renzo Titone: *Juicio de la pedagogía perenne sobre la Metodología Moderna*, en "Educadores". (Madrid, noviembre-diciembre 1960.)

(2) Víctor García Hoz: *La sicología y el sicólogo escolar*, en "Revista Calasancia". (Madrid, octubre-diciembre 1960.)

(3) Eugenio Hernández Vista: *No hay plaza*, en "Madrid". (Madrid, 29-9-1960.)

(4) Eugenio Hernández Vista: *El precio de la enseñanza*, en "Madrid". (Madrid, 12-11-1960.)

más) y pagan unas 400 pesetas cada uno (más también con frecuencia), vemos que el colegio percibe 16.000 pesetas. Como paga 4.900 le quedan unas 11.000 libres, que, aún deduciendo amortizaciones, beneficios, impuestos, etcétera, supone un saldo favorable de innegable importancia, ya que ha de ser multiplicado por el número de grupos que existan en el colegio. Añádase que los gastos de material, calefacción, etc., suelen ser pagados aparte o mediantes cuotas fijas de carácter periódico. Parece, pues, que, sin necesidad de elevar el precio de la enseñanza, muchos colegios están en condiciones de elevar la remuneración del profesorado y conseguir la mejoría de la enseñanza que preconiza el señor Hernández Vista." Señalada esta discrepancia, admite en cambio "Pueblo" que la solución de establecer una sana competencia entre los colegios privados y los Institutos del Estado es lo más conveniente, pero esta competencia sólo será posible cuando haya el número suficiente de Institutos para que pueda ir cómodamente a ellos todo el que quiera. La preconizada enseñanza media ideal de que habla Hernández Vista parece al articulista de "Pueblo" demasiado radical: "Estamos seguros —dice— de que muchas instituciones privadas se preocuparán, en cualquier circunstancia, de hacer que sus colegios sean asequibles a amplias capas de la nación como procuran hacerlo en la actualidad" (5).

En el periódico "Arriba", con el título de *Los dos años del Bachillerato,* se aborda brevemente la misma cuestión tratada en los artículos anteriores, es decir, los problemas que la enseñanza media plantea a la familia. "En este punto —dice Aguinaga— se reproducen igualmente las supersticiones que subestiman la enseñanza oficial respecto a la enseñanza privada, quizá porque en todos los órdenes existe la creencia sistemática de que lo caro tiene que ser necesariamente bueno o, por lo menos, mejor que lo costoso. Es una típica cuestión social... Para superar este entendimiento tradicional hay que modificar tradicionales actitudes que consigan que la enseñanza pública, llamada así con un énfasis compasivo, lo sea efectivamente, no sólo por el carácter con que se dispensa, sino también, y de modo principal, por la participación activa de la comunidad en su organización. El padre de familia, preocupado en buscar para sus hijos un ilustre colegio donde estudien el Bachillerato, puede y debe preguntarse por qué no hay en Madrid más Institutos de enseñanza media. La existencia de centros escolares en relación con el desarrollo de la ciudad se ha reducido a los de primera enseñanza. Pero debe pensarse que los nuevos contingentes de población, esos que producen los incesantes aumentos de la estadística demográfica de Madrid, están compuestos no sólo por padres e hijos de corta edad, sino también por padres e hijos en edad de estudiar el Bachillerato" (6).

Los libros de texto del Bachillerato crean un problema económico en muchos hogares españoles, pues se da el hecho de que en un mismo hogar los libros que sirvieron a uno de los hijos para estudiar el primer año no le sirvan a su hermano dos o tres años después para cursar la misma disciplina. Parece que la solución más razonable sería fijar a esos textos un período de validez mínimo, que nunca debiera ser inferior a los mismos seis años del Bachillerato. Este tema, abordado en el periódico "Madrid", recoge el estado de opinión de muchas familias españolas: "Si las asignaturas son idénticas, si los principios que acerca de ellos han de explicarse en clase se mantienen a través del tiempo, si no se producen en su respectivo contenido variaciones sustanciales impuestas por los mismos acontecimientos diarios, ¿por qué no enseñar siempre con un texto seleccionado, escrito por quien tenga autoridad para ello, en vez de recurrir al sistema de anular en 1960 la Geografía, la Historia, la Gramática o el Inglés que eran de precepto en 1959?" (7).

ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

En la revista "Educadores" el catedrático de Universidad Alejandro Díez Macho, acudiendo a la enumeración de una serie de datos concretos, estudia la importancia del *apostolado universitario,* lo que han hecho y hacen en la actualidad los religiosos en la enseñanza superior y lo que debieran hacer en este campo de grandes horizontes educativos. Respecto a la tarea que actualmente se desarrolla, después de reconocer que el apostolado de la enseñanza universitaria es un campo poco cultivado, divide esta actuación en dos apartados: a) lo que han hecho o hacen los religiosos en la universidad civil, y b) lo que ellos mismos hacen en los centros universitarios que de ellos dependen (Instituto Químico de Sarriá e Instituto Biológico de aquella misma localidad, Universidad de Deusto, Instituto Católico de Artes e Industrias, Escuela Superior de Técnicos de Empresa de San Sebastián, Real Universidad María Cristina de El Escorial, Estudio General de Pamplona). El profesor Díez Macho exhorta a los religiosos a entrar generosamente en la Universidad civil y a redoblar el esfuerzo fundacional de centros superiores propios, pero recomienda que se ponga más interés en la calidad del apostolado que en la cantidad: "La alta y doble calidad docente e investigadora de un centro superior tiene el arte mágico de acallar las protestas de los adversarios, de disminuir las fuerzas de las tempestades que siempre amenazan a la enseñanza no estatal. Pero esta alta calidad sólo la alcanzarán los centros que tengan un profesorado de tanto saber y de tanto investigar, y de tantos medios para lo uno y para lo otro, como estilan los centros civiles homólogos". Si no existiera la posibilidad de una razonable homologación entre los centros superiores de religiosos y los del Estado, habría que retirar el consejo de multiplicar los centros de los religiosos, aconsejando solamente homologar los centros ya existentes (8).

En la "Revista 24" Eugenia Serrano comenta la actitud de los estudiantes universitarios cuando regresan a España después de haber pasado unos meses en el extranjero. Estos estudiantes se dividen en dos grupos: "los hijos de papá que van con el dinero de papá y los que van con el suyo propio, que suele ser ninguno". Eugenia Serrano reconoce las ventajas de la beneficiosa experiencia humana de esos estudiantes que han tenido que trabajar duramente durante las vacaciones europeas y que vuelven a España considerando que el trabajo manual ha de ser estimado y puede hacerse compatible con su dedicación intelectual; pero subraya la importancia que, por otra parte, tiene para el estudiante trabajar con ahinco en sus propios estudios, ya que "un futuro abogado lo que tiene que hacer ante todo es estudiar leyes profunda y concienzudamente". "La sensibilidad estudiantil —dice— nota una fisura entre el mundo de las Universidades y el mundo real, campesino y trabajador. Esta fisura sólo se podrá cerrar trabajando honradamente en lo que se tiene vocación. No hace falta que el estudiante sea campesino, algunos meses de su vida; lo que sí es necesario es que el estudiante no estafe a la sociedad familiar, o estatal que le permite estudiar. Que trabaje en lo suyo, como trabajan en lo suyo dedicados a profesiones manuales. Que estudie, en suma" (9).

CONSUELO DE LA GÁNDARA.

(5) *Institutos y colegios,* en "Pueblo". (Madrid, 21-11-1960.)

(6) Aguinaga: *Los años del Bachillerato,* en "Arriba". (Madrid, 29-10-1960.)

(7) *Los libros del Bachillerato,* en "Madrid". (Madrid, 12-11-1960.)

(8) Alejandro Díez Macho: *Los religiosos ante el apostolado universitario,* en "Educadores". (Madrid, noviembre-diciembre 1960.)

(9) Eugenia Serrano: *Curso de Jazz y curso clásico,* en "Revista 24". (Madrid, octubre 1960.)

reseña de libros

G. LANGROD y otros autores: *Progrès techniques et décision politique.* Introducción de C. B. Macpherson. "Revue Internationale des sciences sociales", vol. XII, núm. 3. París, 1960. 54 págs.

Los progresos técnicos últimos permiten medir y calcular muchas cosas, pero no las consecuencias políticas del propio progreso técnico. Por eso los especialistas sienten una mayor necesidad y un mayor interés en tratar de precisar en lo posible dichos efectos. No en vano las decisiones políticas tienen cada vez mayor importancia en el ritmo del progreso y en el intento del hombre de llegar a dominar las fuerzas de la naturaleza. El Boletín Internacional de Ciencias Sociales editado por la Unesco con el concurso de los especialistas más eminentes, trata de esta importante materia.

Al fin y al cabo, de decisiones políticas, en el nivel nacional y en el internacional, sobre el empleo de la energía nuclear y sobre las armas atómicas, depende la supervivencia y el desarrollo de la civilización. Dando por sentado que el asunto haya quedado resuelto ventajosamente, todavía dependerá de la decisión política el caudal de recursos destinados a la enseñanza, a la investigación y al desarrollo científico, actividades de formación y de preparación de los hombres del mañana, de cuyo cerebro y capacidad resultarán conquistas hoy imprevisibles.

En la introducción de este volumen el profesor C. B. Macpherson, de la Universidad de Toronto, afirma que ante el éxito espectacular de la tecnología y las consecuencias que ello supone en los modos de vida del pensamiento, los especialistas de las ciencias políticas deben tratar de precisar los efectos que todo ello supone en la vida política. La tarea obliga a recorrer un vastísimo panorama, ya que no pueden quedar ignorados los nuevos matices de ese progreso con la automatización, el empleo constante de la electrónica, el desarrollo de las ciencias atómicas y los medios de comunicación, en particular la radio y la televisión.

Entre los estudios comprendidos en este número de la revista de ciencias sociales hay uno del profesor A. Molitor, de la Universidad de Lovaina, sobre "reclutamiento y formación de los funcionarios"; otro del profesor G. Langrod, del Centro Nacional de Investigación Científica de Francia, dedicado a la "racionalización de los métodos y medios de acción de la administración pública"; en fin, un tercero del profesor R. Maddick, de la Universidad de Birmingham, consagrado a "algunos efectos de las innovaciones técnicas en las relaciones entre el poder central y las autoridades locales". La introducción del profesor Macpherson trata de manera directa de las repercusiones del progreso técnico en la vida política de los gobiernos, tarea complicada extraordinariamente por el aumento de las decisiones a tomar, mucho más que por la naturaleza de los asuntos a resolver.

La conclusión del señor Macpherson es en cierto modo negativa al examinar la influencia perjudicial o beneficiosa que la técnica tiene sobre la acción política. Hay otros factores como los resultados combinados del socialismo del Estado y la previsión social con una virtud modificadora mucho más notable, pero no conviene olvidar la advertencia de que "si la fuerza del progreso técnico es inferior a la de otros cambios, ambas clases de influencias pueden conjugarse con resultados mucho más profundos que si se tratara de una simple adición".

Cuanto dice el autor en relación con los efectos de la radio y de la televisión, sobre la capacitación del gran público para que pueda comprender la complejidad creciente de las decisiones gubernamentales, merecen mención y desde luego dan a entender las grandes lagunas a llenar en el conocimiento de todos estos problemas, que sólo podrán ser definitivamente examinados en su conjunto mediante el esfuerzo de eruditos y de las personas dedicadas a las ciencias políticas y sociales.

FRIEDRICH W. FÖRSTER: *Temas capitales de la educación.* Traducción del alemán por Alejandro Ros. Editorial Herder, Barcelona, 1960. 237 páginas.

No hay persona medianamente culta que se desinterese de los problemas que lleva anejos la educación de la infancia y adolescencia, y a ella se han dedicado y dedican gran número de tratados. No todos, empero, tienen la solvencia moral requerida para ocuparse de una cuestión tan delicada y vital como es la de cimentar en el niño una sólida formación e irla desarrollando de acuerdo con su temperamento y edad.

El autor de este libro es conocido mundialmente. Enseñó en Zurich, Viena y Munich, y vive actualmente en Norteamérica. *Temas capitales de la educación* es una obra característica de Förster, que responde a su esencial modo de ser: un diálogo con los preceptores, que comprende las principales tareas pedagógicas y hace inteligible la estructura interna del proceso educativo. El concepto pedagógico del autor es una síntesis de puntos de vista muy variados; rechaza toda posición unilateral y presta atención a todas las direcciones docentes. Se pronuncia contra la relajación pedagógica de nuestro tiempo, que sólo quiere ver en las debilidades humanas una manifestación de la deficiencia de la salud anímica y no una falta contra la moral. Se muestra partidario de una pedagogía de la libertad, la cual respeta y robustece la personalidad y sentido de la responsabilidad de la juventud.

La amplia visión con que el autor enfoca la materia, queda reflejada cuando dice: "Es menester que el educador esté plenamente convencido de que la pedagogía no es sólo, digámoslo así, la ciencia que enseña a manejar a los jóvenes, sino "una ciencia auxiliar para todas las profesiones humanas". Y luego "... un aristócrata que en una sala de club acapara todos los periódicos no es un "gentleman"; en cambio, un pobre trabajador sin formas exteriores, pero que resuelve sus conflictos de cada día con verdadera modestia, desinterés y autodisciplina, ése es el "gentleman".

Algunos capítulos son particularmente interesantes: Importancia de elemento femenino para el ideal del carácter; El elemento masculino en el ideal del carácter; La virilidad sola no es un fin último; Herencia y educación; Tratamiento pedagógico de trastornos patológicos; Sicologismo y educación; El reverso del "Idealismo"; El sicoanálisis en la educación de los jóvenes; Complejo de Edipo y complejo de padre; Espíritu de cuerpo y "muchachos clave".

Dos índices, uno general y otro analítico, permiten localizar rápidamente la materia que interese. No vacilamos en decir que educadores, padres de familia y los mismos adolescentes encontrarán en este libro un filón de ideas de inestimable utilidad.

Annuaire International de l'éducation, vol. XXI. Unesco-Bureau International d'Education. Publicación núm. 211. París-Ginebra, 1960. 580 págs.

Setenta y siete países han contestado a la encuesta de la Unesco y de la Oficina Internacional de Educación presentando un informe sobre el desarrollo de sus sistemas escolares respectivos, con referencia a las sumas destinadas a estas atenciones, a los aumentos de matrícula, construcciones de edificios, mejoras de orden moral y económico concedidas al personal docente y, en fin, cuanto puede dar una idea de la corriente que sigue el movimiento pedagógico y el ritmo a que ese crecimiento se efectúa.

El *Anuario Internacional de la Educación 1959* pretende ser un instrumento de trabajo para el investigador, para las autoridades encargadas de la educación y un estímulo para todos los educadores. Ha de ser estudiado como continuación de los anteriores y como el método más preciso hasta la fecha para estudiar las tendencias de la educación, que su importancia interesan al sociólogo y al político. Como constante de esas tendencias aparece el aumento de los presupuestos a razón en 1959 del 16,12 por 100, proporción nunca superada hasta la fecha.

Resultado de esos nuevos recursos destinados a la educación son el desarrollo sin precedentes de todos los grados escolares. Tomando como base del cálculo las cifras de la matrícula de 1958, doce meses después, o sea en 1959, encontramos que para cada cien alumnos de primaria los efectivos son hoy de 106; los de secundaria, de 112; los de la enseñanza técnica o laboral, de 110, y los universitarios y de la enseñanza superior, de 111. Esta expansión de la matrícula no se limita a los países altamente industrializados, sino que por contagio los que se hallan en vías de industrialización y los que acaban de acceder a la independencia se esfuerzan también en prolongar la escolaridad y en mejorar la enseñanza, para no perder los medios indispensables a su progreso moral, económico y social.

Otras tendencias constantes a lo largo de los últimos años son las reformas de planes y programas que en el grado primario afectan al 42

por 100 de los países considerados y en la enseñanza secundaria al 52 por 100. Las construcciones escolares representan inversiones considerables de capital y a título de ejemplo puede mencionarse la estadística relativa a numerosos países como Bielorrusia, que construyó 1.300 clases; Canadá, 7.100; Estados Unidos, 68.000; España, 3.000; Francia, 14.293; Hungría, 1.051; Marruecos, 1.200; Filipinas, 6.741; Rumanía, 1.497; VienNam, 3.342.

En esta descripción sumaria del *Anuario Internacional de la Educación* no han de omitirse las medidas adoptadas para mejorar la situación moral, económica y social del magisterio y para remediar la falta de profesores especialmente en el nivel secundario, secciones científicas y matemáticas y de la enseñanza profesional.

La industrialización, el aumento del poder adquisitivo de las grandes masas de trabajadores y el interés de los padres de familia en asegurar a sus hijos el ascenso a los diversos escalones de la vida social, han contribuído en alto grado a esta expansión de los sistemas escolares, hasta un lugar que jamás hubieran podido soñar los pedagogos más arrebatados. ¿Hasta qué punto estas circunstancias sensibles y evidentes en muchos países, que comienzan a tomar cuerpos en otros van a ser objeto de estudio en las Facultades de educación y en los centros dedicados a la formación de maestros? Estiman algunos que más aleccionador que el examen de las condiciones en que se desarrolló la escuela en los tiempos clásicos de Grecia y Roma o en la época del Renacimiento, sería descubrir en el país propio y en los ajenos, gracias a la educación comparada, el valor y alcance de las influencias que intervienen en este proceso.

La Unesco, dentro de su Proyecto Principal para la extensión y mejoramiento de la educación primaria en Iberoamérica, proyecta celebrar una Conferencia encargada de reunir elementos de juicio sobre las relaciones existentes entre la economía y la educación y el valor que ésta tiene para el desarrollo equilibrado del potencial económico de un país. Estos trabajos pueden señalar nuevas pautas en la investigación y son indispensables para que los estudios no se limiten a un monólogo improductivo. Ello permitiría a través de las escuelas normales y de otros centros dar al cuerpo docente nuevos estímulos para cumplir una misión difícil, sacrificada, pero indispensable para el porvenir de la humanidad.

La XXII Conferencia Internacional de Instrucción Pública celebrada en Ginebra bajo los auspicios de la Unesco y de la Oficina Internacional de la Educación, examinó este mismo "Anuario 1959", y si sus deliberaciones pueden tener alguna significación ésta sería la de que la escuela, base en gran parte de nuestro progreso cultural, científico y económico, ha de representar un papel todavía más importante y urgente entre los pueblos que ahora despiertan a la vida internacional.

actualidad educativa

1. ESPAÑA

III CERTAMEN JUVENIL DE ARTE

Superada su fase provincial, a finales del presente año tendrá lugar en Madrid el III Certamen Juvenil de Arte, organizado por la Delegación de Juventudes, con carácter ya nacional.

En los Certámenes Juveniles de Arte pueden competir todos los jóvenes españoles (ambos sexos), siempre que reúnan la condición de no haber cumplido los veintidós años. Los participantes son agrupados en tres categorías según su edad, dentro de las cuales compiten en las siguientes especialidades: Pintura (óleo, pastel y acuarela), Dibujo (pluma, lápiz o carbón) y Escultura (todas sus manifestaciones).

Este año se ha pensado en una muestra extranjera, dentro del carácter nacional del Certamen, para lo cual se han cursado invitaciones a jóvenes artistas de diversos países tales como Bélgica, Portugal, Reino Unido, Italia, República Federal Alemana, Noruega, Austria, Francia, R. A. U., etc.

EL MAL ALUMNO NO EXISTE...

... ha dicho en unas declaraciones al diario madrileño "Pueblo" la doctora Raquel Payá Ibars, jefe del departamento de Orientación del C. E. D. O. D. E. P.

El mal alumno —dice— aparece entre los niños normales cuando el individuo no puede dar lo que se le pide, cosa que ocurre por el desconocimiento que por parte del maestro se tiene del individuo-alumno, y asimismo, por parte de los padres, al no saberse explicar ninguno qué "algo" es lo que no marcha bien en el escolar.

Aboga por el establecimiento de las policlínicas, donde los servicios de sicopedagogía puedan diagnosticar la manera cierta sobre las causas que influyan para ocasionar en el alumno estas deficiencias.

"Las escuelas —continúa— necesitan de un orientador. Un hombre preocupado por la sicopedagogía y la sicosociología. Que siempre esté dispuesto y vigilante para intervenir."

Los padres influyen no pocas veces en esta calificación del alumno, por una manifiesta desorientación en su conducta con respecto al hijo estudiante. Tanto por excesivo celo en su cuidado como por desatención, nacidas ambas posiciones de la falta de preparación para esta función directora.

Termina proclamando como ideal "Trabajar en equipo padre y maestro. Médico y sicólogo, cuando sea necesario. Lo ideal sería un equipo sicomédicopedagógicosocial."

CONSTRUCCIONES ESCOLARES 1961 EN PONTEVEDRA

El plan de construcciones escolares de la provincia de Pontevedra a realizar en 1961 comprende 59 escuelas y 92 viviendas para maestros, con importe total de 21.510.000 pesetas y una aportación estatal de 7.255.000 pesetas por el sistema de subvención, y de 81 escuelas y 94 viviendas, por un importe total de 23.390.000 pesetas, por el sistema de aportaciones del Estado y de los Municipios.

CAMPAÑA DE ALFABETIZACION EN HUELVA

No es Huelva de las provincias andaluzas de mayor contingente de analfabetos. Las autoridades provinciales y locales han iniciado una intensa campaña en colaboración con el MEN., que viene cristalizando en la construcción de modernos grupos escolares, hasta el punto de que son contados aquellos pueblos que carecen ya de los mismos.

Para las aldeas y poblados a grandes distancias viene funcionando con notorio aprovechamiento la Cátedra Ambulante de la Sección Femenina. Las instructoras de la Sección Femenino han celebrado en lo que va de año tres cátedras, de mes y medio de duración cada una —Pinos, de Valverde del Camino; Coto de la Rocina, de Almonte, y Aldea Carbonera, de Aracena—. Actualmente, la Cátedra Ambulante de Huelva realiza sus tareas en el pueblo de Cortelazor, para desplazarse luego a La Fresnera, del partido judicial de Aracena, y en virtud de solicitudes recibidas harán también acto de presencia en Los Marines y varios caseríos de Aroche.

La campaña de alfabetización se extiende a todos los sectores, y empeñadas en su mayor eficacia y eficiencia aparecen cuantas representaciones tienen constancia dentro de las diversas actividades del trabajo y del saber. El obispo de la diócesis ha dirigido una carta circular a los párrocos de la misma haciéndoles patente la responsabilidad sacerdotal que les incumbe y obliga o colaborar con la campaña extraordinaria emprendida por la provincia para hacer desaparecer todo resto de analfabetismo. Y dispone que al servicio de dicha campaña y de acuerdo

con las autoridades civiles y docentes de sus respectivas parroquias procuren crear dentro de las mismas un clima favorable. Finalmente ordena que las Juntas de todos los centros de piedad y apostolado de las parroquias designen a uno o varios de sus miembros para la mejor organización y relación de aquellas tareas, ofreciendo al efecto los locales de las sesenta escuelas parroquiales del Patronato Escolar Diocesano y de los demás centros y asociaciones de apostolado de Acción Católica.

ENSEÑANZAS DE MAESTRIA INDUSTRIAL EN LAS UNIVERSIDADES LABORALES

Varias disposiciones del MEN. han determinado importantes avances y perfeccionamiento para la eficacia y extensión docente de las Universidades laborales.

Han pasado a ser cinco estas instituciones al incorporar la de Zamora, que conservará el nombre de San José, que tenía como entidad benéficodocente.

Dos trascendentales mejoras van a introducirse en el presente curso: desarrollarán las enseñanzas correspondientes a la maestría industrial. Se señala a las de Gijón y Zamora dichas enseñanzas para la rama del metal; a la de Sevilla, las ramas del metal y eléctrica; a las de Córdoba y Tarragona, las dos dichas y la de la madera.

Se añade a éste otro avance que viene a consolidar el anterior y a abrir horizontes y posibilidades aún más dilatados.

La Dirección General de Enseñanzas Técnicas ha autorizado a las Universidades Laborales de Córdoba, Gijón y Tarragona para impartir las enseñanzas del curso selectivo de iniciación al peritaje industrial. A la de Sevilla se autoriza, además, para las de dicho curso del peritaje agrícola.

CODIGO INFANTIL DE LA CIRCULACION

Destinada a dar a conocer las reglas de la circulación y la forma de evitar sus peligros, ediciones "Celta" ha publicado una colección bajo el título genérico de "Tráfico" e integrada por tres ejemplares: el "Código infantil de la circulación", la "Cartilla infantil de la circulación" y un interesante "Cuaderno de ejercicios". Contiene el primero los principales artículos del Código que afectan a la circulación, definiciones, señales nacionales e internacionales, una serie de ejemplos gráficos y notas útiles para los niños. Al propio tiempo, el "Cuaderno de ejercicios" es de gran utilidad para que los propios niños copien en él las normas del Código.

NUEVO INSTITUTO LABORAL EN BARCELONA

La Ciudad Condal dispone ya de un nuevo Instituto Laboral, dependiente de la Diputación Provincial, y cuyo funcionamiento ha sido autorizado en el Consejo de Ministros celebrado en el Pazo de Meirás.

Se llama Instituto "Batlló", en homenaje al patricio barcelonés, que cedió los edificios y terrenos que constituyen la Universidad Industrial de Barcelona, en cuyo recinto será alojado el nuevo centro.

Los cinco primeros cursos serán de modalidad industrial, y los dos correspondientes al Bachillerato Superior serán de especialidad electrónica. En este sentido puede afirmarse que será el primero de dicha especialidad que existirá en Barcelona.

El nuevo Instituto cuenta ya con espaciosos locales debidamente acondicionados, con talleres, aulas y material idóneo para las enseñanzas que en él se darán al alumnado. Próximamente se procederá a la convocatoria de matrículas y exámenes de ingreso.

EN LA NUEVA ESCUELA DE PERITOS INDUSTRIALES DE MADRID

En los locales de la nueva Escuela Técnica de Peritos Industriales de Madrid ha tenido lugar la inauguración del año académico 1960-61, bajo la presidencia de los Directores generales de Enseñanzas Técnicas y de Enseñanza Laboral.

El secretario de la Escuela Técnica de Peritos Industriales de Madrid leyó un resumen de la memoria del presente curso, haciendo resaltar el número de alumnos que ha sobrepasado en dichas Escuelas los 4.000 en todos sus cursos, así como en la enseñanza de iniciación.

A continuación el catedrático de Economía Política, don Rodolfo Argamentería, leyó la lección inaugural bajo el tema "Desarrollo económico y estructura de la empresa industrial".

Comenzó afirmando que en el momento actual es imprescindible una reforma de la estructura de la empresa que se amolde a las necesidades del desarrollo económico, objetivo básico de la política económica en España.

Hizo una exposición de las teorías del desarrollo económico a través de los distintos conceptos, y se detuvo en el estudio de los planes de desarrollo, así como en los efectos de dichos planes.

"La empresa industrial —dijo— es unidad vital del sistema económico, y de acuerdo con lo que establece la Ley Fundamental del Estado de 1958, dicha empresa debe girar en torno a los cinco elementos: asociación de hombres y medios ordenados a la producción, comunidad de intereses, unidad de propósito, recíproca lealtad entre sus elementos y subordinación de los valores económicos a los de orden humano y social. Para ello, la empresa, cualquiera que sea la forma de su fundación, debe buscar dos fines: fin próximo, el interés social, y fin remoto, la obtención de unos beneficios plenamente justificados por las diversas razones de índole económico y social, sobre todo cuando tales beneficios son también elemento básico para el desarrollo de la empresa.

El medio para conseguir tales fines es la estructura en dos equipos: "equipo de gobierno" y "equipo capital", con conexión entre ellos, pero con independencia en sus actuaciones. Una cosa es la administración y otra la gobernación de la empresa. La gobernación ha de ser de tal forma que exista un delegado del equipo de gobierno, bien con el nombre de empresario u otro, y de forma tal que la sociedad esté de alguna forma representada, ya que ésta se arriesga cada vez que se funda una empresa, pues sus miembros, en caso de fallar aquélla, tendrían que ser atendidos y colocados en otras actividades.

La constitución del equipo de gobierno ha de hacerse con una amplia participación del trabajo, del capital, de la sociedad y, en casos excepcionales, de otras entidades, incluso el propio Estado."

El profesor Argamentería terminó haciendo un estudio de las relaciones entre la empresa industrial y el desarrollo económico, y alentó a los técnicos y a los economistas a que mediante una acción conjunta sean eficaces colaboradores del desarrollo económico.

A continuación el Director general de Enseñanza Laboral hizo un resumen de los avances más importantes en el campo de las enseñanzas técnicas en España y en los de carácter profesional, declarando inaugurado el curso en nombre de Su Excelencia el Jefe del Estado.

EL PLAN NACIONAL DE ALFABETIZACION

Bajo la presidencia del Ministro de Educación Nacional se ha reunido el Pleno de la Junta Nacional contra el Analfabetismo. En el orden del día figuraba la presentación de un Plan Nacional de Alfabetización preparado por la Dirección General de Enseñanza Primaria. Se pretende desarrollar, a partir de este mes de octubre, un esfuerzo intensivo y permanente para alfabetizar a unos 2.700.000 españoles de más de diez años de edad (9,2 por 100 de la población) que aún carecen de los conocimientos mínimos de la lectura y escritura.

El Director general de Enseñanza Primaria hizo presente que, si bien es cierto que durante el decenio 1950-1960 la tasa de analfabetismo ha bajado de 17,3 por 100 a un 9,2, es necesario intensificar al máximo la acción alfabetizadora. Ello requiere una acción coordinada de todos aquellos organismos que han venido colaborando con la Junta Nacional y de aquellos otros que pueden influir decisivamente para la creación del clima sicológico indispensable para que este Plan rinda los mejores resultados. "Esperemos contar —añadió— con la valiosísima cooperación de la Iglesia, de los Ministerios, en especial Gobernación, Trabajo, Ejército, Marina y Aire; Sección Femenina, Frente de Juventudes, Sindicatos y, en suma, de toda la sociedad, porque es un problema cuya solución nos incumbe a todos."

CARPETA UNIVERSITARIA

El departamento de Información Universitaria del Distrito Universitario de Valladolid ha editado una "Carpeta del Estudiante" para los universitarios de nuevo ingreso en las Facultades. La carpeta contiene folletos informativos sobre la "Oficina de Viajes", "Ayuda Universitaria", "Información y Guía", "S. F. del S. E. U.", "Deportes", "Actividades Culturales", "Servicio Universitario del Trabajo" y una "Agenda del Estudiante".

215 PREMIOS DE TRES MIL PESETAS PARA BECARIOS

La Comisaría General de Protección escolar y Asistencia Social del

Ministerio de Educación Nacional ha convocado concurso público de méritos para la adjudicación de 215 premios de tres mil pesetas, con sujeción a las siguientes normas:

1.ª Podrán acudir al concurso los estudiantes que, habiendo obtenido para el actual curso académico la prórroga de su beca, hayan alcanzado calificación media superior a la conseguida en el curso anterior. En todo caso, las calificaciones medias deben ser superiores a notable.

2.ª Para optar a los premios convocados será condición precisa que los peticionarios sean becarios del Ministerio de Educación Nacional, Delegación Nacional de Sindicatos, Prensa de Juventudes, S. E. U., S. F., Mutualidad del Seguro Escolar, Banco de España, Ministerio del Ejército, Dirección General de la Guardia Civil, Inspección General de la Policía Armada, así como los de las Diputaciones Provinciales y Ayuntamientos y, en general, todos aquellos que hayan conseguido su beca en concurso público de méritos.

3.ª La distribución de los 215 premios por demarcaciones académicas será la siguiente:

D. U. de Barcelona	25
D. U. de Granada	15
D. U. de La Laguna	10
D. U. de Madrid	50
D. U. de Murcia	10
D. U. de Oviedo	15
D. U. de Salamanca	15
D. U. de Santiago	15
D. U. de Sevilla	15
D. U. de Valencia	15
D. U. de Valladolid	15
D. U. de Zaragoza	15

4.ª Las instancias se presentarán, hasta el 15 de diciembre, en las Comisarías de Protección Escolar correspondientes. A las mismas deberá acompañarse justificación de los siguientes extremos:

a) Condición de becario durante los cursos 1959-60 y 1960-61.

b) Certificación académica de las calificaciones obtenidas en los estudios realizados durante los cursos académicos 1958-59 y 1959-60.

2. EXTRANJERO

PUESTOS TECNICOS VACANTES EN LA UNESCO

Especialista en el desenvolvimiento económico, llamado para trabajar en equipo con un especialista de planificación en materia de enseñanza.—Destino: Tailandia (ARP/4)-Vietnam (ARP/6)-Irán (ARP/8). *Cometido*: El economista deberá examinar la documentación que le sometan los servicios oficiales del país respectivos en relación con las asignaciones actuales y futuras destinadas a las enseñanzas, de la repartición mejor de estas consignaciones por sectores y de su importancia en lo que se refiere a las inversiones reclamadas en otras esferas. Por otra parte, deberá consultar todos los documentos útiles y consultar con las autoridades competentes con objeto de determinar si los servicios de planificación disponen de datos suficientes para fijar la cuantía de la inversión destinada a la enseñanza y, por otra parte, obtener por los medios administrativos que permitan recoger y utilizar estos datos las precisiones que permitirán en caso necesario recomendar su perfeccionamiento.—*Requisitos*: Título universitario en ciencias económicas y preferentemente con especialización en el campo de la técnica de la planificación. Experiencia en los problemas prácticos de planificación y en las cuestiones que se refieren a la concepción y estructura de programas de investigación, especialmente en los relacionados con las proyecciones. — *Idiomas*: Tailandia e Irán, inglés; Vietnam, francés.—*Duración*: Tres meses.—*Sueldo*: 8.750 dólares anuales.

Especialista en las ciencias de ingeniería eléctrica. — Destino: Facultad de Ingeniería. Universidad Técnica del Oriente Medio. Ankara (Turquía).—*Cometido*: Enseñanza, así como en la dirección de las investigaciones hechas por los estudiantes. — *Requisitos*: Grado universitario en electricidad industrial y amplia experiencia en la investigación de las técnicas electrónicas, especialmente en las hiperfrecuencias, la televisión y la telecomunicación.—*Idiomas*: Inglés.—*Duración*: Dos años, a partir de enero de 1961.—*Sueldo*: 8.750 dólares anuales.

Especialista en formación de maestros rurales y en educación rural.—Destino: Caracas (Venezuela.—*Cometido*: Desarrollar un amplio programa de preparación de maestros rurales y en impulsar el desenvolvimiento de la educación rural en general. — *Requisitos*: Título universitario (o su equivalente) en educación, de preferencia con estudios especiales en formación docente y en educación rural. Amplia experiencia directa en administración o en enseñanza en instituciones de formación de maestros. Familiarización con las condiciones en que desenvuelvan los servicios de educación rural y de desarrollo de las comunidades, en países o regiones de configuración social, económica y cultural similar a la de Venezuela.—*Idiomas*: El dominio del idioma español es indispensable.—*Duración*: Un año.—*Sueldo*: 7.300 dólares anuales.

Experto en educación secundaria (formación de profesores).—Destitido: Ayudar al Ministerio de Educación en el planeamiento e implantación de un programa de formación para profesores de escuelas secundarias. — *Requisitos*: Grado universitario o diploma equivalente, preferentemente en Ciencias. Considerable experiencias práctica en enseñanza en nivel secundario. Experiencia en el campo de la formación de profesores. — *Idiomas*: Español. — *Duración*: Un año. — *Sueldo*: 7.300 dólares anuales.

COSTA RICA: CIFRAS SOBRE EDUCACION

Costa Rica incorporó a su Constitución hace más de noventa años el principio de la obligatoriedad de la enseñanza, y desde aquella fecha la nación se ha empeñado en poner a la escuela y al maestro en el primer plano de la consideración social. Apenas el viajero ha descendido de su avión podrá escuchar la famosa frase de que "Costa Rica tiene más escuelas que soldados". Desde luego, en ninguna otra parte se percibe con tanta intensidad la preocupación general por la cultura y el progreso de la infancia, y hasta el taxista entiende perfectamente el nexo y la unidad de un sistema que va desde el jardín de niños hasta las grandes Facultades; la enseñanza secundaria es también gratuita, y el estudiante capacitado está seguro de encontrar en el mecenazgo del Estado los fondos indispensables para acometer los estudios superiores.

En la III Reunión del Comité Asesor del Proyecto Principal de la Unesco para la generalización y perfeccionamiento de la escuela primaria en Iberoamérica, el señor ministro de Educación Pública de Costa Rica, doctor Fernando Runnebaum, expuso, con una multiplicidad de datos y de razones, los motivos y las consecuencias de esa preocupación general por la escuela. "Nuestro verdadero ejército son los maestros, y en la enseñanza primaria oficial sirven 6.911, sin contar los profesionales que cumplen su misión en la escuela particular. El número es considerable si se tiene en cuenta la cifra total de habitantes de Costa Rica, que son poco más de un millón." Al oír al ilustre representante de la educación de Costa Rica viene a la memoria el texto de la Carta Constitutiva de la Unesco, "puesto que las guerras nacen en las mentes de los hombres, es en la mente de los hombres donde deben erigirse los baluartes de la paz". El país, en efecto, está seguro de que sólo mediante la superación individual podrán borrarse las barreras y las dificultades de la pequeñez del territorio y de la limitación de sus recursos naturales.

Pero en Méjico, durante la reunión que se menciona, fueron tratados los problemas de la Escuela Primaria, y esta Escuela está en el caso de Costa Rica, donde puedan reunirse 30 niños en edad escolar. Inmediatamente viene el maestro a cumplir su misión, a enseñar las primeras letras, a tratar de impartir los conocimientos elementales para que el educando sea el día de mañana un ciudadano responsable y consciente de sus derechos. Existen lagunas, y el señor ministro de Educación no las ignora: "Muchos de esos niños apenas si logran cursar hasta el tercer grado".

El presupuesto general del país asciende a algo más de 355 millones de colonos, de los que cerca de 92 millones, o sea el 25,875 por 100 de los recursos del Estado se destinan a la educación. A la Escuela Primaria asisten exactamente 188.764 alumnos; 25.731, a la Secundaria, y 6.444, a la Universidad. El crecimiento ha sido extraordinario en los últimos años, y algunas cifras dan idea de su importancia: en 1956 asistieron a la Escuela Primaria el 79,4 por 100 de los niños en edad escolar, y tres años más tarde, o sea en 1959, concurrieron el 85,3 por 100. Esos cambios exigen un mayor número de maestros, aulas, pupitres, libros de texto, en una palabra, dinero. De 64 millones de colonos, fue preciso pasar a los 92 que hemos dicho antes, sin contar los edificios escolares y las atenciones de

carácter médico para asegurar la salud a los muchachos.

La proporción destinada a la enseñanza en 1956, del presupuesto nacional, fue de 21,7 por 100; un año más tarde fue de 21,6, pero pasó en 1958 a 24,6, y en 1959, a 25,8 por 100.

El número de maestros que se gradúan por año cubre las necesidades docentes del país, pero el crecimiento de la población exigirá nuevos sacrificios. Las Escuelas Normales de maestros registraron una matrícula de 705 alumnos en 1956, y actualmente son más de mil los que cursan estos estudios. Los salarios no son excesivos, pero permiten al maestro vivir con cierta decencia. Para poder incrementar y liquidar totalmente los reductos privados de la escuela y del maestro no basta el presupuesto actual; hay que construir más aulas, disponer de mayores cantidades de material y perfeccionar también el Magisterio no titulado.

Con la colaboración de la Asistencia Técnica de la Unesco se inició en 1955 un Instituto dedicado al perfeccionamiento de los maestros en servicio, mediante un plan de seis años de cursos por correspondencia. La actual matrícula de este Instituto es de 2.082 maestros-alumnos, y el señor ministro de Educación de Costa Rica anunció que para cuando termine el Proyecto Principal, en 1965, quedarán titulados todos los miembros del Magisterio costarricense.

CAPTACION DE ESTUDIANTES EXTRANJEROS EN ESTADOS UNIDOS

En 1955, los estudiantes extranjeros que cursaban en las distintas instituciones estadounidenses constituían un total de 39.903; en 1959, dicho total ascendía a 57.574. El 33,5 por 100 procedía del Lejano Oriente, y el 21 por 100 de los países de Iberoamérica. Más de la mitad de los estudiantes extranjeros (24.349) no son graduados; un tercio estudian al nivel de los graduados, y el resto se clasifica como "estudiantes especiales". La ingeniería sigue siendo el principal campo de estudio, seguido por las humanidades, las ciencias naturales, físicas y sociales. La mayoría de los estudiantes se encuentran en Estados Unidos por su propia cuenta (48 por 100 en 1955 y 41 por 100 en 1959). Los estudiantes estadounidenses que cursan estudios superiores en el extranjero ascienden a 10.213.

* * *

Rusia aprieta el acelerador en áreas hasta hace muy poco tiempo consideradas de exclusiva influencia euroamericana. En marzo de este año se ha creado en Moscú una Universidad para extranjeros, dedicada a fomentar "la amistad entre los pueblos", y admitirá, de momento, 500 alumnos por año, número que proyecta aumentar hasta 3.000 ó 4.000. Esta Universidad pretende preparar millares de ingenieros, economistas, profesores, técnicos industriales y agrícolas en cursos intensivos de cuatro años, y médicos en quinquenios. "Serán preferidos" los estudiantes procedentes de Iberoamérica, Africa y Asia, de hasta 35 años de edad máxima. El Consejo de gobierno de la Universidad moscovita sufraga los desplazamientos, ida y vuelta, alojamiento y asistencia médica de los alumnos admitidos. Los que logren destacarse en alguna especialidad recibirán ayuda financiera.

CIFRAS DE LAS ESCUELAS CANADIENSES

Canadá tiene en la actualidad más de 114.000 maestros y más de 32.000 escuelas, colegios superiores y universidades. De todos estos centros docentes, 30.000 son escuelas públicas primarias y secundarias; el resto está integrado por 800 escuelas particulares, 225 colegios de enseñanza comercial, cinco escuelas para ciegos y ocho para sordomudos, y 262 instituciones de estudios superiores, 29 de las cuales confieren grados universitarios. Además de las 18 Facultades de pedagogía de las Universidades, hay 112 Escuelas Normales.

Una gran proporción de los tres millones de escolares del Canadá frecuentan escuelas modernas bien construídas y equipadas. A causa de la vasta extensión del país y de su población diseminada, todavía son muy comunes las escuelas rurales con una o dos salas de clase.

CICLOS DE LA ESCUELA ITALIANA

La Escuela Primaria italiana comprende tres ciclos bien definidos:

1) *En el primer ciclo* (de dos años) se da enseñanza global.

2) *En el segundo* (de tres años) se inicia el estudio sistemático, aunque dejando en plena libertad al maestro para acomodarse a la capacidad de los alumnos. Todo debe basarse sobre el interés, la actividad y la experiencia del niño.

3) *En el tercer ciclo* (de tres años) se comprenden los alumnos de los once a los catorce años. Eran como unos 900.000 alumnos los que, pasados los once años, antes de la nueva reforma, ya no recibían educación alguna. El Estado se ha comprometido a establecer este tercer ciclo en todas partes. Está aún en la fase experimental. Cuando entre totalmente en vigor serán en Italia unos seis millones los niños que recibirán en Primaria una educación humana y cristiana cabal.

LEGISLACION ESCOLAR ISRAELI

Las dos leyes principales que ha promulgado Israel respecto de la enseñanza son la ley de Enseñanza obligatoria de 1949 y la ley de Enseñanza oficial de 1953.

Antes de 1949 la asistencia a la escuela no era obligatoria, e incluso en las escuelas primarias se pagaban derechos de matrícula. La ley de 1949 decretó que la enseñanza era obligatoria para todos los niños de cinco a catorce años; los niños debían ingresar en la escuela de párvulos a los cinco años y seguir los cursos de la escuela elemental de seis a catorce. Los derechos de matrícula fueron suprimidos. La ley dispuso también que los muchachos y las muchachas de catorce a diecisiete años, que no hubiesen terminado sus estudios elementales asistirían a las "escuelas para jóvenes trabajadores", en las que se les darían clases gratuitas por la tarde o por la noche.

La ley de Enseñanza oficial de 1953 suprimió las relaciones que existían entre las escuelas y los partidos u organizaciones políticas, prohibiendo la afiliación de las escuelas a un partido y la propaganda de cualquier partido u organización política entre los alumnos de las instituciones docentes. La ley enuncia las finalidades que persigue la enseñanza, entre las cuales figuran, además de los valores culturales, el amor al país y la fidelidad al Estado, la formación para trabajos manuales y agrícolas para "construir una sociedad basada en la libertad, la igualdad, la tolerancia, la asistencia mutua y el amor a la humanidad".

Además de la enseñanza oficial, la ley reconoce la enseñanza religiosa oficial, que es la misma que la primera, con la diferencia de que se da en instituciones que tienen carácter religioso por su funcionamiento, programas, profesores e inspectores. Todas las instituciones docentes oficiales están unificadas administrativamente. Sin embargo, los padres que quieran enviar a sus hijos a otras escuelas, pueden hacerlo siempre que esas escuelas reúnan las condiciones mínimas exigidas.

ACADEMIA MEJICANA DE EDUCACION

En noviembre de 1958, un grupo de educadores fundó en la ciudad de Méjico la "Academia Mejicana de la Educación", para reunir a las personas interesadas en esa actividad y promover y estimular el progreso cultural y educativo de Méjico.

Entre sus objetivos figuran los siguientes:

1. Agrupar a todas las personas dedicadas o interesadas en esta actividad, con el fin de promover y estimular de un modo permanente el progreso cultural y educativo de Méjico.
2. Estudiar los problemas y recursos del país para planear su educación de manera que responda a sus necesidades nacionales y locales y pueda contribuir a mejorar las condiciones de vida del pueblo mejicano.
3. Investigar, experimentar y difundir los problemas educativos.
4. Dar impulso a la actitud creadora y a la iniciativa del Magisterio.
5. Cooperar con las autoridades de la Federación y de los Estados y con las instituciones culturales y sociales de la República, a fin de superar de un modo continuo el esfuerzo educativo del país y poder crear una sólida opinión pública favorable hacia el recto desenvolvimiento de una educación al servicio de los intereses nacionales.
6. Defender la cultura nacional, sus nobles tradiciones y sus obras representativas.

Se propone ser una organización de criterio amplio y abierta a todas las personas, cualesquiera que sean sus ideas y tendencias filosóficas, sociales y políticas.

Fue nombrado como primer presidente de la misma nuestro corresponsal en Méjico, el maestro don Ceferino Cano Palacios.

Publica un boletín mensual titulado *Academia Mexicana de Educación;* el primer número se publicó en agosto de 1958.

LA UNESCO Y ESPAÑA

Durante la sesión del 31 de octubre de 1960 del Consejo Ejecutivo de la Unesco, el representante de España, don Joaquín Pérez Villanueva, señaló que la esencia y la razón de ser de las instituciones favorecen el conocimiento recíproco de todas las naciones, multiplicar las oportunidades de contacto y de intercambio entre todos los hombres de ciencia, los eruditos, los profesores, los periodistas, los músicos y los escritores.

"Desearíamos —ha dicho el señor Pérez Villanueva— un justo equilibrio entre las obligaciones de la constitución y el cumplimiento de tareas urgentes e inmediatas."

La presteza con que ha contestado a esa preocupación el director general de la Unesco, señor Vittorino Veronese, es una buena prueba de la importancia de la materia: "Este equilibrio será conseguido —ha dicho— a base de una cierta estabilidad en las actividades generales del programa, manteniendo todo tipo de intercambios y ocupándonos, al mismo tiempo, como es debido, de los problemas inherentes a los países que acaban de acceder a la independencia".

La posición española ha sido acogida en su integridad, puesto que el señor Pérez Villanueva es, quizá, el primero en haber subrayado en el Consejo Ejecutivo el apoyo que ha de darse a los países africanos, y en felicitar a la Dirección General por la obligación que se ha impuesto de atender a situaciones catastróficas producidas por la falta de maestros, escuelas y materiales pedagógicos, centros de estudios y de formación de la juventud en regiones inmensas de la Tierra.

Al margen de las sesiones de trabajo conviene destacar la satisfacción producida en los círculos de la Unesco y entre los miembros del Consejo Ejecutivo, por el anuncio de la próxima llegada al frente de la Delegación española, a la conferencia general, del Ministro de Educación, don Jesús Rubio. Con él vendrán personalidades muy distinguidas y conocedoras de las obras de la Unesco, subrayándose así, una vez más, el interés de España por los temas intelectuales y de educación.

El señor Pérez Villanueva informó de la misión encomendada al señor Millas Villacrosa, profesor de Lengua y Literatura Hebreas, de la Universidad de Barcelona, especialista en Historia de la Ciencia Medieval, para que dé varias Conferencias en las Universidades y centros de estudio de Israel, Pakistán y la India.

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, competa 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.

FICHERO DE LEGISLACION EDUCATIVA

Repertorio legislativo en forma de fichas. Formato: 16 × 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.

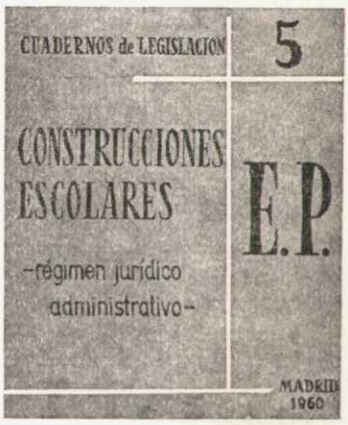
Particulares ..... 30 ptas.

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. *OO. MM.* 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 conexas,* 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 recontrata, abono y recepción de obras, y 5. *Indice analítico de materias.*

Precio: 30 pesetas.

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.