

Revista de EDUCACION

122



ORGANIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA EN ESPAÑA: XXIII. Escuelas Técnicas Superiores y Facultades universitarias de Ciencias. Estudios desde la Enseñanza Primaria sin poseer el Bachillerato (57)

ESTUDIOS.—ALFREDO CARBALLO PICAZO: En torno a la Gramática española (58-61) * BENITO ALBERO GOTOR: Correlación entre Economía y Educación (61-6) * *CRONICA.*—La Educación Nacional española durante el curso 1959-60 (67-72) * *INFORMACION EXTRANJERA.*—ISABEL DÍAZ ARNAL: La higiene mental del educador especializado (72-8) * *LA EDUCACION EN LAS REVISTAS* (78-80) * *RESEÑA DE LIBROS* (80-1) * *ACTUALIDAD EDUCATIVA* (82-4)

AÑO IX * VOL. XLI * 1.^ª QUINCENA NOVIEMBRE * NUM. 122
MADRID, 1960

REVISTA DE EDUCACION

PUBLICACION QUINCENAL

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

* *

PRESIDENTE DEL CONSEJO DE REDACCIÓN:

Antonio Tena Artigas.

CONSEJO DE REDACCIÓN:

*Luis Artigas * Jacques Bousquet * Manuel Cardenal Iracheta * Enrique Casamayor (Secretario de Redacción) * Rodrigo Fernández-Carvajal (Jefe de Redacción) * Consuelo de la Gándara * Feliciano L. Gelices * Emilio Lorenzo Criado * Adolfo Maíllo * Arsenio Pacios * José R. Pascual Ibarra * Manuel M.º Salcedo (Secretario del Centro de Orientación Didáctica) * Francisco Secadas * Manuel Ubeda, O. P. * Mariano Yela Granizo.*

* *

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

* *

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

* *

REDACCIÓN Y ADMINISTRACIÓN:

Alcalá, 34 - Teléfono 219608

M A D R I D

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

Alcalá, 34

M A D R I D

(España)

EN EL PROXIMO NUMERO 123 (2.ª QUINCENA NOVIEMBRE 1960)

entre otros originales: La organización de la enseñanza en España: Escuelas Técnicas y Facultades universitarias de Ciencias. Estudios sin Bachillerato y sin Escuela de Maestría * JESÚS LÓPEZ MEDEL: Financiación de la educación. Esquemas administrativos de ayuda al estudio * ADOLFO MAÍLLO:

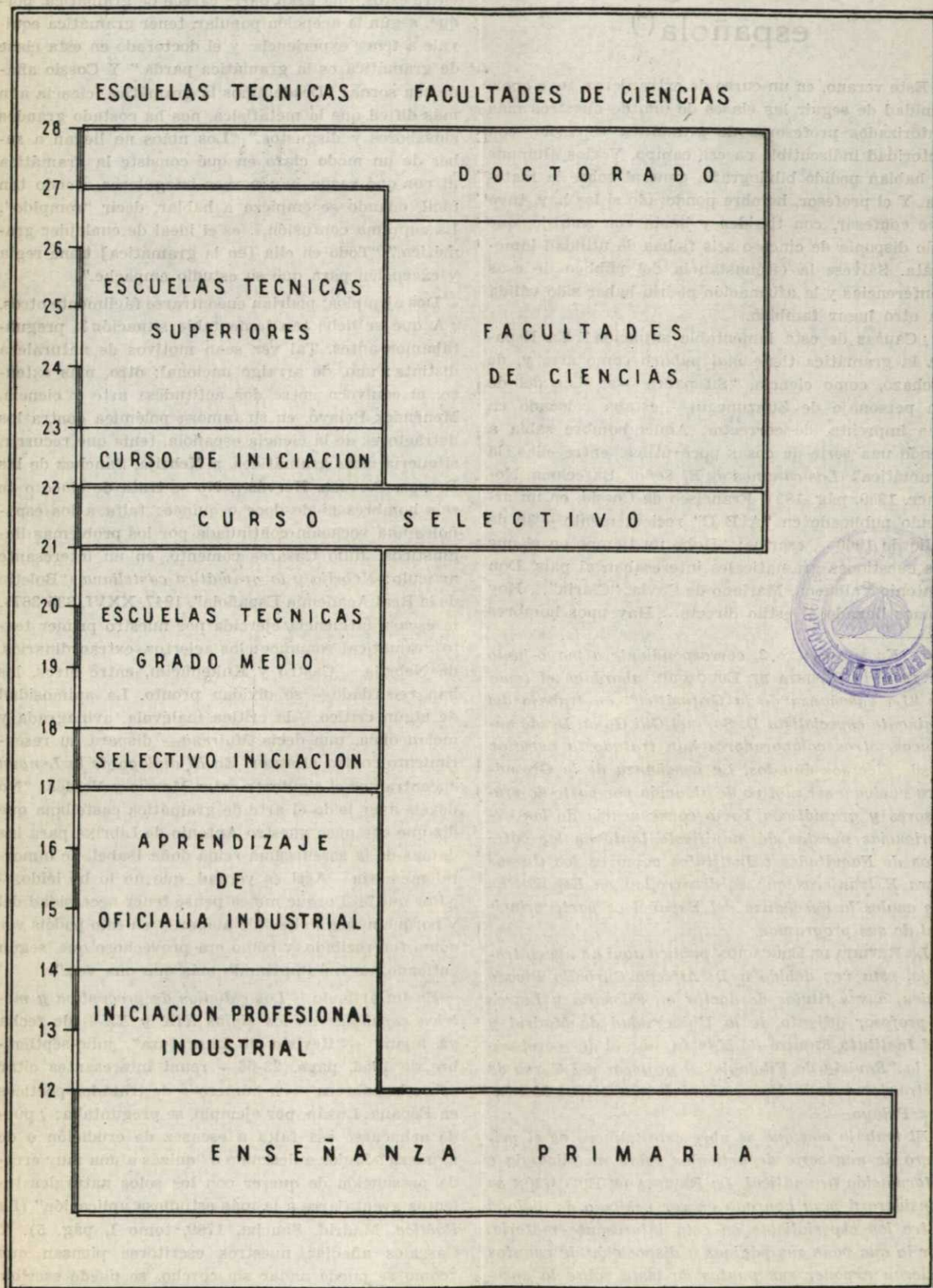
Comunidad escolar, educación y enseñanza * La participación activa de los estudiantes en la formación universitaria, etc., y las habituales secciones de *LA EDUCACION EN LAS REVISTAS, RESEÑA DE LIBROS y ACTUALIDAD EDUCATIVA.*

DIANA, Artes Gráficas.—Larra, 12. Madrid.

Depósito legal M. 57 - 1958.

ORGANIZACION DE LA ENSEÑANZA EN ESPAÑA

XXIII. Escuelas Técnicas Superiores y Facultades universitarias de Ciencias. Estudios desde la Enseñanza Primaria sin poseer el Bachillerato.



NOTA: El Curso Selectivo puede cursarse indistintamente en una Escuela Técnica Superior o en una Facultad de Ciencias teniendo validez recíproca.

estudios

En torno a la gramática española^(*)

Este verano, en un curso de extranjeros, tuve oportunidad de seguir las clases de uno de nuestros más autorizados profesores de gramática española, con autoridad indiscutible en ese campo. Varios alumnos le habían pedido bibliografía general sobre la materia. Y el profesor, hombre ponderado si los hay, tuvo que confesar, con timidez y hasta con sonrojo, que sólo disponía de cinco o seis fichas de utilidad inmediata. Sálvese la circunstancia del público de esas conferencias y la afirmación podría haber sido válida en otro lugar también.

¿Causas de esta lamentable situación? En España la gramática tiene *mal público* como arte y, de rechazo, como ciencia. "Su padre —se dice del de un personaje de Zunzunegui— estaba colocado en una imprenta, de corrector. Aquel hombre sabía a fondo una serie de cosas poco útiles; entre ellas, la gramática" (*Los caminos de El Señor*, Barcelona, Noguer, 1959, pág. 183). Francisco de Cossío, en un artículo publicado en "A B C" recientemente —30 de julio de 1960—, escribe: "Hubo un tiempo en el que las cuestiones gramaticales interesaban al país. Don Antonio Valbuena, Mariano de Cavia, "Clarín"... Hoy hemos llegado al estilo directo... Hay unos hombres

* En su número 2, correspondiente a mayo-junio de 1952, la REVISTA DE EDUCACIÓN abordaba el tema de "La enseñanza de la Gramática" en trabajo del eminente especialista D. Samuel Gili Gaya. Desde entonces, otros colaboradores han tratado la cuestión desde diversos ángulos. La enseñanza de la Gramática vuelve a ser motivo de atención por parte de profesores y gramáticos, como consecuencia de las experiencias puestas de manifiesto tanto en las cátedras de Facultades e Institutos como en los Cursos para Extranjeros que se desarrollan en España, en los cuales la enseñanza del Español es parte principal de sus programas.

La REVISTA DE EDUCACIÓN publica aquí un nuevo trabajo, esta vez debido a D. Alfredo Carballo Picazo quien, a sus títulos de doctor en Filosofía y Letras y profesor adjunto de la Universidad de Madrid y del Instituto Ramiro de Maeztu, une el de secretario de la "Revista de Filología" y profesor del Curso de Extranjeros de la Universidad Internacional Menéndez Pelayo.

El trabajo con que se abre este número es el primero de una serie de artículos sobre metodología e información gramatical. La REVISTA DE EDUCACIÓN se considerará muy honrada en ser vehículo de diálogo entre los especialistas en esta interesante materia, por lo que pone sus páginas a disposición de cuantos quieran exponer sus puntos de vista sobre la enseñanza de la Gramática o aportar información sobre el tratamiento de esta disciplina en otros países.

que piensan que es muy importante la gramática, y hasta que se pasan la vida dando lecciones de gramática. Los aspirantes a académicos suelen dar gratuitamente reglas de gramáticas, y algunos académicos, también. Lo que sí podemos afirmar es que hay muy pocos hombres que sepan gramática, y, entre éstos, una gran parte carece de gramática, porque, según la acepción popular, tener gramática equivale a tener experiencia, y el doctorado en esta clase de gramática es la gramática parda." Y Cossío añade con sorna: "Desde niños la gramática, ciencia aún más difícil que la metafísica, nos ha costado grandes sinsabores y disgustos." "Los niños no llegan a saber de un modo claro en qué consiste la gramática ni por qué razón hay verbos irregulares, siendo tan fácil, cuando se empieza a hablar, decir "rompido". La suprema confusión... es el ideal de cualquier gramático." "Todo en ella [en la gramática] tiene regla y excepción para que su estudio empache."

Dos ejemplos; podrían encontrarse fácilmente otros. ¿A qué se debe tan lamentable situación?, preguntábamos antes. Tal vez sean motivos de naturaleza distinta: uno, de arraigo nacional; otro, más extenso, el equívoco entre dos actitudes: arte y ciencia. Menéndez Pelayo, en su famosa polémica contra los detractores de la ciencia española, tenía que recurrir, si quería citar gramáticos, a Nebrija, Sánchez de las Brozas, Correas, Hervás... No se trata de cinco o de seis hombres ni de doce o quince: falta a los españoles una vocación continuada por los problemas lingüísticos. Julio Casares comentó, en un interesante artículo: *Nebrija y la gramática castellana* ("Boletín de la Real Academia Española", 1947, XXVI, 335-367), la escasa influencia ejercida por nuestro primer texto gramatical romance: los aciertos, extraordinarios, de Nebrija —Castro y Kuckenheim, entre otros, los han recordado— se olvidan pronto. La animosidad de algún crítico —la crítica malévola, avinagrada y melancólica, que decía *Mairena*— dispara su resentimiento contra el autor. En *El diálogo de la Lengua* encontramos el siguiente entre Marcio y Valdés: "No devéis aver leído el arte de gramática castellana que diz que compuso vuestro Antonio de Librixa para las damas de la serenissima reina doña Isabel, de inmortal memoria.—Assi es verdad, que no lo he leído.—¿Por qué?—Porque nunca pensé tener necesidad dél y porque nunca lo he oído alabar, y en esto podéis ver cómo fué recibido, y cómo era provechoso que, según entiendo, no fué imprimido más que una vez."

En un artículo —*Los estudios de preceptiva y métrica españolas en los siglos XIX y XX*— de fecha ya lejana —"Revista de Literatura", julio-septiembre de 1956, págs. 23-56— reuní interesantes citas sobre la pobreza —en número— de tratados poéticos en España. Luzán, por ejemplo, se preguntaba: ¿puede achacarse esa falta a escasez de erudición o de agudeza? Mejor a descuido o "quizás a una muy errada presunción de querer con los solos naturales talentos aventajarse a la más estudiosa aplicación" (*La Poética*, Madrid, Sancho, 1789, tomo I, pág. 5). Y Cascales añadía: nuestros escritores piensan que "como se puede nadar sin corcho, se puede escribir sin leyes". Menéndez Pidal destacó varias constantes en nuestra literatura: el escritor suele cultivar géne-

ros distintos, con aplauso de los lectores; confía a la improvisación más que al arte; pocos estudian obras extranjeras; casi ninguno se preocupa de la tradición escolar; los géneros dedicados a la enseñanza (y a la investigación lingüística, añadiríamos) no alcanzan nunca el nivel de los géneros de creación.

La gramática ha tenido, y tiene, poco ambiente en España. La mayoría de los escritores considera que la gramática es un lastre. Recuérdese la anécdota de Pío Baroja referida por Ortega y Gasset: en una posada de Coria Baroja corregía, inquieto, pruebas de una novela. Y, de pronto, rompió su silencio con este *ex abrupto*: “¿Lo ven ustedes? No hay cosa peor que ponerse a pensar en cómo se deben decir las cosas, porque acaba uno por perder la cabeza. Yo había escrito aquí: “Aviraneta bajó de zapatillas”. Pero me he preguntado si está bien o mal dicho, y ya no sé si se debe decir: “Aviraneta bajó de zapatillas, o bajó con zapatillas, o bajó a zapatillas”. Ortega, una página antes, escribe: “Yo leo para aumentar mi corazón y no para tener el gusto de contemplar cómo las reglas de la gramática se cumplen una vez más en las páginas de un libro. Una *tendance à nouvelles perceptions* me hace exigir de todo hombre y de todo libro que sea algo nuevo para mí y muy otro que yo. Hable, pues, quien no sea capaz de más sobre las faltas de sintaxis que en Baroja pululan” (*El Espectador*. Obras Completas. 2.ª edición. Madrid. Espasa-Calpe. 1936, pág. 174). Y antes: “La corrección gramatical... abunda hoy en nuestros escritores. Sensibilidad trascendente, en cambio, se encuentra en muy pocos” (pág. 172). Cervantes no dominaba la terminología ni tenía ideas claras en algunos puntos de gramática. Críticos del XIX se quemaron las cejas en la búsqueda —*apasionante cacería*— de los errores gramaticales cometidos por Cervantes. *El Quijote* está ahí, indiferente al laísmo.

Frente a la actitud racionalista, frente a la preceptiva a ultranza, hay otra actitud extrema, peligrosa si se extiende a un área en donde lo correcto vale tanto como la incorrección absoluta, injustificada y sin posibilidad de convertirse en norma. Los enemigos de la gramática consideran que para escribir, no ya el *Quijote*, sino para escribir simplemente, la gramática no es necesaria; piensan la gramática como una lista de reglas y de excepciones; se confunden dos conceptos: gramática-arte y gramática-ciencia. Encontramos ese criterio en Ortega y Gasset: “Si alguien grita “¡Fuego!” ofende a la gramática, porque al gritarlo quiere decir algo, y gramaticalmente todo decir, como correcta enunciación, reclama una frase entera —la palabra solitaria, ya nos lo dijo Aristóteles, no dice nada—, por ejemplo, “en esta casa el fuego ha producido un incendio” (*El hombre y la gente*. Madrid. “Revista de Occidente, 1957, página 279). Frente a ese criterio, racionalista, representado en España, entre otros, por Vicente Salvá, está el gramático —Henri Frei, por ejemplo— que estudia los errores gramaticales como fundamento del habla viva. Ortega y Gasset desvincula de la gramática lo afectivo para incluirlo en el dominio de la estilística, al modo de Bally, y reduce así la gramática a un crucigrama de reglas y contrarreglas. “La estilística, a diferencia de la gramática, hace entrar en el estudio científico del lenguaje elemen-

tos extraverbales, que son el estado emocional y la situación determinada en que alguien pronuncia la palabra y, precisamente, una parte de todo aquello que, como antes vimos, es de la palabra inseparable, pero que la gramática y el diccionario habían separado de ella” (*El hombre y la gente*, pág. 179). Es una concepción de la gramática falsa, anacrónica, muy del siglo XVIII y XIX. Sí: la gramática ha tenido y tiene poco ambiente en España; es prescindible —y aquí salvamos el área nacional—, no ya para escribir, sino para el ejercicio de una lengua viva.

En Ortega y Gasset encontramos también ecos de esta opinión. “La lengua, que es siempre y últimamente la lengua materna, no se aprende en gramáticas y diccionarios, sino en el decir de la gente” (*El hombre y la gente*, pág. 262). Ya Montaigne afirmaba: “A six ans, sans art, sans grammaire, sans fouet, sans larmes, j'avais appris du latin aussi pur que mon maître le parlait” (citado por G. Galichet en *Méthodologie grammaticale. Étude psychologique des structures*. Paris. Presse Universitaires de France. 1953, página 151). Y Anatole France, citado también por Galichet: “Apprendre dans un livre aux écoliers leur langue natale est quelque chose de monstrueux quand on y pense. Étudier comme une langue morte la langue vivante, quel contresens! Notre langue, c'est notre mère et notre nourrice; il faut boire à même. Les grammairiens sont des biberons. Et Virgile a dit que les enfants nourris au biberon sont indignes de la table des diex et du lit des déesses.” Y Fernando Brunot: “La grammaire est l'objet d'une répulsion universelle. Les enfants n'en font que par contrainte et avec dégoût... Le cerveau de l'enfant est à peu près incapable des abstractions dont la grammaire est pleine... L'enseignement grammatical demeure, avec la théologie, dans notre âge moderne, le seul reste vivant du moyen âge, la seule forme actuelle de la scolastique.” Y, entre otros, Salvador Fernández Ramírez: “El aprendizaje de una lengua no implica, necesariamente, si se mira de cerca, el conocimiento de la gramática” (*La enseñanza de la gramática y de la Literatura*. Madrid. Espasa-Calpe. 1941, página 9). Se confunden dos conceptos: adquisición de la lengua materna, conocimiento reflexivo de las normas de esa lengua en cuanto sistema. El casuismo del XVIII y del XIX contribuyó al descrédito de la gramática como ciencia y a su favor como arte. Algunas voces reclamaron que la gramática desapareciera de los programas escolares en la enseñanza primaria y sólo se explicase en la adolescencia. Laura Brackenbury, en un libro muy conocido, refleja la polémica abierta sobre ese punto: “La gramática, en otro tiempo, la más importante de las “siete artes”, perdió, hace mucho, su posición dominante entre las materias del programa escolar. Recientemente ha caído en un descrédito tal, que desapareció por completo en los horarios de muchas escuelas. Débese esto, en parte, al reconocimiento de la improductividad de mucha de la energía gastada por el que enseña y por el enseñado en la lección de gramática, y de la superficialidad del modo tradicional de llevar los ejercicios de análisis, lo mismo de oraciones (*analysis*) que de palabras (*parsing*)... Yo defendería que se reconozca a la gramática como materia aparte, que no se confunda con la adquisición de nin-

gún idioma, nacional o extranjero, y menos aún con el estudio histórico del lenguaje en general, o de alguna lengua en particular. Mucha de nuestra enseñanza de la gramática ha fracasado hasta hoy, porque no hemos tenido un claro concepto de esta materia en cuanto ciencia —es decir, en cuanto conocimiento sistemático y concreto de un asunto especial: el lenguaje en uno de sus aspectos— y hemos tendido a confundirle con el estudio de las lenguas. Si la gramática es una ciencia distinta, es un error aplicar este término a los hechos que enseñamos a nuestros alumnos, referentes a palabras y construcciones de lenguas particulares" (*La enseñanza de la gramática*. Madrid. Ediciones de La Lectura. s. a., páginas 9-10). Brackenbury reconoce en la gramática un medio para el desarrollo intelectual del alumno; aplica el método empírico; descende, como Amado Alonso y Pedro Enríquez Ureña, desde la oración hasta sus elementos. Concluye: reclamamos "un lugar para la gramática en el programa por sí misma como ciencia. La experiencia nos permite que reclamemos un lugar para su exposición sistemática, fundándonos en que da la base necesaria para una enseñanza sólida del lenguaje" (pág. 171).

El movimiento de vaivén que rige casi todas las manifestaciones del espíritu afecta a la gramática: del logicismo ordenador al máximo se pasa a la negación total de la gramática. De la panacea de la elipsis al nihilismo. El método directo en el aprendizaje de las lenguas modernas favoreció también, como Gili Gaya ha señalado, el descrédito de la gramática.

Hoy se ha llegado, en general, a una posición afirmativa. La gramática es necesaria en la escuela y en el bachillerato y en la universidad, en distintos niveles y con diversos métodos. En los primeros años, la denominación debe sustituir a la definición, recomendaba Rodolfo Lenz. "Es una probidad científica elemental remplazar por la *denominación* empírica la *definición* dogmática que la ciencia no puede dar y que se está obligado a destruir un instante después por contradicciones y excepciones, negación misma de la pedagogía" (Dauzat, *La filosofía del lenguaje*. Buenos Aires. Losada. 1947, pág. 304). El método práctico, experimental, válido en los primeros años, irá cediendo el puesto a otros más teóricos y abstractos y complejos. Ciencia viva, no arte rígido, acartonado. No existirá así oposición entre la gramática y el escritor, el buen escritor; tampoco el bizantinismo de si la gramática fue antes que el hecho lingüístico, entre la gramática y el uso. Hecho social, el lenguaje implica uso, y el uso establecido como norma justifica la gramática contra el abuso. La gramática, como el diccionario, sigue a la realidad lingüística, a unos metros de distancia, no por caminos distintos. Si el uso varía y se impone legítimamente otro, la gramática se adapta a la realidad. Sería absurdo rechazar, desde la calle de Selipe IV, el empleo de *le* como objeto directo personal masculino; sería tan absurdo como dar paso libre, hoy, al laísmo de algunos escritores en novelas que llevan la propaganda de un premio fuerte en la cubierta. "El gramático, apunta Díaz Plaja, no puede decidir el lenguaje según una norma rígida que excluya las formas vivas inadaptadas, sino que el primero de sus

esfuerzos debe dirigirse al lenguaje como ente vivo, para arrancarle sus "constantes" científicamente" (*Defensa de la crítica y otras notas*. Barcelona. Bar-na. 1953, pág. 30). Manuel Seco deslinda estas tres fases obvias: *conocimiento práctico* del idioma, que el oído y la lectura y el uso nos proporcionan; *conocimiento teórico*, apoyado en el anterior, punto de partida para deducir, gracias a la razón natural y en función del conocimiento práctico, las normas que rigen el lenguaje ("ésta es la razón de que pueda haber excelentes escritores que no han estudiado gramática en su vida" (*Manual de gramática española*. Madrid. Aguilar. 1958, pág. XIV), y *conocimiento científico*, sistemático, que permite abarcar el lenguaje como estructura viva, flexible, pero no anárquica. Afirmaba, por noviembre de 1901, Unamuno: "Escritor hay que afirma muy serio que a los españoles nos hace mucha falta aprender gramática, cuando lo que necesitamos es tener qué decir, y causa en general asombro el que se declare la inutilidad de la gramática para hablar y escribir con corrección y propiedad" (*La dignidad humana*. Madrid. Espasa-Calpe. 1957, pág. 60). Unamuno habla de gramática clasificativa y descriptiva, notariesca e inventarial, digna de menosprecio, y del estudio real y verdaderamente científico del idioma" (pág. 62). En Unamuno gramática sólo tiene acepción peyorativa: "Para hacerlo bien [decir bien cosas de sustancia], estudiar científica, no gramaticalmente, el idioma" (página 69). Si ponemos a Unamuno de acuerdo consigo mismo: el lenguaje —creación individual y el lenguaje —hecho social-norma— y devolvemos a la palabra gramática su sentido noble, Unamuno, ejemplo que casi todos los enemigos de la gramática aducen, estaría en la vanguardia de los que vindican la gramática como ciencia, actitud hoy plenamente aceptada y que ha de servirnos de punto de partida.

Desde el lado oficial se ha contribuido muy poco a la vindicación de la gramática española. Los alumnos de bachillerato no vuelven a estudiarla, sistemáticamente, con un programa, después del segundo año. La gramática desaparece por un curso ignorado. Y no se diga que el profesor insistirá en los temas gramaticales al comentar textos literarios. En cuarto le espera un programa de preceptiva —tres unidades didácticas—; en sexto, después del eclipse de quinto, la literatura universal, incluida, naturalmente, la española; en esos dos cursos —cuarto, sexto— con la amenaza de la reválida. Y en preuniversitario, un tema concreto, hasta ahora nunca de índole gramatical. Oficialmente nuestros alumnos de bachillerato no estudian más gramática desde los once o doce años. La gramática se les queda corta, estrecha. Si necesitan preparar unas oposiciones para Hacienda o Correos, recurrirán a los textos clásicos de las academias. Si estudian una carrera distinta de la de Filosofía y Letras, ahí, en segundo año de bachillerato, termina su trato oficial con la gramática. ¿Qué opinión tendrán de esa disciplina? En la mayoría de los casos esto: disciplina. El alumno casi nunca ha tenido la oportunidad de reflexionar sobre los hechos lingüísticos: escribe mal, lee defectuosamente, las clases tienen 40 ó 45 chicas o chicos inquietos. La rutina vence al profesor en muchas ocasiones; se limita al texto —¡ojalá sea bueno!— y el

alumno ve desfilar, ante sus ojos, llenos de imágenes de vaqueros y de policías del F. B. I., nombres que nada le dicen: pluscuamperfecto, subordinada sustantiva objetiva. A los diez o doce años, ¿subordinada sustantiva objetiva? No comprende por qué el profesor impone disciplina a su hablar espontáneo, el que oye tal vez en su casa, en la calle, en la radio. ¿Gramática? Los márgenes de los libros se pueblan de caricaturas y, al final del curso, resulta difícil reconocer a Lope en la página pintarrajada...

Los alumnos que van a Filosofía y Letras y que van a enseñar, después, español en muchos casos, no encontrarán, hoy, ningún catedrático de gramática descriptiva del español actual en las Facultades, porque en ésta no existe ninguna cátedra dotada especialmente para esa asignatura. Tal situación puede explicarse por dos motivos: no hay nadie preparado en España para el desempeño de esas cátedras, suposición gratuita cuando nunca se han convocado oposiciones para ellas; la gramática española tiene menos importancia para el futuro especialista que el árabe, el griego, la historia o la geografía. Tal vez los motivos sean otros. De cualquier forma, el alumno adquiere en el bachillerato unos conocimientos elementales, insuficientes —a la vuelta de unos años, retahíla de etiquetas sin sentido—; en la Facultad de Filosofía y Letras no encontrará ningún titular de gramática del español actual. Y si esas cátedras no existen en la realidad, ¿para qué prepararlas?

Y en España las necesitamos más que ningún país. Cuando Menéndez Pidal, en los primeros años de este siglo, alista a un grupo de discípulos en el cultivo de la filología, ante las proporciones de la empresa y por coincidir con preferencias justificadas, la mayoría se dedica a los estudios del lenguaje en dos o tres aspectos: fonética descriptiva, fonética histórica, morfología y sintaxis —menos, sintaxis— históricas, dialectología. Con poco éxito buscará el lector de la RFE. artículos de gramática descriptiva sincrónica del español de nuestros días. "Parece —es-

cribía Dámaso Alonso en 1941: ¡han pasado casi veinte años inútilmente!— como si no hubiera más posibilidad de acercarse científicamente al lenguaje que considerarlo históricamente. Los resultados de esta tendencia han sido fatales en la investigación, y más aún en la enseñanza; el mal afecta también a España, y hondamente. En los estudios universitarios apenas si los de lengua dejan resquicio para lo que no sea "gramática histórica"; el daño ha comenzado también a infiltrarse en la segunda enseñanza. Contra esto es necesario reaccionar en seguida (no para abandonar la gramática histórica; sí para dar su lugar a la descriptiva). Como casi todos los profesores nos sentimos inclinados a tirar por el camino del menor esfuerzo, que es, en este caso, el de la fonética y la morfología históricas, creo que se debería llegar a proponer que en los estudios llamados "comunes", de Filosofía y Letras, los planes de enseñanza puntualizaran que los cursos de lengua que se habrían de dar en sentido casi exclusivamente descriptivo, sin aludir a la evolución histórica más que cuando fuera absolutamente indispensable" (*Sobre la enseñanza de la filología española, en Lengua y enseñanza. Perspectivas*. Madrid. Centro de Documentación y Orientación didáctica de enseñanza primaria. 1960, pág. 20). Y no puede argumentarse que la Academia Española vigila y cultiva ese campo: el texto oficial ha envejecido lamentablemente y, con remiendos y manos de obra distintas, ha llegado a ser un libro sin unidad de criterio, extraño a movimientos posteriores al siglo XIX.

Todo esto es del dominio común. Los medios para salir de ahí son fáciles, pero antes habría, tal vez, que destruir oficialmente la leyenda negra que pesa sobre la gramática y salvarla de la cuarentena que sufre desde hace tiempo. Acaso, dentro de unos años —ojalá pocos— algún personaje de Zunzunegui no juzgue conocimiento inútil la gramática.

ALFREDO CARBALLO PICAZO.

Correlación entre economía y educación

INTRODUCCIÓN.

Actualmente se habla, en términos figurados, del "analfabetismo educativo de los economistas" y del "analfabetismo económico de los educadores". Ambos constituyen dos graves males para el progreso social y conviene remediarlos pronto, porque "la historia de los últimos ochenta años ha demostrado en forma inequívoca que la educación y el desarrollo social y económico están dinámicamente relacionados" (1).

En este sentido se pronunciaron los participantes

del Coloquio Internacional sobre las relaciones entre la Economía y la Educación, celebrado en París a fines del año 1959, entre quienes figuraron no sólo "numerosos expertos de países insuficientemente desarrollados y representantes de diversos Estados de la Comunidad", sino también personal técnico de la Unesco y del Instituto de Estudio del Desarrollo Económico y Social que dirige, en Francia, el profesor Henri Laugier (2). También se ha efectuado ya un notable esfuerzo al "aprobar con entusiasmo la propuesta de organizar una Conferencia Internacional", a fines del año 1961, para que los economistas y los pedagogos estudien conjuntamente esos problemas en América Latina (3).

Por ello, sin pretender realizar un estudio exhaus-

(2) Brunsvick, Yves: *Relaciones entre la educación y la economía*. "Crónica de la Unesco". París, diciembre 1959. Vol. X, núm. 12, págs. 14-16.

(3) Dicho esfuerzo se realizó en la III Reunión del Comité Consultivo del Proyecto Principal de la Unesco, celebrada en Méjico del 14 al 19 de marzo últimos.

(1) *Editorial*. "Boletín Trimestral del Proyecto Principal de Educación Unesco-América Latina". La Habana (Cuba). Vol. I, núm. 3, julio-septiembre de 1959.

tivo ni completamente original, queremos aportar nuestro grano de arena a la magnífica construcción internacional proyectada por la Unesco, mediante este trabajo, fruto de ideas adquiridas con lecturas asiduas y de experiencias recibidas en contacto con diversas actividades profesionales, cuya finalidad principal es divulgar la correlación existente entre Economía y Educación.

A) CONCEPTOS FUNDAMENTALES.

Al objeto de señalar bien la aludida correlación y cual si tratáramos de colocar piedras angulares para sustentar su estructura orgánica, estimamos conveniente partir del análisis conceptual de los términos "Economía" y "Educación", porque "algunas cuestiones fundamentales de política educativa y aun económica son, por su índole misma, discutibles y caben sobre ellas opiniones contrapuestas".

a) *De Economía.*—Se han dado muchas definiciones de Economía, casi todas demasiado amplias o demasiado restringidas, y cuando intentamos elegir una definición precisa tropezamos con grandes inconvenientes conceptuales.

Entre las mencionadas definiciones figuran aquellas que consideran la Economía: como "administración de la casa", que fue el primer significado del término enunciador y constituye todavía un aspecto importantísimo desde el punto de vista de la Educación Primaria; como "ciencia de los precios", que resulta demasiado restringida porque hay cosas que no ostentan precios y tienen gran importancia económica; como "ciencia de los negocios habituales", que es demasiada amplia porque incluye el aspecto técnico y, de ser así, el economista debería poseer profundos conocimientos de agronomía, silvicultura, ganadería, industria, etc.; como "ciencia de la riqueza", que está muy generalizada, pero nos parece también incompleta y relativa o dependiente del concepto de valor y de otros determinantes.

Más aceptada ha sido aquella definición que considera la Economía como "ciencia de la escasez", por cuanto que su objeto propio se centra en el estudio de lo que sucede cuando las cosas son escasas en relación con las necesidades humanas. El hombre siente necesidades cuya satisfacción constituye el motor de toda actividad económica, y los tres principios característicos de "lo económico" son: "el de escasez, el del mínimo medio y el de la elección entre alternativas". Decimos que los actos dirigidos a llenar necesidades que se satisfacen con medios escasos o raros son económicos, cuando la apetencia por tales medios es general, y llamamos actividad económica al encadenamiento y repetición sistemática de esos actos" (4).

La Economía sigue siendo "el arte de hacer frente a todas las necesidades de una familia con prudencia y frugalidad" (5). Pero tiene especial interés la participación del Estado, que se ha impuesto a partir de la primera guerra mundial, porque encauza la

acción de los individuos y de los grupos sociales, quienes "le devuelven como fruto su conjugación económica dentro del territorio nacional". Recientemente ha rebasado el marco del ámbito nacional, con la integración económica de diversos países, y los problemas del desarrollo económico son ya de carácter mundial. Al humanizarse, por añadir a sus enfoques cuantitativos el ansia de la calidad, de la utilización, del valor de la justicia, no ha perdido la Economía nada de cuanto tenía de eterno y provechoso" (6).

En la realidad económica de los distintos países y dentro de los diferentes estadios de su desarrollo, pueden distinguirse tres tipos de Economía: progresivas, estacionarias y regresivas. Ahora bien, incluso los mejores economistas continúan considerando bastante misteriosas las verdaderas causas que producen el ciclo económico o sucesión de períodos de auge y de depresión que atraviesa el sistema económico de un país determinado. El conocimiento de esos fenómenos económicos, para afrontar con una acción decisiva el desarrollo de cualquier país insuficientemente desarrollado, entraña no sólo el análisis de sus propias perspectivas, sino también abordar todos los problemas fundamentales cuya solución condicionó la conquista y el dominio de los métodos y de las técnicas que han hecho ricos y fuertes a otros países. Debido a ese interés general "las teorías económicas se perfeccionan y se adaptan cada día más a la realidad, mientras un esfuerzo simétrico amplifica los medios que ofrece la estadística" (7).

b) *De Educación.*—Se han dado muchas definiciones de Educación, todas ellas más o menos completas, y cuando intentamos elegir una definición precisa tropezamos con grandes inconvenientes conceptuales.

Entre dichas definiciones figuran aquellas que consideran la educación como "conducción de un estado a otro" (que responde al sentido etimológico de la palabra); como "desarrollo, en el hombre, de toda la perfección que su naturaleza lleva consigo" (Kant); como "arte del formar hombres, no especialistas" (Montaigne); como "preparación para la vida completa" (Spencer); como "información instructiva y formación educativa" (Zaragüeta); como "acción dirigida a descubrir, despertar, canalizar, sublimar y orientar las energías humanas hacia un fin de utilidad social, atendiendo a que el desarrollo físico, intelectual y moral guarde la necesaria armonía" (Garre).

Más aceptada ha sido aquella definición que considera la educación como "un proceso social condicionado por el desarrollo económico y político de los pueblos, para que un grupo humano transmita a las nuevas generaciones su cultura y sus ideales" (8). Desde el punto de vista de nuestro estudio, la educación pretende principalmente "formar un tipo de hombre apto para desempeñar en forma eficiente sus funciones sociales, para conquistar su bienestar in-

(4) Zamora, Francisco: *Tratado de Teoría Económica*. Méjico. Ed. Fondo de Cultura Económica. 1953, págs. 9-10.

(5) Cannan, Edwin: *Repaso de la Teoría Económica*. Méjico. Ed. Fondo de Cultura Económica. 1946, pág. 42.

(6) Sánchez Sarto, Manuel: *Educación y Economía*. "Boletín Trimestral del Proyecto Principal de Educación Unesco-América Latina", citado anteriormente, pág. 7.

(7) Trabajo anónimo: *Las ciencias sociales y el desarrollo económico*. "Crónica de la Unesco". París, noviembre de 1959. Vol. V, núm. 11, pág. 14.

(8) Definición adoptada en el Congreso de Educación Rural celebrado en Méjico el año 1947.

dividual y contribuir al mejoramiento moral y material de la humanidad". Concebida integralmente, tanto en su forma difusa o institucional como en su aspecto privado o público, supone el perfeccionamiento de las facultades humanas, comparte con la instrucción el ofrecimiento de un contenido cultural y es también plasmación íntima de una forma espiritual determinada. "No son los métodos hábiles y refinados los que garantizan el éxito del educador, sino los fines clara y firmemente establecidos", es decir, "no puede haber educación orgánica en donde hay ausencia e imprecisión de objetivos". El ambiente pedagógico actual "es de confusión y desorientación por falta de principios claros y válidos en los problemas más fundamentales" (9).

La educación sigue siendo una obra esencialmente individual, porque sólo los educandos son potencia respecto al acto de educarse o quienes, con su cooperación voluntaria y con sus esfuerzos perseverantes, aseguran la consecución de los fines educativos. Pero tiene especial interés la educación estatal o considerada como un servicio público, que es más obligatorio y duradero en los pueblos de mayor desarrollo económico. Esta educación intencionada pretende generalmente superar la enseñanza combinándola con la preocupación porque responda a ella la voluntad de aprender y "convirtiendo la materia transmitida en un elemento libremente disponible y fecundado espiritualmente" (10).

En la realidad educativa de los distintos países y dentro de los tres grados clásicos (primario, medio y universitario), es evidente que las diferencias están más en la Filosofía que le sirve de justificación que en la variedad de técnicas utilizadas. El interés general por mejorar los resultados de la educación en relación con la economía hace cada día más importante la educación profesional o para la vida del trabajo productivo. Como inspirándose en los mismos principios doctrinales es posible crear formas diferentes de técnicas e incluso justificarlas con valiosas razones, se efectúa un esfuerzo simétrico por el mejoramiento del trabajo educativo. Debido a que, en última instancia, se trata de un problema metodológico, "su solución depende considerablemente del progreso de las técnicas docentes" (11).

B) PRINCIPALES PROYECCIONES.

Del análisis conceptual de Economía y Educación se infiere claramente la mutua correlación existente entre ambas, que va a ser objeto especial de nuestras consideraciones en este trabajo.

Ahora, procedemos a señalar aquellas actividades económicas que tienen una proyección educativa y aquellas actividades educativas que tienen una pro-

yección económica. Al hacerlo, aunque no descendamos a referencias particulares, intentaremos también indicar sus posibles influencias causales y condicionadoras.

a) *Influencia de la Economía en la Educación.*— La Economía, considerada como factor de la organización social, influye mucho y puede influir más en la educación, porque es evidente que todo hacer educativo lleva implícita una intervención económica definida.

Vale la pena estudiar Economía como medio de construir un razonamiento lógico bien equilibrado. "La Economía desarrolla una de las cualidades más valiosas para el educador: El sentido de la evidencia, o sea, "la facultad de poder apreciar sin ayuda mecánica el valor y la importancia de las varias consideraciones que se ofrecen a nuestro criterio". Sus enseñanzas son generales, pero no carecen de utilidad práctica. Da pocas instrucciones concretas para gobernar un Estado, desempeñar una Zona de Inspección, o dirigir una escuela; pero muestra los obstáculos que deben sortearse, facilita la redacción de leyes y circulares, la confección y puesta en marcha de proyectos educativos, etc. Así, pues, el estudio de la Economía es valioso para el gobernante, para el inspector y para cualquier educador "como ejercicio de lógica y como reflector que ilumina los acontecimientos de la vida diaria" (12).

Además, la Economía guarda estrecha relación con todas las ciencias sociales, atesora y desarrolla valores educativos. Está en la raíz de todo crecimiento social, cultural y educativo, puesto que "ser hombre significa conocer y sentir lo económico".

Por otra parte, "la Educación es un servicio público sujeto a crecimiento vegetativo inexorable, determinado por la progresión natural de la población y de la organización de un país determinado", que funciona, en gran parte, gracias al rubro de inversiones específicas expresadas con la frase "gastos educacionales". Y "los sistemas educativos verdaderamente racionales son aquellos que establecen sus planes de estudio en relación con las posibilidades y exigencias económicas".

En consecuencia, parece absurdo que los servicios educativos de un país puedan ignorar, tanto en sus objetivos como en su desarrollo, el nivel de vida nacional y operen con desconocimiento de las condiciones económicas actuales y de sus perspectivas. "El desarrollo económico acrecienta considerablemente la demanda de servicios educativos en todos los niveles. Existe una gran demanda de educación elemental que culmina en la enseñanza obligatoria para todos los niños de edad escolar. Se necesita de un número mayor de escuelas secundarias, ya sea para proporcionar educación secundaria por su propio valor, para proveer de material humano a las universidades, o para que puedan ser adiestrados más tarde como secretarios, maestros o ayudantes técnicos. Se requiere de toda una variedad de servicios educativos para artesanos, ayudantes agrícolas, maestros, enfermeras, secretarios y mecánicos. Fuera del alcance de esas instituciones se halla también el cam-

(9) Primera Proposición del Congreso Internacional de Pedagogía, celebrado en Santander-San Sebastián el año 1947. "Revista Española de Pedagogía", núm. 27. Ed. C. S. I. C. Instituto de Pedagogía "San José de Calasanz". Madrid, julio-septiembre, 1949, pág. 480.

(10) Willmann, Otto: *Teoría de la Formación Humana* (trad. del alemán por Duñaiturria). Madrid, Ed. C. S. I. C. Instituto de Pedagogía "San José de Calasanz". Tomo II, 1948, pág. 52.

(11) Planchard, Emile: *La Pedagogía Contemporánea*. Madrid, Ed. Rialp, 1949, pág. 79.

(12) Scott, H. M.: *Curso elemental de Economía*. Méjico. Ed. Fondo de Cultura Económica. (Traducción de Javier Márquez, 3.ª reimpresión.) 1958, págs. 12-13.

po amplio de la educación de adultos, que se extiende desde las campañas de alfabetización o de extensión agrícola hasta la educación de las clases instruidas. Y coronándolo todo, se halla la necesidad de impartir enseñanza universitaria en casi todas las ramas del conocimiento”.

Sin embargo, “el costo de proporcionar “adecuadamente” todos estos servicios está más allá del presupuesto de cualquier país de bajos ingresos. Por consiguiente, es necesario elegir. ¿Deberá existir un pequeño grupo bien adiestrado o un número mucho mayor de gente preparada a medias? O bien, ¿qué prioridades deben establecerse entre la educación técnica y la secundaria, entre la educación de los adultos y la educación primaria o entre la humanística y la tecnológica?”

La proyección de la Economía a la Educación se basa mayormente en que ésta “representa tanto un servicio de consumo como un servicio de inversión”. Hay países en que toda clase de educación se ve con desconfianza, porque representa una amenaza en potencia a la autoridad establecida, ya sea política, religiosa, racial o de casta. Pero la mayoría de los países han decidido, sin dificultad, que vale la pena extender hasta el límite todos los servicios educativos que incrementan directamente la producción, considerando que el dinero gastado en estos servicios es una inversión de capital de la misma naturaleza que el dinero gastado en obras de riego. La dificultad consiste en señalar los límites de la clase de educación que contribuye más al disfrute de la vida que a la producción, por ejemplo, la alfabetización. Algunos miembros de la comunidad deben saber leer y escribir, puesto que, de otra forma, no podrían desempeñar su trabajo. Pero no puede afirmarse que la productividad de la mayoría de campesinos, porteros, barberos o sirvientes domésticos aumentará tanto si se les enseña a leer y escribir, que se justificará el costo de su educación. La educación de estos grupos es deseable no como una inversión, sino como un bien de consumo, porque se supone que les ayudará a disfrutar mejor de algunas cosas (de libros y periódicos), o a comprender mejor otras. Desde el punto de vista económico, la educación que no representa una inversión equivale a otros bienes de consumo, como lo son los vestidos, las casas o los gramófonos. El ingreso nacional no es lo suficientemente grande para que todas las personas satisfagan sus deseos. En los tiempos en que la educación no era gratuita, obligatoria, y a cargo de la nación, cada familia resolvía el problema por sí mismo, comprando a los profesores privados toda la educación que podía, de acuerdo con su ingreso, su programa de inversión y sus otras necesidades. Actualmente la enseñanza es un servicio público y, por tanto, las decisiones que se toman a su respecto son materia de controversia política” (13).

De ese modo, la estructura de la Economía y su influencia en la Educación de un país determinado varían según las distintas concepciones filosófico-políticas imperantes (liberal, capitalista, socialista, co-

munista, nacionalista, etc.). Para precisarlas hay que fijarse, ante todo, en aquellas implicaciones y necesidades educativas resultantes de la aplicación de planes económicos, especialmente en cuanto se relacione con la oportuna y suficiente preparación de economistas, con la formación de personalidades activas y creadoras, con la elevación del nivel de vida de las masas obreras y campesinas. Esas implicaciones y necesidades contienen también valiosas sugerencias sobre la problemática nacida de las exigencias impuestas por la realidad misma y permiten, a las autoridades rectoras de educación nacional, “evitar el deslizamiento de los servicios educativos por los senderos extraviados de una política pedagógica ajena al desenvolvimiento económico en marcha”.

Respecto a la llamada Educación “difusa” o efectuada por influencias del “medio ambiente”, salta a la vista que el aliento vivificador del progreso económico, al elevar el nivel general de vida, viene actuando como un poderoso agente neutralizador de odios, mentiras y tensiones entre los individuos y los pueblos. Respecto a la llamada Educación “orgánica” o efectuada por influencia de las “instituciones educativas”, se aprecia fácilmente que el desarrollo económico permite estimular y canalizar adecuadamente la cooperación de los sectores privados en su sostenimiento e incremento y, con ello, su influencia en la obra común del desenvolvimiento de la labor educativa. En general, al acentuarse el desarrollo económico, se asignan a la educación responsabilidades mayores que las señaladas tradicionalmente.

El progreso de la educación en todos los países requiere, pues, “la inversión de una cuota cada vez más alta del ingreso nacional”. No obstante, la experiencia ha probado, suficientemente, que no basta dedicar una parte importante del presupuesto a la escolarización, sino que, a fin de obtener resultados tangibles o mejores rendimientos educativos, “se precisa elaborar planes que tengan en cuenta las necesidades presentes y futuras de la nación”. Y, en consecuencia, “un Estado que quiera ser moderno procurará planificar el sistema educativo, que debe prepararse en forma de plan; pero este plan no tiene sentido si no ha sido concebido en función de las perspectivas del porvenir de la Economía, en función de las modificaciones previsibles de las formas de vida social” (14).

b) *Influencia de la Educación en la Economía.*—La Educación, considerada como servicio público, influye mucho y puede influir más en el desenvolvimiento económico, porque es evidente que todo hacer económico lleva implícito un esfuerzo humano realizado para satisfacer necesidades.

“El crecimiento de la producción por habitante depende, por una parte, de los recursos naturales disponibles y, por otra, de la conducta humana, del acrecentamiento de las investigaciones científicas”. “Hay grandes diferencias de desarrollo entre países que parecen tener recursos aproximadamente iguales, debido a diferencias en esta conducta, siendo tres las causas principales: la primera, el esfuerzo por economizar, ya sea reduciendo el costo de cualquier

(13) Lewis, Arthur, W.: *Teoría del desarrollo económico*. Méjico. (1.ª edición en español. Traducción de Rodolfo Stavenhagen y Oscar Soberón.) Ed. Fondo de Cultura Económica. Págs. 198-199.

(14) Brunswick, Yves: Citado anteriormente. Páginas 14-15.

producto dado o aumentando el rendimiento de cualquier insumo de esfuerzo o de otros recursos. La segunda, es el aumento de conocimientos y su aplicación. Esto ha tenido lugar a lo largo de toda la historia humana, pero es evidente que el crecimiento acelerado de la producción en los últimos siglos se asocia a una más rápida acumulación y aplicación de principios y conocimientos a la producción. La tercera, consiste en que el desarrollo depende del incremento del volumen de capital y de otros recursos por habitante" (15).

Además, la educación puede considerarse como una necesidad que se satisface con un servicio. Es trabajo productivo o esfuerzo profesional que tiene un precio: el sueldo y los demás emolumentos legales que se pagan. Resulta más o menos rentable para los educadores que suelen elegir la profesión, entre otros motivos, para atender a sus propias necesidades vitales y a las de su familia. Algunas veces se convierte en un buen negocio para los propietarios de centros docentes privados, especialmente de carácter secundario o medio. También puede traducirse en bien producido para los educandos que trabajan por adquirirla, principalmente cuando se preparan para la vida laboral. Y, así, consideramos una buena inversión, a largo plazo, los gastos en educación, tanto públicos como privados (16).

Por otra parte, el factor "hombre" (que aplica las decisiones en el medio e imprime carácter económico a los bienes y servicios), la población y la cooperación social son elementos fundamentales para proyectar su desarrollo progresivo. La influencia de la Educación en la Economía proviene de que puede motivar el esfuerzo humano para satisfacer necesidades y preparar para realizarlo o incluso de que constituye un medio adecuado para alcanzar el mayor nivel posible de bienestar económico y prevenir el riesgo de la azarosa existencia humana. El adiestramiento y las virtudes morales de tipo laboral y comercial, "tales como la honradez, laboriosidad y el espíritu de iniciativa", contribuyen considerablemente a aumentar los ingresos nacionales y a favorecer el progreso económico, "porque desarrollan las cualidades inherentes de fuerza e inteligencia, haciendo que éstas sean eficientes desde el punto de vista técnico, permiten desenvolverse plenamente y dotan de mucho empuje" (17).

La educación en la medida que es una inversión y capacita a los hombres, contribuye más o menos a mejorar las cuatro fases principales de la actividad económica (producción, circulación, distribución y consumo). No puede planearse el desarrollo industrial, agrícola y artesanal, que son ramas de la producción económica, sin tener en cuenta las posibilidades educativas. Cada país tiene caracteres de vida diferentes, modelados por las circunstancias geofísicas. El medio ambiente y los factores sociales, las enseñanzas proyectadas hacia el desempeño de activida-

des económicas difieren, al menos en la prioridad que se le da a cada una de ellas. Por ejemplo: "en países desarrollados, los conocimientos respecto a la industria y el comercio tienen un sitio especial; mientras que en aquellos que se les denominan países atrasados prevalece una educación con proyecciones económicas que se canalizan hacia el uso y aprovechamiento de la tierra y el aprendizaje de oficios artesanales" (18).

Al objeto de aprovechar adecuadamente las inversiones necesarias y los resultados del crecimiento del comercio, que condicionan el desenvolvimiento económico, debe crearse "una conciencia social hacia el desarrollo que determine una mayor contribución de los grupos económicamente más fuertes". Corresponde a la educación proporcionar las personas susceptibles de llevar a cabo los planes previstos y de alcanzar los objetivos calculados. Y, por ello, "se admite comúnmente que el desarrollo económico de un país depende en mayor medida de su capacidad para realizar los procesos de la tecnología moderna que de la mera posesión de recursos naturales. La base del desarrollo económico es el hombre y sólo la educación le convierte en un factor eficaz y dinámico" (19).

El progreso de la economía requiere, pues, que los planes educativos, desde los primarios hasta los universitarios, contribuyan a formar "la arista económica del hombre moderno", o que la educación tenga "una proyección económica en todos sus grados y en todos sus ciclos" (20). La educación adecuada a las exigencias de la economía únicamente se alcanzará "por vías de sistemas educativos acordes con ellas". Es evidente la necesidad de la educación "para formar técnicos especializados, para preparar a la población para el desarrollo y para eliminar el analfabetismo" (21). Y, en consecuencia, "el desarrollo de la Economía depende, en gran parte, de una educación mejor para todos los sectores de la población" (22).

CONCLUSIÓN.

Tras las consideraciones precedentes llegamos a la conclusión de que entre la Economía y la Educación existe una correlación mutua, dinámica, decisiva y hasta determinante.

Los problemas prácticos que plantea dicha correlación son siempre casos particulares de los distintos países, es decir, varían en su composición, aun cuando estén designados con el mismo nombre. Las condiciones que afectan a los dos extremos de la correlación "pueden cambiar considerablemente en pocos

(18) López Vásquez, Rolando: *La ecuación Economía-Educación*. Villa Ahumada (Danlí, Honduras). Ed. SCIDE, marzo de 1960, pág. 7.

(19) Palabras pronunciadas por el presidente de la Delegación de Colombia en la Conferencia General de la Unesco, celebrada en Nueva Delhi (India).

(20) Navea Acevedo, Daniel: *Orientación Económica de la Educación*. Tegucigalpa. HONDUNECO. 1956, página 2.

(21) Morales J., Cecilio: *Examen de las perspectivas económicas del Continente y programas para su desarrollo*. Expuesto en la primera sesión del Consejo del CIES celebrado en 1960.

(22) Edding, Friedrich: *Gastos educacionales y desarrollo económico*. "Boletín Trimestral del Proyecto Principal Unesco-América Latina", vol. I, núm. 3, julio-septiembre de 1959, pág. 11.

(15) Lewis, Arthur: Obra citada. Págs. 10-11.

(16) Sin embargo, son inversiones perdidas las efectuadas por el Estado en muchos alumnos que cursan estudios en las Escuelas Normales, disfrutando de becas cuantiosas, y que después no se dedican a la enseñanza, como suele ocurrir en algunos países de la llamada América Latina.

(17) Scott, H. M.: Obra citada. Págs. 99-100.

decenios como efectos de esfuerzos bien planeados que cuenten con el apoyo de la opinión pública" (23). "La idea de planeamiento de la educación en todas sus ramas y niveles, coordinados con el desarrollo económico y social y como base indispensable de éste, ha trascendido las fronteras de América Latina para convertirse en una de las más significativas orientaciones de los programas de educación de la Unesco en el mundo entero" (24).

La cuestión planteada se reduce, pues, al estudio de los factores económicos que conviene tener presentes para llegar a planificar la educación integralmente y al estudio de los factores educativos que intervienen mayormente en el desarrollo progresivo de la economía. Interesa buscar soluciones viables para resolver bien los problemas económicos y para que la marcha de la educación contribuya a sincronizarse con su desarrollo. Urge, ante todo, precisar qué suma de inversiones en materia de educación es compatible con la capacidad de la economía y determinar las cantidades de esa suma que deben destinarse a cada uno de los grados educativos para introducir en la estructura, orientación y contenido del sistema integral las modificaciones necesarias a fin de contribuir, con la máxima eficacia, al desarrollo social y económico de un país determinado. Pero no basta formular y conocer bien los planes económicos y educativos; es necesario también que se perciban con entera claridad sus mutuas relaciones, evaluar los resultados prácticos y proponer periódicamente las modificaciones pertinentes. Por esto, "la planificación a largo plazo de los gastos educacionales, la adopción de técnicas presupuestales más racionales y el mejoramiento de la Administración y de la Supervisión de los servicios educacionales constituyen, además, medidas indispensables para garantizar mejores resultados" (25).

A nuestro entender, sería absurdo dar el mismo valor político a todas las actividades económicas de un país y poco pedagógico olvidar las especiales exigen-

(23) Palabras del discurso pronunciado por el doctor Jaime Torres Bodet. "Boletín Trimestral del Proyecto Principal Unesco-América Latina", vol. II, núm. 5, enero-marzo de 1960, pág. 26.

(24) Palabras pronunciadas por el Director general de la Unesco, Dr. Vittorino Veronese. Boletín citado anteriormente, pág. 17.

(25) Edding, Friedrich: Citado anteriormente, pág. 16.

cias de las mismas. Las enseñanzas primarias, medias, técnicas y universitarias, en sus respectivos niveles, tienen que encargarse de satisfacer las demandas educativas que se hagan desde el punto de vista económico. Unas y otras deben apoyarse recíprocamente, porque todas las ramas de cualquier sistema educativo, en una concepción integral, han de estar conectadas de tal forma que constituyan una sola unidad orgánica. Por esto, nos parece acertada la afirmación norteamericana de que "para el niño no hay nada demasiado caro" y de que "una escuela puede ser para el país mejor negocio que una mina de oro". De ese modo, creemos que la mayor parte del posible incremento de los gastos educacionales deben destinarse a mejorar cuantitativa y cualitativamente la educación primaria (26).

No obstante, "es justo reconocer que los educadores primarios sólo podemos hacer el examen de la correlación existente entre Economía y Educación dentro de limitados alcances, así como que éstos son incuestionablemente precarios por razones de especialidad funcional y profesional. Tal incapacidad frente al estudio de algunos problemas económicos obliga a consultar y atender el parecer de los economistas, especialmente acerca de los requerimientos que quisieran plantear a la educación en relación con sus respectivas actividades (27).

En consecuencia, rechazando el principio de una educación primaria indiferenciada y por caer dentro de nuestro cometido específico, consideramos oportuno dedicar especial atención al estudio de la influencia del maestro en la economía agrícola (28).

BENITO ALBERO GOTOR.
Inspector de Enseñanza
Primaria. Doctor en Pedagogía.

(26) Así parece haberse comprendido al formular y poner en marcha el Proyecto Principal número 1 de la Unesco para América Latina.

(27) Lo hicimos de ese modo, en Honduras, al desempeñar el cargo de profesor en la materia titulada "Economía y Educación", en el Curso para Administradores y Supervisores en Servicio, que se celebró en la Escuela Normal Rural de Villa Ahumada (Danlí) del 7 de marzo al 2 de abril de 1960.

(28) Con ese título y referido concretamente a España, tenemos preparado otro trabajo que esperamos publicar posteriormente.

crónica

La Educación Nacional española durante el curso 1959-1960

A. ADMINISTRACION ESCOLAR

1. SERVICIOS ADMINISTRATIVOS E INSPECCIÓN.

Sin modificación destacable con relación al curso 1958-59.

2. FINANCIACIÓN DE LA ENSEÑANZA.

En los últimos cinco años, el Gobierno español ha doblado casi los créditos destinados a la educación, como se deduce del examen de los presupuestos del Ministerio de Educación Nacional desde 1956 a 1960:

1956-57	2.856.163.733	pesetas
1958-59	4.327.554.826	"
1960-61	5.618.707.992	"

3. CONSTRUCCIONES ESCOLARES.

a) *Enseñanza Primaria.*—La realización del Plan Nacional de Construcciones Escolares se prosigue al ritmo previsto. En 31 de diciembre de 1959, la situación del Plan era la siguiente:

	Unidades escolares	Viviendas para maestros
Edificios terminados	5.000	3.315
Edificios en vías de terminación	1.175	739
Edificios en construcción.	6.704	4.906
TOTAL	12.879	8.960

Con las 5.000 unidades escolares recientemente terminadas, el número de Escuelas Nacionales primarias se eleva en 31 de diciembre de 1959 a 92.984.

En el plan general de renovación de Escuelas Superiores del Magisterio, han sido inaugurados durante el curso 1959-60 los nuevos edificios de las Escuelas Superiores de Albacete, Castellón, Logroño, Lérida, Málaga y Orense. Se realizan obras en las Escuelas de Alava, Bilbao y Palencia; se han iniciado trabajos de renovación en las de Barcelona, Guadalajara, Sevilla, Soria y Valencia. Se prevé que dentro de dos años el conjunto de las 107 Escuelas Superiores del Magisterio del Estado poseerán los edificios y el material moderno que exige su función.

b) *Enseñanza Media.*—Veinte nuevos centros de Enseñanza Laboral han sido construídos o renovados en 1959.

c) *Enseñanzas Técnicas.*—Los créditos para la

modernización de edificios e instalaciones de las Escuelas Técnicas han sido duplicados en relación con el año anterior.

d) *Enseñanzas Artísticas.*—Han sido terminados los edificios de las Escuelas de Artes y Oficios Artísticos de Soria, Santiago, El Grao (Valencia) y Sevilla.

e) *Enseñanza Universitaria.*—Han quedado terminados: la Facultad de Ciencias de la Universidad de Oviedo, la Facultad de Farmacia de la Universidad de Granada, el Pabellón de Patología Médica del Hospital anexo a la Facultad de Medicina de Granada y, en la Ciudad Universitaria de Madrid, tres Colegios Mayores.

B. DESARROLLO CUANTITATIVO DE LA ENSEÑANZA

Las últimas estadísticas definitivas referentes a la totalidad de centros de enseñanza corresponden al año escolar 1958-59. Para comparación, se unen las estadísticas referentes a 1957-58. (Cuadro en pág. 68.)

El hecho más sobresaliente es el considerable crecimiento de matrícula en Enseñanzas Técnicas. De 1957-58 a 1959-60, el número de alumnos de las Escuelas Técnicas de Grado Medio se ha elevado de 19.500 a 24.222 (no comprendiéndose en estas cifras las Escuelas de Ayudantes Técnicos Sanitarios), o sea, un aumento aproximado del 25 por 100. Esta tendencia ha proseguido en el año escolar en curso, en que el número de alumnos alcanza la cifra de 27.749, es decir, un nuevo aumento próximo al 15 por 100. El crecimiento es más sensible todavía en la Enseñanza Técnica Superior, donde el número de estudiantes ha pasado de 1957-58 a 1958-59, desde los 4.854 a los 8.305 alumnos; y, aquí también, el ritmo creciente ha continuado en el presente año académico (1959-60), en que el número de alumnos alcanza a 10.660. En consecuencia, el aumento para la Enseñanza Técnica Superior representa un 100 por 100 en el espacio de dos años.

Tan rápido desarrollo de la Enseñanza Técnica se ha debido evidentemente a la aplicación de la Ley de Ordenación de las Escuelas Técnicas del 20 de julio de 1957, cuya eficacia se encuentra plenamente comprobada asimismo en la práctica.

Las cifras parciales que se poseen para el curso 1959-60 permiten percibir un aumento sensible en los efectivos de la Enseñanza Media general (clásica) y en las Enseñanzas de Bellas Artes y Artes y Oficios.

Puede observarse, por el contrario, una disminución en los datos correspondientes a las Escuelas de Comercio, que han descendido desde 52.932 a 29.871 alumnos de 1957-58 a 1958-59. Este movimiento ha continuado en el presente año escolar, ya que, según los últimos datos obtenidos, la cifra total sólo es de 19.941. Este descenso ha sido debido a las modificaciones aportadas a este tipo de enseñanzas por la Ley de 1957, que exige el Bachillerato Elemental para el ingreso en estas Escuelas y reduce el número de cursos en el plan de estudios.

ESTADÍSTICA DE LA ENSEÑANZA AÑOS 1957-58, 1958-59

	MATRÍCULA								
	Centros docentes		Personal		Varones	Mujeres	Total		
I. PRIMARIA	90,190	92,984	91,080	93,924	1,848,589	1,766,143	1,825,523	3,614,732	3,726,492
II. MEDIA.									
1. Bachillerato General	1,063	1,152	31,765	4,342 (1)	251,505	153,495	163,740	405,000	421,346
2. Bachillerato Laboral	102	135	1,406	1,437 (1)	12,872	15,051	479	12,872	13,530
3. Formación Profesional	144	203	2,674	2,620	50,758	5,600	—	56,358	58,531
4. Escuelas de Comercio	39	39	1,389	1,362	41,702	23,982	5,889	52,932	29,871
5. Escuelas de Magisterio	181	106	2,046	2,438	16,976	26,323	21,067	43,299	36,581
TOTAL GENERAL II	1,528	1,634	39,280	12,199	373,813	196,648	191,175	570,461	561,859
III. TÉCNICA GRADO MEDIO.									
1. Peritos Agrícolas	5	5	152	152	1,179	1,970	76	1,210	2,046
2. Aparejadores	3	3	121	121	1,327	2,599	11	1,327	2,610
3. Peritos Industriales	23	23	993	993	3,292	17,057	62	12,354	17,117
4. Facultativos de Minas	9	9	94	94	1,559	1,784	—	1,559	1,784
5. Peritos de Montes	1	1	8	8	25	87	—	25	87
6. Ayudantes de Obras Públicas	1	1	17	17	201	224	1	201	224
7. Telecomunicación	—	—	—	—	—	189	—	—	190
8. Topógrafos	—	—	—	—	—	164	—	—	164
9. Técnica Sanitaria	20	40	137	137	427	654	1,488	2,093	2,142
TOTAL GENERAL III	62	54	1,522	1,568	18,010	24,728	1,636	19,769	26,364
IV. ENSEÑANZAS ARTÍSTICAS.									
1. Artes y Oficios	45	45	1,029	983	14,569	12,004	7,144	21,713	19,146
2. Conservatorios	—	33	—	604	—	7,532	—	—	37,264
3. Escuelas de Bellas Artes	—	5	—	110	—	498	—	—	863
TOTAL GENERAL IV	45	83	1,029	1,697	14,569	20,034	37,239	21,713	57,273
V. ENSEÑANZA SUPERIOR (incluyendo Técnica Superior).									
1. Ciencias Políticas y Económicas	12	12	855	857	13,265	11,627	2,946	16,211	15,063
2. Derecho	3	3	218	220	3,824	4,687	417	4,142	5,104
3. Farmacia	12	12	842	847	17,725	16,016	920	18,652	16,936
4. Filosofía y Letras	4	4	193	194	1,794	2,679	2,997	4,902	5,676
5. Medicina	12	12	802	801	2,840	2,356	4,303	6,940	6,859
6. Veterinaria	10	10	1,039	1,072	13,203	13,107	727	14,018	13,832
7. Agrónomos	4	4	208	208	2,055	1,209	12	2,065	1,921
8. Caminos	1	1	38	46	187	392	—	387	382
9. Industriales	1	1	52	49	371	598	6	371	604
10. Montes	1	1	45	44	421	828	—	421	828
11. Navales	3	3	172	318	1,944	3,501	—	1,944	3,507
12. Telecomunicación	1	1	59	57	385	495	—	385	495
13. Textiles	1	1	38	40	252	301	—	252	301
14. Arquitectura	1	1	45	57	221	328	—	221	328
15. Artes y Oficios	1	1	45	42	247	431	—	247	431
16. Artes y Oficios	1	1	45	45	207	275	—	207	275
17. Artes y Oficios	2	2	97	103	514	744	3	519	747
TOTAL GENERAL V	70	70	4,820	4,924	59,555	59,773	12,826	71,784	72,599

(1) Enseñanza Oficial solamente.

C. ORGANIZACIÓN ESCOLAR Y ESTRUCTURA DE LA ENSEÑANZA

1. VARIACIONES EN LA GRATUIDAD DE LA ENSEÑANZA.

En la Enseñanza Media, el Reglamento de 1 de agosto de 1959 extiende la gratuidad de la enseñanza a nuevas categorías de alumnos; aumentando los casos fijados por las disposiciones en vigor, la gratuidad podrá ser excepcionalmente concedida a buenos alumnos de recursos modestos, a quienes la estricta aplicación de los reglamentos tenía sin protección suficiente.

2. AUMENTO O DISMINUCIÓN EN LA DURACIÓN DE LOS ESTUDIOS.

En Enseñanzas Técnicas, el período lectivo del curso anual ha sido prolongado un mes.

En los estudios de Medicina, el Decreto de 23 de septiembre de 1959 ha suprimido el curso selectivo que los estudiantes debían seguir en la Facultad de Ciencias antes de ingresar en las Facultades de Medicina. Sin embargo, el primer curso en estas Facultades de Medicina ha adquirido carácter de curso selectivo; los estudios médicos se ven así reducidos a seis años, lo que permite destinar un tiempo mayor a la especialización posterior.

3. COORDINACIÓN EN LAS DISTINTAS RAMAS DE LA ENSEÑANZA.

a) Es preciso destacar en este campo la Orden Ministerial de 18 de octubre de 1959, que crea una Oficina de Enlace y Coordinación entre la Enseñanza Primaria y la Enseñanza Laboral.

En el sistema español, la Enseñanza Primaria puede alcanzar hasta los quince años, en tanto que la Enseñanza Media (general o profesional), puede iniciarse una vez cumplidos los diez años. En consecuencia, existe un período —de diez a quince años— durante el cual el niño puede cursar indistintamente estudios primarios o estudios medios; de aquí la importancia de coordinar estos dos niveles de enseñanza.

Un Decreto de 23 de agosto de 1957 preveía ya la coordinación de los estudios primarios de iniciación profesional con el período de preaprendizaje de la Enseñanza Profesional. Sin embargo, la coordinación se refiere solamente al sector de la Formación Profesional Industrial; falta extenderla a los sectores agrícola, administrativo y artesano. La Oficina de Enlace tiene la misión de fijar las etapas que deben establecerse para coordinar la enseñanza entre los estudios dependientes de la Dirección General de Enseñanza Primaria y los estudios que rige la Dirección General de Enseñanza Laboral.

b) Es preciso destacar también la prosecución de los esfuerzos para articular la Enseñanza Técnica y otras diversas ramas de la enseñanza, según preveía la Ley de Ordenación de las Enseñanzas Técnicas de 1957. En esta línea ha venido a establecerse un sistema muy flexible de convalidaciones, que permite a

los estudiantes que hayan adquirido una sólida base científica en las Facultades de Ciencias completar su formación técnica en las Escuelas Técnicas de Grado Superior (Arquitectura o Ingenieros). Con la misma intención, el acceso a las Facultades de Ciencias y a las Escuelas Técnicas Superiores queda abierto indistintamente a los alumnos procedentes de la Enseñanza Media general (clásica), a los de las Escuelas Técnicas de Grado Medio y a los de la Enseñanza Laboral.

4. CREACIÓN DE NUEVOS TIPOS DE CENTROS ESCOLARES O DE NUEVAS ENSEÑANZAS, PREPARATORIOS DE ACTIVIDADES O TÍTULOS QUE NO EXISTÍAN CON ANTERIORIDAD.

a) *Enseñanza Primaria.*—Debe destacarse el desarrollo adquirido por un tipo particular de Escuelas, denominadas Escuelas de Fundación o Escuelas de Patronato. Estas Escuelas, fundadas por instituciones y organismos públicos o privados, están sometidas al régimen general de las Escuelas Nacionales y se encuentran servidas por maestros remunerados por el Estado, pero nombrados a propuesta del Patronato, a modo de compensación por la aportación del local escolar, el mobiliario y el material de que la Fundación o el Patronato proveen al Estado. Funcionan bajo este régimen un número importante de Escuelas Primarias, que dependen de la Dirección General de Beneficencia. Tales centros escolares especiales —internados o semi-internados— se rigen por disposiciones dictadas en común por los Ministerios de Educación Nacional y de la Gobernación.

b) *Enseñanza Laboral.*—En el presente año escolar han comenzado a funcionar numerosos Centros de Formación Agrícola y Ganadera, destinados a promover entre jóvenes campesinos los métodos de la agricultura moderna. Actualmente existen ya 56.

c) *Enseñanzas Técnicas.*—Seis nuevos centros de Enseñanzas Técnicas (de Grados Superior y Medio) serán abiertos a la enseñanza el próximo curso académico y estarán especializados en técnicas que guardan relación con la producción particular de las regiones geográficas en que se hallan enclavados. Dichos centros son: para el Grado Superior, una Escuela de Ingenieros de Minas en Oviedo (capital de una de las más importantes regiones mineras de España), una Escuela de Ingenieros Agrónomos en Valencia (centro de una de las grandes regiones agrícolas del litoral mediterráneo) y una Escuela de Arquitectura en Sevilla; en el Grado Medio, una Escuela de Peritos Industriales en Vitoria, una Escuela de Peritos Agrónomos en Valencia y una Escuela de Aparejadores en Sevilla.

d) *Enseñanzas Artísticas.*—Dos nuevos Conservatorios (grado elemental) han sido inaugurados en este año escolar.

e) *Enseñanza Universitaria.*—Una Orden Ministerial de 27 de octubre de 1959 ha creado la Subsección de Filología Italiana en la Sección de Filología Moderna de la Facultad de Filosofía y Letras de Madrid.

5. ACCESO DE LA MUJER A LA EDUCACIÓN.

El problema de la enseñanza profesional femenina recibe en el momento actual una atención particular.

Se encuentra en estudio un plan de conjunto para asegurar la iniciación profesional de la mujer, tanto en los oficios a que ella ha tenido tradicionalmente acceso (agricultura, artesanía, administración), como a otros (textil, química, dibujo, electricidad), susceptibles de interesantes perspectivas para el trabajo femenino especializado.

Los dos Centros femeninos de Formación Profesional de Madrid se encuentran en estos momentos en vías de reorganización, al objeto de responder a esta nueva concepción de la Formación Profesional de la mujer.

Han sido abiertas secciones femeninas en los Centros de Enseñanza Laboral de Algetonés (Industrial), Jumilla (Agrícola) y Vélez-Rubio (Agrícola).

El Bachillerato Laboral Superior tendrá aproximadamente una rama de Horticultura y Floricultura, especialmente destinada a estudiantes femeninas.

D. PLANES DE ESTUDIOS, PROGRAMAS Y METODOS

1. REFUNDICIÓN DE PLANES DE ESTUDIO.

* Las Escuelas Técnicas han continuado, durante el curso 1958-59, la implantación del nuevo plan de estudios instituido por la Ley de 1957, bajo las siguientes ideas directrices: adquisición de los fundamentos científicos de la técnica; mayor especialización en el estudio de cada técnica (y, para ello, creación de un número limitado de especialidades); trabajos prácticos de taller o laboratorio; y, finalmente, estudio de los problemas de productividad.

* Una Orden Ministerial de 7 de marzo de 1960 dota de profesores de Canto a todos los Centros oficiales de Enseñanza Media, con el fin de promover la difusión de la cultura musical.

2. REFORMA DE PROGRAMAS.

Sin modificación digna de mención, con referencia al curso 1958-59.

3. REFORMAS DIDÁCTICAS.

a) *Nuevos métodos de enseñanza.*—La Comisaría de Extensión Cultural ha proseguido, en el curso 1958-59, sus esfuerzos para difundir en la enseñanza española, tanto pública como privada, la utilización de los medios audiovisuales:

- la Cinemateca ha distribuido 51.819 copias de películas a 2.553 centros de enseñanza;
- la Fonoteca ha distribuido 5.427 cintas magnetofónicas a 846 centros y 2.521 discos a 791; por otra parte, ha emprendido la realización de una serie de discos ingleses y franceses para la enseñanza de lenguas vivas.

La Comisaría de Extensión Cultural ha inaugurado este año una Sección de Vista Fija que en pocos meses ha distribuido 3.322 series de diapositivas. Otra innovación del año es la emisión educativa "Radio Reválida", cuya finalidad es ayudar a los alumnos de Enseñanza Media en la preparación del Bachillerato Elemental; esta emisión es transmitida por Radio Nacional y retransmitida por 42 emisoras.

La misma Comisaría ha organizado, al comienzo del presente año, un curso de Técnicas Audiovisuales de Enseñanza que durante dos meses han seguido 30 profesores españoles y seis profesores hispanoamericanos.

b) *Actividades pedagógicas.*—La Dirección General de Enseñanza Primaria ha convocado un concurso nacional para premiar los mejores proyectos de distribución del tiempo y del trabajo en las Escuelas Primarias unitarias, tipo de Escuela predominante en los medios rurales españoles. Dieciséis premios han sido concedidos: ocho para escuelas de niños y otros ocho para escuelas de niñas.

Aprovechando su experiencia en este campo de la Escuela unitaria, España ha organizado, dentro del espíritu del Proyecto Principal de la Unesco ("Extensión de la Enseñanza Primaria en América Latina"), un Curso Internacional consagrado al estudio de los problemas en dichas Escuelas de Maestro único. Durante un período de cuatro meses —de enero a abril de 1960—, un grupo de diez maestros hispanoamericanos ha permanecido en España para estudiar las cuestiones que plantean estas Escuelas, que representan igualmente en América Latina un porcentaje importante del total de Escuelas Primarias.

* En la Enseñanza Media, las instrucciones dadas en 1957 a los Centros oficiales a título experimental —instrucciones que versan principalmente sobre la misión pedagógica de la Junta de Profesores, de las Asociaciones de Padres de Alumnos y de las Asociaciones de Antiguos Alumnos, pero que atienden también a la educación general (religión, social, deportiva, cultural y artística)—, han adquirido carácter definitivo.

E. PERSONAL DOCENTE

1. FORMACIÓN Y PERFECCIONAMIENTO DEL PERSONAL DOCENTE.

* En Enseñanza Primaria, las Escuelas Superiores del Magisterio han empezado a aplicar al iniciarse el año escolar 1959-60 las nuevas instrucciones para la enseñanza de la Física y Química, la Historia Natural, la Agricultura y la Fisiología.

Una Orden Ministerial de 8 de enero de 1960 regula la realización de las prácticas previas que serán exigibles a los licenciados en Pedagogía que deseen tomar parte en los concursos para ingreso en el Cuerpo de Inspectores de Enseñanza Primaria. Las prácticas deberán realizarse en Escuelas Nacionales Graduadas, bajo la dirección del director del Centro.

* En la Enseñanza Media, el Centro de Orientación Didáctica ha organizado en Madrid cursos de perfeccionamiento pedagógico para profesores de Enseñanza Media, agrupados por disciplinas.

El mismo Centro de Orientación Didáctica ha puesto en ejecución un plan de viajes de estudios de dos semanas de duración para los profesores de Geografía, Ciencias Naturales, Física y Química. Cada grupo comprende unos 40 profesores.

* Con el fin de facilitar el intercambio de puntos de vista y promover la coordinación entre los diferentes tipos de Enseñanza Superior, Técnica y Científica, el Ministerio de Educación Nacional ha organizado durante la primera semana de Pascua un Seminario de Enseñanza Superior Técnica y Científica. En dicho Seminario internacional, catedráticos y profesores de las Escuelas Técnicas Superiores, de las Facultades de Ciencias y colaboradores del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, junto con un cierto número de especialistas eminentes de diversos países europeos, han examinado los problemas relativos a la enseñanza de las ciencias base (matemáticas, física, química, etc.), a la organización y administración de las empresas, a las clases prácticas, a los doctorados en Arquitectura e Ingeniería y a los métodos de previsión de las necesidades de personal científico y técnico.

2. ESTATUTO Y SITUACIÓN DEL PERSONAL DOCENTE.

a) *Enseñanza Primaria.*—A lo largo del curso 1958-59, una serie de medidas han aportado a la situación material del maestro español todas las mejoras que permite la situación económica actual del país.

* La más importante es la Ley de 23 de diciembre que, mientras por una parte aumenta los sueldos de las nuevas categorías del Magisterio Primario, de otra modifica el escalafón de tal forma que 26.112 maestros (33 por 100 del total de docentes primarios) pasan a categoría superior. En conjunto representa esta Ley, para el 90 por 100 de los maestros, un aumento medio de sueldo cifrable en el 27 por 100.

La misma Ley establece además quinquenios computables a partir del 18 de julio de 1945, con efectos económicos desde el 1 de enero de 1960; en la actualidad, 49.275 maestros (más del 60 por 100 de la totalidad de los escalafones) obtienen así uno o dos quinquenios de servicios efectivos, que suman al aumento de sueldos.

Por último, la Ley de 23 de diciembre de 1959 prevé gratificaciones especiales, que pueden llegar hasta un 27 por 100 del sueldo anual, para aquellos maestros que sirven Escuelas que por su apartada situación resultan de difícil provisión.

* Un Decreto de 17 de diciembre de 1959 ha aprobado los Estatutos de la Mutualidad Nacional de Enseñanza Primaria extendiendo todos los beneficios y prestaciones de la Previsión Social a los maestros y sus familias.

Una Orden Ministerial de 29 de mayo de 1959 dota 50 becas anuales de 12.000 pesetas y 350 licencias temporales con sueldo (250 con sueldo completo y 100 con sueldo reducido) para aquellos maestros que deseen proseguir estudios superiores, especialmente en la Sección de Pedagogía de la Facultad de Letras, con el fin de obtener títulos que les permitan posteriormente presentarse a los concursos para la provisión del profesorado de las Escuelas Superiores del

Magisterio o del Cuerpo de Inspectores de Enseñanza Primaria.

b) *Enseñanza Superior.*—En España, los profesores de Enseñanza Superior han podido ejercer tradicionalmente, aparte de la enseñanza, la profesión de su especialidad, por lo que resultaría imposible terminar tajantemente con un sistema que asegura a la Universidad la cooperación de especialistas eminentes. A pesar de todo, en vista de las necesidades pedagógicas actuales de la Universidad, un Decreto de 16 de julio de 1959 ofrece a los catedráticos que lo deseen la posibilidad de consagrarse totalmente a la enseñanza, concediéndoseles como contrapartida una compensación económica adecuada. El Decreto es igualmente de aplicación a los catedráticos de la Enseñanza Técnica Superior.

Como consecuencia de este Decreto, gran número de catedráticos han optado por la dedicación exclusiva a la enseñanza.

3. PROVISIÓN DE PLAZAS.

a) *Enseñanza Primaria.*—En abril de 1960, la Dirección General de Enseñanza Primaria ha convocado oposición para cubrir 12.000 plazas en el Magisterio Primario, la mayoría de las cuales corresponden a Escuelas de nueva construcción.

b) *Enseñanzas Técnicas.*—Han sido creadas numerosas cátedras (principalmente en Matemáticas y Física y Química), tanto en la Enseñanza Técnica de Grado Medio como en la Superior, para responder a las exigencias de los nuevos planes de estudio y permitir el desdoblamiento de clases excesivamente numerosas en matrícula de alumnos.

La Dirección General de Enseñanzas Técnicas estudia, para el próximo curso académico, el nombramiento de un número considerable de profesores adjuntos y auxiliares de Clases Prácticas.

c) *Enseñanza Universitaria.*—La Ley de 11 de mayo de 1959 ha creado 50 nuevas cátedras, lo que eleva el total de los escalafones numerarios de la Universidad a la cifra de 934.

F. SERVICIOS AUXILIARES Y EXTRA-ESCOLARES

1. SERVICIO DE PROTECCIÓN ESCOLAR.

El cuadro que se transcribe a continuación precisa el número de becas concedidas en el año 1958-59 a alumnos de distintos grados de enseñanza, con expresión de los créditos que representan.

Tipo de beca	Núm. de becas	Créditos — Ptas.
Enseñanza Universitaria	2.273	17.764.000
Enseñanza Media	3.772	18.914.500
Enseñanzas Técnicas	928	7.662.000
Bachillerato Laboral	1.120	4.830.000
Formación Profesional Industrial	4.300	18.441.000
Bellas Artes	272	1.789.000
Escuelas del Magisterio	557	3.408.000
TOTAL	13.222	72.808.500

Por otro lado, la Comisaría de Protección Escolar ha concedido 1.089 Bolsas de Viaje y Becas para graduados, a las cuales corresponde un crédito de pesetas 8.978.670.

2. EDUCACIÓN POPULAR.

La Comisaría de Extensión Cultural ha realizado cinco Misiones, en el Valle de Burón, Málaga, Alcalá de Henares, Atienza y Campo de Gibraltar; otras cinco Misiones se hallan previstas para el presente año.

La Comisaría ha hecho circular además equipos móviles en siete provincias, para la extensión cultural en zonas rurales a través de medios audiovisuales.

Por iniciativa de esta misma Comisaría, que ha dotado los premios correspondientes, ocho provincias han organizado concursos para el embellecimiento de pueblos.

La Agencia de Colaboraciones Educativas ha distribuido a la prensa periódica 112 artículos de divul-

gación cultural, que han sido reproducidos por el 50 por 100 de los periódicos españoles.

Finalmente, la Biblioteca de Iniciación Cultural, dependiente de la misma Comisaría, ha alcanzado en la actualidad un fondo de 227.500 volúmenes, que se encuentran en circulación permanente. Este esfuerzo se añade al del Servicio Nacional de Lectura dependiente de la Dirección General de Archivos y Bibliotecas.

3. EDUCACIÓN DE NIÑOS INVÁLIDOS.

La Dirección General de Enseñanza Laboral ha inaugurado en octubre de 1959 el Instituto de Reeducción de Inválidos, que funciona en régimen de internador y acoge a 100 niños inválidos (en la mayoría, a consecuencia de poliomielitis), a los cuales proporciona, junto con el tratamiento médico adecuado, la formación profesional que les permitirá en el porvenir incorporarse a la vida económica.

R. DE E.

inf. extranjera

La higiene mental del educador especializado

V CONGRESO DE LA ASOCIACION INTERNACIONAL DE EDUCADORES DE JOVENES INADAPTADOS. ROMA, JUNIO 1960

La Asociación Internacional de Educadores de la Juventud Inadaptada ha celebrado este año en Roma su V Congreso, proponiéndose como tema "La higiene mental del educador especializado".

En anteriores ocasiones (reuniones internacionales celebradas los años pares a partir de 1952) se abordaron temas previos al desarrollado en junio, tales como la formación del educador especializado en ejercicio, el estudio de la dinámica de grupos como medio de reeducación, el tratamiento del joven inadaptado en el medio ambiente familiar. Ahora, ocupó el primer plano la conservación y profilaxis de la higiene mental de los educadores dedicados a la infancia y juventud inadaptadas.

Con bastante anterioridad a la celebración del Congreso se envió a los diferentes países colaboradores de la Asociación un guión a través del cual se trataban las diversas cuestiones en torno al problema; dando, por otra parte, margen a fin de que se reflejaran las características especiales de cada país, si las hubiera, respecto del tema general.

Es obvio decir que han sido numerosos los participantes activos en el Congreso, representando a di-

versas naciones: Alemania, Austria, Bélgica, Brasil, Canadá, Colombia, Congo, Dinamarca, España, Finlandia, Estados Unidos, Estado del Vaticano, Francia, Grecia, India, Indonesia, Irán, Islandia, Israel, Italia, Líbano, Marruecos, Noruega, Holanda, Portugal, Reino Unido, Suecia, Suiza, Túnez, Yugoslavia.

Por otra parte, han colaborado directamente en las tareas del Congreso diferentes Organizaciones miembros entre las que se contaban: Organización Mundial de la Salud, Asociación Internacional de Jueces de Menores, Asociación Internacional de Orientación Profesional, Oficina Internacional Católica de la Infancia, Confederación Interamericana de Educación Católica, International Society for the Welfare of Cripples, Unión General de Educadores africanos y malgaches de jóvenes inadaptados y Unión Mundial de Organismos para salvaguardia de la infancia y adolescencia.

El desarrollo del trabajo ha tenido lugar, como en los anteriores Congresos de la A. I. E. J. I.: dos ponencias fundamentales a cargo de Mlle. Jeannine Guindon, de Canadá, y del Dr. Claudio Busnelli, de Roma; en torno a las ideas puestas de manifiesto en estas dos relaciones, las Comisiones de trabajo (en lengua francesa, alemana e inglesa) han estudiado los diversos puntos del programa establecido, que insertamos a continuación:

Primera sesión.

¿El educador especializado de grupo ejerce una profesión?

¿En qué condiciones puede decirse que una cierta serie de actividades constituye una profesión?

¿Cuál es la tarea específica del educador de grupo?

¿Es posible alcanzar, a este respecto, una cierta standardización?

(En la discusión se partirá del análisis de los problemas que plantean el niño y el grupo, de los diferentes aspectos de la relación ortopedagógica educador-niño y del trabajo metódico con el grupo.)

Sesión segunda.

a) De qué manera el educador de grupo especializado será formado, aparte de la enseñanza de ciertas materias:

- ¿Por métodos didácticos?
- ¿Por la experiencia personal en la participación en los "training groups"?
- ¿Por la supervisión (ver apartado b)) durante las prácticas?
- ¿Por la entrevista psicológica?

Problemas de integración.

La confrontación del candidato con los aspectos de su propia personalidad. (Cuáles deben ser, a este respecto, los objetivos del Centro de formación.)

b) ¿Cuál será el contenido de la supervisión del educador de grupo especializado?

1. ¿Instrucciones y objetivación?
2. Supervisión individual y/o colectiva?
3. ¿Dispensada por quién?

Tercera sesión.

¿Cuáles son las condiciones sociales a realizar? Qué piensa de las cuestiones de:

- a) Salarios.
- b) Posición jurídica (estatuto).
- c) Condiciones secundarias de trabajo.
- d) Porvenir profesional del educador de grupo (límites de edad).
- e) Cuestiones de organización del equipo.
- f) Necesidades de formación continuada en curso de servicio.
- g) Horas de trabajo por día, semana, etc.

Sesión cuarta.

1.º Qué se piensa de los problemas mentales resultantes de la confrontación del educador con el niño inadaptado (por ejemplo, tendencia homo-erótica).

2.º Para ser educador es preciso demostrar una cierta madurez. De hecho, el educador de grupo comienza frecuentemente su trabajo a una edad en que el proceso de maduración está todavía en curso. De otra parte, se ve amenazado por una cierta saturación.

3.º ¿Cuáles son las implicaciones de este estado de cosas desde el punto de vista racional y existencial?

Ponencias del Dr. Busnelli y Jeannine Guindon.

Los dos relatores principales, empleando la palabra que va imponiéndose en reuniones y congresos, desarrollaron respectivamente "La higiene y la salud mental del educador especializado" y el "Concepto de educador especializado".

Mlle. Guindon, directora del Centro de Orientación de Montreal (Canadá), aportó las experiencias realizadas desde 1949 en dicho Centro, respecto a la metodología necesaria para la adquisición de una disciplina de pensamiento y de trabajo y a la integración de la pedagogía en la personalidad del educador, así como la supervisión al servicio de esta integración.

El educador especializado tiene que realizar su tarea de reeducación total en internado en contacto con los niños, para aprovechar las posibilidades que la actividad manual, cultural, deportiva, etc., le ofrece a lo largo de la jornada diaria. Ello le da una excelente ocasión para valorar personalmente al niño, para restablecer en él su equilibrio síquico y la idea de su yo, integrándolo socialmente.

Partiendo de esta concepción, que implica el funcionamiento global, dinámico, del ser humano, es indispensable al educador poseer una cierta experiencia de su propia vida, un mejor conocimiento de su propio yo, para saberlo desligar de los resultados sicoterápicos, consecuencia de situaciones conflictuales relativas.

El descubrimiento de nuestros prejuicios, de nuestras ilusiones y decepciones, contribuye a que comprendamos más claramente lo que pasa en nosotros, a sentirnos tal como somos. Este conocimiento interior de nuestro dinamismo: la fuente de nuestras emociones, de nuestros pensamientos, de nuestras dudas y de nuestros errores hace crecer esta parte consciente de nuestro yo y facilita la utilización de todo su dinamismo.

Una personalidad madura, si ignora su propio funcionamiento y los esfuerzos realizados, gozará de un espíritu de adaptación excelente en situaciones normales, pero es insuficiente para los que se especializan en reeducación. Ello significa que la persona más adaptada a una vida normal, permanece inadaptada, por lo que a reeducación se refiere, si no posee un conocimiento profundo de su propia dinámica.

El modo como llevan a cabo este conocimiento es doble; por un lado, estudiando el comportamiento externo del educador que se forma, en su período de adaptación y, por otro, no introduciéndole en las materias y actividades que pudieran influir negativamente sobre él, antes de haber profundizado en el estudio del yo, en el desarrollo de la afectividad y de la personalidad del individuo normal. La Psicopatología y Técnica e reeducación no se incluyen en el programa sino en el momento oportuno.

Por último, se le introduce en las técnicas de relación positiva con el niño inadaptado para realizar con éste el verdadero tratamiento terapéutico. Para defenderla del peligro de que esta técnica degenera en receta, en pura rutina, está la supervisión que le asesora durante cierto tiempo, dándole indicaciones y contraindicaciones, según la insuficiencia del yo del pequeño o del joven y de acuerdo con el tipo de relación niño-educador y niño-grupo.

El Dr. Busnelli, que desarrolló la segunda ponencia, puso de relieve cómo la intensidad de la vida moderna de nuestros días acarrea, no pocas veces, a los profesionales un agotamiento sico-físico, que conduce a la fatiga excesiva, al fracaso, al abandono de la propia actividad y, en último término, a la enferme-

dad síquica. Es cierto que el ritmo de trabajo, frecuentemente agotador, los horarios sobrecargados, el alojamiento mediocre, las dificultades de armonizar la vida familiar con el trabajo educativo de grupo, la incertidumbre del porvenir, son motivos generalmente aducidos para justificar fracasos y deserciones en la profesión educativa. El mejoramiento de las condiciones de trabajo podría parecer el único medio de asegurar un equilibrio satisfactorio al educador.

Pero, aun subrayando la importancia capital de tales factores, no todas las dificultades personales de un educador especializado para la infancia inadaptada se deben únicamente a tales causas. Muchos fracasos son la consecuencia de un conflicto emotivo demasiado intenso para ser soportado por el educador. Este ha de estar en presencia de sujetos que utilizan mecanismos neuróticos para tratar de escapar a la acción educativa iniciada, y esto es una cosa difícil de superar.

No se ha insistido todavía de manera suficiente sobre los riesgos del que puede llamarse "contagio neurótico". En el grupo de jóvenes inadaptados algunos comportamientos colectivos o individuales están tan fuertemente coloreados de angustia y de agresividad, o de la aureola de ansiedad que rodea a la situación emotiva penosa, que al mismo educador le resulta difícil contener.

Si se quiere asegurar al educador una buena capacidad y posibilidad de obrar es indispensable que conozca los principios psicológicos que regulan tales fenómenos y reacciones, lo mismo desde el punto de vista teórico que del práctico; conocimientos que deben integrarse en el cuadro de materiales de la formación de aquél. Mas también deberá cuidarse que la organización de su vida y de su actividad profesional obedezca a los principios sanos que regulan la salud e higiene mental. Por ello, a través de un atento análisis de los diversos momentos y las circunstancias variadas de la vida del educador, se examinará cuáles son los aspectos que han de protegerse de modo especial, si se quiere obtener el mejor rendimiento educativo (número de niños que integran el grupo, horario, vacación y reposo, ocupaciones del tiempo libre, grados y límites de la responsabilidad de todo educador y educadora, extremos todos que se han discutido en las Comisiones de trabajo y que se plasmarán en las conclusiones).

El hecho de vivir en un tiempo en el que la vida tiene cada vez mayores exigencias y en que el progreso técnico y social hacen surgir necesidades grandes, mayores tensiones y la situación nada tranquilizadora de que el hombre actual pueda encontrar farmacopea alguna que sustituya los esfuerzos constructivos o reconstructivos de una voluntad lúcida, obliga a velar por el buen equilibrio síquico en el que está basada toda acción eficaz, desde el punto de vista de la reeducación.

ASPECTOS PARTICULARES DEL PROBLEMA EN ALGUNOS PAISES

Por considerarlo de interés hacemos mención de las aportaciones francesa, yugoslava y marroquí, por-

que ofrecieron una visión característica del tema central del Congreso, a saber, la higiene mental del educador especializado, en razón del concepto o circunstancias especiales que le rodean.

LA REPRESENTACIÓN FRANCESA CARGA EL ACENTO SOBRE EL VALOR DE RELACIONES HUMANAS. He aquí su tesis principal someramente extractada:

La profesión de educador especializado es una profesión de "relaciones humana". El educador tiene delante de sí una comunidad de niños inadaptados, creada artificialmente, impuesta. Una comunidad impregnada de insatisfacción. En ésta vive el educador compartiendo su horario, que no corresponde al de la sociedad: él trabaja mientras otros comen en familia, se divierten o reposan.

El vive en esta comunidad haciéndola suya; encuentra diariamente en ella la insatisfacción, la agresividad, la indiferencia. Poner en esta comunidad un ambiente sano y cálido y mantenerlo no es cosa fácil y puede provocar, con el tiempo, un gasto difícilmente reparable. El educador cree en el valor de su trabajo, ¿pero será suficiente esta fe para resistir al descorazonamiento y guardar el entusiasmo que tenía al comienzo de su profesión?

El educador vive para cada uno de los miembros de la comunidad. Los niños sedientos esperan de su educador, conscientemente o no, aquello de que están privados. A cada uno de ellos da el educador, antes que su técnica, su afecto, su comprensión, las riquezas de su corazón. Establece con ellos un contacto afectivo, pero debe establecerlo guardando una justa distancia entre el niño y él para no provocar ni identificación estéril, ni ruptura. Este equilibrio ha de encontrarse no sólo entre el educador y el niño, sino también entre el primero y el grupo y entre cada uno de los niños del grupo entre sí.

Este vivir cotidiano dentro de la comunidad de muchachos inadaptados y para cada uno de ellos implica un gasto de energía nerviosa y de afectividad a cambio de las cuales el educador no recibe nada (en este mismo orden de cosas, se entiende).

Por ello es de importancia capital para la higiene mental del educador la existencia de un espíritu de equipo en el grupo de educadores. El equipo puede satisfacer la necesidad de contactos humanos no debilitantes; puede "desangustiar" al educador de su sentimiento de fracaso o de trabajo no cumplido. La preocupación común por los problemas, la búsqueda en común de las soluciones puede dar al educador la firmeza necesaria y el sentimiento de una mayor eficacia.

Pero este papel no puede asegurarlo sino un equipo equilibrado y armonioso y es importante que esté basado en concepciones morales o filosóficas idénticas. A partir de esta base, el equipo puede presentarse de manera diferente según el estilo del establecimiento. No es de temer la diversidad: el equipo puede encontrar su equilibrio por la confrontación de caracteres, de edades y de sexos diferentes.

LA APORTACIÓN YUGOSLAVA DERIVA TODA LA IMPORTANCIA DE LA HIGIENE MENTAL DE LA ESTRUCTURACIÓN INTERNA PERSONAL DEL EDUCADOR.

El estudio presentado por la República de Slovenia al Congreso de Roma, pone de manifiesto un análisis sutil y acertado de la cuestión primordial, verificado a través del buceamiento llevado a cabo por cuatro psicólogos; por medio de entrevistas diversas han llegado a calar en lo hondo de la personalidad del educador especializado.

No se puede hablar del educador en general; sólo existen educadores concretos que son susceptibles de encuadrar en cuatro grupos principales:

1) *educadores hipersociales*, 2) *educadores que han elegido este campo de trabajo por haber sufrido fracasos anteriormente*, 3) *educadores que han triunfado en su trabajo y desean, de hecho, afrontar tareas más difíciles*, 4) *educadores orientados hacia esta especialidad por circunstancias o relaciones fortuitas*.

Cada uno de estos tipos posee sus maneras propias de reaccionar, su experiencia particular de la vida, su propio ideal de educación. Y, aunque con frecuencia, estos ideales muestran una semejanza aparente, la observación nos enseña que los ideales de estos cuatro tipos se diferencian por los elementos siguientes:

a) *El educador hipersocial tolera, al principio, un grado elevado de frustración* (este estadio corresponde a los ideales sublimes). Después de una serie de fracasos inevitables —su número difiere según los individuos— la tolerancia desciende a velocidad vertiginosa; los ideales se remplazan, primero, por la resignación, después por la apatía. Una parte de estos educadores oscilan, en su trabajo ulterior, entre la desesperanza y los instantes en que recobran energía. Otra parte de ellos sucumbe definitivamente y abandona este trabajo. Solamente una pequeña minoría llega a ser realista y consigue adaptar su trabajo y sus ideales a la situación.

b) *Los educadores que no han triunfado en otra actividad poseen, ya al comienzo de su profesión, una tolerancia de frustración disminuida*. Habitualmente no triunfan tampoco en su trabajo de educadores de jóvenes inadaptados. Por esta razón, son bastante agresivos al principio y, más tarde, se convierten paulatinamente en apáticos. Sus reacciones agresivas se hacen cada vez más raras hasta detenerse en un mínimo, que varía según la personalidad de los individuos; en cuanto a la apatía, se expresa en el rebajamiento extremo de los esfuerzos profesionales. En general, estos educadores se limitan a reaccionar; no toman iniciativa alguna y los despropósitos o extravagancias de los alumnos no representan para ellos más que una ocasión oportuna para dar curso a su propia agresividad.

Prácticamente no tienen ningún ideal educativo; pero, cuando lo tienen, no significa sino un medio de enmascarar los motivos reales de su actividad; a veces, incluso ante su propia conciencia.

c) *Los mejores educadores se reclutan entre las personas que han triunfado en otra actividad. Su tolerancia de frustración es, en principio, más elevada que en los dos grupos anteriores y más regular también*. La oscilación de la tolerancia depende más bien

de factores relativos a su personalidad y su amplitud es menos pronunciada. El educador de este tipo soporta, incluso, períodos de fracaso bastante largos. Solamente, en el caso de que sus éxitos anteriores hayan sido demasiado rápidos, tienen tendencia a darse por vencido demasiado de prisa. Esto quiere decir que se adaptan a la situación, pero no se subordinan a ella, esforzándose por obtener resultados mejores, a base de la situación tal cual es en la realidad.

d) *En los educadores escogidos al azar, los ideales de educación y la tolerancia de frustración son, naturalmente, muy variados*. La mayor parte son bastante realistas, pero menos optimistas que los del grupo precedente.

Por tanto, las reacciones del personal educativo no pueden ser juzgadas de una manera esquemática, según una fórmula única, pues dependen en el fondo de dos factores: por un lado, de la orientación fundamental, de la estructura de la personalidad de cada educador, cuyos cuatro tipos principales hemos mencionado más arriba; por otro, de la fase de evolución en que se encuentra el educador, por lo que concierne a su manera de reaccionar. Estos dos factores son los que determinan las reacciones del educador en una situación dada, situaciones que en sí no tienen significación absoluta, no obran de manera uniforme.

Cada individuo escoge las situaciones que corresponden a las tendencias fundamentales de su personalidad; situación y personalidad se turnan en un círculo mágico. *Un educador frustrado será más sensible a las frustraciones*.

La tolerancia de frustración y las situaciones vitales del educador.

1. *Una vida privada mal organizada rebaja la tolerancia de frustración*. Por esto, los educadores casados están más equilibrados y menos expuestos a las influencias del instante. Sin embargo, los educadores solteros se recuperan más de prisa después de una depresión o de un fracaso. Las personas casadas transmiten los efectos de la depresión a su medio familiar y la familia se convierte así en una fuente complementaria de frustraciones.

2. *La vida en el seno de la colectividad rebaja la tolerancia de frustración*, porque mantiene en el educador una tensión continua. La vida fuera del establecimiento produce el efecto contrario: permite la relajación. Pero es preciso no solamente permitir esta relajación, sino obrar sobre los educadores de una manera organizada y darles posibilidades suficientes para beneficiarse de ellas.

Cada educador de jóvenes inadaptados se halla en un estado de frustración permanente y esta componente de su personalidad es de enorme importancia, porque depende únicamente de su tolerancia el que acierte a conservar un modo de obrar firme y controlado, que es habitualmente eficaz, o el que recaiga en el nivel primitivo e instintivo de un comportamiento ciegamente agresivo.

El problema de la higiene mental del educador no puede resolverse por la enmienda de un solo defecto. Las influencias se mezclan y se ligan de manera tan

intima que únicamente puede esperarse el éxito si se aborda el problema desde varios lados a la vez. Toda actuación parcial sería nula frente a las múltiples cuestiones no resueltas.

En efecto, *una persona que tiene vocación pero está atormentada por problemas sentimentales, encontrará, tarde o temprano, dificultades en su trabajo*, si no directamente con el medio circundante, si cuando tenga que hacer con un niño inadaptado que presenta trastornos de comportamiento debidos a la influencia nefasta del medio o a la mala educación recibida en la familia (que recuerden de una manera o de otra la situación emocional particular del educador). Esto no sorprende, vista la multitud de casos que el educador encuentra en su trabajo.

Además, la educación de la juventud inadaptada exige un grado de desarrollo general que garantiza la madurez intelectual y emocional, el equilibrio y el optimismo. Este trabajo difícil requiere, naturalmente, también un cierto grado de instrucción y de experiencia.

De ahí el que *una base material satisfactoria*, que no excluya todos los cuidados de la vida cotidiana, *es necesaria a toda persona que trabaja con jóvenes inadaptados*; esto constituye una garantía para que el proceso de reeducación no se aparte de formas de vida concretas. Por otra parte, el nivel elevado de la cultura personal del educador se refleja también en sus alumnos, los cuales pueden encontrar en él lo que les ha faltado en su vida pasada. Sus intereses y sus aspiraciones se ennoblecen y su energía se orienta hacia dominios nuevos; esto enriquece su vida interior y les da la posibilidad de reencontrarse y de encontrar su camino en la vida en el plazo más breve. Y esto es lo más importante en la educación de cada niño.

LA LUCHA DE TRADICIÓN Y PROGRESO, COMO PAÍS EN EVOLUCIÓN, MATIZA EL PROBLEMA TRATADO POR LA REPRESENTACIÓN MARROQUÍ.

Las condiciones particulares que caracterizan la educación de un país en plena evolución, ofrecen sin cesar contrastes sorprendentes entre un modo de vida cada vez más occidentalizado y estructuras sociales o mentales tradicionales.

Los educadores reclutados para la readaptación de jóvenes han sido educados en *familia de estructura patriarcal*. La autoridad paternal es acatada y los sentimientos dominantes de respeto, temor y admiración *determinan en estos jóvenes actitudes educativas sensiblemente diferentes de las que pueden parecer naturales*. De una parte, *ellos tratan de asimilarse un sistema basado esencialmente en la comprensión y en la confianza*; de otra, *han experimentado un sistema educativo basado en la obediencia y en la sumisión incondicional a la autoridad paternal*. Están, pues, obligados a hacer esfuerzos de adaptación que tienen sus dificultades y que les obligan a conductas chocantes, a veces, y difícilmente comprensibles.

Otro punto preocupa a los educadores marroquíes y es el de la educación religiosa. En efecto, en Marruecos *ser buen educador es ser buen musulmán*. La

religión es vista a la vez como un medio educativo importante y un fin educativo. Al nivel en que este problema se plantea, educación religiosa se confunde con formación moral y enseñanza de preceptos religiosos musulmanes. Los educadores que han pasado algunos años en la escuela coránica están capacitados para responder a las necesidades de los niños sobre este plano. Por el contrario, los demás, y ellos son numerosos si sienten el problema, se hallan desprovistos y poco capaces de hacerle frente.

En resumen, además de las dificultades habituales al papel de educador, comunes a todos los países, *existen en Marruecos aspectos bien específicos de esta profesión ligados a las formas de vida tradicionales, al encuentro de varias civilizaciones y a la evolución rápida de un país que, sobre todo, en el plano educativo, emerge de una tradición de tipo patriarcal*, difícilmente compatible con las relaciones padres-hijos, tales como tienden a establecerse en la mayoría de los países.

CONCLUSIONES.

Después de reunidas las diferentes Comisiones de trabajo, estudiando los diversos puntos consignados en el programa y teniendo por núcleo las dos ponencias principales, se elaboró la siguiente relación de síntesis:

Concepto de educador especializado.

El conjunto de las Comisiones pone de manifiesto las necesidades experimentadas por la mayoría de los educadores de profundizar sobre el concepto de educador especializado y revela un deseo real de evolución. De modo destacado se pronuncia por esta profundización intensa la Comisión italiana.

El educador es esencialmente responsable del medio que reemplaza la familia. No sustituye, por tanto, a los padres pero representa los valores que ellos detentan. El educador suministra modelos de identificación progresiva, que facilitan la maduración del joven y su desarrollo. Tiende, de hecho, a establecer un nuevo tipo de relación con el niño, no ciñéndose solamente al aspecto puramente sintomático de un comportamiento. Su acción es continua y utiliza en su trabajo todas las circunstancias concretas y los acontecimientos diarios de la vida del establecimiento.

Puesto que se ocupa de sujetos inadaptados, es decir, de niños cuya evolución está hecha en una dirección opuesta o mal integrada en el medio social, sus intervenciones no pueden apenas concebirse, si no obran en vistas a modificar profundamente la personalidad.

En el conjunto de opiniones se observan dos grandes corrientes: una, pedagógica, que tiende a reinserter al niño en su medio social por medios culturales; otra, sicoterápica, que tiende a manipular y orientar esta relación en un sentido determinado, a fin de obrar profundamente sobre el siquismo del niño que le confían. Estas dos corrientes no son opuestas, sino que parecen, más bien, complementarias.

Para hacer progresar el trabajo del educador lo

esencial es conceptualizar, formalizar experiencias vividas y ello a la luz de los datos más recientes de la Psicología. Es preciso reestructurar los diferentes aspectos del educador en una visión terapéutica. Desde este punto de vista, el educador es la persona que trata de construir un nuevo sistema de relación del niño con su medio ambiente, gracias a la relación que él establece con este niño en el marco de una vida en grupo.

En razón de las características mismas del niño inadaptado y de las dificultades probadas por el educador en su trabajo, todas las Comisiones han insistido sobre la necesidad de una sólida formación para el educador de jóvenes inadaptados. Mucho más que estudios teóricos se trata de una formación que lleve a comprender, a orientar, a controlar las relaciones interpersonales. La exposición de Mlle. Guindon, aunque muy alejada de lo que se hace actualmente en la mayoría de los países, constituye una tentativa notable, operada en este sentido.

Varias Comisiones subrayan la desproporción existente entre los fines fijados y los instrumentos puestos a disposición del educador. Todo ello, pensando que la resistencia limitada de este último depende frecuentemente de las condiciones de trabajo; las Comisiones estiman que su resistencia está igualmente ligada a la insuficiencia de formación psicológica. Es preciso, en particular, llevar al responsable del grupo a darse cuenta de los mecanismos que entran en juego en sus relaciones con los menores. Podrá, así, reconocer los fenómenos afectivos que se desencadenan por el tratamiento educativo y ante los cuales él no puede quedar indiferente.

Ciertas Comisiones insisten sobre la importancia de la selección. No es sólo juzgar a los candidatos si son capaces o no de ocuparse de niños inadaptados. La selección debe ser efectuada por un equipo cuyos miembros están ya muy entrenados en la vida del Centro y en las exigencias que ella implica. (Si este equipo debe ser integrado por un médico siquiatra y un psicólogo, parece indispensable que también lo integre un educador cualificado, el cual exprese su opinión después de juzgar al candidato en una prueba de situación.)

Se subrayan los peligros de introducir inmediatamente al educador en un trabajo práctico, tanto para él mismo como para los niños.

Si los educadores sienten intensamente la necesidad de adquirir conocimientos de psicología y de dinámica de grupos, perciben también la necesidad de integrar individualmente estos conocimientos y de tomar conciencia de su personalidad, imbricada profundamente en las dificultades de los jóvenes que les son confiados. Se deduce, por tanto, la exigencia de una supervisión.

Las opiniones difieren, sin embargo, respecto de la persona más idónea para efectuarla. Es ya sabido que esta persona debe estar muy próxima de las realidades educativas, conocer de manera práctica las relaciones que se establecen entre educadores y niños y saberlas situar en el marco de las instalaciones, en el interior de las cuales se plantean.

Se puede, sin duda, encontrar la solución del problema en el desarrollo de la carrera misma del edu-

cador, subrayando el peligro de aplicar la supervisión sin una formación adecuada y sin una selección cuidadosa.

Higiene mental del educador especializado.

Las Comisiones, por unanimidad, desean un estatuto legal de la profesión de educador de jóvenes inadaptados. Es deseo de todos que se establezca, como mínimo, una semejanza de situación con la del instructor. Esta situación se acuerda lo mismo al personal de establecimientos privados (confesionales o no) que a los del Estado. La exigencia de este Estatuto se necesita no sólo para el reconocimiento de la profesión, sino, sobre todo, en vistas de la estabilidad del cuerpo reeducativo.

Todas las Comisiones han sentido la necesidad de ver reconocido socialmente el papel del educador; estas intervenciones no pueden ser eficaces más que en la medida en que no esté en una situación social marginal. Desde el punto de vista mismo de su autoridad cerca de los niños, el reconocimiento de su profesión es indispensable.

Comentando la ponencia del Dr. Busnelli sobre la higiene mental del educador, las Comisiones han subrayado la importancia de las condiciones de trabajo, de la situación de los educadores en los establecimientos, horarios, alojamiento, descanso, vida personal, cultural y familiar. Por ello, el horario no debe ser regulado sólo desde el punto de vista semanal, sino igualmente desde el diario, de tal manera que un ritmo alternado de actividad (vida de grupo, preparación, etc.) respete el equilibrio del personal reeducativo.

No es deseable que se practique el acúmulo de descansos semanales. Este se manifiesta contrario al descanso del educador, perjudicando la calidad de su acción cerca de los niños. Ciertas Comisiones proponen que sea estudiado el establecimiento de descansos retribuidos después de un ciclo profesional a determinar, que podría ser de una decena de años, y sería utilizado a fines de desarrollo cultural y condicionamiento institucional.

La organización del trabajo en equipo debe favorecer la continuidad de la intervención ortopedagógica. Debe presentar los caracteres de estabilidad y armonía entre sus miembros con objeto de que los educadores encuentren en ella no solamente su propia satisfacción, sino también un sentimiento de seguridad. La dimensión del grupo de jóvenes que se les confía debe tener en cuenta las exigencias requeridas por el establecimiento, en cuanto a relaciones interpersonales positivas y ordenadas (mínimo ocho, máximo quince). El educador debe siempre poder animar su grupo, utilizarle como medio de reeducación y no reducirse a un papel de vigilancia.

La evolución de las ciencias humanas requiere una información, siempre al día, de los métodos ortopedagógicos. En consecuencia, las Comisiones estiman indispensable que se reconozca y organice una formación complementaria para el educador en ejercicio. Esta debe tender a procurar al personal una especialización en las técnicas de las relaciones humanas y del control de los lazos afectivos que se

establecen entre los niños y el educador. El dominio de estas relaciones emocionales es el núcleo de la intervención ortopedagógica. Debe permitir a los educadores apreciar la naturaleza de las motivaciones de su comportamiento con los niños y de asegurar sus pasos.

Estas exigencias profesionales confirman la absoluta necesidad de una formación teórica y práctica que se dirija a los alumnos-educadores seleccionados.

Visitas a Instituciones.

Este es, en resumen, el panorama general del Congreso de la A. I. E. J. I. celebrado en Roma el pasado mes de junio, por lo que respecta a su parte teórica. Al lado de estas deliberaciones llenas de interés, particularmente en las aportaciones de algunos países, se realizaron una serie de visitas no menos importantes para el conjunto de expertos que tomaron parte activa en esta Reunión internacional.

La variedad de finalidad y organización de establecimientos se pudo apreciar en el recorrido ofrecido por el Ministerio de Educación y de Justicia italianos. Fueron las siguientes:

"Republica dei Ragazzi", en Civitavecchia; hogar para jóvenes inadaptados desde el punto de vista social, dotado con escuelas profesionales industriales, en el que se acogen ciento setenta muchachos de doce a dieciocho años.

"Istituto Don Bosco", en Tívoli, para huérfanos, donde setenta muchachos se forman profesionalmente. También en esta localidad el Ministerio de Jus-

ticia posee un instituto médico-pedagógico para delincuentes menores, afectos de trastornos de comportamiento y débiles mentales, con capacidad para cuarenta chicos de doce a dieciséis años.

"Casa del Buon Pastore", en Roma; Centro de reeducación para cincuenta muchachas inadaptadas de doce a diecinueve años.

"Città dei Ragazzi", en Roma, también para ciento setenta jóvenes en peligro moral; dotado con Escuelas de formación profesional y modalidad agrícola.

"Casal del Marmo", Roma. Institución nueva en sistema pabellonario para la observación y tratamiento de menores de la justicia, con capacidad para ochenta niños de doce a quince años.

"Villa Agnese", Roma. Hogar para jóvenes obreros de dieciocho a veintiún años, que han salido de establecimientos de reeducación o de instituciones asistenciales. Tratamiento de post-cura.

"Istituto Maraini", Roma. Centro de reeducación para niños deficientes motores.

* * *

Como podrá apreciarse por lo descrito, la visión total del problema de la higiene mental del personal educativo especializado en la infancia inadaptada no ha podido ser más plena. Por si fuera de alguna utilidad a los interesados por estos problemas, ha redactado esta amplia reseña del Congreso quien tomó parte activa en el mismo.

ISABEL DÍAZ ARNAL.

la educación en las revistas

CUESTIONES GENERALES DE EDUCACION

En la revista de la Facultad de Filosofía y Letras de Barcelona "Perspectivas Pedagógicas", nuestro colaborador P. Juan Tusquets publica un estudio sobre los problemas de la Educación europea. Esta puede considerarse en dos sentidos, según se refiera a la educación en Europa o a la educación para Europa. En el primer sentido la educación europea presenta muchos problemas comunes; en el segundo, uno sólo, "pero de formidable envergadura". Los principales problemas comunes de la educación en Europa son, por ejemplo: en la enseñanza superior, el hecho de que la Rusia soviética cuente un ingeniero por cada tres mil habitantes, los Estados Unidos uno por cada cinco mil y los países europeos más avanzados uno por cada quince mil; en la media, la desproporción entre el número de los que aspiran a cursarla y el de centros y profesores que les atiendan; y en la elemental, el déficit de vocaciones al magisterio, especialmente en lo que atañe al masculino. En el plano teórico, preocupa a Europa entera la urgencia de crear centros superiores laborales, la de remozar las humanidades y la de combatir lo que con término bien poco digno de figurar en una revista académica se denomina gamberismo.

En cambio, es uno solo el problema que tiene la educación para Europa y se reduce a examinar si existe una educación característica de Europa, y en caso afirmativo dilucidar las principales consecuencias prácticas que tal existencia implica. Comentando la bibliografía más reciente acerca de este problema se llega a la conclusión de que es fácil demostrar la necesidad de una educación para Europa irreductible a cualquier otra por lo que se refiere a su contenido, pero, en cambio, no parece tan fácil decantar los objetivos de la educación auténticamente europea. Por último, el profesor Tusquets estudia la actitud adoptada en la práctica por el vigoroso movimiento europeísta de nuestros días, y así pasa revista a la "Escuela de Europa" de Luxemburgo, a los Institutos de Estudios Europeos y, por último, a la Universidad de Europa, que se inaugurará en 1961. El P. Tusquets, ante los programas docentes de estos organismos, hace esta objeción: "Y a fuer de universitarios católicos, nos rebelamos ante la decisión de elevar a la categoría de paradigma exclusivo de la educación superior para Europa a una Universidad de ecléctica y casi, diría, celofánica ideología" (1).

ENSEÑANZA PRIMARIA

En la revista "Vida Escolar" nuestra colaboradora María Raquel Payá publica un estudio sobre la disciplina escolar y la disciplina personal. Hace una distinción entre la disciplina entendida en sentido objetivo, la disci-

(1) P. Juan Tusquets: *Los problemas y el problema de la educación europea*, en "Perspectivas Pedagógicas". (Barcelona, primer semestre del año 1960.)

plina en sentido *directivo* y la disciplina en sentido *subjetivo*, siendo esta última aquella de la que con menos frecuencia se habla y sin embargo la meta ideal desde el punto de vista del educador. La *disciplina subjetiva* es algo que está en cada uno de nosotros, que se resuelve dentro de nuestro ser, como algo que se produce sin esfuerzo, cuando todo es normal y cuyos fallos deben ponernos alerta sobre sus causas. Estudia después los tres estratos de la personalidad y el punto de ella en que se realiza síquicamente la disciplina para tratar de averiguar más adelante cómo se llega a una disciplina subjetiva (2).

El profesor de Geografía Pedro Plan publica en otro número de "Vida Escolar" una colaboración para responder a esta pregunta: ¿Con qué espíritu se debe abordar la enseñanza de la Geografía en los dos primeros años del Bachillerato? A ella contesta su autor con estas palabras: "Sin duda, con ese mismo espíritu *nocional* que caracteriza la estructura mental del chico que los cursa". ¿Y qué aspecto definen la *enseñanza nocional de la Geografía*? "La enseñanza nocional de la Geografía es aquella que se basa en la observación directa de las realidades que componen el ambiente local y en la observación indirecta —a través de mapas y fotografías— de las realidades más lejanas. En ellas se conjuga la descripción con la explicación de las relaciones más simples entre los hechos geográficos. La enseñanza nocional de la Geografía tiende a enfrentar al chico con la realidad sensible de los hechos, con el *cómo son* estos hechos; no con el proceso —complejo siempre— de su génesis". Según el profesor Plans, es posible enseñar Geografía general y Geografía universal a los doce años, pero con tres condiciones: "que le sean presentadas en forma de noción; que éstas, a su vez, se apoyen, cuanto sea posible, en la observación de hechos concretos y, finalmente, que se utilicen los métodos activos, es decir, que en las clases se asocien en un esfuerzo constante la actividad de los alumnos y el trabajo del profesor (3).

Agustín Serrano de Haro en los umbrales del curso escolar ofrece unas prevenciones elementales a los maestros que se enfrentan con el problema de solucionar, lo más felizmente posible, el curso que tienen en sus manos. La primera tarea que se debe imponer el maestro ante la multitud de facetas, necesidades y exigencias a que le lleva su tarea en la escuela es la de *la selección*. El maestro tiene en los Cuestionarios nacionales una norma por la que gobernarse, pero es necesario que adapte estos cuestionarios en cantidad, calidad y matiz de conocimiento a las exigencias, muy variadas, del medio social de sus discípulos. Serrano de Haro pasa revista después a cómo se debe realizar esta adaptación en las diversas disciplinas que componen los cuestionarios, así las matemáticas, la lengua española, la historia, la religión, etcétera (4).

ORIENTACION PROFESIONAL

El P. Joaquín María Aragón colabora en "Perspectivas Pedagógicas", de Barcelona, para subrayar la enorme importancia que tiene la *orientación profesional*, no sólo teniendo en cuenta al hombre en general y a través de sus dos principales aspectos, el individual y el social, sino también en relación con la infancia y adolescencia para quienes constituye una cuestión primordial. Después de subrayar la importancia de la orientación profesional reconoce su gran dificultad, "por la complejidad del ser humano abierto a mil vientos de posibilidades y por la pluralidad de cooperadores que han de aunar sus esfuerzos para orientar rectamente". Pasa a continuación a estudiar sus consecuencias y opina que una equivocada orientación profesional puede llevar a menudo a trastornos en el equilibrio síquico, así como "una correc-

ta orientación profesional supone también un recto equilibrio, una mente clara bien iluminada por principios rectos, una voluntad decidida que ataque con firmeza las dificultades que se oponen a la consecución de un ideal claro, sencillo y noble" (5).

La revista "Educadores" entre sus colaboraciones del extranjero incluye la del profesor de la Universidad de Letrán Paul Grieger acerca de la orientación en el escolar. El punto de partida para realizar con éxito una orientación personal y profesional de los escolares radica en la observación y estudio científico de las cualidades todas (elementos constitutivos, aptitudes, capacidades, intereses, etc.) del alumno. En este estudio se aborda sobre todo el tema de la orientación durante la etapa de la adolescencia (6).

ENSEÑANZA MEDIA

En la revista "Educadores" un artículo elogia las características del escultismo como método educativo. Informa, además, acerca del movimiento "scout" en los distintos países del mundo, detallando el perfil actual que presenta en cada uno de ellos y en España, y dedica una tercera parte al estudio del escultismo como organización (7).

En la revista "Pro Infancia y Juventud" el profesor Serrano Fernández publica un estudio sobre el sistema de don Manuel Montesinos para la reeducación de menores inadaptados y antisociales. El autor comienza señalando cuáles son los primeros pasos por que debe pasar la educación de estos menores inadaptados. Antes de adoptar las medidas de tutela que el juez dictamina es necesario formar un expediente del niño en cuestión que comprenda los siguientes apartados: informaciones sociales sobre el medio ambiente del menor, estudio y examen mental del mismo, análisis biosicológico y examen médico. Después de poner como ejemplo el funcionamiento del famoso establecimiento para difíciles de Moll (Bélgica), en el cual los alumnos están subdivididos en cuatro grados de menor a mayor severidad y después de detallar a continuación el tipo de trabajo y el confort de las habitaciones individuales que ocupan los internos según el rigor que les corresponde, el autor afirma que tenemos en España un magnífico precedente en esta materia, en el sistema implantado por el coronel Montesinos en la Sección de jóvenes delincuentes de la Casa Correccional de Valencia. Don Manuel Montesinos fue director de esta prisión de 1834 a 1854, donde organizó una Sección de *niños corrigendos* basada en los principios siguientes: a) separar a los buenos de los malos; b) no permitir bajo ningún pretexto cualquier alteración de la disciplina; c) constante ocupación de los alumnos en clases y talleres; d) vigilancia constante de los internos peligrosos, y e) régimen de recompensas y castigos basado en una distribución equitativa. El coronel Montesinos insistía en que de ninguna manera los correccionales se convirtieran en lugares de explotación industrial e instituyó un régimen de salarios muy estimulante. Igualmente recomendaba sobriedad en la distribución de recompensas y castigos. Preconizó también el individualismo del tratamiento reformativo y estableció además un sistema de libertad intermediaria, que concedía según el comportamiento del muchacho y que constituye un importante antecedente de la libertad condicional. Finalmente el profesor Serrano Fernández señala la bibliografía que se ha ocupado de este sistema Montesinos y la obra del propio coronel que publicó en 1846 con el título de "Informe sobre la organización del presidio de Valencia" (8).

(5) P. Joaquín María Aragón, S. J.: *Equilibrio síquico y orientación profesional*, en "Perspectivas Pedagógicas". (Barcelona, primer semestre de 1960.)

(6) Paul Grieger: *El problema de la Orientación en la escuela*, en "Educadores". (Madrid, septiembre-octubre de 1960.)

(7) Octavio Fullat: *Escultismo y juventud*, en "Educadores". (Madrid, septiembre-octubre de 1960.)

(8) Enrique Serrano Fernández: *La reeducación de los menores inadaptados y antisociales*, en "Pro Infancia y Juventud". (Barcelona, julio-agosto de 1960.)

(2) Raquel Payá: *Disciplina escolar, disciplina personal y autonomía*, en "Vida Escolar". (Madrid, octubre de 1960.)

(3) Pedro Plans: *La enseñanza nocional y activa de la Geografía*, en "Vida Escolar". (Madrid, noviembre de 1960.)

(4) Agustín Serrano de Haro: *Prevenciones elementales*, en "Vida Escolar". (Madrid, octubre de 1960.)

ENSEÑANZAS TÉCNICAS

El director de la Escuela de Comercio de Gijón colabora en la revista "Técnica Económica" con un artículo sobre la enseñanza comercial. Dos son los problemas que principalmente llaman la atención del profesor Peribáñez: la primera, "la divergencia entre el nombre y fin para que fue creada la carrera de Comercio y lo que hoy es objeto de enseñanza en las Escuelas de Comercio; la segunda es que, salvo raras excepciones, se viene subordinando la función de enseñar, y enseñar bien, a multitud de pretextos que anulan o, por lo menos, perjudican, falseándolo, el noble objetivo pedagógico tan deseable". Analiza en primer lugar los problemas que este divorcio entre la finalidad de las Escuelas de Comercio y la situación actual de los estudios en ellas cursados produce. Y en segundo pasa revista a los planes de enseñanza y programas vigentes en las Escuelas de Comercio, dejando para más adelante el problema de la efectividad de dicha enseñanza (9).

ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

Un grupo de alumnos de la Facultad de Derecho ha lanzado una nueva revista universitaria con el título "Aula 13". En el editorial nos explican sus autores quié-

(9) Tomás Peribáñez Herrera: *La enseñanza comercial y las Escuelas de Comercio*, en "Técnica Económica". (Madrid, octubre de 1960.)

nes son: "Ante todo no formamos ningún grupo homogéneo. Nuestro eje común es la Universidad y sus problemas. No es que creamos vayamos a solucionarlos, pero sí que si todos contribuyesen con sus posibilidades, con sus anhelos, a mejorar la Universidad española, su cariz cambiaría radicalmente." Y más adelante nos dicen su propósito: "Contribuir, en la medida de nuestras fuerzas, a superar el actual estado de nuestra Universidad. La concebimos como algo más que unas clases, monstruosamente llenas, en las que, durante el trayecto de la conferencia de un profesor, nos juntamos desconocidos viajeros. Después, escribir nuestras ideas, con la puerta siempre abierta a una posible rectificación. Dialogar con vosotros, conocer vuestras opiniones, vuestras críticas, publicarlas. Formarnos e informarnos."

En esta revista se incluye un artículo firmado por Gregorio Peces-Barba con el título de "Función universitaria". Será ésta la de formar hombres cultos y al mismo tiempo hombres preocupados: "Nuestra misión es ardua; con amor y empleando la inteligencia crítica tenemos que hacernos hombres cultos y preocupados, son tres palabras que se complementan: sin ser cultos no seremos preocupados ni plenamente humanos. El humanismo no se entiende sin cultura y sin preocupación; la preocupación necesita de la cultura y del humanismo" (10).

CONSUELO DE LA GÁNDARA.

(10) Gregorio Peces-Barba: *Función universitaria*, en "Aula 13". (Madrid, octubre de 1960.)

reseña de libros

PEDRO ROSELLÓ: *La teoría de las corrientes educativas* (Cursillo de Educación comparada dinámica). Publicaciones del Proyecto Principal de Educación. Serie "Monografías", núm. 1. Centro Regional de la Unesco. La Habana, 1960. 82 páginas.

Más de 25.000 acontecimientos de carácter pedagógico, inscritos en los anuarios de educación a partir de 1933 han servido al doctor Pedro Roselló, subdirector de la Oficina Internacional de Educación de Ginebra, para tratar de establecer una nueva base de la educación comparada. Ordenados por asuntos y valorados después con arreglo a su intensidad, Roselló examina la evolución escolar y educativa como los fenómenos meteorológicos, sujeta a influencias que se refuerzan o se neutralizan recíprocamente. Este texto que ahora aparece en forma de volumen está escrito sobre los apuntes de cursillos desarrollados por el autor en las universidades asociadas al Proyecto Principal de la Unesco, en Santiago de Chile y en San Pablo (Brasil), y fueron dirigidos a los alumnos que allí se preparan en el estudio de los problemas teóricos y administrativos de la educación latinoamericana.

En las 82 páginas de que consta *La teoría de las corrientes educativas* se presenta un vastísimo panorama de las reformas escolares, del aumento de la matrícula en todos los grados, de la influencia del Estado en la educación, del aumento de los presupuestos y de la crisis de creci-

miento que se padece sobre todo en la segunda enseñanza. Por su naturaleza, el estudio del profesor Roselló está destinado a influir en los trabajos de las escuelas normales y de las Facultades de Pedagogía, cuyas cátedras de educación comparada cobrarán, sin tardar mucho tiempo, un mayor relieve.

"Lo importante es saber la dirección que siguen las corrientes favorables y contrarias para servirnos de unas y otras como mejor nos convenga para llegar a nuestro fin. ¿Acaso el capitán de un velero no llega a buen puerto aprovechando vientos contrarios? ¿Por ventura el piloto de un planeador no realiza el milagro de vencer la fuerza de la gravedad?"

El desarrollo cuantitativo de la enseñanza primaria, de la secundaria, de la técnica y profesional y de la universitaria aparece constante en todos los países participantes en las distintas conferencias de instrucción pública. Los promedios de aumento presupuestario fueron de 14,5 por 100 en 1956, de 15 por 100 en 1957 y de 15,65 por 100 en 1958, y en cuanto a los pronósticos de no surgir un factor imprevisto, desconocido en la actualidad, se puede vaticinar que el costo de la educación continuará aumentando y que dentro de diez años, si sigue el ritmo actual, "habrá doblado en la inmensa mayoría de los países".

"Por vez primera —dice el profesor Roselló— las fuerzas espirituales y los intereses materiales coinciden en reconocer la necesidad de la enseñanza... La enseñanza no sólo crea

nueva riqueza, sino que incita al consumo... partiendo de este postulado, quizá no sea puro sueño pensar que, en un futuro más o menos próximo, los responsables del progreso educativo, frenados siempre en sus aspiraciones por el imperativo financiero, podrán explotar la coyuntura y contar con un nuevo aliado, tan poderoso como inesperado."

Por su interés extraordinario, esta reseña reproduce las "Recomendaciones" que el profesor Roselló inserta al final de tan interesante obra. Estas recomendaciones son, por sí solas, las recomendaciones son, por sí solas, un argumento en favor de la educación comparada dinámica, por su evidente utilidad en esta hora general del mundo en que se plantea cada vez más agudamente la reforma educativa en todos los niveles. He aquí las "Recomendaciones" que nos ofrece el doctor Roselló:

1) Lo mismo en las universidades en donde se enseña la pedagogía, que en los institutos o escuelas normales de nivel superior deberían existir cátedras de educación comparada.

2) En las escuelas normales de tipo corriente se podría encargar al profesor de historia de la pedagogía que consagrara una parte de sus clases a la "geografía" de la educación, despertando con ello en sus alumnos el interés por la educación comparada.

3) Cabe interesar a las escuelas normales, a la inspección de enseñanza y a los maestros, el estudio comparado de los problemas escolares al nivel local.

4) Los centros nacionales o regionales de documentación pedagógica pueden colaborar activamente en la investigación y en la enseñanza de la educación comparada.

5) Sería conveniente exigir estudios previos de educación comparada: a) al personal de los servicios técnicos de los Ministerios de Educación; b) a los documentalistas de los centros de documentación pedagógica; c) a los expertos que intervienen en la elaboración del planeamiento y de reformas educativas; d) a los expertos enviados en misión por los organismos internacionales de carácter educativo.

6) Una parte de las becas concedidas por estos organismos para estudios en el extranjero deberían reservarse a personas deseosas de formarse o de perfeccionarse desde el punto de vista de la educación comparada.

7) Los organismos internacionales de carácter educativo podrían examinar la posibilidad de ayudar a los establecimientos docentes en donde se enseña la educación comparada, para que estos centros puedan dedicarse a la preparación adecuada de futuros funcionarios y expertos de carácter nacional e internacional.

8) Estos organismos deberían favorecer el progreso y la eficiencia de los estudios de educación comparada, no sólo concediendo cada vez mayor importancia a las publicaciones de carácter descriptivo, sino preocupándose de su mayor difusión entre las personas responsables del porvenir de la educación en los distintos países.

9) Los organismos internacionales de carácter educativo deberían favorecer el contacto entre los principales interesados en el desarrollo de la educación comparada organizando coloquios o seminarios de carácter internacional o regional.

10) La aplicación del Proyecto Principal de la Unesco para la América latina parece constituir una ocasión excelente para incrementar los estudios y trabajos de esta clase en este Continente.

Tenemos, pues, ante nosotros el primer tratado de educación comparada dinámica, cuyo contenido y experiencia serían de indudable utilidad en la enseñanza de nuestras Escuelas del Magisterio, incluso en la Sección Pedagógica.

Reglamentación de los Centros no oficiales de Enseñanza Media. Presentación de E. S. E. Cuadernos de Legislación, núm. 4, Sección de Publicaciones, Secretaría General Técnica, Ministerio de Educación Nacional, Madrid, 1960. 233 págs.

La Reglamentación de la Enseñanza Media no Oficial se encuentra estrechamente relacionada con la correspondiente a la Enseñanza Media Oficial, de manera que es una proyección de ella. Sin embargo, por constituir una Sección de las dos en que se despliega la actividad de la Dirección General de Enseñanza Media del Ministerio de Educación Na-

cional, se agrupa lo legislado acerca de los problemas que le afectan, aunque de modo conjunto podría quedar envuelta en un cuaderno legislativo general, referido a la Ley de Ordenación de la Enseñanza Media.

El volumen de lo legislado sobre Enseñanza Media no Oficial, específicamente considerado, no es mucho, sobre todo teniendo en cuenta que el Reglamento de los Centros no Oficiales de Enseñanza Media es relativamente reciente, de 1955, y que, por tanto, la legislación complementaria ha de ser forzosamente breve, no sólo por el poco tiempo de vigencia, sino por los indudables aciertos que encierra.

En el problema de la colaboración de la sociedad con el Estado en esta materia, tiene capital importancia la Enseñanza Media no Oficial. Reunir todo lo dispuesto sobre ella es el cometido que se ha propuesto con todo éxito Enrique Sobejano, jefe de la Sección de Enseñanza Media no Oficial del MEN.

El autor ha logrado reunir lo más importante de esta Reglamentación, es decir, lo que puede considerarse como propio del ámbito "no oficial": el Reglamento de 21 de julio de 1955, del que se parte, y las promulgaciones posteriores a él que no significan una mera reforma de un artículo determinado, ya que éstas se incluyen en el texto del Reglamento con la nota oportuna.

Además, se han incluido todas aquellas disposiciones legislativas que afectan íntimamente al Reglamento y a las que el Reglamento frecuentemente se refiere de alguna manera.

Como legislación específica se considera el citado Reglamento de Centros no Oficiales de Enseñanza Media, la Orden aclaratoria de 25 de enero de 1956, el Decreto de 22 de febrero de 1957, por el que se atribuye la consideración de Fundaciones Benéfico-Docentes clasificadas a los Colegios Menores de Enseñanza Media, la Orden ministerial de 9 de junio de 1958, por la que se dan normas para la revisión o clasificación durante el curso 1959-60 de los Centros no Oficiales de Enseñanza Media, y la Orden ministerial de 29 de enero de 1959, por la que se dan instrucciones para el establecimiento de los Estudios Nocturnos en los Colegios de este tipo.

Como apéndice y con carácter, por decirlo así, estadístico, se relacionan los Centros de Enseñanza Media no Oficial existentes el 31 de diciembre de 1959.

Interesa destacar la Sección Tercera de la Ley de Ordenación de la Enseñanza Media, artículos 32 a 36, que se refiere a estos Centros, y en los que se basa el Reglamento, y también la Sección Cuarta, en la que se contienen las cuestiones aún no reglamentadas: Colegios Menores, Centros experimentales, sistema de premios a los Centros y Reconocimiento

de Colegios extranjeros de Enseñanza Media en España.

Además, en la Ley se establecen de manera general para Centros oficiales y no oficiales los principios fundamentales, jurídicos y pedagógicos de toda la Enseñanza Media, las bases sobre las que actúa la Inspección Oficial del Estado, así como lo relativo a alumnado, a la participación familiar, a los órganos consultivos de Distrito, a los planes de estudio, a las pruebas y Tribunales, a la validez de los títulos y coordinación con otras enseñanzas, a los medios pedagógicos y a la protección escolar; todo ello de interés para el consultante de este cuaderno.

Parecido sentido tiene la inclusión de otras normas que se publican además de la Ley, es decir, el Decreto de 10 de agosto de 1954, sobre Tribunales examinadores de grados de Bachillerato para los alumnos de Seminarios y de Centros eclesiásticos de formación; el Reglamento de disciplina académica aplicado por extensión a la Enseñanza Media, aunque se promulgó con vistas a la Enseñanza Superior y Técnica, y, finalmente, la reglamentación de la Inspección Oficial del Estado.

Catálogo general de libros para la Enseñanza. Instituto Nacional del Libro. Madrid, 1960.

Ha aparecido el *Catálogo general de libros para la Enseñanza*, que ha elaborado el Instituto Nacional del Libro de acuerdo con la Comisión de Editores que publican tales libros. El Catálogo trae una lista alfabética de editores de libros de enseñanza y ordena éstos en los siguientes apartados: Enseñanza Primaria, Enseñanza Media y Curso Preuniversitario, Bachillerato Laboral Elemental, Formación Profesional Industrial, Escuelas de Magisterio, Escuelas de Comercio, Peritajes de toda clase, libros auxiliares y complementarios.

En la presentación que del Catálogo hace la Comisión Asesora de Editores de Libros de Enseñanza se dan datos de indudable interés sobre el Catálogo. Se nos informa que 798 fichas corresponden a Enseñanza Primaria; 658 fichas a Enseñanza Media; 41, al Preuniversitario; 100, al Bachillerato Laboral Elemental; 147, a Formación Profesional Industrial; 87, a Escuelas de Magisterio; 122, a Escuelas de Comercio; 111, a Enseñanzas de Grado Medio (Peritajes); 1.517, a Libros Auxiliares y Complementarios. Trae el Catálogo un total de 3.581 obras. Dos índices, uno por títulos, el otro por autores, facilitan el manejo del Catálogo. Orienta éste al profesor y al colegio lo mismo que al librero en un estricto sentido informativo, para que todos ellos puedan localizar, con facilidad, la procedencia editorial de la totalidad de los libros de texto vigentes en nuestro país.

actualidad educativa

1. ESPAÑA

EL PROFESORADO DE LOS CENTROS NO OFICIALES DE ENSEÑANZA MEDIA

El BOE. de 16-9-1960 publicó un interesante decreto del MEN, regulador de las condiciones para el ejercicio de la docencia en los centros no oficiales de Enseñanza Media como profesor titular complementario o auxiliares.

El ejercicio de la docencia en los centros no oficiales de Enseñanza Media como profesor titular complementario o como auxiliar se ajustará a lo dispuesto en el nuevo decreto en cuanto a su titulación y a las clases de centros, grado y materias del Bachillerato en que se pueden desempeñar esas funciones.

El nuevo profesorado podrá actuar indistintamente en calidad de profesor titular complementario o de auxiliar si su título está enumerado en el primer párrafo del epígrafe c) del apartado A), artículo 34, de la ley de Enseñanza Media. De la misma facultad gozarán los que posean grados mayores en ciencias eclesiásticas, según lo dispuesto en el apartado segundo del artículo XXX del vigente Concordato con la Santa Sede. Quienes no posean alguno de los títulos mencionados anteriormente sólo podrán actuar en calidad de profesores auxiliares.

Podrán profesar en las asignaturas de Letras: En cualquier clase de centros, en los grados elemental y superior y en todas las asignaturas, los licenciados en Filosofía y Letras, los poseedores de grados mayores en Ciencias Eclesiásticas, los bachilleres eclesiásticos en Teología, Filosofía o Letras, por facultad canónicamente erigida, y los que hayan hecho los estudios completos de la carrera sacerdotal. En centros de la Iglesia, en los grados elemental y superior y en todas las asignaturas, los que habiendo obtenido la equivalencia con la carrera sacerdotal completa, citada en el artículo 34, apartado A), epígrafe c), y regulada por el artículo quinto del presente decreto, posean el correspondiente diploma de auxiliar. En toda clase de centros, en los grados elemental y superior, pero no en las lenguas española, griega y latina, los licenciados en Derecho y en Ciencias Política y Económicas (sección de Política).

Podrán profesar en las asignaturas de Ciencias: En toda clase de centros, en los grados elemental y superior y en todas las asignaturas, los licenciados en Ciencias y los ingenieros agrónomos y de Montes. En toda clase de centros, en los grados elemental y superior, pero sólo en las materias de Física y Química y Matemáticas, los ingenieros no citados anteriormente, incluidos los ingenieros militares y los arquitectos. En toda clase de centros, en los grados elemental y superior, pero sólo en las materias de Física y Química y Ciencias Naturales, los licenciados en Farmacia. En toda clase de centros, en los grados elemental y superior,

pero sólo en la materia de Ciencias Naturales, los licenciados en Medicina y Veterinaria. En toda clase de centros, en los grados elemental y superior, pero sólo en la asignatura de Matemáticas, los licenciados en Ciencias Políticas y Económicas (secciones de Económicas y de Comerciales). En los centros de la Iglesia, en los grados elemental y superior, pero sólo en las materias respectivas, los que obtengan el diploma de Auxiliar mediante un examen de aptitud con pruebas iguales a las de ingreso en el Cuerpo de Profesores adjuntos numerarios de Instituto. Sólo podrán presentarse a estas pruebas los poseedores de grados mayores en Ciencias Eclesiásticas. Los bachilleres eclesiásticos en Teología, Filosofía o Letras por Facultad canónicamente erigida. Los que hayan hecho los estudios completos de la carrera sacerdotal, y los que hayan obtenido la declaración de equivalencia con arreglo a lo siguiente: los miembros de Ordenes, Congregaciones e Institutos de la Iglesia que deseen gozar de la equivalencia citada en el artículo 34, apartado A), epígrafe c), de la vigente Ley de Enseñanza Media y cuenten con licencia del ordinario, o superior provincial competente, lo solicitarán del Ministerio de Educación Nacional, que someterá la petición al dictamen de la Comisión Episcopal de Enseñanza.

UN CURSO DE EXTENSION CULTURAL AUDIOVISUAL

El Servicio de Educación Cultural, en estrecha colaboración con la Comisaría de Extensión Cultural del Ministerio de Educación Nacional, ha organizado un curso de capacitación en extensión cultural por procedimientos audiovisuales, al que han asistido treinta y siete cursillistas de distintas provincias españolas.

El curso ha sido organizado por el Servicio de Educación Cultural de la Delegación Nacional de Organizaciones, trayendo a Madrid a jefes y colaboradores provinciales del Servicio, que, a lo largo de veinte días de intenso trabajo en internado, se han especializado en el manejo y aprovechamiento de aparatos, técnicas y sistemas para la extensión cultural audiovisual.

Profesores pertenecientes a la Comisaría de Extensión Cultural han logrado, en clases teóricas y prácticas, hacer de los cursillistas unos expertos en el manejo del completo y moderno equipo de aparatos que presta la misma Comisaría.

A manera de continuación del curso, y para hacer eficaz su fructificación, se llevarán a efecto otros en provincias determinadas, combinados con planes para una acción completa y organizada de extensión cultural por zonas nacionales, con atención a específicas circunstancias y ambientes también sociales y económicos.

Para esta tarea, la Delegación de Organizaciones prestará su colaboración a la amplia y general misión

que corresponde al Ministerio de Educación Nacional, y a la vez la Delegación recabará el apoyo del Ministerio para que cada hogar y cada centro de reunión de falangistas sea un lugar de fortalecimiento y extensión de la cultura.

LA UNIVERSIDAD LABORAL MARÍTIMA DE LA CORUÑA

Por el Ministro de Trabajo, Fermín Sanz Orrio, fue aprobada en julio de 1960 el acta de adjudicación de premios del concurso de anteproyectos para la construcción de la Universidad Laboral Marítima de La Coruña. A este concurso, convocado entre arquitectos españoles, se presentaron 17 anteproyectos, diez de los cuales están acompañados de sus correspondientes maquetas.

El primer premio fue adjudicado al anteproyecto presentado bajo el lema "Mar", del que son autores, don Luis Laorga Gutiérrez y don José López Zanón, arquitectos a quienes ha sido encargada la confección del proyecto definitivo. El segundo, al trabajo que lleva por lema "2.834", del arquitecto don Luis Vázquez de Castro.

El total de los premios concedidos asciende a la suma de 771.886 pesetas.

El presupuesto total de construcción de la citada Universidad Laboral Marítima se eleva a 60 millones de pesetas y se prevé que tendrá una capacidad para 300 alumnos internos y 500 externos, aun cuando los pabellones se harán de forma que permitan la posibilidad de ampliación en el futuro. El nuevo centro docente se alzarán en terrenos que ocupan 42 hectáreas, en el Ayuntamiento de Culleredo, parroquia de Santa María de Rutis.

La Universidad Laboral Marítima de La Coruña será muy pronto una realidad para la vida activa y profesional de la región gallega. Tendrá un emplazamiento excepcional, ya que ha preocupado a las autoridades coruñesas aumentar con la creación de estos nuevos e importantes centros el radio de acción extraciudadana. Quedará la Universidad Laboral situada entre la futura gran ciudad, que parte de la avenida de Laviedra, recorre la zona industrial del Burgo y llega al aeropuerto de Alvedro. Todo ello con una real proyección de futuro, para una capital que ha rebasado ya los ciento sesenta mil habitantes, y cuyo ritmo de crecimiento se ha previsto perfectamente para los próximos años.

La gran zona industrial coruñesa y la comarca en que va a ser emplazada la Universidad Laboral cuentan con varios medios de comunicación: la estación del ferrocarril del Burgo, carreteras de La Coruña a Santiago de Compostela y ramal de La Coruña a Madrid, carreteras del Burgo a Alvedro y del Portazgo a Hacedama, y servicios de tranvías y autobuses. Los terrenos del Ayuntamiento de Culleredo, en los que será construida la Universidad Laboral, están a siete kilómetros del centro de la capital coruñesa, y podrán ser considerados como verdadero extrarradio de la ciudad en el transcurso de muy pocos años.

EL ANALFABETISMO ESPAÑOL, REDUCIDO A MENOS DEL DIEZ POR CIENTO

En el año 1900 el índice del analfabetismo en España era del 56,2 por

100; en el año 1940 era del 23,1 por 100, y en 1959 ha descendido al 9,21 por 100. El Plan de construcciones escolares, que se viene desarrollando desde 1957, cortará en sus fuentes el problema del analfabetismo. Pero si bien, una vez que las 25.000 nuevas escuelas estén funcionando, no se puedan producir nuevos analfabetos en edad escolar, queda una masa de población analfabeta, situada entre personas de más de treinta años de edad, que exigirá poner en funcionamiento en todo el país un mínimo de 400.000 clases de alfabetización.

2. EXTRANJERO

PUESTOS TECNICOS VACANTES EN LA UNESCO

Especialista en la enseñanza científica.—Destino: Ministerio Federal de Educación. Libia. —Cometido: Aconsejar al Director general de Educación, para revisar los planes de estudios y hacerse cargo de algunas clases en la Escuela Normal y en la Universidad. Deberá también hacer sugerencias respecto a los equipos necesarios en todos los laboratorios del país. Durante las vacaciones de verano preparará y dirigirá cursos de perfeccionamiento para profesores de ciencias en Libia actualmente en activo. —Requisitos: Diploma universitario, preferiblemente en física, química o biología, con buen conocimiento de matemáticas; varios años de experiencia docente en escuelas normales. Sería muy conveniente que el especialista hubiera participado en la instalación de laboratorios para escuelas secundarias, normales o en la Universidad, y tuviera experiencia en la preparación de nuevos planes de estudios. —Idiomas: Árabe o inglés. —Duración: Un año prorrogable. —Sueldo: 7.300 dólares anuales.

Experto en bibliotecas, para contribuir al desarrollo de los servicios de las mismas.—Destino: Ibadan, región occidental de Nigeria. —Cometido: Asesorar al Ministerio de Educación en lo referente al desarrollo de estos servicios, y especialmente a la organización y administración de una biblioteca regional, para la construcción de la cual se ha otorgado un crédito de 40.000 libras esterlinas. —Requisitos: Buena formación profesional y experiencia suficiente en bibliotecas, particularmente en lo que concierne a la organización y administración de bibliotecas públicas. —Idiomas: Inglés. —Duración: Uno o dos años. —Sueldo: 7.000 dólares anuales.

Especialista en la formación de la enseñanza. —Destino: Chalimbana, cerca de Lusaka (Rodesia del Norte). —Cometido: Programa de reorganización de la enseñanza normal, cuyo objeto es elevar el nivel de la enseñanza dada en las escuelas primarias del país. Los trabajos de engrandecimiento de la escuela normal pública de Chalimbana, cerca de Lusaka, terminarán próximamente. —Requisitos: Grado universitario (literario y científico) y diploma o certificado de ap-

ANÁLISIS DE UNA CONVOCATORIA DE BECAS

La Jefatura Nacional del Sindicato Español Universitario ha editado un folleto titulado "Análisis de una convocatoria de becas", en el que se recoge, a través de cuadros, gráficos y comentarios, el proceso de protección escolar llevado a cabo en España durante el curso 1959-60. Al comienzo del curso 1960-61, el estudio interesa para encauzar los nuevos propósitos y extraer las enseñanzas positivas que se derivan de la convocatoria anterior.

titud pedagógica. —Idiomas: Inglés. —Duración: Uno o dos años. —Sueldo: 8.750 dólares anuales.

Especialista en la formación del profesorado.—Destino: Freetown, Sierra Leone. —Cometido: Elevar el nivel de la educación primaria, con especial atención a la enseñanza primaria-aritmética. —Requisitos: Experiencia docente primaria y de escuela normal, ya sea en centros escolares o como inspector de escuelas. Experiencia administrativa en la organización de cursos para maestros, seminarios y reuniones. —Idiomas: Inglés. —Duración: Uno o dos años. —Sueldo: 7.300 dólares anuales.

LA NUEVA LEY FRANCESA SOBRE LA ENSEÑANZA PRIVADA

Tras dificultosas discusiones en el Consejo de Ministros, el primer ministro, Michel Debré, presentaba a la Asamblea Nacional, el 23 de diciembre de 1959, una ley cuyo título es significativo: "Relaciones entre el Estado y los establecimientos de Enseñanza Privada"; después de dos discusiones el escrutinio tenía lugar: 427 diputados votaban en favor del proyecto del Gobierno, 71 en contra. El 29 de diciembre, el Senado ratificaba el voto de la Asamblea Nacional por 173 votos contra 99. Falta por aparecer los "Decretos de Aplicación" de la ley: han sido siete y han aparecido en el "Boletín Oficial" del 24 de abril de 1960.

¿Cómo se presenta esta nueva ley francesa? ¿Cuáles son sus principales cláusulas? ¿Qué importancia tiene? ¿Qué porvenir se le puede conjeturar?

La nueva ley es esencialmente una ley de conciliación, mejor, de reconciliación. La voluntad manifiesta del Gobierno es de reconocer como nacionales todas las escuelas en las que son instruidos y educados los niños franceses. El Gobierno desea que terminen las viejas querellas entre Escuela Pública y Escuela Privada. Desea que se unan en un mismo espíritu los maestros, los padres y, en cierto modo, los alumnos de una y otra enseñanza. Esto aparece como un hecho claro.

Es decir, que la nueva ley se presenta como "un compromiso". Y como en todo compromiso, las dos partes, aquí el Estado y la Enseñanza Privada, han de tener que sacrificar algo. El Estado, por ejemplo, se aviene a no ser tan omnipotente en la dirección de los centros privados co-

mo lo es en la de los públicos y a limitar su autoridad a ciertos controles indispensables, etc. La Enseñanza Privada renuncia, por su parte, a un aspecto nada despreciable de su libertad. La proporción de ganancias y pérdidas de cada una de las partes varía según las diferentes soluciones: el sostenimiento financiero del Estado es tanto más importante cuanto que el establecimiento privado contratante acepte su autoridad y control.

CIFRAS DE LA PROTECCION ESCOLAR EUROPEA

Según estudios comparativos realizados por los Servicios Técnicos de la Comisaría General de Protección Escolar, el crédito global dedicado por determinados países a cubrir las atenciones de las actividades de protección escolar, realizadas a través de los respectivos Ministerios de Educación Nacional o Instrucción Pública, es el siguiente:

ALEMANIA OCCIDENTAL: 50 millones de marcos (de ellos 46 millones con cargo a los presupuestos estatales de Educación Nacional), es decir, unos 715 millones de pesetas. (Porcentaje de becarios en la Enseñanza Superior: el 30 por 100.)

BELGICA: 107 millones de francos belgas (concedidos a través del Fondo Nacional de Estudios, administrados por el Ministerio de Educación), es decir, unos 130 millones de pesetas para unos 17.000 becarios. (Porcentaje de becarios en la Enseñanza Superior: el 15 por 100.)

DINAMARCA: Seis millones de coronas (unos 52 millones de pesetas) para 1.800 becarios. (Porcentaje: el 14 por 100 de becarios.)

FINLANDIA: 118 millones de marcos fineses (unos 628 millones de pesetas) para 2.750 becarios. (En la Enseñanza Superior, el 13 por 100 de los estudiantes tienen beca.)

FRANCIA: 36.000.000.000 de francos corrientes (unos 8.320 millones de pesetas) para unos 450.000 becarios en todos los grados de enseñanza. (En la Enseñanza Superior, el porcentaje de becarios alcanza un 30 por 100 de los alumnos matriculados.)

ESPAÑA: 187 millones de pesetas, de los cuales 98.500.000 (en 1935: 1.290.000 pesetas) corresponden a los créditos que administra el Ministerio de Educación (unos 51.000.000 de pesetas anuales en créditos del Presupuesto y otros 47.500.000 de otras aportaciones). Porcentaje de becarios en la Enseñanza Universitaria y Superior y Media Técnica: el 4 por 100 (becarios del Ministerio de Educación: el 3 por 100 del total de alumnos matriculados).

Estas referencias —que en forma ampliada van a ser publicadas— no incluyen en todos los países citados las restantes fórmulas practicadas de Protección Escolar (comedores, prestaciones asistenciales, servicios médicos, préstamos para estudios, bolsas de libros, residencias económicas, etcétera), ni los créditos destinados a sostener centros de enseñanza protegida (es decir, en los que el coste de la matrícula es prácticamente gratuito).

EL ALUMNADO EN CHILE

La población escolar chilena es de 1.094.000, que se reparte así: alumnos de enseñanza primaria, 880.000;

de enseñanza secundaria, 114.000; de enseñanza especial, 80.000; de enseñanza universitaria, 20.000. El 68 por 100 del total cursa sus estudios en centros oficiales, y el 32 por 100 en instituciones particulares. El 33 por 100 de los niños de siete a catorce años de edad no recibe educación; el 76 por 100 de los comprendidos entre quince y diecinueve años tampoco cursa estudios de ninguna clase. De los alumnos que ingresan al primer año de preparatorias, sólo el 50 por 100 llega al tercer año; el 17 por 100, al sexto; el 9 por 100, al primer año de Humanidades, y el 1,5 por 100 logra ingresar en la Universidad.

CONFERENCIA MUNDIAL SOBRE EDUCACION DE ADULTOS

La Unesco, en colaboración con el Gobierno de Canadá, convocó en Montreal una Conferencia mundial sobre educación de adultos, del 22 al 31 del pasado mes de agosto, según informa "Plana", en su número 73.

Antecedentes.—En junio de 1949, la Unesco convocó en Elsinore (Dinamarca) una Conferencia internacional de educación de adultos (EA), la cual formuló recomendaciones en el sentido de: estimular el desarrollo de la EA en los Estados miembros; definir el papel de la Unesco y orientar su acción en la EA. Asimismo, esta Conferencia recomendó la creación de un comité consultivo para asesorar a la Unesco en la elaboración y aplicación de su programa de EA. En 1957, el Comité consultivo recomendó la convocatoria de una nueva Conferencia mundial de EA, para 1960.

Objetivos.—Las finalidades de esta nueva Conferencia son: 1) examinar la obra cumplida por la Unesco en la EA, en los once años que van desde la reunión de Elsinore; 2) estudiar los medios de utilizar eficazmente los recursos de la EA en favor de los objetivos de la Unesco, especialmente los del Proyecto Mayor Oriente-Occidente; 3) examinar si es deseable y oportuno crear una Asociación mundial de EA, para facilitar la cooperación mundial y el intercambio de ideas, o es preferible que la Unesco ejerza por sí misma estas funciones; 4) buscar los medios de asegurar el acceso de todos los seres humanos a la educación extra-escolar de adultos; 5) examinar las nuevas modalidades de aplicación de las nuevas técnicas; 6) examinar la correlación entre la acción educativa entre los jóvenes y los programas de EA.

ISRAEL: DIEZ AÑOS DE ORGANIZACIÓN Y DESARROLLO EDUCATIVOS

Una de las características más sobresalientes del sistema de enseñan-

za en Israel es su relativamente rápida expansión. Cuando se creó el Estado de Israel en 1948, la matrícula de todas sus instituciones docentes representaban unos 100.000 estudiantes. Diez años después, ese número ascendía a más de 500.000. Esta quintuplicación de la población escolar, cuando la población en general sólo había triplicado, fue debida a que las familias de los inmigrantes eran relativamente más numerosas y también a la promulgación, en 1949, de una ley de enseñanza obligatoria.

A pesar de tener que enfrentarse con el problema de la asimilación física y económica de cerca de un millón de inmigrantes y de tener que soportar la pesada carga de los gastos de la defensa nacional, el nuevo Estado estaba decidido a que se diera una instrucción apropiada a todos los niños en edad escolar, desde su llegada al país o lo más pronto posible. Al principio fue muy difícil poder disponer de locales escolares adecuados para todos los niños, pero en los tres o cuatro años últimos la situación ha mejorado algo. Todas las nuevas aldeas y colonias agrícolas poseen un edificio escolar, aunque sea modesto. Las tiendas de campaña y las barracas de hoja de lata que servían de clases han desaparecido; sin embargo, centenares de clases están aún instaladas en locales inadecuados, mientras que otros centenares de ellas han de ser utilizadas en dos tandas.

A la escasez de locales escolares se unió la escasez de equipo escolar—pupitres, sillas, libros de texto y material de escritura. Actualmente se ha puesto remedio, en mayor o menor grado, a esta penuria de elementos esenciales en casi todas las escuelas.

El rápido crecimiento de la población escolar puso de manifiesto una penuria mucho más importante: la de maestros. De 5.000 que eran en 1948 han pasado a ser más de 20.000 en 1958. Durante unos pocos años fue necesario dar cursos de formación acelerada de los que salieron miles de maestros insuficientemente preparados. Afortunadamente muchos de ellos se han dado cuenta de su formación deficiente y están haciendo estudios de perfeccionamiento.

FINES DE LA REFORMA DE LA ENSEÑANZA MEDIA BRASILEÑA

Según informa "La Educación", número 14, los fines de la reforma de la enseñanza media en Brasil son los siguientes:

a) Proceder a una amplia reforma de la enseñanza media en todas sus ramas, de modo que los programas respectivos se tornen más flexibles y adaptados a las condiciones del país, teniendo en cuenta sobre to-

do la necesidad de una enseñanza para el desarrollo del mismo.

b) Hacer comunes a todos los tipos de enseñanza media los años iniciales y adoptar otras medidas que tiendan a descongestionar la enseñanza secundaria en beneficio de los cursos profesionales.

c) Agrupar las escuelas de enseñanza media en "Centros Educativos" que suministren cursos de diversos tipos.

d) Permitir la organización de escuelas experimentales, donde bajo condiciones rigurosamente controladas sea posible analizar los efectos de nuevos métodos o conceptos educativos.

e) Tomar medidas para la aprobación urgente del proyecto de ley número 501, de 1955, sobre enseñanza industrial, que confiere a las escuelas mantenidas por el Ministerio de Educación y Cultura, personalidad jurídica propia, autonomía didáctica, técnica, administrativa y financiera, que serían dirigidas por un consejo de la comunidad.

f) Planear y promover la expansión de una red de escuelas, teniendo en cuenta las condiciones, peculiaridades y necesidades de cada región y poniendo mayor interés en el desenvolvimiento de la enseñanza profesional de diversos tipos.

g) Aplicar en la concesión de becas, la construcción de edificios, la formación del equipo escolar y la preparación de profesores, los recursos que gasta la nación en la enseñanza media.

h) Estimular la celebración de convenios con los estados y municipios o con entidades privadas para instalar o ampliar escuelas industriales y agrícolas.

i) Permitir que, sin perjuicio del aprendizaje sistemático, las escuelas de enseñanza industrial acepten encargos de trabajos que puedan hacer los alumnos, quienes al recibir remuneración por los mismos aprenderán a producir en condiciones económicas apropiadas, a evaluar el rendimiento de la mano de obra y a sentirse estimulados por la aceptación de sus productos como perspectiva de éxito en la vida profesional futura.

j) Permitir que la renta de las escuelas agrícolas de nivel medio, proveniente de la producción o la industrialización agro-pastoril, sea utilizada por la propia escuela para ampliación de su capacidad de producción con benéfica repercusión educativa en el medio rural.

k) Mejorar y ampliar las escuelas agrícolas e industriales existentes, más que multiplicarlas.

l) Concesión de 39.950 nuevas becas de estudios a alumnos del curso gimnasial; 6.466 a los del colegial; 26.067 a los del comercial; 9.144 a los del industrial; 10.592 a los del normal, y 6.942 a los dos cursos agrícolas; en total, 99.161 becas.

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 Organización a quien, dentro de la Administración Central del Ministerio de Educación Nacional, compete a su vez la dirección o gestión de los servicios públicos a que el folleto se refiera.

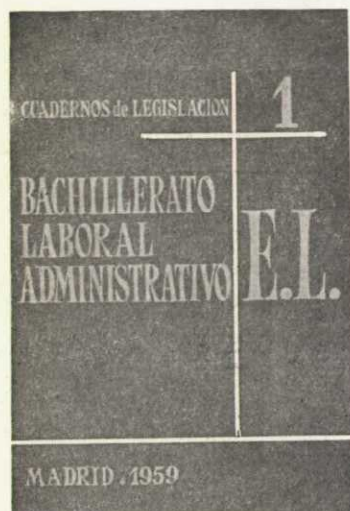
BOLETIN OFICIAL

(DEL MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL)

SALE TODOS
LOS LUNES Y JUEVES

Suscripción anual 200 ptas.

Suscripción semestral. 100 ptas.



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

Precio: 25 pesetas.



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

Precio: 25 pesetas.



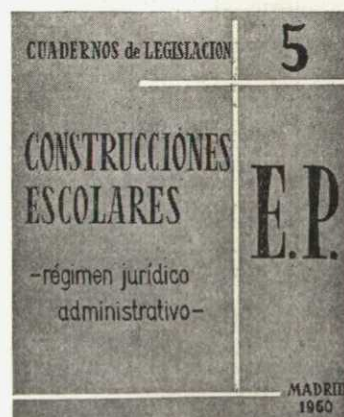
Contiene: I. Normas generales, con la Ley de 26-12-88 y D.-Ley de 9-7-59 sobre regulación y convalidación de tasas y convalidaciones parafiscales. II. Decretos 1633 a 1646/59 y 1802/59 de convalidación. III. Instrucción general, O. M. de 22-10-59 para la recaudación de tasas. IV. O.O. M.M. de las D.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

Precio: 25 pesetas.



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

Precio: 35 pesetas.



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

Precio: 30 pesetas.

FICHERO DE LEGISLACION EDUCATIVA

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

Suscripción anual:

Suscript. del BOMEN. 25 ptas.

Particulares 30 ptas.

REVISTA DE EDUCACION

Precio del ejemplar: 12 pesetas.