

REVISTA DE EDUCACION

Estudios. Eugenio Frutos Cortés: La tutela de las vocaciones intelectuales, 49-52 - Antonio Alcoba Muñoz: Función tutelar de la educación, 52-62 - Jesús García Jiménez: Hacia una psicopedagogía y una semántica de la imagen, 62-65.

Crónica. C. Fernández Losada: Conferencias internacionales sobre investigación científica y formación en Africa, 66-68

Información extranjera. Dr. Arnald Buchholz: El nuevo sistema educativo de la Unión Soviética, 69-83

La educación en las revistas. 84-87

Reseña de libros. 88-89

Actualidad educativa. 90-96

REVISTA DE EDUCACION

PUBLICACION MENSUAL DE LA SECRETARIA GENERAL
TECNICA DEL MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL

Editoriales - Estudios - Crónicas - Información extranjera - La
educación en las revistas - Reseña de libros - Actualidad educativa

PRESIDENTE DEL CONSEJO: Antonio Tena Artigas.—VOCALES: Luis Artigas
Jacques Bousquet - Manuel Cardenal Iracheta - Enrique Casamayor
(Secretario de Redacción) - P. José Estepa - Rodrigo Fernández-
Carvajal - Consuelo de la Gándara - Feliciano L. Gelices - Emilio
Lorenzo Criado - Adolfo Maíllo - Arsenio Pacios - José R. Pascual
Ibarra - Manuel M.^a Salcedo - Francisco Secadas

REDACCION Y ADMINISTRACION: ALCALA, 34 - TELEF. 221 9608 - MADRID 14

NUMERO SUELTO	SUSCRIPCIONES
<u>Ptas.</u>	<u>Ptas.</u>
España	Por 10 números:
Iberoamérica ...	España
Extranjero	Iberoamérica
Núm. atrasado...	Extranjero
30	250
40	350
40	450
40	

IMPRENTA NACIONAL DEL
BOLETÍN OFICIAL DEL ESTADO

Depósito legal: M 57/1958

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

ESTUDIOS

La tutela de las vocaciones intelectuales

EUGENIO FRUTOS CORTES
Catedrático de Filosofía



La vocación intelectual aparece pocas veces claramente definida. Y aún menos frecuente es que se declare pronto su dirección. Pero aparece, aunque sea rara vez; y aquellos en quienes aparece suelen ser los que más adelante contribuyen al desarrollo científico nacional y universal. Es, pues, una minoría para la que no se ordenan en general los estudios medios, ni, en buena parte, los universitarios; pero una minoría que merece especial atención.

Adviértase que no hablo de superdotados —con toda la carga de precocidad y de petulancia que esa palabra suele implicar—, sino de niños o adolescentes que se comportan como tales, pero que manifiestan ya su inclinación a las tareas del intelecto. Suele acompañar a determinados caracteres, bien entendido que el pertenecer a un cierto tipo psíquico no implica vocación; sólo debe entenderse que ésta es más frecuente en unos tipos que en otros, sin que de aquí se siga que todos los individuos de ese tipo tengan vocación intelectual; mas es incuestionable que una cierta reflexividad, una fácil concentración de la atención y, sobre todo, un decidido interés por leer y enterarse, dentro de las más varias direcciones, son características externas, fácilmente apreciables, que se acusan tempranamente, aunque el momento de su aparición oscila bastante de unos niños a otros.

Se dirá que los *tests* de nivel mental pueden darnos hoy con exactitud la capacidad del niño. Pero un *test* aislado, sin correlacionarlo con otro *test* de carácter y, sobre todo, sin ponerlo en relación con la experiencia viva de la vida cotidiana del niño, no es, ni mucho menos, decisivo. Nos proporciona una solución bastante exacta de determinadas aptitudes, pero con exactitud cuantitativa, y la vida de una persona, desde su niñez,

está con frecuencia cualitativamente determinada. Importa más lo que interese y sea adecuado a un sujeto que sus capacidades o aptitudes consideradas de un modo que podemos llamar desvitalizado. Un niño, en efecto, puede mostrar con verdad una capacidad intelectual de alto grado, y sin embargo, por razones caracterológicas, no interesarle la consagración a una vida intelectual. Importa, sobre todo, como ya observó Ortega y Gasset, desde dónde quiere uno vivir más que sus posibilidades reales. Porque ese querer es el que imprimirá dirección a su vida; por algo el hombre es necesariamente libre. Sus dotes naturales serán potencializadas según ese querer u opción fundamental.

Se dirá que un niño no alcanza el nivel o la madurez necesarios para actualizar voluntariamente esa opción. Aparte de que los niños no son tontos, como suelen creer las personas mayores —sobre todo las que no han rebasado su tontez inicial—, el niño intelectualmente vocado ante todo lo siente así con claridad. Y yo creo, con Zubiri, que, dada la unidad de estructura del hombre, lo que se siente es de algún modo inteligido. Me refiero a lo que Zubiri ha llamado «inteligencia sintiente». Lo que no creo es que esa llamada, que claramente se escucha, vaya acompañada de la misma claridad en cuanto al camino científico que pueda o deba seguirse. Esta línea definida puede permanecer sin seguro trazo durante bastante tiempo. La razón es que el niño necesita tener experiencia de esas diversas rutas, lo que no puede ocurrir sin recorrellos, al menos parcialmente. Aun así, se pueden sufrir equivocaciones. Pero éstas dependen más de nuestras ilusiones sobre lo que son las cosas que de las cosas mismas, y, por tanto, un niño en el que predomina la reflexión y la clarividencia —con-

diciones para dedicarse con fruto a las tareas intelectuales—no es fácil que se equivoque.

Pues bien: como todo el mundo sabe, el bachillerato pretende proporcionar a los niños y adolescentes esta experiencia necesaria. Por supuesto, este propósito no agota sus finalidades; si así fuera, sólo deberían estudiarlo los que piensan dedicarse a profesiones intelectuales o, al menos—lo que es mucho más laxo—, los que piensan ir a la Universidad, aunque haya profesiones que requieren estudios universitarios que tienen más que ver con la vida de acción que con la vida de meditación. Mas ocurre que la estructura de los planes de bachillerato, en casi todos los países europeos, conserva predominantemente el armazón de un bachillerato de tipo universitario. Ya sé que, además, tiene una alta función educativa, formativa de los ciudadanos, disciplinaria y de preparación general para la vida. Pero el cumplimiento de estos fines dependen mucho más de lo que cada centro de Enseñanza Media se propone y realiza que de los planes de estudios que, en ese ciclo, deben seguirse.

Por eso el muchacho que siente la llamada de las Letras o las Ciencias puede realizar una amplia experiencia—quizá demasiado amplia, dado el número de asignaturas por curso—, pero parece que el bachillerato está hecho para él. Lo que no parece hecho para él, ni menos para los otros, es el desacuerdo entre los programas y la madurez mental de los niños que los estudian. He dicho más de una vez que los programas de primer curso del bachillerato, en el plan vigente, corresponde a la madurez mental de un niño de doce años y no de diez, a veces escasos, en que lo comienzan casi todos porque así lo autoriza la ley. Entonces, incluso para los chicos mejor dotados y para los de vocación intelectual, la experiencia prematura no surte los efectos debidos. Sólo más tarde, a veces ya en la universidad, encuentran que su interés y su vocación se centran en una disciplina que en el bachillerato no entendieron, porque la problemática que supone no estaba entonces incorporada a sus círculos de interés.

No voy ahora a referirme a la gran masa de alumnos sin vocación definida o con clara vocación no intelectual. Para éstos parece que debiera proponerse otro plan de estudios que mantuviese la eficacia educativa y de formación general, pero que no ofreciera la dificultad y el abrumador número de materias del bachillerato de tipo clásico o científico, pero, en ambos casos, de clara orientación universitaria. No obstante, cuando se le ofrece a la sociedad otra salida—como el llamado entre nosotros «bachillerato laboral»—, la mayor parte de las familias lo consideran como un camino de paso al bachillerato «grande», el de orientación universitaria. Las aspiraciones de estas familias—aunque motivadas por lo común por razones prácticas—son laudables, puesto que suponen un afán cultural, y es claro signo de la subida del nivel—material y espiritual—de un

pueblo. Pero la manera de realizarlo lastra con un peso muerto las clases del bachillerato, en donde los alumnos desatentos, incomprensivos—no por falta de inteligencia sólo, sino más frecuentemente de interés—dan a la marcha del curso su paso cansino, con manifiesta pérdida para los alumnos interesados en el estudio. Afortunadamente, el título de bachiller elemental proporciona una salida que descarga los últimos cursos, y el de bachiller superior aún descarga algo más, aunque no tanto, el llamado curso preuniversitario, si bien hay una cierta contradicción entre el número de asignaturas estudiadas, el número de horas que se le dedican y el carácter universitario que esas enseñanzas debieran tener, y que resulta muy difícil alcanzar. ¿No sería, acaso, mejor una reglamentación menos rígida, en la que el profesor de cada disciplina enseñara lo que le pareciera mejor para la formación de sus alumnos? Se objetará inmediatamente que, entonces, ¿cómo hacer las pruebas finales?

La respuesta podría ser: no haciéndolas. Porque todas las reválidas, tal y como la enorme masa de estudiantes impone hacerlas—y más aún en otros países que en el nuestro—, son exámenes impersonales y oscuros, cuyos resultados son de muy escaso valor científico y selectivo. Las razones que obligan a mantenerlas—y no me atrevo a decir que no deban mantenerse—son extracientíficas, y si apuramos un poco, incluso extraacadémicas, pues se basan en la incompetencia sospechada o en la desconfianza—que a veces puede ser probada—en cuanto a la certificación de estudios que puede otorgarse. Pero está claro que estas razones no abonan su valor científico y selectivo, y creo que otras razones, de conveniencia o interés, no deben contar.

El ingreso por Facultades, con ejercicios bien definidos y no azarosos, serían mejores probablemente. Sacar un tema de un sobre, como en la lotería, está completamente fuera de la tarea que el muchacho de verdadera vocación científica ha de realizar, pues en la investigación, sea literaria, filosófica o científica, no se procede por sorpresa. No cabe duda de que se eliminan en lo posible los temas raros o difíciles; pero el que haya que esforzarse en esto indica ya la debilidad y falta de garantía del procedimiento. Por lo general, lo que el alumno ha hecho a lo largo del bachillerato—si lo ha cursado en un centro responsable—es un indicio más seguro de su valor que un examen del tipo descrito.

Si en alguna ocasión esto favorece a algún alumno, es más bien a los que no tienen vocación intelectual, que, por ello mismo, no deben ser preferentemente atendidos, aunque sean la mayoría. Y en unos y otros no es tan importante lo que sepan y puedan reproducir contra reloj, como la madurez alcanzada y la formación adquirida. Ahora bien, la orientación de todo el estudio a las pruebas finales perjudica a la formación y a la madurez, que requiere más lenta andadura que

esa especie de galopada para llegar a la meta, quiere decirse a la consecución de ese papel en que consiste un título.

La enorme masa de escolares del bachillerato y el bajo nivel intelectual que de ello se sigue perjudica, pues, a quienes deben merecer más atención: a los alumnos de manifiesta vocación intelectual. Pero no se puede cambiar de la noche a la mañana el impulso colectivo, y no cabe duda de que éste impone esa masa, sin que esto sea censurable. Habrá, pues, que arbitrar otras medidas para que la espuma intelectual—tan frágil a lo que parece—no se deshaga en el tumultuoso oleaje vital.

Sin duda esto no es fácil, porque la mayoría impone su ley. Pero, precisamente por difícil, merece la pena ocuparse de ello. Una cosa que necesita el alumno de vocación intelectual es que se le deje más tiempo para el trabajo personal. Actualmente—salvando el curso preuniversitario—el alumno tiene cinco horas diarias de clase. Aunque en ella se puedan dedicar unos minutos al estudio, no puede hacerse un estudio seguido, que es el fecundo. Y si se cuenta el final de la mañana como descanso, y después de las seis de la tarde se dedica a la merienda siquiera media hora, sobre el tiempo que se necesita para llegar a casa, se verá el poco tiempo que queda para un estudio que debería ser de tres horas al menos, dado el número de clases de tipo teórico que el alumno tendrá al día siguiente. Las cuestiones de matemáticas y las traducciones de latín o griego exigirían más tiempo. Y no se diga que el alumno traduce en clase; no basta. En clase va siempre guiado por el profesor, y si se quiere llegar a traducir hay que enfrentarse con los textos al desnudo, sin ayuda de nadie; no al principio, claro es, pero sí cuando tenga la base necesaria para ello. Dígase lo mismo de los problemas. La falta de este trabajo personal hace que algunos alumnos buenos, y hasta brillantes, fracasen en la universidad: han perdido su báculo. Y como en la universidad el número de asignaturas sigue siendo grande, y se estudia frecuentemente de golpe o discontinuamente, se pueden obtener buenas notas durante los exámenes y fracasar después en el ejercicio de la profesión o en las oposiciones que se intenten. Pero éste es otro cantar.

Lo dicho sobre la falta de horas de estudio y de trabajo personal es una cuestión distinta de los llamados «deberes» para hacer en casa, que, con muy buen criterio, ha prohibido el Ministerio de Educación Nacional. Pero, especialmente en los primeros cursos, ¿esta acertada disposición no debería ir acompañada de una reducción de horas de clase? Bien entendido, no de una reducción de horas de permanencia en el centro, sino de clases, pues las horas sobrantes se podrían dedicar a un estudio vigilado. De hecho, en los centros privados se organizan estudios, alargando las horas de permanencia en ellos, pues a pesar de lo que se ha tronado contra los estudios colectivos, si se organizan y controlan debidamente crean un am-

biente de estudio que el escolar no encuentra frecuentemente en su casa, y si en ésta lo tienen y no se trata de un alumno estudioso, lo desaprovechan porque no se sienten vigilados.

Si a esta falta de tiempo se añaden las actividades suplementarias—deportivas o artísticas—, muy valiosas en sí, pero difíciles de compaginar con todo lo demás, se advertirá el peligro de que el estudiante de verdadera vocación intelectual no encuentra en la Enseñanza media el ámbito necesario para desarrollarla. Pero lo dicho sobre la falta de horas de estudio y el trabajo personal les afecta a todos. Sólo que mientras que ellos lo harían por cuenta propia, los demás no lo hacen sino en un estudio dirigido.

Si las becas, en las que se ha hecho grande y meritorio esfuerzo, sirven no sólo para el económicamente débil, sino para favorecer a los mejor dotados—que intelectualmente debe ser el fin primordial—, favorecería a los alumnos de vocación intelectual situándolos en las condiciones más apropiadas para desarrollarlos. Y parece que esta favorable situación la podrán proporcionar los colegios menores. En ellos no sólo se pueden organizar debidamente estudios dirigidos y repasos de las materias que más lo necesiten, sino también grupos o seminarios en que se reuniesen los alumnos de más definida vocación, sobre todo a partir del cuarto curso; del mismo modo podrían orientarse los de inclinaciones artísticas o literarias, no estrictamente científicas.

Otra labor interesante de estos seminarios podría ser la de orientar profesionalmente, proporcionando la información necesaria y realizando las pruebas que sean precisas. Pues aunque la vocación intelectual sea clara, al estudiante puede costarle trabajo encontrar, por sí solo, cuál sea, dentro de las materias de Letras o de Ciencias, aquélla que le va mejor. Y en esta orientación no se incluye sólo la aptitud o el gusto por ciertas disciplinas, sino también la capacidad o el gusto efectivo en el ejercicio de la profesión para la que capacitan esos estudios. Pues una cosa es que el estudio de determinadas materias nos sea grato y otra el que, en la profesión a que dan salida, sea adecuada a nuestro particular carácter. Son las pruebas caracterológicas, por tanto, las que nos resolverán esta cuestión. Cuestión que debe tenerse muy en cuenta, pues son bastantes los escolares a quienes les gusta estudiar disciplinas que orientan a profesiones que no les gustan por faltar esa adecuación caracterológica. Se oye hoy a más de un estudiante de sexto curso o del preuniversitario decir que le gustaría cursar Filosofía y Letras o Ciencias, pero que no le gustaría dedicarse a la enseñanza. Y el caso es que éstos tampoco suelen tener inclinación a las ramas de Letras o Ciencias que son «carreras aplicadas», esto es, que no les gusta Derecho o ingeniería, por ejemplo. Los de Ciencias aspiran, a través del estudio de la Sección de Químicas, a dedicarse a la industria, o, más vagamente, a la investigación. Los de Letras, frecuen-

temente, no saben por qué Sección decidirse, y depende mucho su especialización definitiva del profesorado que encuentren o de las salidas que más fácilmente se les abran, lo que no siempre les resulta claro. Aquí sí que puede ser determinante la ocasión. Pero esta situación práctica no debe hacernos olvidar que hay vocaciones auténticas, que van incluso contra las ocasiones que se les ofrecen.

La labor orientadora y clarificadora en este sentido, que puede realizarse en el seno de los colegios menores, es, por consiguiente, importantísima, y no puede realizarse en las clases generales, sino en esos grupos ya seleccionados a que antes me he referido. En los colegios menores las pruebas, tanto de carácter como de aptitudes, se aplicaría a alumnos conocidos, y podrían ser empíricamente contrastadas, e incluso, si hace falta, discutidas con los propios alumnos. Esto no puede hacerse en un centro general de orientación profesional al que los padres llevasen sólo a eso a sus hijos, pues la prueba no se contrastaría ni se correlacionaría con el trabajo escolar ni con el habitual comportamiento.

Orientar las becas en este sentido supondría una modificación, puesto que, según las disposiciones vigentes, deben darse directamente a los beneficiados. El inconveniente de esto es que no asegura su justo empleo. Se pueden emplear —creo que todo el mundo conoce casos— en la adquisición de cosas ajenas a la enseñanza y al fin para el que han sido otorgadas. Y no parece posible una vigilancia directa que garantice debidamente su empleo. Por lo demás, tampoco se trata de que

el dinero destinado a becas se emplee en la construcción de colegios menores —este es otro capítulo—, sino de que la beca consista en la residencia gratuita en un colegio menor que ofrezca las debidas garantías, y que sería, naturalmente, el que percibiría la subvención.

La tutela de las vocaciones intelectuales puede continuarse de modo análogo, durante el ciclo de estudios universitarios, en los colegios mayores, pues también en ellos pueden funcionar esos círculos orientadores. Y deben funcionar durante toda la carrera, pues la decisión de una especialidad es en algunos temprana, pero en otros muy tardía, y a veces puramente ocasional, esto es, azarosa. Y por azar puede acertarse, pero no se me dirá que el procedimiento es seguro.

Los factores que entran en la determinación de una vocación intelectual definida son complejos, como ha podido colegirse de lo dicho. No podemos tener la seguridad absoluta de acertar siempre —lo absoluto no está en manos del hombre—, pero podemos tomar las precauciones necesarias para equivocarnos el menor número de veces posibles, en beneficio no sólo de cada estudiante, sino también de la sociedad, en la que ha de ejercer su profesión, pues si la ejerce a disgusto o incompetentemente, aparte del disgusto mismo, no logrará una situación ni siquiera pasable, y, por otro lado, la sociedad saldrá perjudicada por su deficiente rendimiento.

Creo que por todas estas razones deben tutelarse con el mayor cuidado los estudiantes que manifiesten claramente una vocación intelectual.

Función tutelar de la educación

Educación como «*maneductio*»

ANTONIO ALCOBA MUÑOZ

Profesor de la Escuela de Magisterio de Santander

LAS FORMAS DE APREHENSION DEL FENOMENO EDUCATIVO

El fenómeno educativo es esencialmente complejo. Acerca de pocas cosas se ha dado un número mayor de definiciones. Cuando se ha hecho ha sido porque las realidades en cuestión eran asimismo entidades de múltiples notas, proteicas, multiformes, polivalentes. Este ha sido, por ejemplo, el caso del amor o el de la felicidad.

La forma más espontánea de iniciar su con-

quista conceptual ha sido, como en esos otros casos, la aprehensión inmediata de un sólo rasgo, o de un número muy reducido de ellos, de un destello entitativo que la circunstancia ha traído hasta un primer plano, de una faceta especialmente jugosa o sustancial. Una larga tradición de ingenio, agudeza, observaciones certeras e intuiciones geniales ha ido acumulando un verdadero tesoro de afirmaciones exactas en torno al tema. El problema consistía en su misma abundancia. Porque lo curioso del caso es que en todo

ese muestrario de ideas apenas si existía oposición. Se trata más bien del incómodo sentimiento de perplejidad que la contemplación de un panorama tan variado y heterogéneo origina.

Movidos por esa inquietud se ha intentado muchas veces reducir esa diversidad de concepciones a unidad. Para ello se ha acudido a tres procedimientos en sí mismos legítimos, pero que de hecho han dejado el verdadero problema intacto.

Mediante el primero de ellos se ha reunido en un proceso comparativo todo el acervo de definiciones o ensayos, y después de cotejarlas se ha abstraído lo común de todas ellas, ordenando jerárquicamente los conceptos resultantes del análisis en una serie de relaciones estructurales de subordinación, supraordinación y coordinación. El resultado de este trabajo armónico ha cristalizado siempre en una prolija enumeración de notas, que convertía inevitablemente a esas definiciones sintéticas en desmesurados inventarios de las cosas más dispares, pertenecientes a regiones y ámbitos de la realidad muy distintos entre sí, para, por otra parte, quedarse siempre cortas en la adopción de caracteres. Pero por ingrata y poco elegante, desde un punto de vista filosófico, que fuera esta labor era, sin embargo, necesaria. Mostraba la perfecta compatibilidad de la mayoría de los extremos aducidos y su pertenencia a un núcleo o tronco común. Representante típico de estas definiciones, a la vez prolijas y parciales, es la conocida formulación de Durkheim (1).

La segunda forma de acceso a la educación trata de evitar precisamente esa longitud de la definición. En rigor esto no es posible, y por eso, aparte limitar también de antemano el alcance de su fórmula a una parte del fenómeno, lo que hace en realidad es ocultar el polimorfismo y riqueza entitativa de la educación tras un concepto, o una palabra, que de puro vago o amplio puede acogerlo todo dentro de sí. Por evitar la enojosa definición descriptiva se cae en la peligrosa definición implícita. Si para definir la elipse digo que es una curva cerrada, nadie podrá negar la verdad de estas palabras, y sin embargo, no es una verdadera definición. Esto es lo que acontece con definiciones de educación, tales como las de formación, desarrollo, perfección, etc. La definición implícita sólo está lógicamente justificada cuando, además, claro está, de cumplir las leyes generales de la definición—en este caso, sobre todo, ser más clara, menos problemática que lo definido—, los géneros inferiores son perfectamente conocidos o se hallan patentes y abiertos a la intuición de todos. La definición implícita auténtica es un instrumento económico que silencia *lo consabido* para emplear las energías aho-

rradas en el conocimiento de lo nuevo y diferencial.

El tercer procedimiento lo que hace es sencillamente eludir el problema, desplazándolo injustificadamente de lugar. Se da por supuesto un esquema mínimo, que pueda aceptarse sin dificultad por casi todos, y se presentan las distintas versiones conceptuales del fenómeno educativo como *teorías*, todas ellas plausibles y ninguna suficientemente justificada. Se habla así de la educación como disciplina formal, como desarrollo, como formación, construcción, preparación para la vida, tradición cultural, formación de hábitos, etcétera; enumeración en la que echamos de menos concepciones tan fundamentales como, por ejemplo, la de liberación interior, tan cara a los pedagogos románticos; la de *organificación*, entre otras varias, y, sobre todo, la más radical de todas: la educación como *panortoxia* o *enmendatio omnium, enmendatio rerum humanarum* (2). Pero un uso correcto del concepto de teoría—cuerpo de hipótesis provisionales sobre un sistema de problemas de imposible verificación actual—impide aplicarlo a exposiciones de suyo evidentes o perfectamente comprobadas y ciertas. Yo no sé, por ejemplo, cómo se puede calificar de teoría a hechos tan palmarios como la tradición cultural, que la educación hace posible, o a la formación de hábitos.

Por todo ello, se ha ido imponiendo la necesidad de acudir al fenómeno mismo de la educación, con la pretensión de que su solitaria y decantada presencia, liberada de todo excipiente, nos revele sus íntimos secretos. Los métodos de la filosofía actual—la pedagogía en su sentido más hondo ha de ser siempre una filosofía de la educación—nos permiten hacerlo con todas las garantías de precisión y rigor científico. En realidad, ha sido la misma madurez de estos métodos el móvil decisivo en el enfrentamiento con la realidad nuda del fenómeno. La labor realizada en este sentido es ya muy importante (3).

Pero aun dentro de la constatación de la estructura fenomenológica de la educación y de la sucesiva apropiación de sus notas esenciales, no se ha pasado, en muchos casos, de señalar su presencia y su imprescindible papel. Por razones muy diversas y comprensibles, naturales en toda ciencia, como proceso humano que se lleva a cabo en el tiempo y con motivaciones atencionales muy heterogéneas y concretas, no se ha dedicado la misma atención a todos los aspectos esenciales del proceso educativo. Es lo que sucede, por ejemplo, con la función tutelar de la educación, y que me mueve a escribir estas líneas como una primera aproximación provisional al tema. En una

(1) «L'éducation est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. Elle a pour objet de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui la société politique dans son ensemble, et le milieu spécial auquel il est particulièrement destiné.» «Éducation et sociologie.» Paris, Alcan, 1926.

(2) Sobre esta concepción radical me he ocupado en mi artículo en esta misma revista «Educación desde el límite del hombre», núm. 77, marzo 1958, págs. 57-63.

(3) Véase, además de las obras ya clásicas de Litt, Fischer y, sobre todo, Spranger, A. O. SCHORO: *Erzogenes Ich — erziehendes Du*; FR. KANNING: *Strukturwissenschaftliche Pädagogik*; R. GUARDINI y O. F. BOLLNOW: *Begegnung und Bildung*; R. GUARDINI: *Grundlegung der Bildungslehre*, entre otras.

edición reciente de un diccionario de pedagogía encuentro sorprendido que falta por completo la más mínima referencia directa a este aspecto, como veremos, esencial.

Me parece clara la actitud a adoptar ante las tres perspectivas reseñadas. Ninguna ha sido caprichosa o arbitraria. Independientemente la justificación vital que supone la necesidad de ponerse en claro sobre *determinadas* cuestiones primordiales, en una irremplazable y personalísima jerarquía de cuestiones y temas que toda vida filosófica supone, y de la inevitable limitación de parcialidad que toda labor individual lleva consigo—el saber es una tarea histórica, colectiva, continuativa, que se da siempre en la comunicación—, tenían justificadas motivaciones. Hay que conservar, pues, lo positivo de ellas: la pretensión de totalidad de las definiciones descriptivas, la precisión lingüística, la simplificación conceptual y las exigencias estéticas de las definiciones implícitas; el caudal de observaciones de las concepciones impresionistas y parciales y de las pretendidas teorías.

Lo que el tiempo y la naturaleza de las cosas ha ido poniendo de manifiesto es que sólo de un estudio fenomenológicamente analítico y acumulativo puede surgir una determinación inequívoca de lo que es la educación, es decir, de lo que es la pedagogía entera y sus técnicas derivadas y aplicaciones. Pues el estudio de ese concepto no es un mero capítulo preliminar de la ciencia pedagógica, sino su núcleo esencial presente en todas sus manifestaciones.

LAS SEIS FUNCIONES DE LA EDUCACION

Hoy vamos a referirnos concretamente a una de las funciones esenciales de la educación: la función tutelar. Pero, ¿cuáles son en general las funciones de la educación? Conviene precisar esto.

Ante todo, al hablar de funciones me refiero a las tareas o misiones que cumple en el marco general de la vida. Como ocurre con las funciones de otros géneros de actividad, unas veces son intencionales y otras impremeditadas, conscientes o inconscientes, pero siempre indefectibles. No puede pensarse la educación sin que ellas actúen. A lo largo de la historia se ha dado un cambio de perspectiva, un turno rotativo, un desplazamiento sucesivo, una alternancia y exclusión en la prosecución y planeamiento técnico de estas funciones, pero siempre han ido acompañadas de las otras como un cortejo inadvertido e inatendido de *direcciones de efectividad*. Por ser esenciales podemos advertir su presencia incluso al nivel mismo de las formas más espontáneas y primitivas de la educación, en que ni siquiera existían instituciones especializadas.

Como es sabido, en el proceso de la educación encontramos tres términos (tres momentos) y tres relaciones entre esos términos. Pues bien:

en relación con cada uno de esos seis elementos desempeña un papel, ejerce una función, produce un efecto la actividad educativa.

En relación con el momento no personal—el objeto o «bien educativo», la cultura humana, el conjunto de respuestas de toda índole a las dificultades e interrogaciones que la circunstancia nos opone, el acervo de ideas, creencias, conocimientos, preferencias, hábitos colectivos—, la educación ofrece una función de *conservación*. En este sentido, la educación es una fuerza histórica, que mantiene *vivo* el caudal de productos humanos de cada cultura o ciclo histórico y aun de la humanidad como un todo. Incluso la superación es una forma de conservación. No es, desde luego, el único factor de mantenimiento. La objetivación de la cultura, por no citar más que uno de ellos, asegura su pervivencia incluso al margen de cualquier esfuerzo en este sentido. Pero el mantenimiento de la continuidad de la vida de esa hacienda cultural es una obra que hay que atribuir indiscutiblemente a la educación.

Si frente al «bien educativo» la educación actúa como conservadora, frente al educador—o la generación educadora—su función es la de *renovación* o relevo. Tal como ocurre en el organismo corporal, una paulatina sustitución continuada y dispersa va reponiendo insensiblemente el estrato activo de la vida colectiva y asegurando de este modo su ininterrumpida secuencia (4).

Con referencia al segundo de los dos momentos personales, es decir, en torno al educando, la función que se lleva a cabo es la que podemos llamar, en términos generales, de *guía* o *dirección*. Esta actividad comprende en realidad tres funciones o subfunciones: 1) la función de *adoctrinamiento*—quítese por el momento a esta palabra toda su resonancia dogmática—; 2) la función de *ayuda*, y 3) la de *tutela*, procuración o procura, que es precisamente hoy el objeto de nuestra atención.

Antes, para dejar completo este análisis funcional, debemos mencionar las otras tres funciones que apuntan a las relaciones existentes entre los tres momentos anteriores.

Tenemos, en primer lugar, la correlación educador-educando; relación interindividual, relación de ascendiente o de diferencia de nivel, que se manifiesta ya espontáneamente en el simple contacto humano entre dos personas, con su flujo o fluencia de espiritualidad, de pensamiento, con su polaridad de atracción atencional. Pues bien: la educación es, dentro de este vehículo, el mediador que procura la *equiparación*, la nivelación a través del encuentro personal y de la comunicación (5). Esta función niveladora, que se ejerce en su mayor porción sobre y hacia el educando, es recíprocamente función de compensación para el educador. Además de la indispensable fuente de conocimientos que aquél supone para poder

(4) Véase en este sentido O. WILLMANN: *Didaktik als Bildungslehre*, 1882. Introducción, 3-7.

(5) Como es sabido, ésta es una de las cuestiones estudiadas por GENTILE: *Sommario di pedagogia como scienza filosofica*. Bar, Laterza, 1912.

llevar a cabo su labor —*discat a puero magister*—, es el contrapeso que le proporciona todo aquello que la estilización que los años llevan consigo, el hábito y la progresiva angostura vital y profesional han ido desgajando de su existencia: la espontaneidad y pureza primigenias, el entusiasmo, el asombro, la originalidad, la iniciativa...

La función que interviene en la relación educador —«bien educativo»— es una función depuradora. Podemos llamarla función de *codificación*. Es la encargada de fijar, aclarar, sistematizar, ordenar, clasificar, dividir el contenido cuya adquisición es una de las finalidades directas de la actividad pedagógica.

Por último, la función más inmediata y destacada es la que se refiere al educando en su relación con el «bien educativo». Es ésta una función de *identificación*, de interpenetración. En la perspectiva del educando es una actividad de cambio o adquisición de formas, una adecuación o adaptación al arquetipo humano que la cultura de su época exige. Mirada desde el ideal educativo, y dentro de las varias posibilidades o versiones que ofrece el esquema fundamental básico de lo que constituye el prototipo que proyectan las tendencias de su tiempo y círculo cultural, la misión que el hacer educativo cumple es la de materializar en el ser del hombre esas aspiraciones, la de encarnar la idea y personificar la imagen ejemplar, dándole realidad viva.

Entre el individuo y el ideal hay siempre una gradación cíclica de ascenso y descenso. En todo momento histórico podemos cotejar a qué distancia se hallan los dos términos de este proceso: lo que se quiere ser, lo que se sueña y lo que efectivamente se llega a ser. La historia de la educación y de la pedagogía están llenas de una multitud de «figuras vivas» y de «modelos». Tan vehementemente ha sido este anhelo de fijar con trazos inequívocos el contorno de la personalidad estimada como perfecta, que nos ha dejado un rico tesoro documental de un valor inestimable para conocer lo que la educación fué, y, por consiguiente, la forma en que se presenta hoy. Algunas obras, muy pocas, han logrado, con la eficacia que les confiere la perfección de su estilo, una fama universal; otras, sin perder su valor de testimonio, cayeron en el olvido. Unas veces el retrato era premeditadamente esquemático; otras, ambicioso y rico de detalles. No son menos expresivos las sátiras y los figurones festivos. La exageración caricaturesca permite apreciar en ellos con toda nitidez el rasgo característico que de otro modo quedaría oculto entre los innumerables caracteres del personaje. Con asombroso silencio las historias de la educación suelen pasar al lado de estos monumentos de la imaginación, el entusiasmo y el esfuerzo humanos que han sido «el sabio», «el kalokagathós» (καλὸς κάγαθός), «el polites» (πολίτης), el «rhetoh», el «caballero», el «cortesano», el «discreto», el «*galant homme*», etc., distraídas en temas menores y dejando de este modo intactas sus mejores fuentes. Al lado de

este repertorio de ideales, las biografías de los «epónimos» y personalidades egregias de cada período nos permiten verificar la ecuación del logro educativo del correspondiente momento histórico.

Todas estas funciones se exigen y se implican mutuamente. Pero el hecho de perseguir directamente y potenciar técnicamente una de ellas, la preferencia en su tratamiento y la faz con que se presenta cada una de las restantes son variables históricas. Constituye una de las tareas capitales de toda verdadera historia de la educación darnos razón de su correspondiente emergencia y volumen en cada fase histórica y su respectivo papel en cada momento del desarrollo colectivo.

EDUCACION COMO «MANEDUCTIO»

Para comprender bien lo que esta función significa debemos partir de la situación pedagógica inicial. En la raíz misma del fenómeno educativo hallamos siempre una *situación de dependencia*. Se trata de una verdadera «situación límite» —insoslayable, permanente, que afecta al sentido mismo de nuestra existencia e irreductible a otra—. En cualquier aspecto que tomemos nuestra vida nos hallamos siempre sujetos a instancias y poderes superiores. Como Locke decía, «no nacemos en la libertad». Se puede ser más o menos consciente de esta subordinación, se puede «sentir» más o menos, pero es innegable que nos sustentamos en ella. Cabe, al lado de otros engaños —el de nuestra afirmación y valor, frente a la realidad de nuestra contingencia—, la ficción y el espejismo de nuestra independencia. Acaso sea el sentimiento la mejor vía para la ruptura del velo. El sentimiento y lo que lleva a él: la lucha, el fracaso, etc. El sentimiento es el peso que mueve nuestra vida, lo que nos lleva incluso a la conciencia y el pensamiento, inconcebibles en un supuesto de plena apatía vital. Por eso definía Schleiermacher lo religioso en un sentido mucho más hondo del que se ha querido darle como *das gefühl schlechthiniger Abhängigkeit vom Universum* (el «sentimiento de absoluta dependencia del universo»).

En nuestro caso se trata de la dependencia de una autoridad superior individual o colectiva, familiar o política, intelectual o moral, personal o impersonal, impuesta, buscada o simplemente fáctica. Varias ciencias han hecho de esta realidad y de cada una de sus manifestaciones su objeto de estudio, pero lo que a nosotros nos interesa destacar aquí es el proceso educativo que se da siempre dentro de ella. Siempre, aun en el caso hipotético de la autoeducación, aun en el caso del hombre solitario, fingido por la imaginación pero que nunca puede dejar de ser «*fi-seodidacto*» o «*teodidacto*» (ξεοδιδάκτορας).

Por otra parte, y como he tenido ocasión de mostrar en otro lugar, la educación surge de nuestras limitaciones, no es otra cosa que el es-

fuerzo por romper sus cadenas. La educación es *enmendatio*, rectificación, superación de oposiciones polares y eliminación de desproporciones.

Dependencia, limitación y el grado y atribución en la conciencia de esas limitaciones determinan tres posibilidades frente a las cuales la actividad educativa se presenta con su correspondiente función. Nos falta aún un cuarto elemento: el papel de la voluntad o, mejor dicho, de las voluntades, la del elemento superior o «curador» y la del que se halla subordinado a él o «súbdito». Ya veremos cómo los problemas fundamentales de esta función son, en no pequeña medida, conflicto de voluntades.

En general, la individualidad superior es siempre en mayor o menor grado consciente de las limitaciones de quienes tiene bajo su cuidado. Otra cosa es que se cuente con su cooperación voluntaria. Este es el caso de la educación *como adoctrinamiento* o aleccionamiento. Estas palabras se hallan demasiado cargadas con la significación que destine su manifestación aberrante, y ello pudiera inducirnos también a nosotros a errar en la apreciación del fenómeno. Es verdad que, de hecho, este adoctrinamiento es muchas veces abusivo y se ha utilizado siempre como instrumento al servicio de intereses ajenos al educando mismo, y por ello, inmorales. Unas veces se buscaba la construcción de algo usando como material humano la «masa» de los educandos. En otros casos se utilizaba a éstos como vehículo de transmisión ideológica, en el peor sentido de esta palabra. Pero el adoctrinamiento puede ser bien intencionado y puro, al servicio de la verdad y persiguiendo sólo el bien de los individuos en su peculiaridad personal. Ya hemos dicho que se trata de una función, y, por serlo, no podemos concebir educación alguna sin alguna forma de lección. En todo caso, lo que caracteriza esta forma de actuación es su *unilateralidad*, que prescinde de la voluntad del educando, de la que exige absoluta sumisión.

La posibilidad opuesta consiste en que el individuo en formación sea consciente de sus propias limitaciones y *busque* espontáneamente la fuente para la solución de sus problemas y las personas que hagan en su favor lo que él no puede conseguir por sí mismo. La situación originaria de dependencia es ambivalente. Lo mismo en la educación que en los demás procesos enraizados en ella, la dependencia es al mismo tiempo valladar y hontanar, inhibición y promoción. Hay en nosotros impulsos y anhelos que nos hacen volvernos espontáneamente hacia *nuestros mayores*, mayores en experiencia, en conocimiento, en altura moral, solicitando apoyo, aliento, orientación. Pestalozzi había dicho que la educación era *die Kunst, dem Haschen der Natur nach ihrer eigenen Entwicklung Handbietetung zu leisten*, es decir, «el arte de tender una mano al afán de la naturaleza por su propio desarrollo». Hoy se entiende la educación en todas sus formas como

ayuda a la vida del hombre (6). La historia de la pedagogía, en sus dos últimas centurias, ha sido una progresiva gravitación en torno a la afirmación del educando: su personalidad, su libertad, su derecho.

Primero fué en las grandes obras especulativas —*Commencez donc par mieux étudier vos élèves; car très assurément vous ne les connaissez point* (7)—; luego, como primera manifestación real de reconocimiento a la suficiencia entitativa de la juventud, los imperativos de sus entusiastas y estudiosos. Recordemos, por ejemplo, en este sentido la proclama de Nietzsche: *Entfesselung des Lebens der Jugend* («Desencadenamiento de la vida de la juventud»). Más tarde será el grito de autonomía de la propia generación adolescente en los significativos «movimientos juveniles alemanes», cuya importancia pedagógica es tan mal conocida en nuestros medios profesionales. Por último, la conocida morfología de actitudes de la juventud de hoy.

La realidad, que ha puesto de manifiesto los evidentes frutos de esa orientación, incorporadas como adquisiciones definitivas, como parte de una mayor plenitud espiritual de la humanidad, ha revelado, sin embargo, como ilusoria la pretensión de autosuficiencia. Porque no se trata sólo del inevitable fondo de tensión y antagonismo entre los términos personales de la relación educativa. Mucho más profundo es el conflicto entre el anhelo de autoafirmación y las *exigencias mismas de la vida*. El acercamiento a la naturaleza del educando, como exigencia necesaria para poder «mandarla obedeciéndola», el reconocimiento de sus derechos y de la ley del propio «yo», no modifica en absoluto la existencia de requerimientos objetivos, de fases absolutamente ineludibles en el desarrollo de determinados procesos. Uno de los mayores espejismos sufrido por la «educación nueva» ha sido sin duda el creer que la, por muchos motivos necesaria, blandura del ambiente escolar modificaba en algo la inevitable dureza y problematismo de la vida. Se ha pretendido «educar para la vida», y paradójicamente, en muchos casos, se dejaba al individuo inerte ante ella.

La autonomía del individuo será siempre una meta incontrovertible de la educación. Ella señala el término de la misma. Fichte decía que «educar a una persona significa darle oportunidad de hacerse dueña y señora de sus propias fuerzas espirituales». Podemos juzgar del éxito de nuestra gestión educativa observando en qué medida, el hijo, el discípulo, se pueden ir valiendo por sí mismos, desde las humildes y primeras actividades cotidianas de vestirse, andar o comer *solos*, a la adquisición de una auténtica responsabilidad en el pensamiento y en la acción. Es una buena educación la que nos va haciendo innecesarios como educadores y guías. En la vida de todo men-

(6) Por ejemplo, W. BREZINKA: *Erziehung als Lebenshilfe*, 1962.

(7) *Émile*, préface, pág. 2 de la ed. Garnier. Paris, 1957.

tor llega un día en que Emilio puede dirigirse a él y decirle:

... *Mes fonctions d'homme commencent. Vous avez rempli les vôtres; guidez-moi pour vous imiter; et reposez-vous, il en est temps* (8).

El educador ha de saber colocarse progresivamente en un segundo término. Pero esto es sólo un aspecto de la cuestión. Hay un educador cuya actuación es inexorable e inexorablemente dura: la vida misma. La diferencia evidente que manifiestan en su conducta el adolescente y el hombre maduro no dependen de la inteligencia, cuya distribución estadística dentro de cada edad y de cada época es la misma, sino de que éste ha experimentado la fuerza de su rigor y aquél desconoce sus exigencias y... sus represiones. Esa labor de *mediar* entre la legítima afirmación del educando y las demandas que la misma vida plantea es la tarea que cumple la función tutelar de la educación.

Aleccionamiento, ayuda y tutela coinciden en un mismo punto. Los tres consisten en guía, en dirección, en llevar de la mano. En este sentido la educación es «mane-ductio». La vieja imagen del pedagogo griego, inválido y cansado quizá en su cuerpo, pero perfecto conocedor del camino, que lleva de la mano al pequeño niño a los establecimientos de educación, permanece vigente a lo largo de toda la historia como forma perenne del hacer educativo. Detrás de todas las traslaciones semánticas, detrás de las más variadas facies, reaparece una y otra vez. Por eso ningún estudio serio de la educación ha dejado de detectar su presencia, aunque luego haya dedicado su atención preferente a otros temas. Schleiermacher señala como obras esenciales de la educación, al lado de la tarea de contrarrestar (*Gegenwirkung*), las de *apoyo* (*Unterstützung*) y *preservación* (*Behütung*) (9). Herbart, como es sabido, al lado de la instrucción (*Unterricht*) coloca la *disciplina* (*Zucht*) y el *gobierno* (*Regierung*). Comenio recuerda el sentido *providente* de la disciplina—que él interpreta como «disciplinina»=lo que lleva a aprender—, y cita en este sentido las palabras divinas «os golpeo y os castigo para haceros sanos y volveros hacia Mí» (10).

Pero estas tres funciones—aleccionamiento, ayuda, tutela—difieren entre sí de un modo inequívoco. El aleccionamiento es unilateral y prescinde de la voluntad discente en lo que se refiere a su sentido y motivación última, aunque cuente con la imprescindible voluntad actual para lle-

vase a cabo. La ayuda viene solicitada por el educando y supone en una u otra forma conciencia de la propia limitación, pero queda reducida a su horizonte vivido. La amplitud del horizonte real sólo puede lograrse con la asistencia, deseada o no, de los otros. También en esto está vigente la afirmación de Goethe:

«*Alles liegt im Menschen..., aber nicht in einem, sondern in vielen... nur alle Menschen machen die Menschheit aus*» («Todo se halla en el hombre, pero no en uno, sino en muchos. Sólo todos los hombres constituyen la humanidad.»)

Pero ¿qué es propiamente la tutela?

TUTELA, SUPLEMENTO Y PROVIDENCIA. EL EROS PEDAGOGICO

La tutela es una síntesis vital, una simbiosis entre dos seres: el menesteroso y limitado espiritualmente, el que se forma, y aquel a quien, como ejecutivo de la situación radical de dependencia, se halla confiado, es decir, su «curador». Se trata en realidad del curioso fenómeno de la personalidad vital mixta, integrada por dos individualidades físicamente, empíricamente, distantes. Claro que hay una diferencia esencial entre la simbiosis entendida en un puro sentido biológico y esta *convergencia* de dos actividades en pro de la plenitud y el enriquecimiento vital de una de ellas. En la simbiosis biológica la asistencia y el beneficio es mutuo, mientras que aquí el efecto se ejerce cumulativamente en un solo sentido. Podemos preguntarnos entonces cuál es el móvil que origina y mantiene este proceso.

Pudiéramos pensar ante todo en una extensión a la especie humana del «instinto de cuidado», que se manifiesta ya en un estrato puramente biológico como asistencia, protección y defensa de la prole. Pero quedarnos dentro de lo meramente instintivo sería sustraer a la actividad tutelar su carácter más hondo y específicamente humano.

La tutela puede ser consciente y premeditada o realidad que se logra inadvertidamente y por añadidura. Ya la definimos como función y, como tal, se da siempre que, con una u otra finalidad, la educación se pone en práctica. En este caso, es decir, cuando no es ella lo que directa e inmediatamente se busca, su esencial e inadvertido desinterés se ve compensado con el logro de las otras metas propuestas, que son quienes ponen en marcha el proceso. Esto es lo que sucede en una gran mayoría de casos, y desde luego en todos aquellos en los que el vínculo humano va perdiendo peso sentimental y distanciándose de la individualidad personal del sujeto. Pero cuando la tutela es ella misma, la finalidad inmediata y primordial sólo puede entenderse como desbordamiento de generosidad, como algo cuyo supuesto y condición objetiva de existencia es el amor—o, como veremos, su sustituto: el deber—. La tutela es la manifestación más genuina del «eros pedagógico». Por eso las formas más puras de

(8) *Emile*, V, pág. 614 de la citada edición.

(9) SCHLEIERMACHER: *Vorlesungen aus dem Jahre 1826*, publicadas por Platz, 1849. Hay una nueva ed. de los *Pädagogische Schriften* en 2 volúmenes (1: *Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826*. 2: *Pädagogische Abhandlungen und Zeugnisse*), publicada por E. Weniger con la colaboración de Th. Schulze.

(10) Is. 19, v. 22. La cita de Comenio—literalmente: «Mezi tím, kdyz i tresci, ne po zkazení, ale pro vzdelání vase to cinim; bijí, tresci, abyh uzdravil a k sobe obrátil»—se halla en «*Veskeré spípsy Jana Amosa Komenského*». Brno. Nákladem ústředního spolku jednot učitel'ských na Morave 1914 d. XV, p. 113 (Truchlivy, 1).

esta función se manifiestan dentro de aquellas relaciones humanas, interindividuales, cuyo supuesto mismo es el amor: familia, amistad, caridad, filantropismo... (11).

Hay, por último, una motivación discursiva, en la que la necesidad racional del pensamiento individual o el imperativo dimanante de una racionalidad extraindividual sustituyen a la espontaneidad del amor. Se da entonces la tutela como deber. Hay, pues, en su génesis una clara gradación de móviles de progresiva perfección: el simple efecto de otras finalidades, el deber y el amor, como afirmación del alma ajena (12).

La tutela consiste en *suplir* lo que al otro le falta, en «hacer sus veces». Supone, pues, una emigración al alma ajena a la que presta su asistencia sustituyéndola en aquello de que no es capaz o en lo que no se siente interesada. Pero al decir de aquello de lo que no es capaz no nos referimos a una capacidad particular y concreta. La tutela consiste propiamente en suplir las limitaciones de la vida ajena *considerada como estructura*. Por eso no forma parte de la actividad tutelar, sino de la ayuda el suplir las deficiencias de capacidad discente o de aptitud.

Se suple en primer lugar la *imaginación*, se suple también la *voluntad*. Juntamente con ello esa función compleja que es el interés. Se trata por tanto de las facultades o capacidades vitales bá-

(11) Esta sustentación amorosa de la función tutelar no se refiere sólo a la motivación y mantenimiento de la actividad por parte del educador, sino que el amor de éste se irradia, refleja y multiplica por resonancia en el educando haciéndole participe activo de esa comunidad educativa en que ambos se funden. Este poder de irradiación encadenada del amor ha sido señalado múltiples veces—recordemos, por ejemplo, nuestra literatura mística—. Desde la perspectiva pedagógica en que nos encontramos, oigamos, por ejemplo, a Hermann Nohl:

«Der Ausgangspunkt... ist das *Vertrauen*... Dies Vertrauen erwächst ihm aus dem natürlichen Abhängigkeitsgefühl und der Erfahrung der Liebe seiner Eltern... Was er tut, geschieht zum grossen Teil auf Grund dieser persönliche Bindung, der Mutter, dem Vater «zu Liebe.» Aus dieser Erfahrung heraus *will* das Kind gehorsam sein, entsteht seine «permanente Willensrichtung», und dieser Gehorsam ist seine Freiheit, die sittliche Lebensform, die ihm einen wahren Willen bildet, weil sie über seinen Trieben eine überlegene geistige Einheit schafft, die nicht von aussen erzwungen ist, sondern aus seiner eigenen Liebe von selbst erwächst».

(«El punto de partida... es la *confianza*... Esta confianza surge para el del sentimiento natural de dependencia y de la experiencia del amor de sus padres... Lo que él [el niño] hace ocurre en gran parte sobre la base de este lazo personal de lo que se hace «por amor» a la madre, al padre. Desde esta experiencia *quiere* el niño ser obediente, de ella nace su «dirección permanente de la voluntad.» Y esta obediencia es su libertad, la forma moral de vida que le forma una verdadera voluntad, porque crea, por encima de sus instintos, una unidad espiritual superior, que no le es impuesta desde fuera, sino que se origina por sí misma desde su propio amor.»)

HERMANN NOHL: *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie*, 5.ª ed., Frankfurt am Main, 1961, págs. 194-195.

(12) Recordemos la caracterización del amor que hace Ortega—*Estudios sobre el amor*, O. C. tomo V, página 559—: «Si a esta altura resumimos los atributos del amor que se nos han revelado, diremos que es un acto centrífugo del alma que va hacia el objeto en flujo constante y lo envuelve en cálida corroboración, uniéndonos a él y afirmando ejecutivamente su ser (Pfänder)».

sicas. Los tres factores son interdependientes y se hayan orgánicamente enlazados.

Ha de suplirse la imaginación como potencia proyectiva que ha de configurar esa vida a la que se acompaña y asiste. Hay que suplir también la voluntad, sin la cual no se mantendrían en movimiento una serie de procesos, sin los cuales sería imposible la plenitud de una vida ulterior. Tiene que suplirse asimismo el interés. El interés es una relación de conveniencia o adecuación entre una necesidad subjetiva y una objetividad real que es capaz de «llenarla» o satisfacerla. Pero esa necesidad puede ser sentida o ignorada, aunque por ello no deje de existir. A esto se debe esa equívoca dualidad de acepciones—dejando a un lado las traslaciones semánticas que experimenta cuando se aplica a la resonancia sentimental que suscita y a la consiguiente atención que provoca—en que se emplea la palabra interés. Cuando, por ejemplo, un padre habla a su hijo de cuánto «le interesa» el estudio de una determinada materia—necesidad que tiene de ella—, y éste le responde que no «le interesa» en absoluto—que no le gusta, que no siente esa necesidad—, tenemos claramente ejemplificada la situación que determina la asistencia tutelar.

Todo esto mirando el problema subjetivamente desde el educando. Pero la vida no se construye sólo con la circunstancia psicológica más inmediata al «yo». En un plano estructural más amplio, lo que de verdad suple la tutela son estas dos cosas: el *futuro* y la *situación*.

La imprevisión del futuro es una limitación que va aneja a la propia condición de «menor». «Menor» quiere decir aquí todo aquel que sigue a otro en una experiencia cualquiera, aunque cronológicamente le supere en edad. Así lo entiende el pueblo cuando dice, por ejemplo, que se es «veterano» en un asunto, sin referirse para nada a la edad. La tutela es un anticipo de la realidad, un préstamo de experiencia. Dé aquí su necesaria conexión con la imaginación que acabamos de señalar.

OPACIDAD DEL FUTURO Y COACCION DE LA PERSONALIDAD

Esta proyección futura de toda tutela plantea dos importantes problemas. ¿Cómo puede predeeterminarse algo tan concreto e individual como es la vida futura? ¿Cómo puede compaginarse la libertad de elección que es la propia vida con los moldes autoritarios que le imprime de antemano su curador?

La acción providente del educador es siempre conscientemente limitada y cargada de inevitable renuncia. Se ciñe a un haz axial de actividades primarias dejando fuera de su acción lo secundario y derivado. La actividad tutelar se ejerce fundamentalmente en torno a los aspectos estructurales e inevitables de la vida—situaciones límites, procesos instrumentales, escalones indis-

pensables—, dejando al margen y confiando a la iniciativa del educando el detalle concreto y la versión personal de la existencia.

Por otra parte pensemos la considerable proporción de *actividades negativas* en que consiste la tutela. Tan voluminosa es que la misma palabra suele entenderse vulgarmente ante todo como amparo, protección, defensa, vigilancia y guarda.

Pero el educador posee, desde luego, un fondo a partir del cual puede llevar a cabo, como en efecto lo hace, una cierta *previsión* del futuro. Me refiero a su caudal de experiencia, propia y ajena, individual y colectiva. Pasado y futuro son términos que en este sentido, en éste, son parcialmente intercambiables. En el tiempo por venir hay una serie de situaciones ciertas e indefectibles de las que nos avisa la experiencia.

La educación quisiera evitar a las nuevas generaciones el largo y duro camino de ensayos, errores, consecuencias desafortunadas y no pequeño rigor por que han tenido que pasar quienes han llegado a la madurez. Quizá nadie haya definido mejor al educador en este aspecto que Comenio, cuando decía que *Dux est qui alteri «praecit» et mostrat viam* (13). Porque, en efecto, el que ejerce su amorosa tutela va delante no sólo ahora, cuando acompaña, sino en un peregrinaje anterior, tal vez solitario, y que le permite mostrar ahora con seguridad los obstáculos de aquel itinerario forzosamente lleno de incidencias y tropiezos. Y va delante no sólo como guía, sino como escudo protector frente a cualquier emergencia. La dificultad intrínseca a esta transferencia de experiencia estriba en el carácter inalienable de la vida. La experiencia en cuanto tal no se puede en rigor transferir. La experiencia es una forma de memoria que viene definida por su contenido. Porque el objeto de esta memoria es «mi propia vivencia de la situación», vivencia que, como tal, consiste en una integración de conciencia o conocimiento, resonancia afectiva y, sobre todo, intuición volitiva de la existencia de esa situación por la resistencia que nos opone y que nos da noticia inequívoca de su presencia. Estos caracteres afectivos y dinámicos son los que confieren al mero conocimiento, a la mera representación, el carácter de certeza, de realidad. Por otro lado, la experiencia es algo tupido, denso de contenido. Por eso no hay relato que la sustituya. La calidad de un relato depende de la habilidad en la selección de rasgos—los más decisivos, los de mayor efecto—, pero en todo caso se trata siempre de una abstracción que ha de omitir inevitablemente aspectos, quizá de por sí inoperantes, pero cuya intervención *conjunta* acaba de completar aquella conciencia de realidad. Cuando queremos transferir a otros nuestra experiencia, lo que hacemos es proporcionarle una imagen, un sustituto intelectual de nuestras vivencias, que, en el caso mejor, constituirá una perfecta pintura literaria,

(13) «Lexicon reale pansophicum», página 93 de la transcripción de D. Cizevskij. La palabra subrayada lo ha sido por mí.

tan eficaz como realista pueda ser, pero siempre pálida y lejana en relación con el impacto mismo de los hechos en nuestra propia afectividad. Lo que para el educador es certeza, es a lo sumo para el discípulo posibilidad y riesgo.

De todas formas ha de quedar siempre como fondo insoslayable de nuestro quehacer ese inquietante sector de lo desconocido e insospechado, el futuro en cuanto tal, que no puede aprehenderse ni real ni imaginativamente, ya que lo que percibimos de él, cuando de alguna manera tratamos de penetrarlo, es sólo su angustiosa faz de vacío, de negrura, de insondable infinitud, el poder sobrecogedor de lo que aún es la nada y a la vez nos amenaza y nos llena de esperanzada expectación con la sombra de todas sus posibilidades.

Tan grave como el problema de la opacidad del futuro es el de la coacción de la personalidad que la tutela representa. Por muy prudente que ésta sea no puede evitar el hecho de determinar siempre de una cierta manera el destino del individuo. El caso más extremado de suplantación de la voluntad es el de los *pueri oblati* de la Edad Media, aquellos niños destinados por sus padres, desde su nacimiento, a la vida monástica. No podemos juzgar este uso con nuestros criterios actuales. Además de un error histórico cometeríamos un error de interpretación de la justicia de aquella decisión paternal, como la de todos los tiempos, llena de amor y de sacrificio. Pensemos sólo en la concepción estratificada y celular que de la vida tenía el hombre del Medio Evo. Dentro de su visión jerárquica de las formas de existencia, el cenobio era estimada unánimemente y desde todos los puntos de vista como la mejor. Por otra parte, el individuo como tal, y así lo pensaba él mismo, importaba poco—recordemos el carácter anónimo, tantas veces señalado, que casi sin excepción lleva todo lo medioeval—. Pero, además, el fin que constantemente se mantenía ante la vista no era esta vida, por muy dilatada que fuera, siempre insignificante, sino la bienaventuranza eterna. En esta perspectiva, el hecho de contrariar en más o en menos una voluntad equivocada y percedera carecía de valor.

Este caso nos ilustra admirablemente, sobre todo si lo comparamos con el opuesto, es decir, con épocas como la nuestra en que la actividad tutelar intencional se reduce al mínimo, sobre la condicionalidad histórica del alcance y sentido de la tutela. En general, las épocas de «emancipación» son más bien períodos de relajación de la tutela por falta de convicción, de fe, de un programa definido de existencia. Inseguridad que, al ser sagazmente percibida o sospechada por quienes estaban confiados a ella, se traduce en una pérdida de ascendiente y autoridad moral. Surge entonces la irresponsable, pero comprensible rebeldía. El educando queda abandonado a su propia incapacidad e inexperiencia. Entra a formar parte entonces de lo que pudiéramos llamar «tipos marginales» de la educación.

Todavía está por hacer un estudio serio sobre los tipos marginales de la educación, es decir, por el sector de la sociedad abandonado a su soledad existencial. Siempre ha existido, pero no siempre ha existido con la misma amplitud y grado de homogeneidad. La morfología que hoy presenta este sector es muy variada. El día que se haga tal estudio arrojará mucha luz para la comprensión, por ejemplo, de la psicología del «pícaro», personaje por muchos motivos tan entrañablemente nuestro. Servirá también para empezar a entender toda esa fenomenología social juvenil que se presenta con un cariz tan bronco y trágico. Pero, como toda patología, nos hará ver y valorar, por supresión, en una perspectiva nueva caracteres y condiciones perfectamente normales de la actividad educativa, hoy desconocidos o no estimados en su justo papel.

Lo mismo que otros factores del mundo circundante, la tutela es un elemento de determinación de nuestro destino, y desde luego no es el más importante. Pero siempre hemos de contar con un inamovible ingrediente de coacción, aunque sea mínimo.

Existe una solución de hecho a este problema de la antinómica oposición entre la personalidad del educando y las necesidades y efectos de la tutela, si tenemos en cuenta que esa suplencia en que consiste es una suplencia *relativa*. El error práctico de muchos sistemas educativos y tendencias pedagógicas que desean legítimamente reaccionar contra los excesos del «cuidado» paternalista estriba en interpretar el problema como una cuestión de «todo o nada» y pasar al extremo contrario. La tutela se ejerce sólo sobre aquellos aspectos de la personalidad aún inmaturos o que ofrecen un riesgo irreversible. Pero, junto a ello, ha de dejar siempre —y fomentarlo— un margen prácticamente ilimitado de iniciativa y responsabilidad, una holgura pragmática que excluya toda sensación de aniquilamiento de la voluntad propia. La tutela es, no se olvide, una función, como en general todas las funciones educativas, genésica, no un poder nadificante.

Ahora bien, se dan muchos grados en cuanto al alcance e intensidad de la tutela. Hay una relación directa entre la limitación del sujeto y la intervención tutelar. La limitación se debe en unos casos a la vulnerabilidad, a la misma delicadeza y finura de la personalidad —por ejemplo, el caso de la mujer, durante tantos siglos protagonista principal de esta actividad educativa (14)—; en otros, a una auténtica inferioridad psicológica de etiología muy variada; en otros, a las naturales deficiencias de la condición de «ser en desarrollo». En términos normales la actividad tutelar es, como ya vimos, decreciente, progresivamente de-

(14) El hecho, feliz desde todos los puntos de vista, de la actual emancipación femenina se debe —no lo olvidemos— a que las superestructuras humanas sociales de la vida moderna han ido eliminando artificialmente esa vulnerabilidad natural. A ello se une, por paradójico que parezca, el carácter eminentemente *masculino* de nuestra época.

creciente. Retrocede en la medida que se va logrando la madurez del individuo, como ya advirtió Herbart a propósito de su función de «gobierno» (*Regierung*) (15).

El momento de la autonomía y de la madurez personal, es también el momento que constituye la *prueba* del éxito de esa función. El sujeto puede continuar la línea iniciada entonces, seguir el camino en que se le situó, o desviarse hacia su propia ruta. En cualquier caso, todas las determinaciones adquiridas son *materiales* con que puede siempre libremente configurar a través de las más variadas posibilidades su propia existencia, afirmando lo anterior, negándolo o rehaciéndola de nuevo a partir de un nuevo comienzo.

LA TUTELA OCASIONAL. EL CONSEJO

La tutela en forma sistemática se ejerce en el círculo de quienes son próximos al sujeto o de quienes por razones sociales, jurídicas, éticas, han de sustituirlos. Existe otra forma de tutela, que es la *ocasional*, en la que relatan del modo más evidente las características de esta función. La ciencia de la educación es propiamente *andragogía*, no pedagogía. Si estudiamos el fenómeno, como hemos hecho hasta ahora, en su manifestación sistemática, puede ocurrir que características permanentes de esa manifestación aparezcan como esenciales, cuando sólo son propias de ese estado. Es lo que ocurre, por ejemplo, con la edad cronológica, que es sólo *una* forma de limitación, o con la autoridad paternal o jurídica, que es sólo una de las múltiples formas de ascendente. En su manifestación ocasional el fenómeno es más simple, y por ello puede ser mejor observado.

Examinemos, por ejemplo, el *consejo* como una de esas formas ocasionales de la tutela. Se mueve dentro del ámbito cognoscitivo, y por ello deja en un segundo término el conflicto de voluntades que el ejercicio sistemático de la actividad tutelar llevaba consigo. Su estudio nos pondrá de relieve los rasgos ya señalados con una mayor claridad. Al mismo tiempo nos hará descubrir nuevos aspectos.

En primer lugar, sus *notas estructurales*. Su dimensión de *futuro*, su *penetración en el alma ajena*, su *carácter vicario* —«Yo en tu lugar (no lo haría), «Si yo fuera tú...».

Su *dimensión amorosa* que, ahora, cuando el vínculo con el prójimo no es obligado ni afectivamente sentido en aquella medida, se traduce en un imperativo de caridad —«Dar buen consejo al que lo ha menester».

Su *dificultad y riesgo*, que se traduce en la forma ambigua, fluída y vaga, de la mayor parte de los consejos.

(15) *Allgemeine Pädagogik*, t. 10, 2.ª de la ed. Hartenstein, Leipzig, 1851, I, 1.ª, 19-28.

Las *características didácticas*, exigidas por su pretensión de eficacia: *dramatismo*, que ha dado lugar a todo un género literario, en el que se incluyen los «ejemplos», «apólogos», «fábulas». Es la necesidad de «ver» plásticamente la propia situación. Ante la demanda de consejo los hombres de todas las culturas han elegido siempre el mismo camino de «contar un caso». Otras veces es la *brevedad y pregnancia*, como el mejor medio para su retención, tal como se expresa en el consejo sentencioso, aforístico, ayudado a veces de la versificación. En otras ocasiones se nos presenta bajo la forma de *imperativo o sugerencia*, aprovechando la fuerza de la sugestión y las condiciones psicológicas de la acción.

Las *dimensiones éticas*, que lo califican de «buen consejo» o «mál consejo» y que nos advierten de la posibilidad y frecuencia de su mixtificación, de su abuso. Su consustancialidad con la virtud de la prudencia y con el sentido de la oportunidad.

El *impacto en la personalidad*, que nos permite percibir en toda persona, de una u otra forma, incluso plásticamente, la influencia de «los otros», remotos o próximos. No nos solemos engañar al decir de alguien que «es un mal aconsejado» o que «está bien aconsejado».

La *gama axiológica de su eficacia*: consejo inútil, superfluo, imposible, auténtico, inauténtico, que son otras tantas interpretaciones filosóficas del consejo en que se hace patente la diferente concepción ética de la vida.

Podemos ver también el *margen de libertad*, que se extiende entre el consejo «como dato» en la forja de la propia existencia y el consejo «como mandato» determinante de la conducta y en el que queda en suspenso su mismo sentido.

El consejo es una transferencia de conocimiento, una comunicación entre dos términos humanos. El hecho de que las figuras del consejero y del aconsejado se nos presenten en la mayoría de los casos con toda la concreción de su individualidad personal, pudiera hacernos olvidar que existen otras formas en su relación no ya puramente interindividuales en cuanto a la fluencia, origen y destino del consejo. Y lo mismo pudiéramos decir de las otras manifestaciones de la tutela. Se trata en realidad de la fenomenología que ofrecen todas las formas posible de combinación entre esos dos términos, si tenemos en cuenta que ambos pueden presentarse en la doble perspectiva de lo personal y lo impersonal.

Acabamos de ver el caso del consejo entre dos personas, es decir, aquel en que los dos miembros de la relación entran en contacto en el plano particularísimo y único del mundo de sus vidas y de la situación que les lleva a comunicarse. Pero puede suceder, sin embargo, que, en un derroche de generosidad y lujo vital un individuo lance su consejo o su acción providente a esa audiencia impersonal de «la gente». Es el caso del escritor, del predicador, que dirigen su mensaje simple-

mente «a quien pueda interesar» —consejo como siembra».

Podemos pensar también en el hecho inverso, es decir, en el origen anónimo de la admonición, de la enseñanza, de la advertencia, que el individuo recoge, incorpora y aplica. Un extenso repertorio de nuestra conducta se mueve a impulsos de esta motivación. Tan fundamental es esta función de tutela que no queda restringida al ámbito de lo estrictamente educativo. También los factores de transformación impersonal, con sus ejemplos, con sus programas de vida, con su coacción difusa, con sus castigos y recompensas naturales llevan adherida una forma adyacente y mecánica de tutela.

Queda, por último, ese tesoro anónimo de fórmulas de experiencia, de refranes, aforismos y sentencias de origen desconocido y que en un estado de virtualidad actual no se hallan de momento aplicados. Su alcance educativo es por lo pronto *potencial*; a la disposición de todos y de ninguno en particular.

Moviéndose entre lo personal y lo impersonal se nos presentan las *formas institucionales* de la tutela. Son las primeras en las que se piensa cuando escuchamos esta palabra: el conjunto de centros asistenciales, las asambleas, juntas tribunales, el tutor jurídico. En ellos el verdadero sujeto responsable de la salvaguardia es «la sociedad», aunque la ejerza a través de sus delegados o ejecutores. Como tales instituciones, y aunque debidas en su génesis a una acción personal posteriormente imprescindible, son instrumentos, órganos suprapersonales a los que se ha desplazado por necesidad, economía o eficacia el ejercicio natural de esta actividad. Basta con recordar la famosa definición de institución como «todo elemento de la sociedad cuya duración no depende de la voluntad de individuos determinados». Dentro de este marco impersonal realizarán luego su labor, a ambos lados del proceso, una serie de individualidades de quienes depende que la forma institucional quede malograda, sea un órgano perfecto o, por encima de ello, quede transformada por la huella de su personalidad, de sus convicciones, de su concepción de la vida. Desde el primer momento en que penetramos en ella podemos percibir en toda institución tutelar, como en general en toda institución educativa, esa «atmósfera» que es el mejor síntoma para diagnosticar su eficacia.

Un estudio de la tutela como actividad sistemática intencional nos llevaría a ocuparnos de los *medios* para ponerla en práctica de la manera más eficaz. Señalemos las conexiones de esta actividad con la disciplina y con la formación del carácter. Herbart y sus discípulos hicieron un estudio pormenorizado de cada uno de esos procedimientos fundamentales: la amenaza, la ocupación (*Beschäftigung*), vigilancia (*Aufsicht*), autoridad (*Autorität*), amor (*Liebe*), recompensa (*Belohnung*), castigo (*Strafe*) e instrucción (*Unterricht*). Las modernas direcciones de la psicología

han penetrado más y con mayor finura en el análisis de estos medios y les han asignado un puesto y un sentido en el contexto general de la vida del individuo. La práctica escolar actual, por otra parte, ha dado la pauta para nuevas formas de asistencia más adecuadas a nuestra situación actual y

en donde el educando tiene un puesto preeminente. Por último, dentro de la pedagogía misma ha ido adquiriendo cada vez mayor relieve una teoría de la «orientación vital» con diversas derivaciones prácticas. Bástenos con remitir a todos estos movimientos.

Hacia una psicopedagogía y una semántica de la imagen

JESUS GARCIA JIMENEZ

Director técnico de Comunicación Social

en el GESTA (Ministerio de Información y Turismo)

Las modernas técnicas de difusión han provocado, desde su vertiginoso desarrollo técnico, un generoso aparato bibliográfico, rico en matices. En su conjunto podría, con notable esfuerzo, sistematizarse en los principios generales, de la que Erich Feldmann, catedrático de Sociología en la Universidad de Bonn, ha bautizado con el nombre de *Bildwissenschaft* o «Ciencia de la Imagen». Esta nueva ciencia nos lleva a la consideración de una nueva Gnoseología empírica, que elabora y recrea una teoría del conocimiento a base de subrogados, determina la evolución y sentido de la conciencia psicológica y plantea unos presupuestos nuevos en el ritmo, profundidad y percepción del mensaje. En su aspecto sicopedagógico se han realizado ya estudios serios, como los de Robert Lefranc, H. Canac, H. Dieuzeide, M. Egly, J. Guenot, G. Mialaret, J. Bosquee, Robert M. Diamond, etc.

¿Pueden considerarse hoy por hoy como definitivos? Creo que no. Se adivina un cambio cualitativo en las técnicas de expresión. La misma televisión es todavía una técnica de comunicación demasiado joven. Más aún: su ritmo de desarrollo ha superado con mucho el de las restantes técnicas de expresión conocidas. Significa esto que propiamente, como diría Arnheim, «la televisión busca todavía su forma», y todo cuanto nos muestra puede, desde un punto de vista científico, aceptarse con algunas reservas de provisionalidad. Las encuestas que se han efectuado en diversos países sobre televisión educativa y escolar no parecen mostrar unos resultados idénticos, y en muchos casos ni siquiera acordes. Existen, con todo, unas líneas generales, sobre las que cabe fundamentar la temática general de una psicopedagogía de la imagen, susceptible de perfeccionamientos ulteriores.

Para valorar objetivamente el papel que corresponde a la imagen en la explicación de los fenómenos, deberíamos entrar primero en la discusión

de dos aspectos característicos: la imagen como «documento» y la imagen como «expresión del ser».

La semejanza de la imagen con el objeto que representa no es necesario que se convierta en una identidad de figura y de forma. Basta que aquélla reproduzca al objeto en sus signos más característicos, de tal manera que a través de ella sea posible reconocerlo. Parece que la esencia verdadera de la imagen radica en su condición de original; en su *Originalität*, como decía Karl Ruf. Entendemos por «originalidad» el principio fontal de procedencia que determina la relación necesaria entre la imagen y su objeto directo. La semejanza (*die Aenlichkeit*) no basta por sí sola para explicar suficientemente esta relación. Dos seres que entre sí son semejantes, no tienen por qué ser, en virtud de esa misma razón, imanes recíprocos. Dos gemelos, de extraordinario parecido, muestran una evidente semejanza. Sin embargo, a nadie se le ocurriría afirmar que el uno es la imagen del otro.

De aquí se deriva una conclusión. Tanto en el orden ontológico como en el lógico, la imagen es posterior al objeto que representa (y esto por su propia naturaleza). Sin embargo toda imagen se nos muestra no sólo referida, sino umbilicalmente vinculada a su objeto correspondiente. La imagen es una realidad esencialmente relativa. Viene definida en función de su vinculación al objeto. Pero este vínculo no tiene por qué ser necesariamente natural. Puede también ser convencional. Nace de aquí toda la razón de ser de la simbología y del diálogo, de la plástica y de los usos sociales. En todo acto de reconocimiento se da un proceso natural de vinculación, en el cual el objeto reconocido halla en la mente del sujeto reconocedor su expresión icónica correspondiente. (Llamo «icónica» a la expresión propia de la imagen. No poseemos en castellano ningún adjetivo que pueda expresar cabalmente esta referencia). Es éste uno

de los puntos de contacto entre la Gnoseología y la Psicología.

La naturaleza convencional de la función del vínculo se da por imperativos de la expresión humana, en el caso de contenidos de suyo abstractos, que deben expresarse de un modo material como objeto sensible de la percepción.

A pesar de darnos una especie de conocimiento subsidiario de la realidad, el proceso cualificado por lo convencional opera activamente en el campo de la comunicación humana, en el cual las imágenes de realidades abstractas constituyen puentes hacia contenidos espirituales.

La totalidad del proceso de vinculación entre la imagen y el ser representado puede fijarse, según el modo tradicional, en el juego de una doble relación:

a) Relación que va del ser a la imagen.

b) Relación que va de la imagen a la razón que la percibe, la comprende como imagen y por su medio llega a la realidad del ser.

El éxito final de este proceso nos da la clasificación académica de «verdad ontológica» y «verdad lógica», o como Ruf las denomina, *seinsmäßigen Wahrheit* y *erkenntnismässigen Wahrheit*.

El conocimiento humano tiende hacia la captación de las características del ser, de hecho siguiendo la pedagogía que impone la imagen, convertida en el más imperioso medio de comunicación. Esas características han de ser «maquilladas», «caracterizadas», «revestidas» de una forma material e «icónica» más o menos expresiva, cabal y feliz para que puedan ser objeto directo de la percepción censorial. Solamente puede afirmarse de una imagen que es verdaderamente cabal cuando llena las exigencias de esa noble función de reflejar, por una parte, en modo material sensitivo, la forma de aparición del objeto, y en cuanto fuente verdadera y real de conocimiento permitir, por otra, el acceso al ser en sí mismo y a su contenido espiritual.

Se corren en este proceso expresivo inevitables riesgos de excepción. La imagen a veces cumple funciones de «disfraz». Si la imagen expresa la forma exterior de la aparición del objeto del mejor modo posible y la razón capta la imagen en cuanto imagen, podemos hablar de una *verdad documental*. Si la imagen no sólo expresa la forma exterior de la aparición, sino el contenido interior del objeto representado, podemos hablar de una *verdad expresiva*. Fácilmente se comprende que solamente es imagen cabal y perfecta la que logra cubrir este segundo objetivo, ya que el objeto directo del conocimiento humano no es la aparición exterior y sensible, sino la naturaleza misma del ser.

VALOR EXPRESIVO DE LAS TECNICAS DE LA IMAGEN

La evolución de la técnica, que permite captar no ya el producto objetivado de la función comunicativa por imagen, como ocurre en el caso del

cine, sino el mismo hecho de la comunicación en una forma inmediata, instantánea, presencial y viva, como ocurre en la televisión «en directo», ha llevado al sujeto a considerar la insobornabilidad de la técnica, convertida de este modo en garantía para un conocimiento verdadero y para una comunicación real interhumana. La perfecta sincronización entre el ser y su percepción ha eliminado el intervalo temporal, en el que siempre había la sospecha de que manos cautelosas manipulasen en la falsificación de la percepción del ser. Han nacido de esta sospecha incontables sistemas filosóficos.

De este hecho puede deducirse fácilmente una consecuencia: la televisión es, en el ámbito de las técnicas de la imagen, la que cuenta con mayores garantías de *verdad documental*. Pero ¿podrá afirmarse otro tanto de la *verdad expresiva*? ¿Alcanzará esa garantía por igual al campo psicológico y al campo gnoseológico? Creo que no.

La verdad expresiva sigue siendo un grave problema no sólo para la televisión, sino para todas y cada una de las técnicas de comunicación social al uso. La verdad de la imagen televisada (y *a fortiori* de la imagen cinematográfica) se refiere a la expresión del sujeto que la define y manipula y no a la expresión misma del núcleo del ser. Su valor documental acerca la imagen, sólo desde un punto de vista psicológico, al *medium quo* del conocimiento; pero se mantiene insalvable la larga distancia que en el orden ontológico media entre el objeto caracterizado en la imagen y el sujeto que la capta como forma expresiva de otro sujeto comunicante. El núcleo del ser permanece inaccesible.

Las técnicas, renunciando a mayores dignidades, limitan su influencia y caracterizan su proceso comunicativo, haciendo de la imagen un *medium in quo* que, a través del tamiz de un sujeto reconocedor, hace posible un reconocimiento válido, aunque parcial y provisional, del objeto de la comunicación.

Esto nos lleva al planteamiento de un nuevo problema: ¿Qué lugar ocupa en la Psicopedagogía de la imagen este carácter documental? ¿Debemos condenar a las técnicas audiovisuales a la simple traslación, en el ámbito del conocimiento, de materiales brutos? ¿Cabe esperar una ampliación en las posibilidades pedagógicas que rebase, o al menos ilumine y transforme, su simple designio gnoseológico? De la respuesta a estas preguntas depende en una buena parte el planteamiento general de la Psicopedagogía de la imagen.

H. Canac, Secretario general de la Escuela Normal Superior de Saint-Cloud, en las inmediaciones de París, ha insistido recientemente en dos aspectos nuevos de la función de la imagen: la función analítica y la función poética. Del cuidadoso desglose de esta función doble, que no tiene por qué mostrarse como base preceptiva de dos cometidos dispares, sin relación directa ni solución de continuidad, pueden deducirse los principios normativos más indispensables para una

estética de la expresión de la imagen formativa o auxiliar de la educación.

A primera vista la imagen nos ofrece excesivas facilidades para el pensamiento abstracto. La palabra queda progresivamente despojada de todo su peso carnal, de su adherencia bruta al objeto expresado, tan sensible en los modos primitivos de lenguaje (onomatopeya, escritura pictográfica...), para convertirse en signo abstracto y arbitrario, perfectamente apto para expresar el pensamiento riguroso, fundado en conceptos perfectamente definidos, trabados firmemente. Pero en contraposición a la palabra, ¿la imagen no es, por su propia naturaleza, el calco físico de un objeto material, su analogado, su reproducción físicamente ortogonal? ¿No nos ofrece con frecuencia en un relieve acrecido y una presencia más que real la misma figura geométrica que su modelo y las mismas apariencias sensibles?

Al parecer, la imagen no es especialmente apta por sí sola para lograr una concordancia del discurso sobre el plan del pensamiento abstracto, rigurosamente vinculado y altamente simbólico.

El pensamiento por imágenes resulta ser en una buena medida el retorno a modos de expresión más primitivos, globales, poco diferenciados, que encuentra sus dimensiones potenciales en la marcada adherencia a un objeto inmediato, sensorial y corpóreo y hace posible, a través de ella, el insertar en el proceso de la expresión del pensamiento una lógica de carácter analítico.

No es aconsejable forzar, sin embargo, la oposición entre palabra e imagen, y cada vez en la evolución del lenguaje humano tienden estos dos términos a una mayor nivelación e interacción. Los poetas, novelistas y guionistas de radio saben muy bien restituir a las palabras su carga eficaz de pintoresquismo, su contenido «icónico» y sus cambiantes posibilidades de sugestión afectiva. Un testimonio claro puede ser el éxito resonante de esa fácil *presse du coeur* que se vende cada semana en los quioscos de prensa a razón de millones de ejemplares.

Pero esta nivelación ¿será producto de un perfeccionamiento del lenguaje humano simplemente? El problema de la semántica de la imagen es un fenómeno plural, que debe analizarse desde sus dos vertientes temporales. Ha coincidido con un creciente lenguaje «visual» e «icónico» el desarrollo progresivo de la instrumentación de la comunicación interhumana. La electromecánica nos ha puesto al borde mismo de una era, que se nos ofrece como la era de la comunicación intuitiva, la era de lo «audiovisual». Faltaba únicamente la potenciación económica de los descubrimientos existentes para hacer posible esa especie de proletarización fabulosa de las comunicaciones por imágenes, y esto ha venido a ofrecérselo recientemente la serie de descubrimientos de los «Lasers». Mediante ellos, el «videofón» y la televisión transistorizada cabe ya establecer una poderosa gama de medios para lograr la comunicación por imágenes a escala diaria e inter-

individual. Esto parece ya un hecho. Sin embargo, la vinculación de palabra e imagen, palabra y sugestión emotiva, se remonta a los orígenes mismos del lenguaje humano y se muestra en sus inicios como un fenómeno independiente del sentido evolutivo de los instrumentos de comunicación humana.

El estudio histórico de los fenómenos que fundamentan la posibilidad de una semántica de la imagen debe aclarar primero un problema metodológico. Debe plantearse la cuestión de si se da o no una recurrencia en los fenómenos socioculturales. Como observa Pitirim A. Sorokin, está muy difundida la opinión de que la historia nunca se repite, que siempre es nueva y original, que no hay dos objetos, valores, grupos o hechos socioculturales semejantes el uno al otro ni en el tiempo ni en el espacio. Esto no representa sino una fórmula abreviada de la concepción única de los fenómenos socioculturales e históricos. Desde esta posición no es posible una ciencia social generalizadora o nomotética. Pero la experiencia directa nos muestra la existencia de este tipo de fenómenos.

Desde este punto de partida cabe plantearse el problema de si esta decisiva orientación de la comunicación humana hacia los elementos audiovisuales no será, como observaba recientemente un catedrático de la Universidad de Chicago, una prueba de la existencia de una recurrencia sociocultural. Con otras palabras: si la civilización «icónica», a la que parece que estamos inexorablemente abocados, no comportará una regresión a fenómenos pretéritos, que entroncan con los orígenes mismos del lenguaje humano, originariamente audiovisual.

Sobre aquellos fenómenos que pertenecen al ámbito de la Antropología no cabe proyectar las categorías de una lógica discursiva, deducida empíricamente del sistema de comunicaciones por imágenes que hoy utilizamos normalmente. Se da en aquella comunicación «icónica», como observan Salomon Reinach, Luquet y Frobenius, una semántica especial, nacida, por una parte, del principio de asociación «por participación», y, por otra, del carácter no decorativo, sino *tabú* de las imágenes.

La Semántica de la imagen debe anclarse en el estudio reposado de sus tres funciones características: documental, analítica y poética.

La imagen, incluso la que se asocia a los modos de expresión más concreta y figurativa, a nivel del mundo de lo físico, cuenta con la propiedad de refrescar y rejuvenecer el contenido, en oposición al pensamiento puramente verbal, acechado sin tregua por la inercia propia del lenguaje oral, rico en clichés y redundancias y amenazado continuamente por la esterilidad de un formalismo psitácico.

Nos interesa ahora sobre todo dejar bien sentadas las propiedades que la imagen encierra no sólo para expresar situaciones concretas y climas afectivos, sino también, a su manera, nociones

claras, procesos mentales lógicos e incluso tesis abstractas.

Por lo que toca al objeto, inseparable de un contexto más o menos confuso, la imagen no constituye solamente una reproducción parcial, abstracta y esquemática, a medio camino entre el objeto y su concepto. Sería ésta una visión excesivamente pobre y raquítica de su naturaleza y de su función expresiva. La imagen adopta diversas formas que enriquecen la visión del objeto: un primer plano lo hace susceptible de análisis y permite la valoración de sus elementos característicos más concretos; en cambio, una imagen panorámica nos brinda una visión de conjunto que ofrece la posibilidad de dominar con el ojo humano, junto a los detalles difuminados, la totalidad orgánica de las estructuras esenciales; por ejemplo, una fotografía aérea. Dos imágenes yuxtapuestas resaltan y hacen sensible un contraste elemental; una serie de imágenes encadenadas deja claramente al descubierto una progresión; imágenes en *ralenti* analizan las fases de un movimiento «supraliminal» para el ojo del observador (por ejemplo, el galopar de un caballo o la belleza y el equilibrio en el salto de un atleta); una imagen acelerada vincula las fases dispersas de procesos lentísimos, incapaces de ser percibidos sin solución de continuidad; por ejemplo, el desarrollo de una flor.

Supone todo esto un rico inventario de posibilidades, que en manos de un hábil productor audiovisual se convierte en auténtico lenguaje ordenado, con su estilo propio, sus reglas fundamentales, su semántica, en suma. Pero ¿cuáles son las últimas posibilidades de esta semántica? ¿Se llega al terreno de lo real por el camino fácil de lo descriptivo? No. La imagen se ha convertido ya de hecho, como hemos visto, en un instrumento de análisis y de estructuración de lo real, camino hacia un tipo de conocimiento que no por estar integrado por formas concretas excluye en absoluto el juego de articulaciones lógicas; al contrario, esa ordenación de imágenes concretas permite el acceso a una red coherente de nociones generales. Gracias a esta propiedad de las imágenes se ha llegado a la creación de una simbo-

logía cinematográfica, y de ella podríamos extraer abundantes ejemplos.

La posibilidad y la eficacia de una Didáctica Audiovisual deben partir del análisis de esta doble vertiente de la imagen: su riqueza documental y su ascendiente físico, por una parte, y, por otra, su capacidad expresiva y real de elevarse hasta el esquema de las ideas puras. La existencia de magníficos *films* de matemáticas y de emisiones notables sobre exploración endoscópica del cuerpo humano pueden ser una demostración práctica de la aptitud que la imagen encierra para servir de soporte a formas de pensamiento de alto nivel científico.

Para concluir este esbozo sumario de las posibilidades de una Psicopedagogía y una Semántica de la imagen debemos advertir que los modernos medios de comunicación de masas, erigidos de hecho en fabulosos instrumentos audiovisuales, cultivan un tipo singular de enseñanza difusa, en la que cabe una buena parte a la didáctica de la imagen. Me refiero sobre todo, como es natural, al cine y a la televisión. El auditorio heterogéneo y anónimo de estas poderosas técnicas no permite una enseñanza programada sobre las estructuras docentes tradicionales. Esto, que a primera vista parece una limitación, y en buena parte lo es, ha venido a proporcionarnos de hecho un tercer valor de la imagen: su función poética.

El cine y la televisión, escuelas de modales y fábricas de sueños (*usine à songes*), han venido a proporcionarnos un «mundo autocreando» (así llama Feldmann al mundo del cine), que nos permite vencer el espacio y el tiempo, domeñarlo a nuestra voluntad, marcarle un ritmo preciso, revivir en las cosas su primitiva elocuencia amorosa y exaltar hasta su cúspide más poética todo lo trivial, ordinario y grosero de la desnuda realidad de los seres.

Nace de esta función poética de la imagen la autora de un humanismo nuevo, que permite la reeducación del corazón humano. Todo un tercero y nuevo mundo de esta presentida *Semántica de la imagen*, llamada a una revolución en nuestros sistemas pedagógicos y a una fundamentación del lenguaje humano en nuestra sociedad del futuro.



Conferencias internacionales sobre investigación científica y formación en Africa

C. FERNANDEZ LOSADA

El tema «investigación científica y formación» en los países en vía de desarrollo interesa cada vez más a los Organismos internacionales y a la propia Organización de Naciones Unidas, conscientes como son de que la «investigación científica y técnica» es la base del desarrollo económico y social de tales países.

A ello es debida la organización de conferencias regionales, cuya misión no es otra que promover al máximo la «investigación científica» en los países subdesarrollados, como el mejor medio para el aprovechamiento de sus recursos naturales y humanos.

* * *

Invitadas por el Gobierno de Nigeria, la Comisión Económica de las Naciones Unidas para Africa (CEA) y la UNESCO han convocado una Conferencia Internacional sobre la organización de la investigación científica y de la formación en Africa en relación con el estudio, conservación y utilización de los recursos naturales.

La Conferencia, cuya organización propiamente corrió a cargo de la UNESCO, ha tenido lugar en Lagos del 28 de julio al 6 de agosto de 1964.

Tomaron parte como miembros de la Conferencia altos funcionarios y hombres de ciencia de 26 países africanos y observadores procedentes de 13 países no africanos y de 19 organizaciones internacionales.

Se trata de la primera Conferencia de este género y en ella se ha aprobado un plan de investigación y formación científica en Africa que ha sido denominado «Plan Lagos», y que abarca el largo período de tiempo que va desde 1965 a 1980.

La Conferencia ha elaborado tres planes de acción: internacional, regional y nacional, que esbozaremos a continuación.

PLAN INTERNACIONAL

Una recomendación importante adoptada por la Conferencia consiste en la firma, en fecha próxima, de un acuerdo oficial entre la Organización de la Unidad Africana (en la que existe, como es sabido, una Comisión Científica y Técnica y de Investigación) y la UNESCO. Este acuerdo tendrá como fin el promover la cooperación internacional con los científicos africanos y «armonizar las actividades de la UNESCO y de la OUA en materia de investigación científica en Africa».

La Conferencia ha invitado a los estados miembros no africanos, a la FAO, a la Comisión Económica para Africa y demás Organismos de las Naciones Unidas (incluidos el Fondo Especial y Programa Ampliado de Asistencia Técnica) y a las distintas organizaciones internacionales no gubernamentales «a que presten a los países africanos más asistencia técnica y económica durante los quince próximos años para facilitar la ejecución del plan de Lagos, encaminado al desarrollo de la investigación y la formación científica en Africa».

La Conferencia aprobó asimismo una recomendación dirigida a la UNESCO para que ésta emprenda estudios «sobre las necesidades y recursos de los países africanos en materia de personal científico; sobre los presupuestos de investigación existentes y el aumento de que deberían ser objeto y sobre la relación entre la investigación científica y el desarrollo económico». Se pide asimismo a la UNESCO que «preste ayuda a los países africanos que lo soliciten para el planeamiento y organización de la investigación científica, para establecer institutos de investigaciones aplicadas sobre los recursos naturales y para el planeamiento de institutos africanos», en relación con las 23 disciplinas a que nos referiremos en el apartado siguiente.

PLAN REGIONAL

He aquí las cuatro recomendaciones adoptadas que deberán ser puestas en práctica en el curso de los quince próximos años.

Invitación a la Organización de Unidad Africana (OUA) para que cree un Comité Científico sobre los Recursos Naturales en Africa. «Este Comité, con ayuda de la UNESCO y con la cooperación de la Comisión Económica para Africa (CEA) y otros organismos de las Naciones Unidas, coordinará los métodos, terminología y mapas básicos de las investigaciones sobre los recursos naturales que se empleen en los programas nacionales; facilitará las comparaciones entre los resultados obtenidos en los programas nacionales de investigación y normalizará los pesos y medidas utilizados; formulará programas regionales en materia de ciencias de la tierra y de la vida y establecerá una cooperación con la comunidad científica internacional.»

Los nacionales de distintos estados africanos deberán ser acogidos por los centros e institutos de in-

vestigación de cada país de Africa. Con ello se podrá hacer frente a la escasez de recursos en lugares y tiempos determinados y se podrán formar y utilizar más eficazmente los recursos humanos. Todo ello unido a un intercambio de profesores y científicos entre los diversos países de Africa.

Correrá a cargo de la Organización de la Unidad Africana el «poner al día la Convención de 1933 sobre la flora y la fauna de Africa y ampliar su alcance encomendando la preparación del correspondiente anteproyecto a la Unión Internacional para la Conservación de la Naturaleza y los Recursos Naturales». Todo ello con la colaboración de la FAO y de la UNESCO.

Se recomienda la creación de «institutos interafricanos que comprendan 23 disciplinas relativas a los recursos naturales», a saber: cartografía, hidrografía, recursos energéticos, investigaciones sobre las tierras áridas, investigaciones sobre la zona de sabana, investigaciones sobre la zona tropical húmeda, geofísica y sismología, minería y geología económica, vulcanología, edafología, riesgos y avenamiento, oceanografía y biología marina, plagas y enfermedades de las plantas, silvicultura, taxonomía y ecología, flora y fauna, inclusive la conservación de la flora silvestre y la fauna salvaje, veterinaria, zootecnia, limnología, medicina y parasitología tropical y subtropical, investigaciones sobre el cáncer, materiales de construcción y documentación.

Estos institutos se desarrollarán a base de los ya existentes o se crearán si no existen con una repartición proporcional por todo el continente.

PLAN NACIONAL

Cada país africano deberá llevar a cabo su plan nacional de investigación y formación conforme a las siete líneas *directivas* siguientes:

Creación de una «organización nacional de investigación encargada del planeamiento, dirección y coordinación de la investigación científica en el país, «que adoptará la forma o denominación de Consejo Nacional de Investigación, Centro Nacional de Investigación o Academia de Ciencias».

Establecimiento de un presupuesto nacional de investigación «que se basará en los trabajos de un Comité de investigación científica agregado al Organismo encargado del «Plan» en el país. Como promedio, se destinará a la investigación el 0,5 por 100 del producto nacional bruto, cuyo 20 por 100 figura ya en los créditos consignados para investigación que se aprobaron en Addis Abeba y Tananarive; lo que supone para el conjunto de Africa una asignación de 160.000.000 de dólares en 1970, que aumentará hasta 260.000.000 en 1980, además de los créditos consignados para la investigación fundamental en las universidades, con la salvedad de que esa limitada asignación ha de revisarse antes de fines de 1970.

Creación de institutos nacionales o subregionales para investigación de recursos naturales, con la misión de llevar a cabo estudios de preinversión sobre dichos recursos y estudios de investigación sobre su utilización. A tal fin se crearán en toda Africa por lo menos tres centros de documentación científica y técnica.

Un capítulo importante consistirá en el «aumento rápido de los hombres de ciencia e investigadores» necesarios para llevar a cabo este programa en Africa. El objetivo es «el formar para el continente, por cada millón de habitantes, 200 profesores universita-

rios de ciencias y especialistas de investigación que trabajen en universidades.

Esto significará aumentar el número de científicos en Africa, que en la actualidad se calcula entre 5.000 y 10.000, hasta 55.000 en 1970 y 65.000 en 1980.

Esta cifra queda muy por detrás del antiguo plan de Tananarive, conforme el cual «la proporción de estudiantes de ciencias y de estudiantes de otras ramas debería de ser de 60-40 en las universidades, con una matrícula global de 110.000 en 1970 y de 238.000 en 1980.»

Cada país deberá inventariar sus recursos y necesidades en personal científico, inventario que deberá ser revisado periódicamente.

La base de todo este plan es, sin duda alguna, «el hombre». Si las condiciones de trabajo del investigador no se perfilan y establecen bien, todo se vendrá abajo. Por ello es esencial definir ya desde el principio el «estatuto» del personal de la investigación científica «que asegure una carrera a los investigadores, regule su contratación, aumente sus sueldos y les dé seguridades de ascenso». Deberán asimismo ofrecerse «ventajas económicas y otros incentivos a los estudiantes y profesores de ciencias, para aumentar su número y lograr que sigan trabajando en la rama en que se hayan especializado».

Aumento y ampliación de los establecimientos docentes e instituciones científicas. Ampliación en el plano nacional de «nuevos criterios de enseñanza de las ciencias, recurriendo en mayor medida a métodos realistas de trabajo práctico y experimental y preparando nuevos libros de texto apropiados a las condiciones locales».

Acción de propaganda a través de órganos de opinión (prensa, radio, televisión, cine, etc.), «encaminada a suscitar en cada país el interés de la opinión pública por la ciencia».

APENDICE

SEGUNDA CONFERENCIA REGIONAL SOBRE SERVICIOS DE INVESTIGACION CIENTIFICA (BEIRUT)

Aunque en ella tomaron parte países de otras regiones no africanas, como la mayor parte de los participantes eran africanos y el país organizador, la República Arabe Unida, a través del Centro de Cooperación Científica del Cairo, hacemos un breve comentario de esta importante conferencia.

Ella tuvo lugar en Beirut del 27 de mayo al 1 de junio de 1963 y fué la segunda de una serie iniciada en El Cairo en diciembre de 1960.

Los servicios para su celebración fueron prestados por el Instituto de Investigaciones Industriales de Beirut a una con el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas del Líbano.

Doce países enviaron delegados: Argelia, Irak, Irán, Jordania, Kuwait, Líbano, Marruecos, República Arabe Unida, Siria, Sudán, Túnez y Turquía.

La finalidad de la conferencia estaba claramente definida: «Evaluar los progresos efectuados desde la reunión de 1960 y promover el planeamiento de la investigación científica en la esfera nacional y regional, sobre todo con respecto a las necesidades de la región.»

La conferencia se centró sobre los siguientes temas concretos de investigación que debería ponerse en práctica en el plan regional: oceanografía, prospección de recursos minerales e hidrología.

RECOMENDACIONES DE LA CONFERENCIA

Entre ellas nos referiremos a las que consideramos más importantes:

— Recomendación de carácter general formulada así: «Los Estados participantes deberían prestar la máxima atención al planeamiento de la investigación científica de forma que tenga la máxima eficacia para el desarrollo económico y social.» Para ello, «los Estados participantes deberían establecer su planeamiento científico armonizándolo con el planeamiento social y económico general del país».

— Varias de ellas se refieren a los métodos para llevar a cabo tal planeamiento y a la «primacía que debe concederse al estudio sobre el desarrollo y explotación de los recursos naturales y humanos».

— Finalmente se ha hecho hincapié sobre la «función que los institutos de investigación dependientes de las organizaciones centrales nacionales de investigación pueden desempeñar en la formación de jóvenes

científicos». Se ha puesto asimismo de relieve la «necesidad de una estrecha colaboración y coordinación entre las investigaciones llevadas a cabo en las universidades y en las instituciones nacionales de investigación».

La conferencia se ha dirigido ya a la UNESCO en petición de ayuda para el planeamiento y organización de la investigación científica, así como al Fondo Especial de las Naciones Unidas con el fin de fundar organismos regionales de investigación y formación.

La materia es tan vasta que creemos que no solamente la UNESCO, sino también los demás organismos internacionales, estarían en medida de prestar su ayuda, sobre todo en este aspecto, que es la base de todo el problema de la investigación científica y técnica: «El hombre y sus condiciones de trabajo».

Por olvidarse a veces esto, muchos programas económicos y planeamientos científicos del actual tema «investigación» se vienen abajo.

El nuevo sistema educativo de la Unión Soviética *

Dr. ARNALD BUCHHOLZ

PROLOGO

El Instituto Alemán para Estudios de las Inteligencias, en colaboración con el Instituto Internacional para Fomento del Talento, Zurich, ha editado como parte de sus publicaciones un resumen cuidadosamente estudiado acerca de lo que sucede en el campo del fomento y de la formación ulterior de las inteligencias en el extranjero.

Desde hace tres años han entrado en boga en muchos países los problemas y las actuaciones acerca del talento. Se podía presumir que el fomento del talento, como movimiento mundial, habría de desarrollarse lentamente desde el estancamiento en que estaba hasta un movimiento animado y continuo, que aumentara las reservas de las dotes intelectuales.

Esta suposición de un avance lento fué interrumpida de pronto violentamente en septiembre de 1958 por el anuncio de Kruschef de que éste está decidido a implantar una transformación fundamental y profunda del plan general educativo de la URSS. En diciembre de 1958 fueron aceptadas en lo principal y elevadas a ley las propuestas de Kruschef para modificar fundamentalmente la legislación.

Todos los otros sistemas pedagógicos se transformaron lentamente en el pasado. En el siglo XIX comenzaron las reformas, necesitando decenios los sistemas pedagógicos de USA, Inglaterra y Francia para transformarse. Mucho en este aspecto encontró su inspiración en las llamadas tradiciones pedagógicas clásicas de Alemania. Asociaciones de profesores, Ministerio de Educación Nacional y Universidades examinaron la cuestión a lo largo de décadas antes de presentar propuestas. Por primera vez se ha decidido ahora un jefe de gobierno a presentar y llevar a cabo modificaciones fundamentales en la organización educativa. Esto es una cosa nunca vista, que interesa a todo pedagogo en el más amplio sentido.

Nos felicitamos de poder presentar una breve exposición objetiva de esta reforma pedagógica rusa, preparada por un investigador eminente de las ciencias naturales, por el doctor Arnald Buchholz, que al mismo tiempo es un gran conocedor de la vida intelectual rusa.

El mundo de la pedagogía puede aprender de un naturalista la forma breve y precisa de la exposición, pero aún más la observación crítica y el método. Aquí se observan fenómenos educativos como fenómenos de

la naturaleza, completamente en el sentido de Hegel, el que habla del autodesarrollo del espíritu del mundo. Este trabajo educativo de Arnald Buchholz despierta el deseo y la esperanza de oír de él aún más precisamente en el campo de la pedagogía.

REINHOLD SCHAIERER
Director del Instituto Alemán para
Estudios de las Inteligencias

INTRODUCCION

El 25 de diciembre de 1958 la Asamblea del Soviet Supremo votó la Ley sobre la estabilidad de la relación de escuela y vida y el desarrollo ulterior del sistema de educación popular en la URSS. Esta Ley ha de considerarse como una revolución profunda en el sistema educativo de la Unión Soviética. Los fundamentos de estas medidas no tienen ejemplos en toda la historia de la Pedagogía.

La naturaleza de esta revolución se caracteriza porque en lo sucesivo el trabajo práctico ha de ser considerado como un elemento integrante de la instrucción. Esta exigencia tiene como consecuencia una transformación profunda de organización y contenido pedagógico de la educación. La instrucción escolar de todos los grados irá mano a mano con el trabajo práctico y los temas de la enseñanza se desenvolverán por el trabajo concreto de los escolares. De esta manera ha de salvarse el abismo entre trabajo corporal y el intelectual y ha de desarrollarse una orientación fundamentalmente nueva de la juventud hacia el trabajo y la comunidad.

La reforma pedagógica soviética tiene dos causas en su fondo, de las que una data del pasado y la otra estriba en el futuro: del pasado se ha provocado la crisis del actual método pedagógico y del futuro actual imágenes ciertas y objetivos que se quieren alcanzar con el nuevo sistema educativo.

También en el mundo occidental se discuten las faltas de la actual organización escolar y las pretensiones del futuro desenvolvimiento científico y cultural en el sistema formativo. La Unión Soviética saca ahora consecuencias decisivas de sus propias experiencias y reflexiones. Aunque esté claro desde un principio que tales medidas están siempre en conexión estrecha con el orden social respectivo y, por tanto, no puedan ser trasladadas aisladamente a otras circunstancias, será, sin embargo, interesante tener en cuenta y prestar atención a las experiencias soviéticas en la realización de los planes propios.

* Agradecemos al Sindicato Español Universitario su autorización para publicar la versión española de tan interesante trabajo del Dr. Buchholz.

I. LA CRISIS DEL SISTEMA PEDAGOGICO HASTA EL MOMENTO ACTUAL

La evolución del hasta ahora sistema pedagógico soviético a las crisis de hoy es un fenómeno dramático e instructivo. Es la lucha y el retroceso al camino para la consecución de un alto ideal: el aumento continuo del nivel formativo de toda la población. Se ha indicado que esta meta no puede ser alcanzada con los métodos precedentes, ya que ellos forjaron evoluciones gravemente equivocadas. En vista de ello se ha decidido la Unión Soviética a un desmoche radical del camino llevado hasta ahora y a un volver a empezar con nuevos métodos fundamentales. Para nosotros es también especialmente interesante, puesto que el sistema educativo soviético presentaba muchos caminos paralelos con el del mundo occidental. Para poner en claro el conjunto de problemas originados en la Unión Soviética hay que retroceder a la historia de la organización pedagógica de ese país.

Los conductores de la Unión Soviética se hicieron cargo muy pronto de que la construcción del Estado soviético sólo podía realizarse por la formación de una amplia capa de fuerzas profesionales.

En muchas escuelas soviéticas se encuentra hoy una sentencia con las palabras de Lenin: «La condición para la erección del Estado soviético son tres premisas: primero, aprender; segundo, aprender, y tercero, aprender.» En este sentido, el fomento de la educación en la Unión Soviética tiene siempre una significación preeminente. El sistema de gobierno y el sistema educativo se consideraban como las fuerzas clave en el desarrollo del Estado soviético.

Desde un principio del Estado soviético, se anunció que la instrucción sería sistemáticamente gratuita y que se fomentaría con becas en los grados superiores. Ello motivó una afluencia enorme a todos los centros docentes que, naturalmente, no estaban preparados para esta demanda. La primera época del Estado soviético es calificada por eso de soluciones de emergencia y de enormes medidas precipitadas. Las tareas principales fueron la «liquidación» del analfabetismo (*libkes*), después de que en la Rusia zarista hubo el 75 por 100 de analfabetos y una educación profesional estrechamente especializada, considerándose una pérdida de tiempo el tener una cultura general. El ideal formativo de estos años estaba modelado por el libre desarrollo de la personalidad en el sentido de los ideales occidentales del progreso, que fueron aprovechados por el comunismo incipiente.

Una consolidación segura encontró el sistema pedagógico soviético al comienzo de los años treinta, recibiendo una nueva forma a través de la Ley escolar de 1934, que determinó la construcción básica de la instrucción pública hasta el año pasado. El sistema pedagógico estaba dividido en escuelas de cuatro, siete y diez cursos; así como en escuelas técnicas y en Universidades. Al mismo tiempo fué orientado de nuevo el ideal formativo. No más la libre ostentación de la personalidad, sino disciplina férrea y capacidad de trabajo fueron los nuevos *leitmotiv*. La Escuela soviética se transformó en una «Escuela de aprendizaje» en el sentido clásico, con pruebas severas de selección para la admisión en los centros de enseñanza superior.

Una etapa nueva se inició con el Congreso del Partido del año 1952. La necesidad de personal especializado de grados superiores de formación siguió siendo tan grande que hubo que decidir, para la to-

talidad del alumnado y hasta el año 1960, la instrucción de la escuela de diez cursos como plan obligatorio. Se opinaba que el aumento general del nivel formativo era la mejor inversión de capitales para el desarrollo económico futuro, y en esto está, al mismo tiempo, el camino más seguro para seleccionar a los más capaces para la Universidad y para la investigación de la totalidad del potencial popular.

El número de los alumnos de Enseñanza media—si así podemos llamar a la escuela soviética de los diez cursos—aumentó después en gran forma. En el Congreso del Partido del año 1956 se anunció que se había puesto en práctica en la Unión Soviética la obligatoriedad de la escuela de siete cursos, y en las ciudades se había implantado ya la obligatoriedad de la escuela de diez cursos. Aun cuando estos datos no son completamente exactos, como se averiguó después (sobre lo que volveremos más adelante), se enfocó todo a hacer realidad esta aspiración. Pero al mismo tiempo empezaron a crecer las dificultades.

La causa principal para la quiebra de este plan está en el abismo entre la Enseñanza media y la Universidad. Por una parte, ha aumentado poderosamente el número de los alumnos de segunda enseñanza, y, por otra, se fomenta el estudio universitario por medio de becas; la consecuencia fué una tremenda afluencia a los estudios. Aunque no hay cifras seguras sobre la relación de aspirantes y de estudiantes admitidos, hay indicios y noticias de que para cada puesto hubo unos cuatro aspirantes. No era, por tanto, raro que en las Universidades de las grandes ciudades hubo de 10 a 20 aspirantes para cada puesto de determinadas especialidades.

Como en la Unión Soviética, por faltar la economía privada, casi sólo pueden alcanzarse puestos bien remunerados mediante los estudios universitarios, el Servicio Militar de Estudiantes puede hacerse por cursos durante los estudios y por encima de esto el mundo intelectual de la juventud está sistemáticamente enfocado a máximos rendimientos científicos, puede uno imaginarse que el no acceso a los estudios era para los alumnos de Enseñanza media soviética el golpe psicológico más grave de su vida. Es exacto, con toda seguridad, lo que Kruschef dice en su Memorándum del 21 de septiembre de 1958 acerca de la reforma escolar.

«Si un muchacho o muchacha aprende mal, lo asustan sus padres con que no recibirá ninguna medalla de oro ni de plata ni entrará en la Universidad y habrá de trabajar en la fábrica como simple obrero. El trabajo corporal se convierte para los muchachos en una especie de espectro de terror.»

En el psicólogo campo de tensión, entre las más altas esperanzas al estudio universitario y el retroceso de la mayor parte de los alumnos de Enseñanza media al sencillo estado de obreros está la verdadera situación crítica del sistema formativo soviético actual. Ni estaban preparados los alumnos para el trabajo manual ni mostraban gana para ello.

Aun cuando los informes acerca de los que no quieren trabajar y de los fenómenos decadentistas entre los jóvenes soviéticos al conocer el estado real de las cosas no han podido ser exagerados, son desde luego sintomáticos para estos problemas psicológicos. Una y otra vez se oye de jóvenes que un año y otro pretenden entrar en los estudios universitarios y entre tanto procuran escurrirse de todo trabajo, en los que no procuran descubrirles sus padres, que, naturalmente, están interesados en la elevación social de sus hijos.

En estrecha conexión con esto está también la nueva

conciencia del estado social en la Unión Soviética. Una vez que la URSS hubo nivelado todas las clases mediante la revolución de octubre, se formó, en el curso del desenvolvimiento, una nueva clase superior, la llamada «intelectualidad técnica». Aunque en la generación anterior encontró un puente interior esta división por la procedencia proletaria común en su mayor parte, no existe duda de que los hijos e hijas tienen otros puntos de vista completamente distintos de los previstos en el marxismo.

¿Qué había que hacer frente a esta crisis producida por las metas educadoras de la Unión Soviética? Kruschef explica: «Estos fenómenos no desaparecen con el tiempo, sino que se manifiestan cada vez con mayor claridad.» La supresión de las becas y un impuesto de estudio no podrían ser tomados en consideración. Una artificiosa limitación del número de los alumnos de Enseñanza media hubiera estado en pugna con las consideraciones fundamentales de las exigencias de la economía futura en una formación elevada. Por otra parte, todos los fenómenos desgraciados son precisamente una consecuencia de la expansión cuantitativa de la educación superior. En este dilema se ha decidido, llevado por un nuevo objetivo educacional, por una transformación básica del sistema educativo. En la terminología marxista se diría que las «alteraciones cuantitativas» han llevado a un «saldo cualitativo».

II. FINES DE LA REFORMA PEDAGÓGICA

El fin primordial de la reforma está en reunir la formación y el trabajo profesional en una nueva síntesis pedagógica, para preparar a los jóvenes mejor que hasta ahora para la vida profesional. Kruschef resume este propósito con las siguientes palabras:

«La preparación para la vida y para el trabajo útil de la generación que llega, la educación de nuestra juventud en el hondo respeto a los principios de la sociedad socialista, esta misión ha de ser el cometido principal de nuestra escuela.»

En estas frases resuena al mismo tiempo también el nuevo ideal pedagógico. La formación no debe estar ya determinada por la orientación al estudio universitario, como era el caso en los Institutos de tipo clásico y en la Escuela Superior soviética actual, sino por el trabajo práctico «en sí». La naturaleza de la nueva orientación está en que el trabajo mismo debe aprenderse y enseñarse en el marco de la formación. Un miembro de la Academia Pedagógica de la RSFSR compendia el principio nuevo con estas palabras:

«Hasta los diecisiete años debe acoplarse la formación con el trabajo, y a partir de los diecisiete años, el trabajo con la formación.»

En el fondo ya flotaba este objetivo delante de los ojos de los «clásicos» del marxismo, sobre lo que se encuentran en los artículos de la discusión sobre la reforma escolar soviética numerosas citas de fuentes. Desde que existe la Unión Soviética se procuró también realizar estas exigencias, para lo cual debía emprenderse el camino de la llamada «politecnización» de la escuela. En el programa de enseñanza de las escuelas se acogían cada vez más asignaturas politécnicas, con lo cual debían ponerse en relación los alumnos con los «fundamentos de la producción» por medio de enseñanza teórica y trabajo en talleres pedagó-

gicos. En las clases inferiores de las escuelas soviéticas habían de cursar los alumnos a partir de 1956 dos horas semanales en talleres escolares, y en las clases superiores se introdujeron trabajos prácticos de producción de sesenta a ochenta horas al año. En relación con esto se expresa Kruschef:

«Esto es, sin duda, una buena cosa; pero no es aún, ni con mucho, una unión de la formación con el trabajo productivo, sino más bien un conocimiento general del alumno con los diversos trabajos de los adultos.»

La forma organizadora de la nueva escuela soviética puede bosquejarse por el hecho de que la formación escolar corriente se reduce del objetivo primero de la escuela de diez cursos a la escuela de ocho cursos. En conexión con esto hay que encuadrar a toda la juventud en el proceso de la producción, con lo cual la formación sólo se ejerce como accesorio de la profesión. El aspecto decididamente social está en que en ello no deben permitirse excepciones, o dicho con las palabras de Kruschef:

«En mi opinión, todos los alumnos, sin excepción, después de terminar los cursos 7.º u 8.º, debieran ser acogidos en el trabajo socialmente útil en las empresas, economías colectivas, etc. Tanto en la ciudad como en la aldea o en la colonia de trabajadores, en todo el país van a la producción todos los que salen de la escuela; ninguno puede eximirse de ello. Esto, en primer lugar, será democrático, toda vez que para todos los ciudadanos se crean condiciones iguales: ni la posición de los padres ni sus intentos librarán a nadie del trabajo productivo. En segundo lugar, esto será una excelente escuela de formación de toda nuestra juventud en el espíritu de la tradición heroica de la clase de obreros y campesinos.»

La nueva reforma educativa soviética puede arrancar de un gran número de escuelas experimentales de tipo moderno. Trabajo de pioneros pueden haber conseguido en esto las escuelas de las comarcas de Rajsan y Stavropol, en las que desde 1957 se combina la formación con el trabajo. Pero también de otros distritos y repúblicas de la URSS se han presentado ya numerosos informes prácticos de escuelas experimentales de tipo moderno. En estos informes se expresa ya la combinación de trabajo profesional y formación que conduce a resultados pedagógicos fundamentalmente nuevos.

Resulta evidente la esencia de las modernas formas de enseñanza leyendo los informes de las nuevas escuelas experimentales de la comarca de Rajsan. Aquí se crearon en el año 1957 todas las escuelas de la tierra llana, explotaciones pedagógicas agrícolas con una capacidad de 25 a 90. Más de 300 escuelas tienen explotaciones ganaderas con hasta cien terneras. Se informa sobre esto que la enseñanza ha logrado su carácter definitivo de golpe por la combinación con el trabajo práctico. Todos los problemas escolares se derivan directamente del trabajo práctico.

Para esto, algunos ejemplos: En matemáticas calculan los muchachos los resultados de la cosecha o miden los campos. En química se explican los abonos minerales empleados en cada caso a los medios de combatir las plagas. El agua del manantial de Kolcho se analiza. De un grupo se da cuenta de que en su explotación ha efectuado 63 análisis de suelo y con ello ha formado un mapa del terreno de Kolcho que no existía antes. En física se empieza con mediciones diarias de temperatura y de humedad, se estudian los tractores y el material técnico. En la enseñanza del ruso se ocupan de la confección de periódicos murales o de narracio-

nes de la situación de Kolcho y sus alrededores. En la enseñanza de la Historia se estudian las disposiciones del Partido y se desenvuelven los acontecimientos históricos principales, partiendo de la historia antigua del propio distrito.

El contenido revolucionario de la nueva reforma educativa estriba en que en lo sucesivo la aplicación práctica no ha de deducirse ya de la formación teórica, sino que, al contrario, los trabajos prácticos concretos han de rodearse de un marco técnico, con lo cual es de esperar un fuerte aumento de nivel formativo en el respectivo lugar de trabajo. Con ello ha de ampliarse cada vez más con un grado de formación progresivo el fondo teórico. Se es de opinión de que una combinación así de la teoría y de la práctica ha de aumentar extraordinariamente el interés de los alumnos en la enseñanza y llegar a una mucho mejor retentiva del saber, mejor incluso que con una enseñanza abstracta. De modo semejante a como en la agricultura, una gran parte de las escuelas han de obtener en las ciudades explotaciones propias de producción, de cuyo trabajo práctico ha de desarrollarse después el proceso de la enseñanza.

Los resultados en las escuelas experimentales llaman la atención, además, especialmente porque juntamente con el saber concreto se van formando cualidades de la responsabilidad, alegría en el trabajo, firmeza y disciplina, para los que en el sistema escolar anterior no se ofrecía ninguna adecuada posibilidad de desarrollo: Pero precisamente estas cualidades han de hallar una decidida consideración al ascender a las formas escolares superiores junto a las calificaciones teóricas. En lo ideal han de representar, por tanto, la ciencia y la formación del carácter, la nueva base selectiva para el ascenso, fomentada por las becas.

Estos principios fundamentales de la enseñanza soviética han de realizarse en todos los grados de la formación, empezando por la escuela básica hasta la Universidad. También estas últimas han de tener explotaciones propias de la producción a campos agrícolas. Al mismo tiempo, los estudios nocturnos y por correspondencia (a lo lejos) han de experimentar en las Universidades una extensión mucho mayor que hasta ahora. En este sentido hay que aspirar a que por las nuevas medidas las tres clases de estudio hasta ahora —el estudio corriente, el estudio a lo lejos y el estudio nocturno— no hayan de estar en lo sucesivo como formas separadas de organización paralela, sino que pasen a constituir un sistema de unidad en el que todo estudiante recorra las diversas formas de enseñanza.

Poniendo en relación las causas de la crisis y los fines de la reforma escolar soviética, se ve que existe en esto una estrecha correspondencia. La extensión total cuantitativa del sistema escolar hasta la fecha y a la vez la retribución total de la enseñanza en los grados superiores hacían necesario un nuevo sistema de valoración de la selección. Mientras que la escala de valores de la formación estuvo determinada durante mucho tiempo únicamente por los conocimientos científicos, se incorporan ya al programa educativo valores personales de la preparación a la vida. Salta a la vista que con esto se enlazan una multitud de problemas nuevos. Sin embargo, antes de que entremos a considerarlos, hemos de tratar previamente con más detalle de la estructura orgánica del nuevo sistema escolar soviético.

III. EL NUEVO SISTEMA DE EDUCACION DEL PUEBLO

El nuevo sistema de educación del pueblo soviético se ha dado a conocer hasta ahora solamente en programas y ordenamientos. Su ejecución debe comenzar en el otoño de 1959 y estar terminado en tres o cinco años.

1. JARDINES DE LA INFANCIA

Para dar a conocer totalmente el sistema de formación del pueblo soviético se debe comenzar por los jardines de la infancia, que tienen que cumplir funciones importantes y que cada día encuentran más extensión. Su necesidad se debe a que la mayor parte de las mujeres se ocupan en profesiones, y el cometido de los mismos es el de formar a los niños ya desde su tierna infancia para prepararles a cumplir los fines generales de la educación.

En los jardines de la infancia se reciben niños de tres a siete años. En las conclusiones del Congreso XXI del Partido se prevé que el número de los niños recogidos en los jardines de la infancia debe elevarse en el transcurso de los próximos siete años de 2,3 millones a 4,2 millones. Naturalmente que el número de jardines de la infancia en las ciudades es considerablemente mayor que en el campo. La importancia de estos jardines se desprende por el hecho de que en el plan del presupuesto de la Unión Soviética para el año 1959 se prevén para jardines 9,4 miles de millones de rublos, lo que aproximadamente corresponde a un tercio de los gastos totales para la Ciencia.

No existe obligación de llevar a los niños a los jardines de la infancia, pero sí existe una disposición según la cual todas las empresas deben reservar para los jardines de la infancia el 5 por 100 de su espacio. Por término medio, un jardín de la infancia recibe unos 50 niños.

La ocupación de los niños se regula según puntos de vista pedagógicos.

Los niños se dividen en tres grupos, y según su edad se ocupan de un plan determinado diariamente de diez minutos hasta dos veces veinticinco minutos con cantos, dibujos, ejercicios rítmicos de movimiento, etc. Sobre los problemas pedagógicos de los jardines de la infancia existe en la Unión Soviética amplísima literatura.

2. LA ESCUELA DE FORMACIÓN GENERAL CON OCHO CURSOS

La edad para ingresar en la escuela se señala en la Unión Soviética en los siete años. Aun cuando uno de los que discutieron la reforma de la escuela particularmente con relación a los países orientales exigía que la edad de ingreso en la escuela fuese de siete años, no existe dificultad alguna respecto a la variación efectiva de la edad de escolaridad hasta ahora señalada, la cual debe condicionarse ante todo atendiendo a la gran difusión de los jardines de la infancia, en los que se cumple un programa de formación preescolar.

La obligación general de escolaridad, que hasta ahora se extendía a la escuela de siete cursos, debe extenderse ahora a una escuela con ocho cursos. Aun cuando la escuela nueva con ocho cursos ha de cumplir esencialmente el programa de la antigua escuela de siete cursos, sin embargo se ha incluido ya con cierta amplitud el trabajo práctico, por eso se la denomina «Escuela de trabajo politécnico de formación

general». Sobre los cometidos de esta escuela se dice en las «Tesisy» para la reforma escolar:

«La escuela obligatoria de ocho años supone un paso adelante de gran importancia en comparación con la escuela de siete años por lo que toca al desarrollo de la formación del pueblo. La juventud saldrá de la escuela de ocho años con una mayor amplitud de conocimientos útiles para su formación general y psicológica y prácticamente mejor preparada para participar en las actividades sociales útiles. Esta escuela politécnica habrá de comunicar a los escolares un mayor círculo de conocimientos y librarlos de la sobrecarga de enseñanza que existe en la escuela de siete años, y darles la posibilidad de desarrollar su cuerpo más seriamente y desarrollar en ellos un buen gusto artístico. Por lo que respecta a las muchachas, se deben tener en cuenta, al prepararlas para el trabajo, las condiciones especiales del trabajo femenino. En su trabajo educativo, los profesores deben adquirir conocimiento de las diversas clases de trabajo en nuestra sociedad y auxiliar a los escolares para reconocer sus facultades y elegir a conciencia su futura profesión.»

Los planes para la nueva escuela de ocho cursos no se han dado a conocer todavía. Pero podemos sospechar que la formación teórica se atenderá, en sus rasgos fundamentales, al programa de la escuela de siete cursos hasta ahora existentes. Merece señalar en el programa escolar soviético la gran atención que se presta a las especialidades de las ciencias naturales y a la enseñanza de un idioma extranjero al comienzo del quinto curso. El programa de la anterior escuela de siete cursos tenía en el curso séptimo el siguiente plan de horas semanales:

Asignaturas	Horas
Lengua y literatura rusa	6
Lengua extranjera	3
Matemáticas	6
Historia	2
Geografía	2
Biología	3
Física	3
Química	2
Gimnasia	2
Dibujo	1
Trabajos prácticos	2
EN TOTAL	32

Como en el futuro se ha de dar más importancia a la formación política y práctica, esto sólo podrá conseguirse acortando el número de horas semanales en las especialidades teóricas. Se obtiene cierta compensación gracias a la prolongación de la obligación escolar en un año.

En la discusión sobre la escuela se hizo una crítica severa respecto a los grados de enseñanza. En el año 1955-56 se debieron encontrar por término medio el 63 por 100 de los escolares en el primer grado, el 36,5 por 100 en el segundo grado y el 0,5 por 100 en el tercer grado de enseñanza. Una maestra se queja en la «Iswestija» que todavía en Kuibychev hay hoy 5.500 niños en el tercer grado.

Diversos informes presentados en la discusión se ocuparon de la enseñanza de los idiomas extranjeros en las escuelas, habiéndose exigido en general que primero se enseñase una lengua extranjera con dedicación de algunas horas a su estudio.

3. FORMACIÓN PROFESIONAL SIN GRADO SUPERIOR

Los que habiendo terminado la escuela de ocho cursos no quisieren pasar por el grado superior, son preparados para su profesión, bien en escuelas profesionales, bien por la llamada «formación individual» y por «brigadas».

La formación en *escuelas profesionales* no se ha arreglado hasta ahora uniformemente. Existen escuelas de trabajos manuales, escuelas de fábricas (FSO), escuelas agrícolas, institutos de enseñanza técnica, escuelas para ferrocarriles y otros tipos diversos de escuelas profesionales con un tiempo de formación muy diverso. Según los nuevos planes, se deben unificar las escuelas profesionales. En las ciudades y colonias obreras se crean «Escuelas profesionales técnicas de reserva de trabajadores», con un tiempo de formación de uno a tres años, y en el campo «Escuelas profesionales técnicas agrícolas», con un tiempo de formación de uno a dos años. El cometido de las escuelas profesionales es el de formar obreros especializados o, con otras palabras del Jefe de la Administración central para reserva de trabajadores, G. I. Selenko: «Todo el proceso pedagógico sirve para preparar los obreros para profesiones determinadas.»

Se piensa en crear escuelas profesionales técnicas especiales para obreros de las industrias metalúrgicas, mineros, energéticos, químicos, albañiles, ferroviarios, obreros textiles, cocineros, etc. En el campo se erigen escuelas profesionales técnicas para tractoristas, mecánicos, electromecánicos, obreros, etc. En total deben formarse en las escuelas profesionales trabajadores para 800 profesiones. La dirección principal debe hallarse en «Profesiones complicadas de conocimientos especializados amplios» que tengan en cuenta las necesidades de la nueva técnica.

En los planes de enseñanza de las escuelas profesionales técnicas la mitad del tiempo se consagra a la formación teórica y la otra mitad a la formación de servicio o práctica. La formación teórica comprenderá la tecnología general y especial de la producción, la formación política y la gimnasia, debiéndose combinar las correspondientes disciplinas especializadas con la dirección momentánea del trabajo. Las escuelas profesionales deben articularse de tal modo con los servicios o empresas que su sostenimiento pueda realizarse total o parcialmente con los productos producidos. Mientras que los escolares de las escuelas de empresa tuvieron hasta ahora su vestido y manutención, ahora deben percibir becas para la enseñanza y un salario para su trabajo; de este modo los escolares habrán de tener mayor interés en su formación.

Junto con estas secciones diarias de las escuelas profesionales técnicas habrá también secciones nocturnas de este tipo escolar, debiéndose fijar el tiempo de formación en unos tres años. G. I. Selenko es de parecer que a consecuencia del acortamiento previsto del día de trabajo será necesaria alguna disposición adicional para los escolares de las secciones nocturnas.

Hay que dedicar una atención especial a la admisión de los muchachos en las escuelas profesionales, debiéndose tener en cuenta las particularidades de los trabajos femeninos. Ante todo se presentan las siguientes ramas profesionales: construcción de aparatos, radio, electrotécnica, industrias textiles y otras.

Junto a estas escuelas profesionales se debe ir introduciendo también la *formación individual y por grupos* de los trabajadores directamente en las empresas. De un informe sobre la discusión en «Iswestija» del 10 de diciembre de 1956 se desprende que éste es el camino principal para la formación especializada

de los trabajadores. El 90 por 100 de los nuevos obreros de la Industria de la construcción de máquinas de Ucrania se prepara por este procedimiento. En el citado trabajo se hace al mismo tiempo una crítica rigurosa de los establecimientos de enseñanza de la reserva de obreros hasta hoy existentes, diciendo que muchas veces en ellos se forman obreros que no necesitan las empresas. Allí se afirma que las minas de carbón deben volver a instruir todos los años a la mitad de los escolares de las reservas de trabajadores. También se advierte que la formación de un obrero en una escuela de fábrica cuesta en cada año no menos que la formación de un ingeniero de una escuela superior en el mismo tiempo.

La nota esencial de la escuela profesional técnica se encuentra en la preparación estrechamente especializada para una profesión determinada con un progreso muy limitado en la formación general. La terminación de estas escuelas no faculta para visitar las escuelas o universidades superiores. Sin embargo, se dan facilidades para pasar a los tipos escolares del «grado superior» (o Enseñanza media).

4. EL GRADO SUPERIOR DE LAS ESCUELAS

Después de acabar la escuela de ocho cursos se necesita una ulterior formación de tres años para terminar el «grado superior». Por consiguiente, el tiempo de la formación total antes de los estudios universitarios es en la Unión Soviética de once años, mientras que en la República Federal Alemana comprende trece años. Hay, además, que tener en cuenta la reducción del tiempo para la formación teórica en la Unión Soviética, debida a la inserción del trabajo práctico en el plan de enseñanza.

Para efectuar el grado superior se ofrecen los siguientes tres caminos:

- a) Escuelas de la juventud obrera y del campo.
- b) Escuelas de formación general con formación para industrias.
- c) Técnicas.

a) *Escuelas de la juventud obrera y campesina*

Este tipo de escuela se señala en las «Tesis» para la reforma de la escuela del 16 de noviembre de 1958 como el «camino principal» para lograr la madurez en la escuela superior. Después de un breve tiempo de aleccionamiento inicial los escolares se colocan en el proceso de producción y reciben su formación escolar en enseñanza graduada o en escuelas nocturnas. Para los escolares «sobresalientes» se debe intercalar un abreviado de trabajo o una dispensa del trabajo durante dos o tres días por semana. Según las manifestaciones del presidente de la Academia Pedagógica de la RSFSR, I. A. Kairow, la formación teórica debe ser de dieciocho horas semanales.

La incorporación al proceso de producción puede efectuarse en la industria, en la agricultura o en las administraciones. El hecho de que también las administraciones se consideren como «práctica de producción» podría, naturalmente, favorecer a los hijos de padres influyentes. Pero como, por otro lado, para la entrada en la Escuela o Universidad Superior se prefieren aquellos que pueden demostrar una actividad práctica en el ramo de estudios elegido, se imponen límites a este abuso.

El programa de enseñanza de la «Escuela de juventud obrera y campesina» debe suministrar, en forma compendiada, la enseñanza hasta ahora seguida en

los cursos octavo a décimo. Por consiguiente, en contraposición a las «Escuelas profesionales», se trata de escuelas de formación general. Sin embargo, en las discusiones a la nueva reforma escolar se ha criticado el que «las escuelas de la juventud obrera y campesina» hasta hoy existentes hayan realizado su instrucción sin enlace alguno con la actividad profesional momentánea de los escolares. Por eso se prevé la introducción en el programa general de enseñanza de algunas horas para completar la formación profesional.

Gran atención debe prestarse a los Reglamentos de la Protección Laboral de los jóvenes. A base de un Decreto publicado por el Gobierno soviético el 29 de octubre de 1917, y que todavía conserva su vigor, se prohíbe ocupar en trabajos nocturnos a los jóvenes hasta los dieciséis años. Los jóvenes de menos de dieciocho años no deben trabajar en obras subterráneas ni efectuar horas extraordinarias. El tiempo de trabajo para los jóvenes hasta dieciocho años se limita a seis horas por día. Los jóvenes de menos de catorce años no pueden trabajar por salario.

En las «Escuelas de la Juventud Obrera y Campesina» se da grave importancia al problema de la sobrecarga de los escolares. Un estudiante que después de salir del Ejército volvió a frecuentar la Escuela Superior o Segunda Enseñanza en cursos nocturnos informa (en la «Iswestija» del 17.12.1958) que de un total de 25 participantes en los cursos solamente nueve llegaron a «bachilleres».

Por otro lado, la Unión Soviética dispone de un riquísimo material de experiencias con las «Escuelas de la Juventud Obrera y Campesina». Se crearon durante el asedio de Leningrado y Kirov en la última guerra, y entretanto se extendieron en tal grado, que en el año 1955-56 visitaron estas escuelas 1.387 millones de hombres para conseguir el «bachillerato». Pero después de estas escuelas no han de constituir ya un «camino secundario», sino el «camino principal» para alcanzar la madurez de la Escuela superior o Enseñanza media; se ha constituido para los escolares una base más firme y justa, expresada ya en los acortamientos del tiempo de trabajo.

b) *Escuelas Politécnicas de Formación General de trabajadores con habilitación para la industria (tipo FSU)*

Este tipo de escuela, en contraposición a las escuelas de los obreros y campesinos, es una escuela de día. Su designación indica que ya se trata de una verdadera continuación de la «Escuela Politécnica Obrera de Formación General», con ocho cursos. Pueden montarse separados o unidos con esta escuela de ocho cursos.

Para la formación laboral y el trabajo práctico se prevé un tercio del tiempo, y el tiempo restante se ha de dedicar a la formación técnica. No cabe, por tanto, duda alguna de que este tipo de escuela significa un beneficio importante frente a los cursos nocturnos de las «Escuelas de la Juventud Obrera y Campesina». Particularmente en las Escuelas Obreras Politécnicas se reciben también las nuevas bases pedagógicas de la unión de empresas de producción de las escuelas con formación teórica. En la Ley sobre la reforma escolar se dice sobre este tipo de escuelas:

«La formación obrera y el trabajo útil a la sociedad pueden realizarse en establecimientos de enseñanza y producción de las empresas próximas, en brigadas de enseñanza de los Kolchos, en régimen de ensayo de enseñanza y en establecimientos docentes de escuelas individuales o de varias.»

Para el trabajo práctico en las empresas los escolares reciben una paga según las tarifas vigentes para el trabajo. Al terminar la escuela los escolares reciben la madurez de la Escuela Superior o Universidad y un certificado sobre la calificación profesional.

Como estos establecimientos confieren, evidentemente, la formación más intensa, se requirió ya en las discusiones que para la admisión en las mismas se habían de poner condiciones más rigurosas que para las Escuelas de la Juventud Obrera y Campesina. Los que no alcancen el fin de las clases deben abandonar las escuelas.

A este tipo de escuelas pertenecen también los *Internados*, cuya creación se decidió en el Congreso XX del Partido, en febrero de 1957. En el año 1956-57 debieron de ser 60.000 los escolares de estas escuelas, y hasta el año 1960 se deberá elevar su número a un millón. Ahora se ha comprobado que en las escuelas con internado fueron los escolares sólo 180.000 en el año 1958, habiéndose censurado agriamente en las diversas críticas la defectuosa ejecución de los edificios escolares. Según los nuevos planes, el número de escolares internos se debe elevar a 2,5 millones para el año 1956.

Las escuelas con internado se han considerado como escuelas preparatorias para los mejores ejemplos. El presidente de la Academia pedagógica llama la atención sobre el hecho de que en estas escuelas «el Estado tiene la posibilidad de garantizar la educación social de la juventud mejor y de modo más ejemplar».

En las escuelas con internado existe, como se desprende de diversos informes, una gran concurrencia, de modo que sólo puede recibirse una pequeña parte de los solicitantes. En general se debe pagar una cuota para poder asistir a estas escuelas, debiendo los padres participar financieramente sólo con el 10 por 100 de todos los gastos originados. Para los hijos de familias numerosas o económicamente débiles el Estado se encarga de todos los gastos.

c) Técnicas

El tercer camino para alcanzar la madurez de la Escuela Superior lo constituye la Técnica. Este tipo de escuela tiene en la Unión Soviética una tradición antigua, y juntamente con los estudios universitarios constituye el camino primordial para la formación de especializado cualificado. En el año 1955-56 había en la Técnica 1.960.000 estudiantes, de éstos, 1.673.000 en los cursos de día y nocturnos (cursos nocturnos, un 4 por 100), y 286.000 en cursos por radio o correspondencia.

Según las nuevas disposiciones, pueden recibirse en Técnica tanto los que terminan la escuela de ocho cursos como también los que terminan los otros dos tipos de Escuela superior o Enseñanza media [véase 4 a) y 4 b)]. Para algunas especialidades sólo se admiten escolares de escuela superior. Como la afluencia a la Técnica es grande, debe realizarse una prueba, que comprende las especialidades de lengua rusa, organización de la Unión Soviética y Matemáticas. Los estudiantes de la Técnica reciben mensualmente becas de 260 a 400 rublos.

El tiempo de formación en las Técnicas es de tres a cuatro años. No se conocen los planes exactos de enseñanza. Según fuentes americanas, el plan de enseñan-

za de cuatro años en una Escuela Técnica para industria (1951) posee la siguiente estructura:

Asignaturas	Horas	Tanto por ciento
Asignaturas generales: historia, ruso e idioma extranjero	767	16,4
Ciencias naturales: matemáticas, física, química	726	15,5
Asignaturas técnicas generales: mecánica, electricidad.	704	15,0
Asignaturas técnicas especiales	1.717	36,7
Actividad práctica	582	12,4
Gimnasia	186	4,0
TOTAL	4.682	100,0

En las vacaciones de verano se han de dedicar, además, 25 ó 30 semanas a la práctica industrial.

En las nuevas disposiciones se prevé que las Técnicas han de proporcionar la ciencia en general de la Enseñanza media o Escuela superior y la formación especial en una profesión determinada. Además, se dispone (art. 24):

«Es conveniente levantar en las técnicas industriales fábricas y talleres que realicen la producción industrial con los obreros escolares y en las técnicas agrícolas se deben crear grandes empresas económicas, en las que todos los trabajos importantes se ejecutan por los mismos escolares.»

Los resultados finales de las técnicas han justificado hasta ahora también el estudio universitario. No es fácil la comparación con las «Escuelas Obreras Politécnicas de Formación General» (tipo 46), pues para esto faltan los planes de enseñanza necesarios. Sin embargo, hay que suponer que la formación en las Técnicas se especializa más intensamente para realizar el trabajo en profesiones de calificación media.

5. UNIVERSIDADES

Dentro del plan de la reforma soviética de la formación experimentará también la Universidad una transformación profunda. En las «Tesisy» para la reforma de la formación se dice sobre las Universidades:

«El XXXI Congreso del Partido Comunista de la Unión Soviética ha señalado como cometido principal de la Universidad el elevar más la calidad en la formación de especialistas a base de una estrecha unión de la formación, de la práctica y del trabajo productivo. Los nuevos problemas de la formación comunista requieren la eliminación de defectos esenciales que se observan en las Universidades actuales. Muchos de los que hoy terminan la Universidad conocen mal la práctica y están insuficientemente preparados para resolver por sí mismos las cuestiones de la producción actual. Se pierde mucho tiempo hasta que un especialista encuentra su plaza en la colectividad obrera. La Universidad debe aproximarse a la vida y a la producción y enlazarse con ellas del modo más estrecho posible. Al mismo tiempo, la formación teórica de los especialistas debe elevarse, incluyendo el desarrollo técnico más moderno.»

Las medidas prácticas decisivas tienden a enlazar en el futuro todas las ramas de estudios con el estudio por radio y nocturno en forma total o parcial. En las «Tesisy» (punto 37) se formula esto del modo siguiente:

te: «En el desarrollo de nuestras Universidades débese, ante todo, recurrir al camino de la formación por correspondencia (radio) y sección nocturna.»

De los dos millones de estudiantes soviéticos estudian ya hoy, en números redondos, la mitad por correspondencia y secciones nocturnas. En la estructuración de este futuro «camino principal» se tiene por objeto colocar esta forma de educación sobre una base más sólida y establecer acoplamientos con el estudio regular, de tal modo que todos los estudiantes pasen, en cuanto sea posible, por las diversas formas de instrucción. Merece advertirse también que la regulación de los estudios, tan uniforme para todas las especialidades, se deberá estructurar de modo muy diverso, según direcciones especiales. En la Ley sobre la reforma escolar se dice respecto a esto:

«Las formas concretas del enlace de la enseñanza, la práctica y el trabajo deben fijarse en dependencias con la dirección especializada de la Universidad y de toda una serie de particularidades nacionales y locales.»

En particular, se prevé para las diversas direcciones especializadas el siguiente plan de formación:

Universidades (o Escuelas Superiores) técnicas.—Aproximadamente un tercio de los estudiantes soviéticos estudian en estas Universidades técnicas. La formación debe organizarse de modo que los estudiantes ocupen aproximadamente la mitad del tiempo en el estudio por correspondencia y la otra mitad en el estudio regular. Sin embargo, también es posible un estudio puramente por correspondencia. En la Ley sobre la reforma escolar se dice:

«Para la mayoría de las Escuelas técnicas superiores parece conveniente la relación de enseñanza y trabajo en la industria, según el sistema del estudio nocturno y por correspondencia en los primeros dos años.»

En las explicaciones para esa Ley el ministro para las Universidades manifiesta que el estudio regular debe efectuarse durante dos o tres años y después los estudiantes deben trabajar de seis a doce meses nuevamente en prácticas, donde desempeñarán plazas del personal técnico según los planes.

Para toda una serie de ramas técnicas especializadas muy importantes y difíciles, las que, sin embargo, no se citan individualmente, deben los estudiantes formarse teóricamente durante los dos o tres años primeros, trabajar después un año prácticamente en empresas, laboratorios y oficinas de construcción y volver luego nuevamente a la Universidad para terminar el estudio.

En las «Tesisy» para la reforma escolar se prevé también un estudio en fábricas de las grandes empresas. Sobre esto se dice:

«Una buena forma de enlazar la enseñanza y la práctica la constituyen las Universidades de fábricas en las grandes empresas. Dichas Escuelas pueden implantarse en las ya existentes familias de empresas de las grandes Escuelas Superiores estacionarias. Pueden también elegirse industrias en las Escuelas Superiores, en las que la producción se realice mediante el trabajo de los estudiantes.»

Universidades agrícolas.—Mientras que en las profesiones técnicas el trabajo práctico se presta en gran parte en servicios o fábricas ajenas a la Universidad o Escuela superior, todas las agrícolas deben organizarse a base de las grandes propiedades del Estado. Además, el estudio debe enlazarse a las Universidades agrícolas según las estaciones, de suerte que en el ve-

rano se trabaje en prácticas y en el invierno se realice la formación teórica. Sobre el trabajo en las empresas agrícolas de las Universidades dice el ministro de Enseñanza Superior:

«Los estudiantes deben cuidar por sí mismos a los animales, reparar y guiar las máquinas, sembrar los cultivos, cuidarlos y cosecharlos. Las Universidades agrícolas deben ser centros científicos y auxiliares a los Kolchoses y Sowchoses para elevar el rendimiento de las cosechas y para organizar el trabajo agrícola, y también en la instalación de estaciones de ensayo.»

El ministro de Enseñanza Superior recomienda una propuesta según la cual los estudiantes que antes de su estudio universitario hayan acumulado suficiente experiencia práctica en la agricultura puedan instruirse en el estudio universitario regular y realizar únicamente en uno de los semestres superiores una actividad práctica renovada.

Universidades de Medicina.—En estas Escuelas deben recibirse en primer lugar los jóvenes que como personal auxiliar o miembros propios hayan trabajado largo tiempo en la práctica. Durante el estudio universitario debe marchar mano a mano el cuidado de los enfermos y la formación teórica.

Precisamente en la formación médica se han presentado muchas veces en la discusión de las «Tesisy» críticas contra el hecho de que la formación se acopla demasiado fuertemente con la práctica. Se ha advertido que la formación clínica debe estar enlazada estrechamente con la práctica. Mientras que en la «Tesisy» para la reforma escolar todavía se decía que los primeros dos años se «podía» organizar el estudio en el *studium* del director, se afirma en la Ley de Universidades:

«Las personas que pueden demostrar en su profesión una formación médica media y un trabajo práctico, estudian en las Universidades de Medicina en el estudio regular.»

Hay que admitir que en la formación médica tienen lugar variaciones pequeñísimas, pero que requieren lo mismo que antes una práctica específica de la profesión.

Formación universitaria.—Las Universidades aportan una nueva juventud científica y una parte del profesorado para las Escuelas superiores. En las Universidades estudia aproximadamente el 10 por 100 de todos los estudiantes soviéticos. De las disposiciones y discusiones no aparece todavía claro cómo el trabajo práctico en las Universidades puede combinarse con el estudio. Se dice que las especialidades de Ciencias Naturales deben efectuar el trabajo práctico en laboratorios, oficinas de instrucción e Institutos científicos. Para las disciplinas humanísticas y sociológicas debe combinarse el primer tiempo del estudio con el trabajo en la economía política o en las administraciones. Se debe procurar intensamente la unión de los Institutos de investigación con las Universidades o con las Facultades de la misma especialidad.

Las Universidades pedagógicas.—Representan el mayor contingente de estudiantes soviéticos. Su formación debe también combinarse con la práctica, sin que se hayan señalado detalles más específicos sobre esto. Además, en la nueva Ley de Universidades se dice que los profesores para las escuelas de ocho cursos deben también, poco a poco, efectuar la formación de la Universidad. Como nuevo programa se prevé la formación

de profesores para especialidades politécnicas y agrícolas.

Escuelas Superiores de Arte.—Sobre esto se dice en la Ley de Universidades:

«En la formación de especialistas con formación de la Escuela media y superior para la música, pintura, teatro y otras manifestaciones artísticas, debe adquirirse la mayor extensión posible exigida en la enseñanza por correspondencia y en secciones nocturnas con objeto de garantizar la posibilidad de que alcancen esta formación amplias zonas de obreros y de que la inteligencia del pueblo se cultive cada vez más.»

También experimentan una variación esencial las disposiciones sobre recepción. Mientras que hasta ahora se concedía una importancia decisiva a las pruebas para la recepción, y únicamente desde 1957 se concedieron ciertos favores a los estudiantes que demostraron una actividad práctica, ahora se ha de conceder una gran importancia a la actividad laboral. Respecto a esto, se dice en la Ley de Universidades (artículo 28):

«Los estudiantes se reciben en las Universidades a base de informes extendidos por las organizaciones del Partido, del Sindicato, del Komsomol y de otras organizaciones sociales, y también de los directores de las empresas industriales y agrícolas, con objeto de que, a base de una selección por concurso, se admitan en las Universidades a aquellos que han demostrado en la práctica estar mejor preparados y con mayores facultades. En la admisión para las Universidades se dará la preferencia a aquellos que puedan demostrar una práctica profesional.»

De las publicaciones no resulta claro si la preferencia de solicitantes con práctica profesional se refiere a la disposición valedera desde 1957 sobre la preferencia de escolares superiores (de Enseñanza media) con una práctica profesional de dos años, o si también es suficiente la unión de la formación superescolar prevista en las nuevas disposiciones con la práctica, lo que, por lo demás, tendría poco sentido en la realización obligatoria de esta reforma escolar. En el año 1958 el 40 por 100 de los estudiantes de día nuevamente admitidos habían prestado una actividad práctica (6,16). Si entre la Enseñanza media y el estudio se intercalan todavía dos años de actividad práctica, entonces todo escolar de especialización técnica debería pasar tres años en la segunda enseñanza con práctica, dos años de práctica profesional y otros dos años de práctica con estudio por correspondencia; en total, por tanto, siete años de práctica antes de llegar al estudio regular. Quizá esta disposición se ha dejado abierta como válvula que se regulará según la afluencia a la Universidad. Pero incluso cinco años de práctica son ya un tiempo considerable.

IV. ESTADISTICA

En el informe de la Dirección Central de Estadística de la URSS sobre el cumplimiento del plan del presupuesto para el año 1958 se dice: «El número de estudiantes de todos los grados fué en la Unión Soviética en el año 1958 superior a 50 millones de hombres.» No se ha dado una explicación de este número. Para tener una idea aproximada sobre las protecciones de la formación soviética se ha intentado reconstruir con diversos datos la clasificación de los estudiantes. Al mismo tiempo se insertan algunos números del año

1914 y las cifras dadas a conocer para el plan de 1965 (en millones, en paréntesis las referencias a las fuentes):

Clases de enseñanza	1914	1958	1965
1. Jardines de la infancia	—	2,28 (5)	(5)
2. Cursos 1.º al 7/8.º	7,8 (1)	26 (13)	36,0 (13)
3. Enseñanza media	0,12 (1)	5,6 (13)	9,3 (13)
4. Escuelas Profesionales.	—	1,3 (17)	—
5. Formación individual y por grupos en la industria	—	7,6 (17)	—
6. Técnicas	—	2,0 (17)	—
7. Universidades	0,13 (4)	2,1 (16)	2,5 (16)
		46,88	

En este cuadro faltan, por consiguiente, para el año 1958 unos tres millones de los 50 indicados existentes en formación. Quizá falten aquí las Escuelas de Policía, entre otras, o también los cursos de perfeccionamiento.

ACLARACIONES

1) Sobre jardines de la infancia

Se ignora la magnitud del tanto por ciento de los niños de una clase de edad en el jardín de la infancia. Un cálculo muy aproximado, partiendo de la totalidad de los niños escolares, indica que quizá podría tratarse de un 20 por 100. En el informe del ministro de Hacienda del 23 de diciembre de 1958 se indica que el número de los niños en los jardines de la infancia y en los comedores infantiles en el año 1958 fué de 3,25 millones.

2) Sobre escuela fundamental (cursos 1.º-7.º-8.º)

Se ve que desde 1958 hasta 1965 está previsto un aumento importante del número de escolares en la escuela fundamental (o primaria). Esto no se entendería bien partiendo del hecho de que la escuela con siete cursos es obligatoria desde hace mucho tiempo. Pero con gran sorpresa nos enteramos por el discurso de Kruschef del 21 de septiembre de 1958 que en la actualidad sólo el 80 por 100 de los escolares ingresados en el curso 1.º frecuentan el 7.º curso, no contándose los no trasladados. En el Congreso del Partido de 1958 se dió también a conocer que el fin de la formación escolar del curso 7.º se había alcanzado por todos. Añádase a esto que todavía influye en la escuela primaria el tiempo de guerra. Se aprecian claramente estas oscilaciones en el número total de los escolares de los cursos 1.º al 4.º, los que se señalan para 1947 con 23 millones; para 1950, con 19; para 1953, con 12; para 1955, con 13 millones, y sólo aumenta paulatinamente a partir de ese año. Si se tiene en cuenta, además, la prolongación de la escuela en un año y el crecimiento de la población, entonces puede alcanzarse aproximadamente.

3) Sobre la segunda enseñanza

El número de los actuales escolares de Enseñanza media sólo puede determinarse mediante análisis indirectos numéricos. El presidente de la Academia de Ciencias Pedagógicas ha indicado que el número total de los escolares en las escuelas de formación general, incluidas las de adultos, es de 31,6 millones, mientras que el número de los escolares en los cursos 1.º a 7.º es de 26 millones.

La diferencia de 5,6 millones de escolares de Enseñanza media representa, sin embargo, sólo un pequeño aumento frente a una indicación del año 1955-56, en que el número de escolares en los cursos 8.º a 10 fué de 5,253 millones. Como en el mismo año 1955-56 visitaron los cursos 5.º a 7.º 9,2 millones de escolares, se puede admitir que aproximadamente la mitad de los que terminaron la escuela de siete cursos pasaron ya en 1955-56 a la segunda enseñanza. Naturalmente que esto sólo constituye un cálculo muy aproximado, pues las anualidades son muy desiguales. En el año 1950-51 el número de escolares en los cursos 8.º a 10 fué todavía de 1,5 millones, y, por consiguiente, se aumentó en el tiempo intermedio en más de tres veces.

En todas las publicaciones sobre reforma escolar se ha señalado una extensa ampliación de la formación en las escuelas de Enseñanza media. Pero los números concretos y el aumento de los escolares en el grado medio, de 5,6 millones (1958) a 9,3 (1965), sólo pueden determinarse mediante cálculos indirectos. Se señala que el número de escolares en la escuela primaria de formación general, de 26 millones en el año 1958 aumentará a 36 millones en el año 1965. Algunos números indican también que el número de escolares en todas las escuelas de formación general, incluidas las escuelas de adultos, se elevará entre 1958 y 1965 desde 31,6 millones a 45,3 millones. Las diferencias nos dan entonces los números antes citados para la Enseñanza media, incluidos los escolares adultos, cuyo número, sin embargo, apenas pasa (1955-56=120.000).

La distribución de los números del plan para los tres tipos de formación de segunda enseñanza tampoco es posible más que por conclusiones indirectas. Se dice que el número de los escolares en las Escuelas de la Juventud Obrera y Campesina deberá elevarse entre 1958 y 1965 desde 2,2 millones a 4,8 millones. Aquí, por tanto, se debe encontrar «el camino principal» para alcanzar la madurez en la segunda enseñanza. Queda todavía un resto de 4,5 millones de escolares de Enseñanza media (9,3 millones menos 4,8 millones), que deben corresponder a las Escuelas Politécnicas Obreras, incluidos los internados (1965) (para todos los cursos 2,5 millones), y probablemente el resto de las escuelas de 11 cursos todavía no transformadas. Por lo demás, estos cálculos, mediante análisis retrospectivos, adolecen de factores de inseguridad que no han podido aclararse todavía. El resultado esencial de los análisis numéricos para la Enseñanza media se halla en que el plan establecido hace años en la Unión Soviética para hacer obligatoria de modo general la entrada en la segunda enseñanza no se podrá realizar totalmente hasta el año 1960, por mucho que cambien las condiciones, como es evidente.

4) Escuelas profesionales

El número actual de escolares en las escuelas profesionales no se conoce con exactitud. En el año 1956-57 se señalaron más de 3.000 escuelas de empresas y fábricas, en las que se formaron 1.365 millones de trabajadores. El tiempo de formación es muy distinto si se encuentra entre seis meses y dos años. En el informe

presentado para el año 1958 se indica que en este año aproximadamente 650.000 obreros calificados habían terminado la labor de las escuelas técnicas, escuelas de trabajos manuales, escuelas de ferrocarriles y mineras, escuelas para la mecanización de la agricultura y escuelas de trabajos manuales para la mecanización agrícola. Este número parece relativamente pequeño, de suerte que la cifra total de 1,3 millones presupone ya que el tiempo de formación es por término medio de dos años.

5) Formación individual y por grupos

Sobre esta clase de formación se sabe poquísimo. De las cuentas para el año 1957 se desprende una cifra de 7,6 millones de obreros y empleados que se formaron por este medio, y de ello se desprende que aquí se trata del «camino principal» actual para ingresar en una profesión sin Bachillerato. Al mismo tiempo resulta claro que con él no existe ningún otro enlace de formación general y que en el mejor de los casos se debe tratar de una enseñanza sencilla. El elevado número concuerda también con la referencia que hace un participante de la discusión sobre el hecho de que en la industria de construcción de máquinas de Ucrania el 90 por 100 de los obreros nuevamente ingresados se habían formado por el procedimiento de la formación individual y por grupos. Además, se dice que la formación de un soldador universal en la empresa resulta seis o siete veces más barato que en una escuela de trabajos manuales.

Hay que admitir que la formación individual y por grupos se calcula en varios años, pues, de lo contrario, el elevado número señalado no concordaría con el número de los que anualmente acaban las escuelas primarias.

6) Técnicas

Sobre el número de estudiantes en Técnica no se hace indicación exacta para el año 1958. Sin embargo, se desprende indirectamente de la comunicación sobre el cumplimiento del plan del presupuesto en el año 1958, sobre el cual número de estudiantes en las Universidades y en Escuelas Técnicas es superior a los cuatro millones. Como el número de los estudiantes universitarios se indica por el Ministerio soviético para estas escuelas en 2,15 millones, el número de estudiantes en Técnica puede calcularse en unos dos millones. En el año 1955-56 había en la Unión Soviética 3.753 técnicos y escuelas especiales de grado medio, con 1.673.900 escolares ordinarios y 286.500 escolares por correspondencia. Sobre los institutos técnicos de enseñanza y sobre las escuelas especializadas existen indicaciones para los años 1956 y 1957. Los estudiantes de las Técnicas se representan en las siguientes especialidades (1955-56):

		Porcentaje
Industrias y construcción.	843,1	43
Transporte y tráfico	150,3	7,7
Agricultura	337,8	17,2
Economía y derecho	134,6	6,9
Enseñanza	247,2	12,6
Salubridad	215,9	11
Arte	31,5	1,6
TOTAL	1.960,4	100,0

7) Universidades

El número de dos millones de estudiantes aproximadamente en la actualidad se ha señalado muchas veces; el número exacto de los estudiantes previsto para el año 1965 no se ha indicado. Sin embargo, durante los años 1959 a 1965 se dice que se deberán formar 2,3 millones de especialistas, frente a 1,7 millones durante el plan quinquenal de 1952-58; esto significa un aumento por término medio de 1,4 veces.

El mayor aumento del número de estudiantes se prevé para las siguientes especialidades: química técnica, automática, técnica del cálculo, radio, electrotécnica y radioeléctrica. En general deben fomentarse fuertemente la técnica de ingenieros, la física, las matemáticas, biología, química y las ciencias mixtas bioquímica, fisicoquímica y matemáticas de las lenguas.

El número de los que terminaron en las Universidades técnicas en el año 1958 fué de 94.000, y para el año 1965 deberá elevarse a 120.000. En otro lugar, el ministro de Enseñanza Superior se refiere a que en los Estados Unidos de Norteamérica terminaron sus estudios en las Universidades técnicas 31.000 en el año 1958, y que este número debe elevarse a 43.000 en el año 1964. En la Unión Soviética el número de estudiantes de especialización técnica es aproximadamente el 30 por 100, y en los Estados Unidos, el 8 por 100.

Sobre el rendimiento de un trabajo práctico antes de los estudios encontramos los siguientes datos: En el año 1958, de 448.000 estudiantes nuevamente recibidos trabajaron en la práctica el 70 por 100 o se inscribieron como estudiantes por correspondencia, con lo que también se enlaza el trabajo práctico. En otro lugar se dice que en el año 1958 el 45 por 100 de los estudiantes admitidos en las secciones diurnas de las Universidades tuvieron que realizar de antemano una actividad práctica. Este tanto por ciento parece pequeño, ya que precisamente a los estudiantes ordinarios se exige ahora nuevamente una actividad práctica antes del estudio.

8) Especialistas

La Unión Soviética, según los datos del año económico 1958, dispone de un total de 54,6 millones de obreros y empleados. El número de los especialistas con formación universitaria y especializada se aumentó en un 10 por 100 en comparación con 1957, y hacia el final de 1958 fué de 7,5 millones, de los que unos tres millones tenían formación universitaria. Hasta el año 1965 el número de especialistas con formación universitaria debe elevarse a 4,5 millones. El número de los científicos y profesores de Universidad fué en el año 1958 de 280.000, y respecto a 1957 se aumentó en un 7 por 100, y entre éstos, el 12 por 100 los especializados en técnicas de ciencias naturales.

V. PROBLEMAS Y CONSECUENCIAS

Después de que en los capítulos precedentes nos hemos ocupado de las causas, los motivos y los presupuestos fundamentales de la reforma de la enseñanza soviética, nos queda ahora, finalmente, examinar el problema sobre los efectos reales que se han de esperar. Prescindiendo de la problemática fundamental de pronosticar el futuro, la dificultad principal se encuentra en la multiplicidad de los efectos y en presentar sintéticamente y valorar las diversas cuestiones significativas. Por eso antes de intentar una valoración en conjunto es necesario hacer algunas consideraciones diferentes.

1) LA IMPORTANCIA ECONÓMICA Y DE POLÍTICA INTERIOR

No vamos errados en admitir que desde la muerte de Stalin no ha habido en la URSS ningún suceso de política interior que se haya discutido por todas las capas de la población con una participación tan intensa como la transformación de la educación. No hay joven alguno ni familia que no haya sido alcanzado por estas medidas de un modo importante, y aquellos que no se han afectado directamente ven en ellas un problema fundamental para el futuro de la Unión Soviética.

De una manera puramente formal la reforma de la educación corre las siguientes etapas: Las primeras indicaciones sobre las mismas las hizo Kruschef en la sesión de la Organización soviética de la Juventud el 18 de abril de 1958; el 21 de septiembre del mismo año publicó un extenso memorándum sobre la reforma escolar, apareciendo las llamadas «Tesis» sobre la misma el 16 de noviembre de 1958. Finalmente, el 24 de diciembre fué votada la nueva ley escolar por el Soviet Supremo. En el XXI Congreso del Partido, al final de enero de 1959, estas disposiciones volvieron a confirmarse de nuevo.

En noviembre y diciembre de 1958 se desplegó una campaña pública intensa de discusión de la reforma escolar. Se ha calculado que únicamente en la RSFSR tuvieron lugar 199.000 asambleas, con 13 millones de personas, de las que 800.000 hicieron uso de la palabra. En total se publicaron en la Unión Soviética 300.000 informes relacionados con el nuevo plan de siete años, de los que una gran parte se ocupa de la reforma de la educación.

La gran importancia de estas discusiones en la política interior se halla en que jamás se observó en la Unión Soviética una tan amplia campaña de ascenso y crítica acerba como se observó en las manifestaciones sobre la reforma educativa. Insistiremos especialmente sobre los principales ataques manifestados acerca de carácter pedagógico. En total, en el gran aluvión de pareceres expresados se observa que las opiniones sobre la reforma estuvieron desde el principio muy divididas.

Pero parece que fué decisivo que el nuevo programa, a pesar de las serias oposiciones manifestadas, se aceptase sin variaciones esenciales. Esto permite afirmar que la campaña de la difusión sólo sirvió, en el fondo, para ofrecer una válvula a las manifestaciones de las opiniones contrarias y para popularizar las medidas más salientes.

Por consiguiente, en el aspecto de la política interior estas medidas deben considerarse como un acto de fuerza de Kruschef, con las cuales él se presentó con todo su peso en oposición con grandes partes de la opinión pública y probablemente también de algunas autoridades interiores. El plan, dentro del alcance de una concepción bien ordenada, se defendió contra los ataques individuales.

Económicamente, las nuevas medidas significan un aumento de la capacidad de los obreros en breve plazo. Respecto a esto, Kruschef manifiesta en su memorándum del 21 de septiembre 1958:

«Con esta nueva organización de la escuela de formación general tendríamos en tiempo inmediato de 2 a 3,5 millones de jóvenes cada año en el proceso de producción, de los que unos 40 por 100 estarían en las ciudades.»

Tal aumento en la capacidad de trabajo se habría de recibir seguramente muy bien, dados los fines de tan alto alcance del nuevo plan de siete años. Pero

el propio Kruschef, en el mismo Congreso del Partido, se defiende con toda energía contra la presunción de que en eso se encuentre la razón principal.

«Cuando entre nosotros se discutió la reforma de la enseñanza, algunos profetas del extranjero vociferaron: no tienen suficientes obreros y por eso quieren llevar a los jóvenes al trabajo. Si estos agoreros quieren anunciar desgracias, no saben de nosotros una palabra. Nosotros transformamos las escuelas no porque nos falten obreros, sino porque queremos fundar la formación del pueblo sobre una base mejor y porque queremos reunir en mejor forma la escuela y la vida.»

Las dificultades del sistema escolar hasta ahora seguido y los fines generales perseguidos por la reforma parecen de hecho mucho más importantes que el simple aumento de la capacidad obrera. Se espera también de las nuevas medidas un efecto económico muy importante, el cual, sin embargo, debe encontrarse en que los escolares se preparan automáticamente al trabajo y que el hábito al mismo constituya una medida decisiva en la escala de los ascensos.

Además de esto, el aumento de la producción industrial previsto en el nuevo plan de siete años en un 80 por 100 deberá alcanzarse en sus tres cuartas partes gracias al aumento de la productividad. Por consiguiente, una formación sistemática para elevar la intensidad en el trabajo constituye un presupuesto esencial para el cumplimiento de los planes económicos.

En relación con esto habrá que discutir todavía la cuestión de si una «sobreproducción» de estudiantes universitarios ha constituido un motivo esencial para intercalar una fase de trabajo entre la escuela primaria y la Universidad. Pero las «cifras de control» del nuevo plan de siete años demuestran que el número de estudiantes universitarios habrá de aumentarse más. Por otro lado, existen muchas señales de que hay una gran falta de especialistas de calificación media. La obligación general al trabajo favorecerá con seguridad el logro completo de obreros de calificación media.

2) PROBLEMÁTICA PEDAGÓGICA

Los problemas importantes de la reforma soviética sobre la enseñanza se encuentran en el campo pedagógico. Sobre estas cuestiones giran también las discusiones decisivas.

a) Transmisión de conocimientos y problemas del tiempo

Las críticas más agudas y bien pensadas de la reforma escolar culminan en demostrar que la transmisión de los conocimientos se reducirá considerablemente en favor del trabajo práctico y que se aumentará todavía más la sobrecarga de los escolares, lo que ya antes constituía un grave problema. Un director de escuelas de Krassnojarsk analiza un proyecto de programa para la «Escuela laboral politécnica de formación general», y hace a la Academia Pedagógica de las Ciencias el siguiente cálculo:

«Según el proyecto de programa para el curso 9.º, se prevén: veinticuatro horas semanales para especialidades teóricas, doce horas para enseñanza industrial, una hora para una especialidad, una hora de canto. En total, treinta y ocho horas. Además, un escolar muy bueno necesita de seis a diez horas por semana para aprender la ciencia = cuarenta y ocho horas. A esto se agregan nueve horas por semana, que, según los cálculos del Instituto para Teo-

ría e Historia de la Pedagogía, se deben emplear en «trabajo útil-social» = cincuenta y siete horas. Igualmente, muchos padres quieren que sus hijos aprendan algo de economía.»

Frente a esto sostiene que en la industria deben acortarse de 30 a 35 horas semanales, y como conclusión presenta la importante cuestión:

«¿Se puede presentar un programa de enseñanza en esta forma? La Academia de las Ciencias Pedagógicas debe dar una respuesta clara sobre el medio para evitar la sobrecarga de los escolares.»

Pero la Academia aludida no ha dado hasta ahora una respuesta clara. A esto se agrega que el programa anteriormente indicado tiene validez para la escuela politécnica diurna especialmente favorecida, mientras que para el «camino principal» de las escuelas nocturnas esta distribución del tiempo habría de ser, sin duda, mucho más adversa.

Teniendo en cuenta estas y otras críticas análogas, en las que se calcula que el escolar está ya sobrecargado de obligaciones con diez o más horas diarias (21, 22, 23), los defensores de la nueva reforma acuden a las siguientes argumentaciones: primeramente, la obligación escolar de formación general debe prolongarse en un año. Además de esto, la experiencia en las escuelas experimentales ha demostrado que la nueva síntesis pedagógica de formación y trabajo conduce a aumentar el interés por aprender y, al mismo tiempo, para asegurar mejor los conocimientos, o con las palabras del presidente de la Academia Pedagógica de las Ciencias:

«Muchos participantes en la discusión han expresado sus temores de que en nuestra escuela descenderá el nivel de la formación: la reunión de la formación con el trabajo industrial, ¿no habrá de conducir a un descenso del desarrollo espiritual de los escolares? Estos temores son infundados. La experiencia histórica de la educación del pueblo y los experimentos de ensayo en nuestras escuelas, que han reunido la enseñanza y el trabajo práctico, demuestran convincentemente que la inserción de la juventud en el trabajo útil-social eleva su interés por aprender, produce una mayor responsabilidad de sus obligaciones y, por regla general, conduce a elevar la formación para lograr buenos éxitos.»

Sin duda alguna, la Unión Soviética dispone en el campo de la enseñanza nocturna y de la de por correspondencia, así como en el de las escuelas experimentales que unen la formación con el trabajo, de experiencias múltiples o como ningún otro país. Es así que todas las lucubraciones citadas no pueden llegar a engañarnos por el hecho de que en la comunicación de los conocimientos, lo mismo en las escuelas que en las Universidades, deben hacerse impugnaciones considerables por motivos puramente de tiempo. A ello hay que agregar que, aun distribuyendo del mejor modo el tiempo de los planes de enseñanza, los escolares en edad de contraer matrimonio, a los que lo mismo ahora que antes se les impone una prueba para admitirlos en las Universidades, se ven forzados a una sobrecarga temporal pesada juntamente con el trabajo. Un momento esencial de la reforma se encuentra en el hecho de que la selección para el ascenso se funda en elegir los más capacitados para resistir esta prueba.

b) Selección de las inteligencias

El problema de la selección de las inteligencias ha encontrado en la reforma escolar una discusión amplísima, pues Kruschef, en su memorándum sobre la

reforma escolar, ha recomendado la creación de especiales escuelas de Enseñanza media para determinadas especialidades:

«En el nuevo sistema de la educación del pueblo se debe cuidar, además de que los niños especialmente dotados, en los que en edad temprana se demuestran capacidades particulares, por ejemplo en matemáticas, en música y en el arte representativo, consigan sin excepción la posibilidad de visitar las correspondientes escuelas de enseñanza media y adquirir en ellas la formación que es necesaria para una ulterior enseñanza en las Universidades correspondientes. Esto es necesario para que nuestro Estado pueda desarrollar debidamente los talentos nacidos en el pueblo y utilizarlos convenientemente.»

También en las «Tesisy» para la reforma escolar del 16 de noviembre de 1958 se dice que la cuestión de crear escuelas especiales para la juventud que tiene inclinaciones y facultades especiales para las matemáticas, la física, la química y biología debe tener «la preferencia». Estas propuestas se examinaron en diversos momentos de la discusión, habiendo destacado especialmente el miembro de la Academia y Premio Nobel N. N. Semjonew. En su trabajo, que lleva el título *Mirando al día de mañana*, se detiene en el problema del desarrollo técnico futuro y en el de la selección de inteligencias necesaria para esto. Es de opinión que las grandes obras del futuro se compondrán de dos partes esencialmente diversas: las centrales de producción altamente automatizadas, por un lado, y de poderosos laboratorios de trabajo para descubrir nuevos procedimientos técnicos, por otro. Respondiendo a esta organización que se debe esperar, es necesario crear dos tipos de Universidad técnica. Los futuros ingenieros deben formarse en Universidades que unan la formación y el trabajo práctico, y los científicos de los departamentos de investigación deben formarse en escuelas superiores de investigación. Pero según su opinión, el aumento de las escuelas superiores de investigación no debe interrumpir la formación:

«Tengo por conveniente que la mayor parte de los jóvenes y muchachas que estudian en estas universidades vengan directamente de las escuelas de enseñanza media, pues la edad juvenil y el progreso inmediato del estudio sin interrumpir el proceso de la instrucción constituyen una condición previa importantísima para que un joven despliegue su fuerza creadora científica y también para que se acople al complejo científico del que ya antes se ha hablado. Esto me enseña toda mi experiencia de treinta años como director científico de un instituto y también mi experiencia de veinte años como profesor académico de una universidad.»

Luego se detiene en el problema de apreciar con la anticipación debida a los científicamente dotados, el cual se facilita fomentando la actuación científica por los mismos niños, y propone la erección de escuelas de Enseñanza media especiales que deban recibir aproximadamente del 5 al 8 por 100 de todos los que terminen en las escuelas de ocho cursos.

A pesar de toda una serie de propuestas análogas, por ejemplo, sobre la creación de clases especiales en la Enseñanza media, estas consideraciones han encontrado en parte una crítica muy acerba. Unos creen que «esto constituye un escondrijo para aquellos que quieren proteger a sus hijos de un trabajo en la producción —la frase «querer proteger» es una expresión muy significativa—. Otros, a su vez, dicen que a la edad de quince años no están todavía bien destacadas las dotes específicas: «Pregunte usted a diversos químicos cuál

era su inclinación en la juventud, y seguramente no responderán la mayoría que en la química.» Finalmente, advertimos que la selección de dotaciones especiales habría de conducir a un empobrecimiento y a un descenso irresponsable del nivel de las otras clases escolares.

Estas críticas dieron evidentemente por resultado que en la Ley sobre la reforma escolar no se mencionase la creación de escuelas especiales. Aquí es donde únicamente se encuentra la diferencia esencial entre las «Tesisy» y la Ley.

Después de todo ello, lo que se desprende es que el camino principal para fomentar y seleccionar las inteligencias debe encontrarse en los círculos obreros para determinados campos de interés en los que los escolares se inserten espontáneamente. Estos círculos de trabajo se encuentran ya hoy en muchas escuelas para diversos campos científicos o diversas direcciones artísticas. El americano Georg Roeper, que en 1958 hizo un viaje para estudiar el sistema de enseñanza soviético, considera estos círculos de trabajo extraordinariamente fructíferos, y escribe respecto a ellos:

«Estos círculos constituyen la máxima reserva para el desarrollo de los estudiantes inteligentes. Los jóvenes interesados tienen además la posibilidad de participar en muchos concursos y competiciones.»

Estos círculos de trabajo deben implantarse en el futuro en todas las escuelas. También en las Universidades existen para las diversas especialidades comunales de trabajo de los estudiantes, en los que se discuten o se tratan de modo concreto los problemas científicos. Como la participación en los círculos de trabajo es libre, se cree que de este modo se elegirán de la mejor manera las inteligencias para el progreso científico.

c) Formación de la personalidad

La gran revolución de la reforma escolar soviética se halla en que la escuela debe, en lo futuro, servir no sólo para la transmisión de la ciencia, sino también para el desarrollo sistemático de determinadas cualidades corporales y de carácter. Para cumplir este cometido se ha tomado en consideración una reducción de la formación teórica. El ideal hacia el que deben formarse los escolares soviéticos se bosqueja en las «Tesisy» del modo siguiente:

«La escuela soviética está llamada a producir hombres formados bajo todos los conceptos, que conozcan bien las bases de la ciencia y al mismo tiempo se ocupen en un trabajo corporal sistemático; deben, además, desarrollar en la juventud el afán por un trabajo útil a la sociedad y por participar activamente en la creación de los bienes necesarios a la sociedad.»

De este programa y de otros trabajos se desprende que el superar el «abismo» entre trabajo intelectual y corporal constituye el empeño central de la reforma escolar soviética. Debe realizar el ideal clásico de «espíritu sano en cuerpo sano». Según esto, no puede haber duda alguna de que el nuevo sistema escolar soviético tiene como incumbencia importante la formación de la personalidad. Por la disposición de que en la recepción de la Universidad se prefieran aquellos que han demostrado éxitos prácticos en su campo especial, el joven ya en la edad de quince o dieciséis años se pone ante el problema de decidir su vocación. Pero esta decisión será en la mayoría de los casos una exigencia no acomodada a su edad. Agréguese que frecuentemente la elección de la profesión se determina por condiciones locales y casuales de las posibilidades

momentáneas de trabajo. Un juicio negativo hay que formar también respecto a la especialización prematura combinada con la elección de profesión, que sea también compatible con la formación armónica de la personalidad. En resumen, puede afirmarse que por la reforma escolar se ha favorecido o fomentado el tipo del obrero en el sentido comunista y que la formación de tipos intelectuales y espirituales se ha perjudicado notablemente.

3) LA IMPORTANCIA IDEOLÓGICA SOCIAL

La reforma de la enseñanza debe considerarse en estrecha relación con las nuevas miras ideológicas. El XXI Congreso del Partido hace resaltar la exigencia de iniciar el paso desde la estructura actual socialista del Estado a la fase final comunista. Por primera vez se han desarrollado por Kruschef y los idealistas panoramas completos de la futura ordenación de la sociedad comunista:

«No dice que en la sociedad comunista no debe realizarse ya la distribución de los bienes según el trabajo, sino según las necesidades del individuo; que las contraposiciones entre trabajo intelectual y corporal, lo mismo que entre la ciudad y el campo, dé en desaparecer cada vez más; que los hombres en la ciudad comunista deben desarrollarse armónicamente y en todos conceptos, y que el Estado debe fundarse poco a poco a base de unas nuevas relaciones de los hombres respecto al trabajo y a la sociedad.»

No se puede aquí discutir la cuestión de en qué grado podrá realizarse concretamente el ideal de la sociedad comunista. Sólo se debe indicar que el aumento de salarios con la reducción simultánea importante en el trabajo de treinta a treinta y cinco horas semanales ha tenido como miras el echar abajo los salarios punta y hacer posible también la supresión total de los impuestos directos y una entrega gratuita del pago, para iniciar así el paso al comunismo.

Una condición previa para la estructuración de las sociedades comunistas se ve, sin embargo, en el deseo de formar un tipo de hombre con unas cualidades nuevas morales. Así, por ejemplo, es posible una repartición de bienes según las necesidades cuando la autodisciplina es elevada y se implanta fundamentalmente el bien común. En la educación de la juventud con las nuevas cualidades morales que se requieren para la ordenación comunista de la sociedad se ve uno de los fines ideológicos importantes de la reforma escolar.

La importancia social de la reforma escolar se halla en que todos los jóvenes de la Unión Soviética deben someterse al trabajo corporal. El término «todos» se imprime en muchos discursos y disposiciones en negritas. Las posibilidades de evasión son de hecho, en principio, muy pequeñas si se prescinde de que las diversas formas de escuela superior o Enseñanza media prefieren una medida diversa en la obligación del trabajo.

Posiblemente por las reformas se quiere ir a un largo plazo contra la nueva estratificación por clases en la Unión Soviética y contra ciertas manifestaciones de relajación en la juventud. Pero al mismo tiempo esto significa que la sociedad soviética debe caracterizarse más todavía que hasta ahora por ser el mundo del trabajo.

4) PROBLEMAS DE ORGANIZACIÓN

La transformación de la organización del sistema de formación debe efectuarse en el transcurso de los tres a cinco años próximos. En el tiempo de paso de-

ben transformarse lentamente las reformas escolares hasta hoy seguidas para que gracias a elevar el tiempo de escolaridad primaria en un año no se produzca ningún hueco en el cuidado que hay que prestar al crecimiento de las Universidades.

El nuevo sistema de educación de la Unión Soviética presenta en su organización una diferencia mucho más destacada que el sistema de formación hasta ahora seguido. Mientras que hasta ahora existía una escuela unitaria con regulación uniforme de pruebas y de vacaciones, ahora el programa escolar debe estructurarse teniendo en cuenta las condiciones locales del trabajo y de la formación por las autoridades regionales. También la creación de Universidades con programas muy diversos de tiempo y atendiendo más intensamente a la formación de la mujer constituyen características de la diferenciación creciente.

Hay que esperar grandes dificultades de organización al preparar las plazas de trabajo para los escolares. Ya en las discusiones sobre la reforma escolar se ha expresado muchas veces que las empresas industriales se defienden contra la recepción de practicantes. Pero cuando ahora todos los escolares de segunda enseñanza deban trabajar en puestos fijos, en parte en la escuela y en parte en la industria, la carga que esto supone para la industria aumenta considerablemente.

5) PERSPECTIVAS PARA EL FUTURO DE LA URSS Y EL OCCIDENTE

Si ahora consideramos en conjunto los diversos efectos de la reforma soviética de la educación, nos parece justificado poder afirmar que por ella se favorece el desarrollo económico de la Unión Soviética en un grado mayor que la vida intelectual. La selección futura se dirige a poner a los hombres del mundo del trabajo práctico en el primer plano.

Del mundo occidental se deberían tener ya presentes los resultados o efectos a largo plazo. Mientras que el sistema soviético de formación hasta hoy seguido presentaba todavía muchos rasgos comparables con los principios seguidos en la educación por las naciones del Oeste, se señala para el futuro una concepción progresiva cada vez más distinta entre la concepción de la vida comunista y la occidental.

Un factor que debe tenerse en cuenta en el presente inmediato referente a la formación de la educación se halla en la ordenación de las magnitudes de las medidas soviéticas. Se han ejecutado sin pérdida de tiempo una vez que se reconocieron que el sistema de formación hasta hoy seguido no está de acuerdo con las exigencias de la evolución presente y futura. Esta fuerza decisiva hace esperar que los efectos negativos del nuevo camino tropezará con otras medidas radicales en caso necesario. Si también el Occidente desarrolla constantemente sus esfuerzos en el problema de la educación, la dinámica soviética podrá, sin embargo, servir de estímulo con las medidas terminantes que le son propias.

BIBLIOGRAFIA

Kulturnoje stroitelstwo SSSR (Estructura cultural de la URSS). Moscú, 1956.

N. S. KRUSCHEF: *Ob ukreplenii swjasi shkoly shisnju i o dalejajem raswitií sistemy narodnogo obrasowanija wastrene* (Sobre la estabilidad de la relación de escuela y vida y sobre el desarrollo ulterior del sistema de la educación del pueblo). «Iswestija» del 21.9.1958.

M. KROPTSCHAJEW : «Iswestija» del 7.12.1958.

Obutchenie e proisweditelnyj trud (Formación y trabajo práctico). *Saotschnyj seminar rukowoditelej schkol* (Seminario de la correspondencia de los directores de escuela). Suplemento de la revista «Narodnoje obrasowanie» (Formación del pueblo), núm. 1, 1959.

N. S. KRUSCHEF : *O kontrolnyh sifrach raswitija narodnogo chosojajstwa SSR na 1959-1965 gody* (Sobre las cifras de control del desarrollo de la economía del pueblo de la URSS en los años 1959-1965). «Iswestija» del 28.1.1959.

A. G. SWERJEW : *O gosudarstwenного bjudsheta SSR sa 1959 god i ob ispolnenii gosudarstwennom bjudshete SSR na 1957 god* (Sobre el presupuesto estatal de la URSS para el año 1959 y sobre la liquidación del presupuesto estatal de la URSS para el año 1957). «Iswestija» del 23.12.1958.

AKADEMIJA PEDADODITSCHESKICH NAUK SSR : *Narodnoje obrasowanie w SSR* (Academia de las Ciencias Pedagógicas de la URSS : La formación del pueblo en la URSS). Moscú, 1957.

TESISY ZK KPSS I SOWETA MINISTROW SSR : *Ob ukreplenti swjasi shkoly s shisnju i o dalnejschem raswitii sistemy narodnojo obrascwanija w strane* (Tesis o conclusiones del ZK der KPdSU y del Consejo Ministerial de la URSS : Sobre la estabilidad de la relación de escuela y vida y sobre el desarrollo ulterior de la educación del pueblo en el país). «Iswestija» del 16.11.1958.

«Iswestija» del 3.12.1958.

G. I. SELENKO (jefe de la administración principal para la reserva de los trabajadores) : *O Professionalno-technitscheskpm obrasowanii* (Sobre la formación técnica profesional). «Iswestija» del 24.12.1958.

Sakon ob ukreplenii swjasi shkoly s shisnje i o dalnejschem raswitii sistemy narodnogo obrasowanija w SSSR (Ley sobre la estabilidad de la relación de escuela y vida y sobre el desarrollo ulterior del sistema de la educación del pueblo). «Iswestija» del 25.12.1958.

«Iswestija» del 18.11.1958.

I. A. KAIROW (presidente de la Academia Pedagógica de la RSFSR) : *O percstrojke obschtschego srednego obrasowanija* (Sobre la mutación de la escuela superior—o enseñanza media—de formación general). «Iswestija» del 24.12.1958.

«Iswestija» del 7.12.1958.

ALEXANDER G. KOROL : *Sowiet Education for science and technology*. New York-London, 1957, pág. 125.

J. P. JELJUTIN (ministro de Enseñanza superior) : *O wyschem obrasowanii* (Sobre la formación universitaria). «Iswestija» del 24.12.1958.

Ob itogach sypolnenija gosudarstwenного plama raswitija narodnogo chosojajstwa SSR w 1958 godu (Sobre los efectos de la ejecución del plan estatal del desarrollo de la economía del pueblo de la URSS en el año 1958). «Iswestija» del 16.1.1959.

«Iswestija» del 4.2.1959.

WALTER ULBRICHT : *Welikaja programma stroitelstwa kommunism i berby camir* (El gran programa de la construcción del comunismo y de la lucha por la paz). «Iswestija» del 16.2.1959.

«Iswestija» del 30.11.1958.

«Iswestija» del 14.12.1958.

«Iswestija» del 17.12.1958.

«Iswestija» del 28.11.1958.

N. N. SEMJONOW : *Sagljadywaja w sawtraschij den* (Mirando al día de mañana). «Prawda» del 17.10.1958; traducción alemana en «Ost-Probleme», núm. 23, del 21.11.1958.

«Iswestija» del 3.12.1958.

«Iswestija» del 21.11.1958.

«Die Welt» del 17.1.1959.

«Engineering and Mining Journal», 1956, tomo 157, número 6, págs. 119-120.

Sammelbesprechug westlicher Bücher über das sowjetische Erziehungswesen (Colección de informes de libros occidentales sobre la educación soviética), en «Osteuropa-Naturwissenschaft», cuaderno 1-2, 1958, página 59.



LA EDUCACION EN LAS REVISTAS

CUESTIONES GENERALES DE EDUCACION

En la *Revista Española de Pedagogía* se publica un artículo del padre jesuita, Garmendia de Otaola, que estudia la estima, el respeto y el prestigio en la educación. Son analizadas allí las vivencias pulsionales y emocionales, divididas en estos cuatro grupos:

1. Emociones dirigidas hacia el prójimo.
2. Emociones de las tendencias creadora y cognoscitiva.
3. Vivencias emocionales de las tendencias amorosas y morales.
4. Vivencias emocionales de las tendencias trascendentes.

Se estudia a continuación la simpatía, como base que es, con la antipatía, de toda convivencia, para desembocar en un análisis detallado de la estima y la desestima en las relaciones discípulo-maestro.

Del respeto —dice el autor—, que es, ideológicamente, la justa apreciación de las excelencias morales de una persona y acatamiento que por tal causa se le hace. «En el respeto siempre late un carácter objetivador, que es reconocimiento del valor de los demás. Se distingue de la estima porque contiene un *tener-en-más-a-otro*, a los demás, lo cual es radicalmente subordinación del propio valer. El ser respetado aparece como una fuente objetiva de valores, en cuya órbita se halla el que lo respeta y de la cual su horizonte de valores recibe enriquecimiento y apertura.»

Del prestigio —dice el autor—, que es en realidad una especie de fascinación que ejerce sobre el espíritu un individuo, una obra, una doctrina. Es el resorte más poderoso de todo dominio. Hay dos formas capitales de prestigio conocidas: el prestigio adquirido y el prestigio personal. El primero, es aquel que confiere el nombre, la fortuna, la reputación. El prestigio personal es independiente de todo título, de toda extrínseca autoridad. Frecuentemente el prestigio de un hombre está enlazado con *su-saber-expresar* a través de su aptitud, y especialmente de su rostro, sentimientos de superioridad, tales que, de un modo instintivo, provocan en el espectador el respeto, el temor y la admiración (1).

En la *Revista Calasancia*, el profesor de Pedagogía de la Pontificia Universidad de Salamanca, Andrés Sopena, publica una colaboración titulada «El organismo de las ciencias de la educación», en la que se hace una doble consideración: la primera, preliminar, sobre *el hecho educativo*; la segunda, propiamente el objeto del tema, *el saber del hecho educativo*.

A través de un cuadro sinóptico el autor hace una división original de toda la pedagogía, que justifica brevemente en cada una de sus partes. En su sistema, la educación es una especie de enrucijada social, como la Pedagogía lo es de las ciencias antropológicas, y la Organización pedagógica, de todas las ciencias de la educación. Transcribimos a continuación el esquema, según el cual el profesor Sopena organiza el saber pedagógico:

(1) A. GARMENDIA DE OTAOLA, S. J.: *Estima, respeto y prestigio de la educación*, en «*Revista Española de Pedagogía*». Madrid, enero-marzo de 1964.

ESQUEMA DEL SABER PEDAGOGICO

1. LA EDUCACIÓN: el hecho educativo. El punto de partida.
2. HISTORIA DE LA EDUCACIÓN: Historia del hecho educativo.
3. PEDAGOGÍA: Estudio integral y sistemático del hecho educativo. Saber sobre el hecho educativo.
 - 3.1 PEDAGOGÍA ENTITATIVA: Estudio de la ENTIDAD del hecho educativo, en sí mismo y en sus fines.
 - 3.1.1 *Por sus causas últimas*, en sus primeros principios y fundamentos:
 - 3.1.1.1 *materialmente educativos* (aplicables a la educación):

CIENCIAS FUNDAMENTALES DE LA PEDAGOGÍA	}	Filosofía Teología
--	---	-----------------------
 - 3.1.1.2 *formalmente educativos* (aplicados por elaboración pedagógica):

PEDAGOGÍA FUNDAMENTAL	}	Filosofía de la educación Teología de la educación
-----------------------	---	---
 - 3.1.2 *Por sus causas próximas*, en una ulterior sistematización especulativa de nivel científico, aproximativa al hecho existencial: PEDAGOGÍA GENERAL.
 - 3.2 PEDAGOGÍA EXISTENCIAL: Estudio de la PROMOCIÓN del hecho educativo, en los medios, en los modos.
 - 3.2.1 *En las condiciones dispositivas y funcionales del hecho educativo*:
 - 3.2.1.1 *materialmente educativas*, como objeto de las

CIENCIAS AUXILIARES DE LA PEDAGOGÍA	}	Biológicas Psicológicas Sociológicas
-------------------------------------	---	--
 - 3.2.1.2 *formalmente educativas*, en la elaboración pedagógica de la PEDAGOGÍA EXPERIMENTAL.
 - 3.2.2 *En la técnica educativa de la capacitación concreta del educando*:
 - 3.2.2.1 *según la estructuración interna de la función educadora*:

PEDAGOGÍA ESPECIAL	}	<table style="border: none;"> <tr> <td style="padding-right: 10px;">a) Funcional</td> <td style="font-size: 2em; vertical-align: middle;">}</td> <td style="vertical-align: middle;">Ped. Biológica. Ped. Intelectual: DIDÁCTICA. Ped. Axiológica.</td> </tr> <tr> <td style="padding-right: 10px;">b) Diferencial</td> <td style="font-size: 2em; vertical-align: middle;">}</td> <td style="vertical-align: middle;">Ped. Evolutiva. Ped. Tipológica.</td> </tr> <tr> <td style="padding-right: 10px;">c) Individual:</td> <td></td> <td style="vertical-align: middle;">ORIENTACIÓN.</td> </tr> </table>	a) Funcional	}	Ped. Biológica. Ped. Intelectual: DIDÁCTICA. Ped. Axiológica.	b) Diferencial	}	Ped. Evolutiva. Ped. Tipológica.	c) Individual:		ORIENTACIÓN.
a) Funcional	}	Ped. Biológica. Ped. Intelectual: DIDÁCTICA. Ped. Axiológica.									
b) Diferencial	}	Ped. Evolutiva. Ped. Tipológica.									
c) Individual:		ORIENTACIÓN.									
 - 3.2.2.2 *según la estructuración externa de la función educadora*: ORGANIZACIÓN.
 - 3.2.2.3 *según la comparación de estructuras*: PEDAGOGÍA COMPARADA.
4. HISTORIA DE LA PEDAGOGÍA: Historia del pensamiento educativo (2).

(2) ANDRÉS SOPEÑA: *El organismo de las ciencias de la educación*, en «*Revista Calasancia*». Madrid, enero-marzo de 1965.

El profesor López Medel publica un extracto de su conferencia, pronunciada en la Universidad de La Rábida durante el verano pasado como clausura de un curso para maestras, en la que abordó el tema «Educación y desarrollo económico y social». Estas reflexiones, que habrán de servir de tema de meditación para los responsables del Plan de Desarrollo español, se encaminan, principalmente, a estudiar las repercusiones que dicho plan tendrá sobre la enseñanza y la educación, que ya no son asuntos puramente personales, sino una obra en común de socialización, interpretada de acuerdo con la encíclica «Mater et Magistra». Describe, brevemente, las exigencias de la educación en el Plan español de Desarrollo; subrayando, especialmente, la necesidad de una nueva estructuración de unidades y puestos escolares, del sistema de selección y retribución del profesorado, así como de sus asociaciones profesionales (3).

ENSEÑANZA PRIMARIA

Arturo de la Orden publica en *Revista Española de Pedagogía* un estudio sobre el grupo en la escuela de párvulos. Los grupos infantiles—dice el autor—son más complicados de lo que puede suponerse considerándolos superficialmente. La gama de relaciones interindividuales en una clase es amplísima, y las formas de contacto muy diversas. El maestro, en su tarea diaria, centra su atención en el pequeño universo de su clase como líder de un grupo de niños. Por consiguiente, es un imperativo de su profesión el conocimiento de la dinámica de las relaciones interpersonales, de la comunicación entre individuo y grupo y de los factores que determinan la cohesión y vida de los grupos.

Los métodos de estudio de la vida social infantil son los mismos que la sociología ha elaborado para el análisis de los grupos de adultos.

El autor considera imprescindible, para que el maestro responda con eficacia a la exigencia educativa de conocer e interpretar correctamente las manifestaciones sociales de sus alumnos y la estructura y cohesión del grupo que se le ha confiado, que siga estos métodos:

1. La observación directa de los niños en situaciones sociales.
2. Las escalas de sociabilidad o madurez social.
3. La utilización de cuestionarios y encuestas dirigidos a padres y allegados al niño.
4. La entrevista y conversación personal con padres y allegados y con el propio niño.
5. Las técnicas sociométricas.

Se pregunta el autor hasta qué punto son viables en escuelas de párvulos la aplicación de estas técnicas sociométricas que han sido aplicadas con éxito en distintos grupos de adultos. Para responder a esta pregunta se ha llevado a cabo una pequeña experiencia en tres escuelas de párvulos de una capital de provincia, representativas de las instituciones de educación preescolar de la ciudad. Se elaboró un test que incluye una pregunta neutra, dos basadas en el criterio afectivo, una según el criterio de efectividad y, finalmente, una de control que, en cierto modo, incluye ambos criterios.

Después de transcribir el test como fué concebido, el autor expone la manera de aplicarlo y la elaboración de los resultados de la prueba que analiza pormenorizadamente. «Se ha repetido de mil formas diferentes

—dice—que uno de los objetivos principales de la educación preescolar es iniciar al niño en la vida social de la convivencia.»

Para que esta aspiración pueda ser plenamente lograda, la maestra de párvulos no debe olvidar en ningún momento que la convivencia se aprende conviviendo, como a leer se aprende leyendo. El aprendizaje social se realiza de modo similar al de cualquier otra actividad humana.

Las relaciones de un individuo en el grupo vienen determinadas por factores personales y por las características del grupo. El individuo necesita aprobación social para la mayor parte de sus actos. La vida grupal, para ser tal, ha de proporcionar al individuo la satisfacción de esa necesidad. Si queremos, pues, que la convivencia en la escuela responda a estas exigencias, hemos de conocer las características sociales de cada alumno y del grupo en conjunto. Sólo de este modo podremos proporcionar a cada niño el puesto más idóneo para él, de tal modo, que la vida en común satisfaga su radical necesidad de seguridad, responsabilidad y aventura (4).

En *Revista Calasancia* el profesor Arturo Martorell publica un estudio sobre las escuelas nuevas de Barcelona. El autor, que fué director de una de estas escuelas, nos presenta un panorama de los ensayos realizados en Barcelona, ciudad que siempre ha prestado una atención especial a las nuevas corrientes pedagógicas, durante el primer tercio del siglo, tanto por lo que se refiere a escuelas privadas como dependientes del Municipio. Y ofrece al mismo tiempo un resumen de la ideología que animaba a sus fundadores y profesores.

El movimiento de renovación pedagógica desarrollado en Europa en los últimos veinticinco años del siglo pasado, y que se tradujo, entre otras manifestaciones, en la creación de las llamadas «Escuelas Nuevas», se esparció rápidamente por el continente europeo y llegó a España. En todas partes se buscaban nuevas formas de educación que preparasen mejor a los niños para la vida, procurando que fuese el mismo niño el eje de la escuela y el motor de su propia educación. Esto dió origen a lo que se llamó Escuela Viva, Escuela Nueva, Escuela Serena. Estas Escuelas fueron verdaderos laboratorios en los que se experimentaron las ideas nuevas sobre educación y en las que figuras señeras de la pedagogía se entregaron totalmente y lucharon para conseguir una escuela mejor.

Las escuelas nuevas fueron en sus principios y en la mayoría de los casos escuelas para hijos de las clases pudientes, organizadas en régimen de internado en el campo, pero muy pronto se infiltraron también en las ciudades, en beneficio de los hijos de los humildes, y se crearon unas verdaderas escuelas públicas nuevas, que fueron igualmente escuelas de ensayo y de reforma. En Barcelona penetró en seguida esta corriente europea y sus primeras manifestaciones se deben a la obra de dos autodidactas salidos de campos muy distintos: Pablo Vila Dinarés y Francisco Ferrer.

Actualmente parece como si nos encontráramos en un período de retorno a la primera década del siglo, o sea aquella en que el interés para hallar cauces nuevos a la educación estuvo reservado a espíritus singulares, creadores de una selección de escuelas nuevas.

Ahora también florecen en Barcelona un núcleo de escuelas privadas, dedicadas a la clase media y a la de profesiones liberales, que en un constante afán de

(3) J. LÓPEZ MEDEL: *Educación y desarrollo económico y social*, en «Revista Calasancia». Madrid, enero-marzo de 1965.

(4) ARTURO DE LA ORDEN: *El grupo en la Escuela de párvulos*, en «Revista Española de Pedagogía». Madrid, enero-marzo de 1964.

búsqueda y de perfección aplican las directrices más recientes de la pedagogía y de la psicología y se han entregado con pasión a la tarea educativa, convencidas de la transcendental eficacia que ésta tiene para el futuro. No damos nombres, para no incurrir en olvidos lamentables y porque falta todavía perspectiva para enjuiciar la labor de cada una de ellas; pero concebimos la esperanza de que su esfuerzo será fructífero y redundará, tarde o temprano, en una notable mejora de la educación general en Barcelona (5).

Nuestra colaboradora María Josefa Alcaraz publica en *Vida Escolar* unas orientaciones didácticas sobre la manera de adquirir en la escuela los conocimientos sociales. Más que un estudio, propiamente dicho, considera la autora que se trata de vivir situaciones y observar hechos y circunstancias que permitan al niño aprender las normas. No un estudio memorístico, sino un estudio de los acontecimientos que se suceden y de los que se deducen enseñanzas cada vez más amplias y profundas que le capacitan para la convivencia. Los conocimientos sociales en la escuela, más que responder a un programa cronometrado, deben estar inmersos en la totalidad de los demás conocimientos. Es preferible hablar y explicar hechos y situaciones, cuando el contexto de la actividad escolar lo requiera, que dedicar un tiempo y un momento determinado para dar una lección de conocimientos sociales. Al no figurar como lecciones propiamente dichas, sino más bien como breves lecciones ocasionales que surgen con el transcurrir de la clase, es conveniente al final de la jornada recordar las nuevas adquisiciones en materia de conocimientos sociales logrados casi inconscientemente por el niño y que, al recordarlas y sistematizarlas, pasan a ser nociones que perdurarán, ya que serán básicas para su vida social (6).

ENSEÑANZA MEDIA

El profesor salesiano, Renzo Titone, especialista en los problemas de la didáctica y que trabaja actualmente en Roma en el Instituto Superior de Pedagogía como profesor de Didáctica de idiomas extranjeros, publica en la *Revista Española de Pedagogía* el segundo capítulo de su estudio sobre «El desarrollo lingüístico del preadolescente».

Las dos dificultades previas que se presentan al que trate de describir las características del lenguaje del preadolescente son:

1.º La notable pobreza del cuadro facilitado hasta ahora por la investigación científica sobre este período de la edad evolutiva.

2.º Nuestra ignorancia respecto de los caracteres del desarrollo lingüístico en particular.

El autor resume en dos puntos los caracteres generales de la evolución mental del preadolescente y los problemas particulares en vías de investigación o abiertos a la investigación, en la confianza de que, por lo menos, algunos de los elementos más seguros, puedan sugerir aplicaciones didácticas eficaces.

El pensamiento del preadolescente tiene las siguientes características principales:

(5) ARTURO MARTORELL: *Las Escuelas Nuevas de Barcelona*, en «Revista Calasancia». Madrid, julio-septiembre de 1964.

(6) MARÍA JOSEFA ALCARAZ LLEDÓ: *Orientaciones didácticas para niveles de conocimientos sociales*, en «Vida Escolar». Madrid, enero de 1965.

a) Ambigüedad.

b) Inteligencia práctica, que desarrollada en relación con la motricidad sensorial, se prolonga, se consolida y amplía sus resultados.

c) La función propiamente teórica de la inteligencia que se introduce al acentuarse la separación entre la acción rodeada de todas sus condiciones de posibilidad y la reflexión preliminar sobre este conjunto de condiciones.

d) El lenguaje que se desarrolla paralelamente.

Otros aspectos revisados por el autor son, por ejemplo, el preadolescente frente a la enseñanza gramatical, la evolución de la estructura sintáctica en la composición escrita, la evolución de los caracteres estilísticos, así como otros temas de investigación que han sido iniciados y están en espera de exploraciones: la facilidad del lenguaje y la posesión de vocabulario (7).

En esta misma revista se estudia la influencia de los internados en la inadaptación escolar. Después de enumerar los rasgos diferenciales de la vida en el internado, desde el punto de vista de la inadaptación, el autor hace un estudio experimental para detectar qué alteraciones produce la adaptación de un sujeto en este nuevo ambiente. No es igual la adaptación escolar en centros donde no se desarrolla la vida del alumno que la adaptación a un lugar donde vive de forma permanente. Y esta diferencia, según el autor, no es solamente de grado, sino que hay además diferencias fundamentales que son las diferencias cualitativas. El autor detalla la manera de concebir experimentalmente su estudio verificado con alumnos de un determinado tipo de estudios, de una edad previamente fijada, y de un grupo de internados de características similares, y analiza los resultados obtenidos llegando a conclusiones verdaderamente significativas (8).

ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

En las páginas especiales que el diario *Arriba* dedica a las cuestiones de enseñanza se ha publicado una encuesta que constaba de cuatro preguntas:

1.ª ¿Cuáles son, a su juicio, los defectos que afectan a nuestra Universidad?

2.ª En las relaciones entre profesores y alumnos, ¿cuál es el clima existente?

3.ª ¿Qué medidas cree usted que son necesarias para solucionar definitivamente los problemas de la Universidad?

4.ª ¿Qué caracteriza al elemento estudiantil en el momento actual?

Los encuestados eran todos ellos estudiantes de las diversas Facultades de la Universidad de Madrid y han dado respuestas de las que entresacamos algunas: «Existe una falta de espíritu universitario, tanto en profesores como en alumnos»; «La Universidad debe tomar conciencia de su papel a desarrollar en la sociedad»; «Los mismos profesores se quejan de la insuficiencia de las aulas»; «A la Universidad sólo debe llegar el que por su esfuerzo lo merezca».

El realizador de la encuesta, Jesús Torre Franco, ha resumido los resultados con estas líneas:

Una revisión de los planteamientos de la educación en nuestra Patria se viene haciendo muy necesario. Al menos así nos lo ha revelado el

(7) RENZO TITONE: *Aspectos generales del desarrollo lingüístico del adolescente*, en «Revista Española de Pedagogía». Madrid, enero-marzo de 1964.

(8) EMILIANO MARTÍNEZ: *Influencia de los internados en la inadaptación escolar*, en «Revista Española de Pedagogía». Madrid, enero-marzo de 1964.

hecho de que el tema de la enseñanza, en todas sus facetas, haya saltado a la palestra de la actualidad y sea actualmente el punto de convergencia de muchas atenciones.

Todo ello viene a justificar el motivo de esta encuesta que durante unos días ha venido ofreciendo *Arriba*. Porque era preciso que ante una reforma universitaria, al parecer inminente, fueran los mismos universitarios—que también son público, el menos consultado—los que nos dieran su opinión, reflejando una cara de la Universidad, la menos conocida, que puede servir como valiosa guía en ese pretendido cambio, sin olvidar su carácter informativo. Hay que huir del peligro que supone topificar una cuestión tan polémica como la Universidad. Precisamente por el excesivo número de opiniones y criterios suscitados, la ma-

yoría de las veces guiados sólo de un afán teorizador. En esta brújula de opiniones que se han venido sucediendo en nuestra encuesta—algunas con un justificado sello de pleamar juvenil—he-mos pretendido lo contrario: hablar «a ras del suelo», que es quizá lo más conveniente.

La identidad de puntos de vista y la unificación ha sido la más clara tendencia en toda la encuesta. Lo que no deja de ser un motivo gozoso para estos tiempos de disparidades, y salvando la exageración, sólo nos queda decir que «a grandes males, grandes remedios» (9).

CONSUELO DE LA GÁNDARA

(9) JESÚS TORRE FRANCO: *La Universidad vista por los estudiantes*, en «Arriba». Madrid, 27-I-1965.

RESEÑA DE LIBROS

SCHNEIDER, F.: *La Pedagogía de los pueblos*. Ed. Herder. Barcelona, 1964, 423 págs.

Una vez más tenemos entre las manos una obra que promete más de lo que realmente da. A pesar del título, no es otra cosa que un estudio histórico de pedagogía comparada. El sondeo que pretende dar en la actualidad es mucho más pobre que el análisis histórico. Por otra parte, los pueblos estudiados son algunos tan sólo del mundo europeo y el americano. África y el Oriente quedan al margen. Y asimismo marginada queda del todo España entre muchos de los países europeos. En América parece que no existen más que los norteamericanos.

Un trabajo de esta envergadura no podía ser realizado por un solo hombre ni con sólo la información personal. La Pedagogía comparada es una tarea en equipo de instituciones y de hombres centrados en ellas. Sólo así las opiniones—muchas y muy valiosas contiene la obra que reseñamos—nos quedan verificadas por los datos. Y esto no es lo que contiene esta obra. Abundan los tópicos no comprobados sobre las causas educativas de las diferencias entre los pueblos y de cómo estas diferencias condicionan los sistemas educativos. El famoso aserto del círculo «causa-efecto» vuelve a ponerse de manifiesto. Pero no se pone suficientemente de relieve cómo en el momento actual los factores de unificación educativa pueden suavizar las diferencias entre «esta pedagogía de los pueblos» para darnos cada vez más una pedagogía del hombre actual.

Después de la estimación que precede, nos parece justo destacar los valores máximos de la obra: una iniciación en el problema de la necesidad de una pedagogía comparada y una prueba de hecho del momento de «baluceo» en que ésta se encuentra.

Reseñamos el conjunto temático de la obra de Schneider:

- Carácter nacional y pedagogía.
- El marco geográfico como factor modelador de la pedagogía.
- Cultura y pedagogía.
- Influjo de la economía en la Pedagogía.
- Ciencia y pedagogía, principalmente filosofía y pedagogía.
- La estructura social de los pueblos y su pedagogía. Política y pedagogía.

- Religión y pedagogía (de sumo interés por encontrarse en la línea de las directrices actuales de «hermanos separados»).
- Historia y pedagogía.
- El extranjero como factor determinante.
- El desarrollo autónomo inmanente de la pedagogía.

Obra recomendable a los estudiosos de pedagogía a nivel universitario, a los sociólogos, a los especialistas en ciencia comparada, porque en ella pueden encontrar supuestos válidos como punto de partida, pero necesitados de verificación.—MARÍA RAQUEL PAYÁ IBARS.

PIER GIOVANNI GRASSO: *Personalità giovanile in transizione*. Libreria Ateneo Salesiano. Via Marsala, 42. Roma. Pas-Verlag Zurich, 1964. 489 págs.

Hace muy pocos meses ha visto la luz en Italia un interesante libro del profesor Grasso que enseña Psicología Social y Sociología en el Ateneo Salesiano romano y que posee una sólida preparación en estos estudios adquirida en la Universidad belga de Lovaina y en la Universidad norteamericana de Harvard. Anteriormente Grasso había efectuado estudios psicopedagógicos y psicopsicológicos dados a conocer en interesantes estudios, como los titulados: «Gioventù di metà secolo», «I giovani stanno cambiando», «Ricerca sociologica e sociologia religiosa», «Fondamenti psicologici e sociologici dell'educazione religiosa», etcétera. Por otra parte, conocemos su cotidiana tarea a través de la revista «Orientamenti Pedagogici», de la que es uno de sus fundadores y colaboradores.

El libro que nos llega ahora de las prensas italianas es una investigación psicológica y sociológica hecha con jóvenes emigrantes. El autor nos dice en el prólogo que hoy día toda la juventud se encuentra en estado de emigración, incluso quien no cambia de lugar geográfico está cambiando culturalmente y, por lo tanto, está cambiando de personalidad. ¿Cuál es la cultura y la personalidad que hoy día están cambiando en nuestra juventud? ¿Cuál es el sentido y la dirección de este cambio? A estas preguntas trata de contestar la obra que recensamos, partiendo del análisis psicopsicológico de un grupo de jóvenes emigrantes de la clase popular, es-

tudiados a lo vivo en la situación de contraste cultural y de nueva «culturización». Por medio de sucesivas aproximaciones y con el uso de diversas técnicas de carácter psicológico, sociológico y antropológico, la cultura y la personalidad de los jóvenes estudiados se ponen de manifiesto en sus líneas generales más importantes y en su profunda interdependencia.

Es probablemente la primera vez que en Italia se ha podido trazar con sus rasgos más sobresalientes la «personalidad base» que prevalece en el área meridional. Los rasgos de dicha personalidad, como los de la cultura que ella posee, aparecen organizados y ordenados con gran coherencia en torno a un rasgo central que el autor llama *familismo*. Los valores *familísticos* del muestrario de jóvenes estudiados constituyen su núcleo psicológico central, según parece resultar de toda una serie de observaciones sistemáticas de su comportamiento, estudiado en diferentes niveles de profundidad.

El profesor Grasso, al estudiar el funcionamiento de la orientación *familística* en un sistema socio-cultural centrado sobre la familia como institución clave, pone de relieve las graves consecuencias de inadaptación que se producen en los jóvenes obligados por las nuevas condiciones de la vida moderna a «emigrar» hacia un sistema social completamente distinto de aquel en el que se fraguaron sus primeros años de vida en sociedad. Se impone la necesidad de un replanteamiento de la personalidad y, por lo tanto, de las instituciones educativas, principalmente de la familiar, para preparar a estos jóvenes a entrar y actuar en el nuevo sistema social de manera eficaz para la persona misma y también para la sociedad. La superación del *familismo* tiene, por lo tanto, un concreto significado constructivo: es la condición necesaria para salvaguardar los auténticos valores familiares y para la expansión ordenada e integral de la persona.

Los problemas más importantes de la educación y de la vida social están, pues, implicados en este estudio, que, llevado a cabo con rigor y honradez científica, abre nuevos caminos a estudios y polémicas de gran interés para el porvenir de la juventud de nuestros países que se ve en trance de «emigración». El estudio del profesor Grasso está enriquecido por una abundante documentación, que ocupa más de 240 páginas, acerca de cada uno de los

individuos estudiados reproduciendo el texto íntegro de las entrevistas y de los «tests» realizados con ellos. Por otra parte, contiene más de 90 cuadros ilustrativos y una serie de gráficos aclaratorios. Es también muy extensa la bibliografía en notas que ofrece el autor para los diferentes temas planteados.—C.G.

LUIS MALDONADO ARENAS: *Enseñanza religiosa y pedagogía de la fe.* Editorial Verbo Divino. Estella (Navarra). 400 págs.

«Enseñanza religiosa y pedagogía de la fe» es un libro que aborda el problema de la enseñanza de la religión a lo largo de las principales edades—Catecismo, Bachillerato, Universidad—desde un nivel teológico.

Partiendo de los materiales que la Teología actual, sobre todo la bíblica, viene descubriendo en las últimas décadas, hace una confrontación con la psicología de las edades y la situación socio-religiosa de la juventud de habla española. Desde ese nivel pretende no tanto revisar algunos de los textos y manuales hoy más en boga, cuanto abrir nuevos horizontes, nuevas ideas y sugerencias, fundamentales y prácticas a la vez.

Este trabajo ha nacido del deseo de ayudar a tantas personas, que teniendo que ver de una manera o de otra con la enseñanza religiosa, se encuentran actualmente en una situación de perplejidad, de cansancio, de rutina, si no de escepticismo. Pero no sólo apunta a los cuerpos docentes. También los discentes, el seglar preocupado por poner al día su formación religiosa, encontrarán aquí la más eficaz ayuda.

El problema de la enseñanza religiosa es probablemente uno de los más peliagudos de la Pastoral actual. La desorientación existente es un hecho de proporciones alarmantes. No existen prácticamente obras, al menos de autores españoles, que aborden sistemáticamente el problema desde un ángulo certero, con un método radical, de garantía teológica y pedagógica.

Es la primera vez que un autor, teólogo por formación y oficio a la

vez que pastor, con amplio conocimiento experimental de la realidad, trata de realizar un encuentro y un diálogo entre la Teología y la Pedagogía de la Fe, entre la ciencia teológica y la enseñanza religiosa en sus múltiples formas de predicación, clases, cursillos, etc. Los resultados son sorprendentes. Una nueva luz surge, que con seguridad ayudará decisivamente a muchos a salir de la «impasse» en que se encuentran. No basta saber mucha Teología ni mucha Pedagogía, etc. Lo que hace falta es unir todos esos saberes. He aquí el primer empeño de la presente publicación.

En segundo lugar, el libro hace otra revisión de los principales aspectos y problemas existentes en el campo no ya de la formación de las ideas, sino de la personalidad cristiana en su totalidad—espiritualidad, liturgia, apostolado, oración, trabajo, vida familiar, etc. Usa igualmente un método teológico y pastoral a la vez. Pero ante todo trata de abordar los conflictos y las interrogantes que presentan las nuevas generaciones de nuestros días. Son capítulos con planteamientos nuevos que abren también nuevas pistas, insospechadas a veces, prácticas siempre.

Hasta ahora se ha descuidado casi por completo el tema y la ciencia de la pedagogía de la fe se ha enfocado sólo apologeticamente. Sin embargo, en los últimos años se ha despertado vivamente la conciencia de su necesidad y de su emancipación respecto de la apologética. Creemos sinceramente que este libro es uno de los primeros que con el brío y el rigor de las nuevas generaciones sacerdotales desbroza un camino decisivo para la acción pastoral de la Iglesia. Esta acción consiste en engendrar y educar a sus hijos para la fe. Pero la fe debe ser entendida en su sentido más lato, más amplio y más profundo.

Realmente el libro se acabó de escribir antes de que comenzara el Concilio. Las primeras sesiones conciliares están resultando su mejor confirmación y espaldarazo. Así la presente publicación podrá ayudar a realizar —progresiva y conscientemente— el paso a la puesta en funcionamiento de las reformas del Vaticano II.—CASIANO FLORISTÁN.

GABRIEL REUBEN: *Electrónica recreativa.* Enciclopedia de las Aficiones. Editorial Santillana. Madrid, diciembre de 1964. 95 págs.

«Electrónica recreativa» quiere iniciar y hacer llegar a comprender perfectamente los fundamentos del magnetismo, la electricidad, la electrónica y la energía nuclear, campos del conocimiento humano que en el mundo actual presentan los horizontes más amplios y sugestivos.

Con unos materiales sencillos (un imán, madera, metales, goma, sujetapapeles metálicos, una pila, un conductor de cobre, un destornillador, una brújula, etc.), muchos de los cuales se pueden encontrar en casa o son de fácil adquisición, se puede llegar a montar un laboratorio aprovechando cualquier espacio libre y siguiendo los mismos pasos que dieron los grandes hombres que han contribuido al conocimiento científico.

Su autor aconseja que se realicen las experiencias en el mismo orden que se dan en las páginas de este interesante libro, porque la mayoría de ellas no tienen carácter aislado, sino que están en íntima relación, siguiendo un orden lógico y dependiendo cada una de ellas de algunas de las anteriores.

Su índice es muy extenso, pero para dar un pequeño conocimiento de su contenido enumeramos a continuación algunos de sus epígrafes: Magnetismo.—La atracción magnética en el imán. El magnetismo a través de las sustancias. Acción de los polos de un imán. Cómo se hace un imán temporal, etc.

Electricidad.—Producción de electricidad por frotamiento.—Cómo saber si un material es conductor.—Construcción de un electroscopio.—Construcción de un acumulador eléctrico.

Electrónica.—Cómo puedes hacer lucir una lámpara fluorescente desconectada. Cómo funciona un tubo electrónico. Algunos símbolos empleados en electrónica. Ondas electromagnéticas. Construcción de un receptor de radio.

Energía nuclear.—Construcción de un contador Geiger. Medida de la radioactividad. Tabla de los elementos químicos.—L.S.

ACTUALIDAD EDUCATIVA

1. España

VALIDEZ ACADEMICA RECÍPROCA EN LAS SECCIONES DE FÍSICA Y DE MATEMÁTICAS DE LAS FACULTADES

A propuesta de la Facultad de Ciencias de la Universidad de Santiago, y de acuerdo con el favorable dictamen emitido por el Consejo Nacional de Educación, el MEN ha dispuesto que los estudios del segundo curso de las Secciones de Matemáticas y de las Secciones de Físicas de las Facultades de Ciencias, integrados por asignaturas comunes, tengan validez académica recíproca para ambas secciones, no siendo, en su consecuencia, necesario instruir expediente de convalidación para continuar las enseñanzas en una u otra de ambas Secciones distinta de la en que se haya aprobado el segundo curso.

238 MILLONES EN PRESTACIONES DEL SEGURO ESCOLAR

Bajo la presidencia del subsecretario de Educación Nacional celebró sesión plenaria de final de año el Consejo de Administración de la Mutualidad del Seguro Escolar. Entre los acuerdos más relevantes adoptados en esta reunión destacan la extensión de los beneficios del Seguro a los estudiantes hispanoamericanos, filipinos, portugueses y andorranos, que reúnan las mismas circunstancias exigidas para los estudiantes de nacionalidad española. Esta extensión abarca también a los estudiantes del Instituto Químico de Sarriá (Barcelona).

Asimismo se aprobó la ampliación de las prestaciones sanitarias que concede el Seguro, incluyendo nuevos servicios que reportarán importantes beneficios a los estudiantes asegurados.

Estos acuerdos han sido elevados al Ministerio de Educación Nacional para su aprobación superior y publicación de las disposiciones legales que han de darles vigencia.

El Consejo se dió por enterado del número de prestaciones concedidas durante el año y que, sin cerrar el ejercicio, ascienden a 3.423, con un importe de 13.460.322 pesetas, con lo que el número de prestaciones totales concedidas por este Seguro asciende ya a 17.227, que importan 237.424.540,70 pesetas, cifras

elocuentemente significativas de la importancia del Seguro Escolar, sobre todo si se tiene en cuenta que hasta el curso actual no estaba incluida la Enseñanza Media en el campo de aplicación de este Seguro.

24 MILLONES: 68 NUEVAS ESCUELAS PARA TARRAGONA

El Plan de Construcciones Escolares para el presente año afecta a 48 localidades de la provincia, y comprende la construcción de 68 escuelas y de 106 viviendas para maestros, con un importe total de 22.978.010 pesetas. Asimismo se han aprobado ya certificaciones de distintas obras realizadas, por un importe total de 1.250.410 pesetas.

Es preciso señalar que, aunque el total de construcciones señaladas por la Junta Central de Construcciones Escolares arroja un volumen total de 42.500.000 pesetas, los medios económicos con que se cuenta no permiten desarrollar la construcción con la celeridad necesaria. El gobernador civil ha insistido a los alcaldes de los municipios tarraconenses sobre la necesidad de acudir al sistema de subvenciones, que permite dar la mayor celeridad a los proyectos y obtener los créditos suplementarios que sean precisos.

CUATRO PROMOCIONES DE INGENIEROS AGRÓNOMOS 1961-1964

El ministro de Educación Nacional, acompañado de su colega de Agricultura, ha presidido el acto de entrega de títulos a las promociones de 1961, 1962, 1963 y 1964 de ingenieros agrónomos celebrado en la Escuela de Ingenieros Agrónomos.

El director de la escuela pronunció un discurso, en el que, tras agradecer la presencia de los ministros y subrayar su valor simbólico, tuvo frases de cariñosa despedida a los nuevos ingenieros, cuya responsabilidad ante la sociedad española puso de relieve.

Aludió a la tarea realizada por el Instituto Nacional de Investigaciones Agronómicas y a su colaboración en las tareas docentes, y solicitó del ministro de Educación Nacional otor-

gase a la escuela unos medios operativos de los que hoy carece.

Los ministros entregaron los premios de fin de carrera «Juan Marcella» a los siguientes graduados:

Año 1960: don Joaquín Cánovas y don Manuel del Pozo.

Año 1961: don Manuel María Dávila Zurita y don Eduardo Rosende Márquez.

Año 1962: don Jaime Ortiz Cañabate, don Enrique Cerdá Olmedo y don José María Fernández Sánchez de la Nieta.

Y los premios «Juan Díaz Muñoz»:
Año 1960: don José Ramón Marcet Roig.

Año 1961: don José Manuel Sáinz García y don Andrés Martínez Bayó.

Año 1962: don Eduardo Rosende Márquez y don José Guillermo Merck Luengo.

Los números 1 de las citadas promociones son los siguientes:

1961.—Promoción 101: don Fernando Gil-Albert Velarde. Promoción 102: don José López de Sebastián Gómez de Agüero. Promoción 103: don Eladio Aranda Morales. Promoción 104: don Manuel Alvarado Cordobés. Y promoción 104, Plan 1957: don Pedro Urbano Terrón.

El ministro de Educación Nacional pronunció breves palabras. Expuso la preocupación que siente hacia la desproporción entre profesores y alumnado, fenómeno que se da también en todos los países.

Felicito a los nuevos titulados y prometió toda la ayuda que esté a su alcance para dotar generosamente unas becas que permitan a los jóvenes ingenieros perfeccionarse y ampliar sus conocimientos para que éstos se apliquen en el campo de la docencia y de la investigación.

Anunció la puesta en marcha de un plan para estimular y favorecer la formación de los futuros investigadores.

TÍTULOS DE ACCESO A LAS FACULTADES UNIVERSITARIAS

Establecida en el artículo primero de la Ley de Reordenación de las Enseñanzas Técnicas, de 29 de abril de 1964, la posibilidad de tener acceso a las Enseñanzas Técnicas de Grado Superior en favor de titulados que no cumplan el requisito normal de la superación de la prueba de

madurez del Curso Preuniversitario o la equivalente en el Bachillerato Laboral, parece conveniente—como de forma expresa se subrayó en las reuniones de la Comisión de Educación de las Cortes Españolas al estudiarse aquella Ley—adoptar idéntico criterio para el acceso de los titulados de que se trata, a las Facultades Universitarias.

En su virtud, y de conformidad con la propuesta elaborada por las Cortes Españolas, el MEN, por Orden ministerial de 16 de diciembre de 1964 ha dispuesto que los títulos que según el artículo primero de la Ley de 29 de abril de 1964 habilitan para el acceso directo a las Enseñanzas Técnicas de Grado Superior habilitarán igualmente para matricularse en las Facultades Universitarias.

ALBERTO MARTIN ARTAJO: ENCUESTA SOBRE EDUCACION CIVICA

El presidente del Consejo de Estado don Alberto Martín Artajo ha contestado a la encuesta del diario «Arriba» sobre la Educación cívica, según el siguiente cuestionario:

1. Se acusa al pueblo español de carecer de educación cívica, ¿qué opina usted?

2. Si es cierto que no está educado cívicamente, ¿qué se podría hacer para educarlo?

3. ¿Por qué el español se resiste a respetar la «cosa» pública?

1. Los españoles, en general, no descollamos en las virtudes que forman la base de la convivencia social, siendo así que vamos a la cabeza de los pueblos en orden a otras virtudes, tales: la moral familiar, el culto del honor y el patriotismo de tipo heroico. Nuestro individualismo congénito, nuestro desmedido amor a la libertad personal y la falta de sentido comunitario hacen difícil la educación cívica de los españoles. Pero hay que confesar, además, que durante siglos la tarea educativa de nuestro pueblo, en otros órdenes tan completa, ha sido muy deficiente en orden a la vida pública.

2. Hay que persuadir a los educadores: padres, maestros, catedráticos, de que su labor, tal como tradicionalmente se viene desarrollando, debe completarse cultivando en el niño y en el joven el sentido del bien común, la conciencia social, el sentimiento de la solidaridad colectiva, los deberes ciudadanos. El hogar y la escuela son insustituibles en la obra educadora. Por eso, habría que empezar por la formación social de nuestros docentes y por la reforma de sus sistemas pedagógicos. Sobre esto vendrá luego la obra de las instituciones complementarias, públicas y privadas, que por fortuna tanto se han desarrollado bajo el Régimen nacional; desde la veterana Obra Sindical de Educación y Descanso hasta la reciente Escuela de Ciudadanía Cristiana. En fin, el

libro y la Prensa diaria pueden hacer mucho para la educación cívica del pueblo.

3. En parte, como arriba queda dicho, por nuestra idiosincrasia personalista, casi anárquica, que lleva a nuestros mayores a decir que «trabajar por el común es trabajar por dengún», y en parte también por el defecto de educación que se ha apuntado. Pero se pueden registrar, además, otras dos causas históricas. Una, la deserción de las clases dirigentes, que ha hecho que el pueblo pierda la fe en ellas y consiguientemente en los asuntos públicos que estaban en sus manos. Otra, la falta de participación auténtica del propio pueblo en el gobierno de la cosa pública. Cierto que esta participación requiere, además de capacidad, preparación; pero, a su vez, esta preparación exige ejercicio. Las libertades públicas se educan ensayándolas, y la ciudadanía se forma ejerciendo los derechos ciudadanos. Por este camino habrá que ir, aunque despacio, pero sin detenerse, si se quiere mejorar la educación cívica de los españoles.

INGRESO PARA MAESTROS EN FACULTADES DE FILOSOFIA Y LETRAS

El Centro Profesional de Enseñanza Postal del SEU iniciará a partir de febrero de 1965 un nuevo curso preparatorio del examen de ingreso en la Facultad de Filosofía y Letras.

Está concebido este examen específicamente para los maestros de Enseñanza primaria y destinado a dar acceso a los mismos en la Universidad.

Consta el examen de los siguientes ejercicios:

Traducción de latín (con diccionario).

Traducción de francés (con diccionario).

Ejercicio de interpretación y redacción de un tema cultural.

El curso que organizamos con vistas a la preparación del mencionado ingreso comprende un conjunto de temas cuidadosamente elaborados, apuntes adicionales, explicaciones y orientaciones a cargo en su totalidad de calificados profesores en las distintas materias.

Los positivos resultados de las anteriores convocatorias acreditan la eficiencia de la preparación que por este sistema se viene llevando a cabo.

Son numerosos los alumnos que, después de haber cursado el ingreso por este sistema, siguen ahora como alumnos de este Centro los cursos comunes de la carrera. Esta es la prueba más patente de la afirmación de la eficacia del sistema.

Cualquiera que se encontrase interesado en la citada preparación o deseara recabar una información más amplia sobre la misma, se ofrece el Centro Profesional de Enseñanza

Postal del SEU en su dirección: Glorieta de Quevedo, 7, 3.º Madrid (10), o en: Apartado de Correos 10.128. Madrid.

ESPECIALIDADES DE LAS ENSEÑANZAS TECNICAS

La Ley 2/1964, de 29 de abril, sobre reordenación de las Enseñanzas Técnicas establece en su artículo quinto que las Escuelas Técnicas Superiores y los Centros de Investigación aplicada podrán dictar enseñanzas por las que se otorguen diplomas en alguna especialidad a los titulados, tanto superiores como de grado medio, que deseen complementar sus estudios, en las condiciones que se regularán para cada caso por el Ministerio de Educación Nacional, previo informe de la Junta Superior de Enseñanza Técnica y dictamen del Consejo Nacional de Educación.

Para desarrollar lo que se dispone en dicho precepto es preciso fijar las oportunas normas, en las que se determinen las condiciones que deben concurrir en los Centros de Investigación que hayan de organizar las enseñanzas de especialización para que las mismas puedan dar lugar a la expedición de los Diplomas, previstos en aquél, así como el procedimiento para su reconocimiento. En atención a dichas consideraciones, el MEN ha dispuesto que para organizar las enseñanzas de especialidad previstas en el artículo quinto de la Ley 2/1964, de 29 de abril, sobre Reordenación de las Enseñanzas Técnicas tanto para titulados de grado superior como para los de grado medio, los Centros de Investigación Aplicada a que se refiere dicho precepto legal deberán ser autorizados por el organismo del que dependan administrativamente.

El reconocimiento de los Centros de Investigación Aplicada como Centros que pueden impartir las enseñanzas de especialidad a que se ha hecho referencia en el número anterior, se otorgará por este Ministerio, previo expediente, en el que preceptivamente habrá de informar la Junta de Enseñanza Técnica y dictaminar el Consejo Nacional de Educación.

Solamente podrán obtener el reconocimiento, a los efectos de lo establecido en los números anteriores, aquellos Centros de Investigación Aplicada en los que las enseñanzas de la especialidad que motiva la petición se lleven impartiendo durante tres o más años en la fecha de formularse aquélla.

Las instancias solicitando el reconocimiento como Centros de Investigación Aplicada para dictar enseñanzas de especialidad, de acuerdo con el precepto anteriormente citado de la Ley de Reordenación de las Enseñanzas Técnicas, suscritas por la Dirección del Centro, se presentarán en el organismo al que se encuentren adscritos, el cual, con el

informe de su director, las elevará a este Departamento para su tramitación posterior, con arreglo a las disposiciones mencionadas anteriormente y a las contenidas en esta Orden. A las instancias se acompañarán los programas de las enseñanzas de especialidad que se impartan en el Centro y un proyecto de Reglamento por el que haya de regirse el mismo, en el que se determinen la finalidad del Centro, su organización interna, su funcionamiento y el régimen de sus enseñanzas.

INFORMACION ARTISTICA

El Servicio Nacional de Información Artística, Arqueológica y Etnológica, dependiente de la Dirección General de Bellas Artes, tenía por misión fundamental la de confeccionar el inventario del Patrimonio Artístico, Arqueológico y Etnológico de la Nación. El constante incremento y desarrollo de las actividades del Servicio ha hecho precisa ya una estructuración de éste en órganos Central, Regionales y Provinciales, a fin de unificar, sistematizar e impulsar adecuadamente el proceso de realización de los fines que le están encomendados. Con ello, por lo demás, no se hace sino dar expresión una vez más, esta vez ya con pretensión de llegar a resultados defi-

nitivos, a la voluntad de defensa del Patrimonio Histórico-Artístico que el Ministerio de Educación Nacional ha venido exteriorizando desde siempre.

En consecuencia, y por Orden ministerial de 3 de diciembre de 1964, el Servicio Nacional de Información Artística, Arqueológica y Etnológica se estructura en un Servicio Central, Servicios Regionales y Servicios Provinciales.

El Servicio Central coordinará y centralizará la actividad de los Servicios Regionales y a través de éstos, la de los Provinciales, y organizará y llevará directamente los ficheros y registros centrales o nacionales.

Los Servicios Regionales serán 12, uno por cada Distrito Universitario, y estarán vinculados a las Cátedras Universitarias de Historia del Arte y de Arqueología o a las Delegaciones de Bellas Artes, según en cada caso se determine por el Ministerio de Educación Nacional.

Los Servicios Provinciales serán 42—uno por cada provincia en la que no esté radicada la capital del Distrito Universitario—y estarán vinculados a las Delegaciones de Bellas Artes.

EL PRESUPUESTO DE ENSEÑANZA UNIVERSITARIA EN LOS AÑOS 1961 A 1964

	1961	1962	1963	1964
Presupuesto total de Educación Nacional	6.704.847.595	8.376.747.638	9.339.208.574	13.592.523.290
Presupuesto total de la Dirección General de Universidades	380.871.782	483.653.680	511.416.382	879.393.527
Aumentos por años. 103.000.000		103.000.000	68.000.000	368.000.000
% respecto al presupuesto total del Ministerio	5,7	5,8	5,5	6,5
% del presupuesto del Ministerio respecto al total del Estado	9,72	9,65	8,92	11,25

SE CREA EN MADRID LA ESCUELA PROFESIONAL DE NEUROCIRUGIA

Por Orden de 26 de noviembre de 1964 el MEN ha creado en la Facultad de Medicina de Madrid una Escuela Profesional de Neurocirugía, con arreglo a los Estatutos que figuran a continuación:

1.° La Escuela de Neurocirugía para posgraduados se halla vinculada a la Universidad de Madrid y adscrita a la tercera cátedra de «Patología quirúrgica».

2.° En el orden jurídico se atenderá a las disposiciones vigentes y a aquellas que en lo sucesivo se dicten sobre enseñanzas de especialidades.

3.° En el orden económico se satisfarán sus necesidades con:

Subvenciones oficiales, privadas o donaciones de cualquier tipo.

Importe de la matrícula, prácticas y expedición de diplomas.

Cualquier otra aportación que reporte beneficios a la enseñanza o a la instalación.

El presupuesto de ingresos y gastos de esta Escuela se integrará dentro del general de la Universidad, consignando las oportunas partidas en los capítulos respectivos, con especial indicación de que los ingresos de este Centro se considerarán afectos a sus propios fines específicos.

4.° En el orden científico y docente dispondrá de los medios necesarios para realizar eficientemente la enseñanza teórica, práctica y experimental.

5.° La Escuela de Neurocirugía tendrá como misiones fundamen-

tales: Formar Neurocirujanos; conceder los diplomas correspondientes; promover la investigación científica; fomentar en el ámbito nacional la orientación de estudios y enseñanzas de la especialidad.

6.° Estará constituido por un director y el profesorado; personal sanitario y personal no sanitario.

7.° El director será el catedrático encargado de la enseñanza de la especialidad. Serán funciones de su competencia: a) Dirigir y promover la orientación y funcionamiento de la Escuela, acorde con la legislación vigente. b) Proponer, de acuerdo con el decano, el personal docente, el sanitario y el no sanitario. c) Confeccionar los planes de estudios anuales. d) Confeccionar el presupuesto anual. e) Presentar la Memoria anual.

8.° El profesorado estará constituido por: profesores ordinarios, los adjuntos de la cátedra; jefes de Departamentos, Sección o Servicio, que serán designados por el director, y externos de carácter temporal y agregados, propuestos por el director.

9.° El personal sanitario será propuesto y nombrado por el director.

10. El personal subalterno no sanitario será propuesto y nombrado por el director con arreglo a las vigentes disposiciones del Ministerio de Trabajo.

11. Serán medios de enseñanza los de la cátedra, planes de estudio y material de enseñanza.

12. Convocatorias de ingreso: 15 de septiembre a 1 de octubre. La selección será realizada por el director mediante concurso de méritos.

13. La formación exige tres años.

14. La enseñanza será teórica, práctica y experimental.

Teórica.—Una hora en días alternos, con coloquio de treinta minutos. Los sábados, seminario de dos horas.

Conferencias.

Práctica.—Consulta, clínica, quirófano, departamentos auxiliares.

Pruebas.—Tendrán lugar al final.

Calificaciones: Apto y no apto.

A los declarados aptos se les concederá un Diploma de Asistencia, que será expedido por el Rectorado, a propuesta del director de la Escuela y con el visto bueno del decano.

SITUACION DE LOS INSTITUTOS EN CANARIAS

Existen actualmente en Las Palmas solamente dos Institutos, dos nocturnos, dos secciones filiales y 15 colegios reconocidos. Todo lo cual supone una tremenda desproporción ante los 30.000 jóvenes que se encuentran en edad de cursar el Bachillerato.

Ahora va a cambiar el panorama totalmente. El director general de Enseñanza media ha expuesto el plan de creación de dos secciones delegadas en la Ciudad Alta, dos más en el Puerto de la Luz, otras dos en el

polígono de San Cristóbal, dos en el polígono de Cruz de Piedra y dos junto a los actuales Institutos, en el mismo centro de la población.

También serán construidos Colegios Mayores para ambos sexos en esta capital y viviendas para el profesorado.

En las ciudades de Arucas y Gáldar, de la isla de Gran Canaria, se crea una sección delegada femenina y otra mixta, respectivamente. Otra

sección delegada en Puerto del Rosario y se construirá un edificio nuevo para el Instituto de Arrecife, además de Colegios Menores en las capitales de las islas de Lanzarote y Fuerteventura.

También ha concedido el director general una importante ayuda económica a la sección filial de Santa Catalina, en esta ciudad, para que se pueda finalizar el edificio, y otras subvenciones a varios colegios.

SALA DE LECTURA DE LA COMISION NACIONAL DE LA UNESCO

La Comisión Nacional de Cooperación con la Unesco dispone de una sala de lectura abierta al público de diez a trece horas, en los días laborables, donde se pueden consultar las publicaciones de Unesco de que dispone la Comisión, diapositivas y otro material informativo.

2. Extranjero

CRISIS DE LA EDUCACION ALEMANA

«Notstand» es una palabra alemana que traduciríamos en la técnica jurídica española por «estado de emergencia» o «estado de excepción». Con esta expresión se indica que no bastan ante la situación las normas y precauciones ordinarias y que es necesario apelar a medidas nuevas y radicales. Esta es la expresión, no obstante, que con toda su aureola dramática se está empleando estos días para referirse a la situación de la educación en Alemania. Y eso cuando no se acude a términos más radicales, como el de «Bildungskatastrophe» o catástrofe educacional. Esta y otras expresiones semejantes son las empleadas en el debate que en competencia con otros temas nacionales e internacionales agita la opinión pública alemana ante las elecciones del próximo año. La socialdemocracia levantó la liebre y los cristianodemócratas han acudido rápidamente a la brecha.

Los argumentos empleados en el debate pueden clasificarse esencialmente en dos tipos generales. En primer lugar los estadísticos, en los que se asegura que Alemania dedica a la educación un porcentaje del producto nacional neto inferior al que dedican los grandes países civilizados. En la carrera de gastos por la educación Alemania estaría retrasada respecto a Rusia, Estados Unidos, Inglaterra y Francia. En segundo lugar una conferencia de educadores, sociólogos y científicos en Hamburgo ha anunciado, como coronación de un año de investigaciones, que la educación de hoy día permanece temiblemente retrasada con respecto a los avances diarios de la ciencia y la técnica y a las exigencias del desarrollo en la vida contemporánea.

No es éste el momento de entrar a fondo en la masa de documentación desplegada sobre el tema. Al corresponsal le toca, sin embargo, subrayar que precisamente en Alemania, un país al que se considera derro-

chador en materia educativa, el tema se ha suscitado y ha obtenido inmediatamente una resonancia sin precedentes en los medios políticos y educativos y en la opinión pública.

La resonancia y pasión general respecto al tema permiten afirmar que existe la conciencia clara de que el futuro de la vida del mundo actual depende tanto del desarrollo científico, técnico o económico como de un paralelo desarrollo educativo. Está claro que la inversión más rentable a largo plazo es hoy por hoy la dedicada a la educación. Si el país, ejemplo de un feliz desarrollo económico que es Alemania, ve en una falla de su sistemática educacional y de enseñanza actualmente el riesgo más grave y si el tema de la educación disputa con caracteres dramáticos el primer plano a los más graves conflictos nacionales e internacionales, parece que no puede exagerarse la medida de atención que los países que siguen a costa de tantos esfuerzos esta carrera de desarrollo hayan de dedicar a los temas educativos.

LA LUCHA CONTRA EL ANALFABETISMO Y LA UNESCO

El programa de actividades de la Unesco para los años 1965-1966 ha de entenderse de una manera dinámica, según lo ha expresado el director general señor René Maheu en el momento de abrirse un debate general sobre el mismo ante los representantes de 115 Estados miembros. Conforme a la evolución del mundo, la Unesco vive una fase de pleno desarrollo, y en los últimos diez años el número de países miembros pasó de 76 a 115, mientras el presupuesto ascendía de 21 a 48 millones de dólares y los recursos procedentes de la Asistencia Técnica y el Fondo Especial pasaron de 6.800.000 dólares a un total en el próximo ejercicio de 51.700.000 dólares.

Podrá discutirse de las modalidades de ejecución del programa, pero lo esencial hoy en la Unesco es el de integrar todos sus recursos, dando a los proyectos y actividades «una nueva dimensión».

En el campo educativo, que es una de las esferas prioritarias en la acción de la Unesco, se han invertido varios años en hacer comprender a los gobiernos y a la opinión pública que la planificación, es decir, la previsión metódica de las necesidades escolares referidas al progreso económico y social de cada país, constituían un hecho trascendental. En los dos últimos años la Unesco ha enviado treinta misiones encargadas de esa planificación, y tal esfuerzo creará sin duda en virtud de los acuerdos concluidos recientemente entre la Unesco, el Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento y el Banco Interamericano de Desarrollo. El director general sacó inmediatamente la conclusión política que se desprende del número cada vez mayor de peticiones de los países de África, Asia y América para que se les faciliten especialistas que asesoren en esa materia. El planeamiento prefigura en cierto sentido, al organizar la educación sobre bases racionales, lo que ha de ser el porvenir de un país en los próximos veinte o treinta años, y por ello es más notable que los países empeñados en afirmar su independencia cultural, económica y social recurran a la Unesco solicitando este tipo de consejo técnico en la materia más sustancial para su desenvolvimiento.

Dentro de esa tendencia dinámica, el director general informó a los delegados de la resonancia que en todas partes ha tenido el anuncio por la Unesco de una posible campaña mundial contra el analfabetismo. «Considero—dijo—que ésta es la tarea más imperiosa de nuestra generación. La campaña ha suscitado una inmensa esperanza y sobre todo ha originado un movimiento espontáneo de buena voluntad, de disposi-

ción a cooperar en la empresa, y de parte de los países más necesitados, la aceptación de grandes sacrificios.»

Para el próximo bienio está prevista una etapa experimental, pero a largo plazo, la campaña mundial de alfabetización pudiera servir de marco a una mayor armonización de la ayuda bilateral y de la ayuda internacional. Junto a los esfuerzos nacionales que deben constituir lo esencial, el núcleo de toda la empresa, han de integrarse la ayuda bilateral y la internacional de manera que concurren al éxito de esta obra.

Queda, sin embargo, para la consideración de la Conferencia un plano de la educación, al que la Unesco no puede permanecer extraña. Se trata de las actividades de la juventud. «El mundo de hoy es cada vez más joven—subrayó el director general—, la juventud juega cada vez un papel más decisivo en el seno de las naciones, y en el bienio 1967-68, la Unesco no tendrá más remedio que considerar estos particulares con una atención preferente. Si hay una organización que debe pensar en los jóvenes, ésta es la Unesco, y si la Unesco continúa separada de los adolescentes y de los hombres del mañana, quedará cortada de sus verdaderas raíces.»

Motivo de grata satisfacción para el señor Maheu fué el anunciar el incremento operado en los medios destinados al progreso de las ciencias y a las aplicaciones de la tecnología en el desarrollo económico y social, por un total de 32 millones de dólares en el próximo bienio 1965-66. Mas de lo que se trata sobre todo es de la organización de la ciencia en los distintos Estados miembros, para que quede implantada realmente, sin tener que depender para siempre de la ayuda exterior. Se trata de un progreso interior, y la Unesco pondrá a disposición de las naciones los instrumentos indispensables a ese fin. Mientras la educación y la ciencia no tengan vida propia en la esfera nacional, los países no adquirirán las condiciones indispensables para su desarrollo.

Otro aspecto importante del discurso pronunciado por el señor Maheu en esta oportunidad se refiere a la misión ética de la Unesco. El Acta de Constitución señala que la finalidad de la Organización «es contribuir a la paz y a la seguridad entre las naciones por medio de la educación, la ciencia y la cultura, a fin de asegurar el respeto universal de la justicia, de la ley, de los derechos humanos y de las libertades fundamentales para todos sin distinciones de razas, sexo, lengua o religión». Es bajo esta perspectiva como el director general coloca su proyecto de programa y presupuesto, dando motivo a una reflexión sobre los grandes problemas contemporáneos: los prejuicios raciales, los problemas económicos y sociales de los países que acaban de acceder a la independencia y las consecuencias económicas y sociales del desarme.

Estos postulados servirán, pues, de

base al gran debate iniciado en la Conferencia general de la Unesco y en el que intervendrán los principales representantes de los distintos Estados miembros. Todo ello servirá para perfeccionar la obra de la Unesco, tratando de que alcance la mayor repercusión en el desarrollo de un nuevo humanismo, el humanismo que necesita el mundo en pleno desarrollo.

EL SALVADOR: MOVIMIENTO EDUCATIVO EN 1964

El 3 de febrero último iniciaron sus tareas escolares 11.000 profesores salvadoreños. Aunque se calculan las matrículas del presente año en 350.000 escolares, se estima en igual cantidad el número de niños en edad escolar que quedarán sin escuelas por falta de locales.

Aunque El Salvador está saturado de maestros debido a que las veinte escuelas normales oficiales y autorizadas gradúan un total anual de 1.300, el presupuesto de 1964 incrementa sólo en 100 el número de plazas docentes. Por tanto, 1.200 profesores quedarán sin colocación en el presente año.

La Comisión de Planes y Programas para las escuelas nocturnas, del Departamento de Planificación Educativa del Estado, ha entregado los proyectos que entrarán en vigencia a partir del presente año escolar.

El Ministerio de Cultura, con ayuda de la Alianza para el Progreso, ha invertido cinco millones de colonos en construcciones escolares en 1964.

La Universidad de El Salvador podrá recibir 800 a 1.200 estudiantes más, adquirir laboratorios, contratar profesores y mejorar sus servicios en proporción a la subvención fiscal, mejorada en un millón de colonos, que recibirá a partir de este año.

La Facultad de Humanidades de la Universidad mencionada está elaborando planes para crear el Departamento de Educación que se encargará del perfeccionamiento de los maestros en servicio. Este Departamento contará con personal especial, contratado en el extranjero, y constará de las siguientes divisiones: de Pedagogía y Sociología, de Psicometría, Antropometría, Psicofísica y Psicofisiología, y de Cuidado de Animales de Experimentación.

BIBLIOTECAS ESCOLARES NEOYORQUINAS

Dos establecimientos de Enseñanza primaria situados en Nueva York, que son modelos por el elevado nivel de organización y cultura de sus bibliotecas, cooperan a demostrar la utilidad y el papel indispensable de una buena biblioteca escolar como instrumento complementario de la instrucción dispensada por la escuela.

Las escuelas normales cercanas cooperaran con estos programas de demostración con el fin de enseñar a los maestros y estudiantes a utilizar y a conservar una biblioteca escolar.

PERU: DESCENTRALIZACION ADMINISTRATIVA DE LA EDUCACION

Se ha realizado una serie de cambios en la estructura del Ministerio peruano de Educación con el objeto de descentralizar los servicios. Las principales medidas comprenden: La división del territorio nacional en seis Regiones Educativas, cada una de las cuales incluye diversos departamentos del país, y la creación de la Dirección General de Educación, a la que están subordinadas las Direcciones Regionales y todos los Servicios del Ministerio. Se procura transferir a las Direcciones Regionales las funciones de organización, administración y supervisión de todos los Centros educativos del Ministerio de Educación enclavados en su zona de influencia, y convertir a las Direcciones que existían en el Ministerio en organismos de asesoría técnica, exclusivamente. La Dirección General actuará como organismo máximo de coordinación y control de todas las actividades educativas del país.

LA CONDICION DEL PERSONAL DOCENTE

El Comité Internacional de Expertos, convocado por la Unesco en París, concluyó sus deliberaciones sobre la forma de reclutamiento, preparación y perfeccionamiento del personal docente de primera y segunda enseñanza. Con referencia a dichos trabajos, el señor René Maheu señaló el estancamiento que se ha producido para la profesión del magisterio, dentro del conjunto del cuerpo social: «Nunca en la historia de la humanidad—agregó el director general de la Unesco—la educación ocupó el plano debido en las preocupaciones individuales, familiares y nacionales, ni siquiera en la voluntad de los Gobiernos que tienen a su cargo el porvenir de la nación.»

Esta acción conjunta de la Unesco y de la Organización Internacional del Trabajo es la condición preliminar de todo planteamiento de la educación. Se trata, con la cooperación de las organizaciones internacionales del Magisterio, de normalizar, mejorándolo, el ejercicio de la profesión, mediante una Carta internacional que pueda ser aceptada por todos los Gobiernos.

La reunión de expertos estuvo presidida por William Carr (Estados Unidos), secretario general de la Confederación Mundial de las organizaciones de la profesión docente. El vicepresidente y relator del Comité fueron, respectivamente, Jean Thomas (Francia) y E. W. H. Briault

(Reino Unido), y participaron especialistas de Argentina, Chile, Hungría, India, Noruega, Filipinas, República Árabe Unida y la URSS. Numerosas organizaciones del Magisterio enviaron observadores, y el Comité examinó en particular dos documentos de trabajo preparados por Henri Grandjean (Suiza) y D. J. Jonston (Reino Unido), así como un informe de Jean Thomas sobre la condición moral de los maestros. Las deliberaciones versaron sobre los certificados de aptitud para la enseñanza, nombramiento, deberes y derechos del personal docente y bajo la base de estas recomendaciones y de otras adoptadas en Ginebra, en otra reunión convocada por la Organización Internacional del Trabajo se preparará un proyecto de Carta internacional, que será discutida en su conjunto en enero de 1966 por una nueva Comisión reunida por ambas organizaciones intergubernamentales. Más tarde, una conferencia internacional estudiará la forma de su adopción. Pero, al mismo tiempo, los reunidos han pedido a la Unesco la preparación de ciertos estudios relativos al ascenso del nivel primario al secundario para los profesores, el estudio del estatuto actual del Magisterio en las escuelas privadas, la redacción de normas generales sobre el ingreso en la profesión, estudios sobre la evolución del estatuto del docente y la organización de una campaña de información para que la opinión pública, los responsables y la juventud puedan comprender la importancia del Magisterio.

EL INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCACION DE CUBA

En abril de 1964 se inauguraron los nuevos locales del Instituto Superior de Educación de Cuba, dedicado al perfeccionamiento de maestros y profesores en servicio. En 10.000 metros cuadrados se levantan cinco edificios cuyo costo—incluyendo equipos de laboratorio—ha sido de dos millones de pesos. El Instituto dispone de 20 aulas con capacidad para 50 estudiantes cada una y de ocho para trabajo de seminario con capacidad para 15 estudiantes cada una. En Ciudad Libertad, lugar donde funciona el Instituto, se ha adaptado una serie de casas para alojar maestros y profesores del interior; tienen capacidad para 320 becarios y se dispone de un albergue que puede recibir 120. El presupuesto anual del Instituto es de más de un millón de pesos, y aparte del personal fijo, formado por educadores nacionales y extranjeros, se dispone de partidas para la contratación del personal necesario para cumplir el programa de actividades del Instituto.

Se proyecta intensificar las labores específicas del Instituto sobre la base de becas que favorecerán a los maestros y profesores del interior.

Además de las aulas y laboratorios

de física, química, biología y psicología y de los talleres tecnológicos, el Instituto ha organizado un Centro de Documentación Pedagógica que trabaja en estrecha relación con el que funciona en el Centro Regional de la Unesco.

ESCUELAS UNIVERSITARIAS DE ENFERMERAS EN JAPON

La mayor parte de los grandes hospitales cuentan con sus propias escuelas preparatorias de enfermeras. Por ejemplo, la Escuela de Medicina de la Universidad Keio, de Tokio, tiene una escuela de preparación de enfermeras, llamada Instituto Femenino Kosei. El número de jóvenes actualmente matriculadas asciende a cerca de 200.

Después de dos años de estudios y prácticas en este Instituto, los jóvenes ingresan en el hospital de dicha Universidad y emprenden las prácticas reales en diversos campos, tales como los de la medicina interna y externa y pediatría. Se someten a un riguroso horario de clases. Tienen que aprender teoría de la medicina, anatomía y fisiología; teoría de la enfermería, cuidado de pacientes afectados de enfermedades contagiosas y otros temas difíciles. Sólo después de terminar estos cursos, las aspirantes a enfermeras reciben los certificados que las califican para la práctica de su profesión.

A fines de 1962 existía un total de 121.600 enfermeras completas y otras 80.560 enfermeras auxiliares en el Japón. Las enfermeras están jugando hoy en día un valioso papel en el cuidado del bienestar del pueblo japonés.

PROBLEMAS DE LA JUVENTUD MODERNA

En el volumen titulado «La educación extraescolar de los jóvenes», editado por la Unesco, encontrarán los educadores, las entidades particulares y los organismos oficiales una serie de sugerencias útiles relacionadas con la preparación del joven para la vida profesional, el recreo, los deportes, las distracciones del espíritu, para la vida cívica y para la comprensión internacional. Trató la Unesco de extender el conocimiento general de estos temas y para lograrlo llevó a cabo una encuesta a la que contestaron numerosos países.

Se trata de referencias bibliográficas, unas veces, concisas; otras, amplias, donde se reseñan las obras capitales aparecidas en relación con las preocupaciones de las autoridades y de los particulares en torno a la vida del joven. La obra comprueba ese interés, la multitud de iniciativas surgidas y los medios no escasos necesarios para que el desenvolvimiento intelectual, moral, artístico y profesional de los futuros ciudadanos no quede defraudado.

Los Ministerios de Educación o los de la juventud que por todas partes

van apareciendo, las Universidades, Colegios y Asociaciones pueden observar, a través de esta publicación de la Unesco, que forma parte de la serie «Revista Analítica de Educación», las tendencias que sigue este movimiento. Los países industrializados no olvidan la urgencia de reprimir la delincuencia juvenil y a través de numerosas empresas ensayan de incorporar a la vida económica a quienes no lograron una profesión calificada, no acudieron a las clases por cualquier motivo o abandonaron los estudios antes de terminarlos. Otras reseñas bibliográficas mencionan la atención acordada en los medios rurales para facilitar al joven su formación profesional agrícola y las materias de educación social, educación cívica e internacional son aspectos nuevos de problemas creados por la evolución del mundo y que pueden verse en amplio panorama en las ochenta páginas de esta publicación.

DIRECTOR DE LA OFICINA DE PLANIFICACION DE LA EDUCACION

Ha sido nombrado director de la Oficina de Planificación de la Educación don Ricardo Díez Hochleitner. Es de nacionalidad española. Muy joven (cuenta treinta y cinco años en la actualidad), empezó a trabajar en la Unesco en el Departamento de Educación del Organismo, y allí fué uno de los iniciadores de la idea de planificar la educación.

En 1962 obtuvo un permiso de dos años en la Unesco, pasando a ocupar el puesto de director de la División de Educación en el Banco Internacional para la Reconstrucción y el Desarrollo.

En sus nuevas funciones tuvo una intervención importante en las negociaciones entabladas entre el Banco y la Unesco, que concluyeron en un completo acuerdo en mayo pasado.

PLANEAMIENTO INTERNACIONAL DE LA EDUCACION

El Seminario celebrado en la Casa de la Unesco, bajo los auspicios del Instituto Internacional del Planeamiento de la Educación, ha venido a confirmar la necesidad urgente de que todos los problemas relativos a la enseñanza sean examinados con criterios más racionales y exactos. El crecimiento demográfico, las exigencias de los padres de familia y de la sociedad por una mayor ración educativa, los principios de carácter político sobre una mayor democratización de la enseñanza y el desarrollo económico son los motores fundamentales de la nueva corriente.

¿Cómo liquidar el analfabetismo que afecta a cincuenta millones de adultos, cuando son escasos los recursos en personal y en dinero?

¿Cómo conciliar las demandas en edificios, en equipo escolar, en establecimientos especializados, en estudios para la formación de profesionales de alto nivel que la economía nacional reclama, cuando los medios disponibles son insuficientes? Tales fueron algunas de las preguntas formuladas en ese Seminario que reunió durante seis semanas a treinta especialistas de Argentina, Brasil, Colombia, Costa Rica, Chile, Ecuador, Perú y Venezuela. Todos ellos expusieron su experiencia en materia de planeamiento y en contraste con esas gigantescas necesidades continentales.

Frente a ellas, el gobernante ha de tener la visión clara de los problemas, valiéndose de esos magníficos auxiliares que son la estadística, el criterio pedagógico, las perspectivas del empleo de la mano de obra, la administración escolar que asegure los mejores rendimientos de los recursos invertidos en tan colosal empresa. La tendencia actual muestra que si hoy América latina, según los países, destina entre un 2 y un 4 por 100 del producto bruto de la renta nacional para funciones escolares, esa tasa aumentará sin cesar y rebasará el 6 por 100 hacia 1980.

De ahí el interés de las nuevas técnicas estudiadas y lo aleccionador del cotejo efectuado en el Seminario con las opiniones de otros cien expertos participantes: economistas, sociólogos, educadores de Europa, Estados Unidos y de los organismos internacionales ejecutores de programas de asistencia técnica. Las discusiones subrayan con claridad la forma como los servicios del planeamiento, ya existentes en diecisiete países latinoamericanos, a pesar de sus imperfecciones, pueden ser la estructura capaz de coordinar las aportaciones de todos los sectores nacionales interesados en la educación e incluso de la ayuda externa recibida y que hoy obedece a criterios divergentes.

Por lo demás, son notables las diferencias entre las ideas que prevalecen a un lado y otro del Atlántico. En Francia, en los países mediterráneos, como España y Yugoslavia; en la URSS, la planificación se efectúa

bajo la alta autoridad del Gobierno, al paso que en los países latinoamericanos el especialista actúa como un verdadero reformador, un precursor que a veces ha de vencer la incompreensión del público y hacer frente a la actitud de su propia administración. Cuentan los europeos con administradores y servicios técnicos de primer orden, mientras en América latina los especialistas son escasos y deben forzar las soluciones y hasta reformar las estructuras.

Mas ello no ha sido óbice al valor de esa confrontación relativa a lo que ha de entenderse por planeamiento. En sus comisiones estarán asociadas todas las fuerzas de la vida nacional, en especial la enseñanza privada, que comprende con frecuencia la tercera parte de los efectivos escolares.

CONSTRUCCIONES ESCOLARES ECUATORIANAS

En el Programa de Construcciones Escolares desarrollado por intermedio de la Misión Andina en el Ecuador, se han invertido 1.611.470,95 sucres. A lo anterior hay que agregar un promedio del 30 por 100 de apoyo comunal—483.441,28 sucres—, más la dirección técnica, transportes de material y las puertas y ventanas proporcionadas por el Ministerio de Educación, por lo que el valor real de las construcciones escolares se eleva a 2.300.000 sucres, aproximadamente.

«PERSPECTIVAS DE LA UNESCO»

El boletín quincenal *Perspectivas de la Unesco* sigue recogiendo en sus páginas diversas colaboraciones de autores españoles. Ultimamente ha reproducido los artículos del recientemente fallecido secretario perpetuo de la Real Academia Española, don Julio Casares, aparecidos en diversas ocasiones en el *ABC*, bajo el título «La Academia Española trabaja», sobre las últimas voces nuevas aprobadas por aquella Corporación y

que se inscribirán en la próxima edición del Diccionario de la Lengua castellana.

RENTA NACIONAL JAPONESA

La renta nacional en el Japón, considerada como el ingreso nacional «per capita», en el año fiscal de 1963, fué estimada en 520 dólares (aproximadamente, 31.200 pesetas), sufriendo un considerable aumento en relación con el año 1961, que fué de 418 dólares (aproximadamente, 25.080 pesetas al cambio), y con el de 1962, fijado en 461 dólares (aproximadamente, 27.660 pesetas al cambio).

Este ingreso «per capita» de 520 dólares en 1963 viene a ser equivalente al de Italia en 1961. El nivel de vida, por tanto, en el Japón se acerca al de los países occidentales. El ingreso nacional real, por trabajador, aumentó desde el año fiscal de 1959 al de 1962 en más del 30 por 100.

Es de destacar que uno de los principales factores que permitieron al Japón elevar a ritmo acelerado su economía se debe al conocimiento y a la destreza técnica acumuladas por los japoneses durante largas décadas pasadas, siendo la enseñanza y la destreza técnica que se lograron a través de la educación.

En el desarrollo económico del Japón se considera que en 1970 existirá una escasez de 170.000 ingenieros y 440.000 técnicos jóvenes, y para remediar este problema se pretende aumentar las matrículas en las Facultades de Ingeniería de las Universidades hasta 70.000 alumnos y en las Escuelas Técnicas Superiores hasta 440.000.

ESPERANTO EN LAS ESCUELAS PRIMARIAS HOLANDESES

Un proyecto de ley prevé la introducción del esperanto como disciplina facultativa en la enseñanza primaria superior y la creación de un diploma de esperanto para los maestros que deseen encargarse de esta enseñanza.

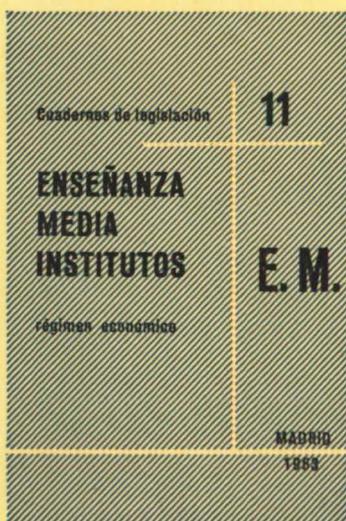
CUADERNOS DE LEGISLACION

La búsqueda y consulta de textos legales, al tener que hacerse normalmente en diversos periódicos oficiales, y previa una labor informativa o de orientación, implican de ordinario enormes esfuerzos. *Cuadernos de Legislación* pretende facilitar un medio rápido, seguro y eficiente para la consulta y estudio de nuestro derecho positivo educacional. *Rápido*, porque la consulta del volumen que corresponda dentro de esta colección evitará cualquiera otra, ya que en él estarán contenidas cuantas disposiciones regulen la materia, en la fecha de su publicación; *seguro*, porque se habrán comprobado rigurosamente sus textos con los publicados en los periódicos oficiales, evitando así errores de transcripción, y *eficiente*, ya que, en lo que a su contenido se refiere, cada volumen está respaldado por la Dirección General u Organismo del MEN a quien compete la gestión de los servicios públicos a que se refiere el folleto.

ULTIMO TITULO

ARTES APLICADAS Y OFICIOS ARTISTICOS

136 páginas
50 pesetas



ENSEÑANZA MEDIA Institutos Régimen económico

Presentación

PRIMERA PARTE

- I. Normas generales
- II. Exámenes de grado
- III. Títulos de bachiller
- IV. Presupuestos
- V. Cuentas
- VI. Otras normas para los Institutos

SEGUNDA PARTE

- I. Dietas y gastos de locomoción
- II. Intervención
- III. Ordenación de pagos

APÉNDICE

328 páginas
50 pesetas

OTROS TITULOS PUBLICADOS

2. *Enseñanza Media*.—Disposiciones fundamentales. 1959. 112 págs. 25 ptas.
4. *Enseñanza Media*.—Reglamentación de los Centros no oficiales. 1959. 236 págs. 35 ptas.
6. *Enseñanza Media*.—Legislación sobre alumnos. 312 págs. 40 ptas.
7. *Enseñanzas Técnicas*.—Recopilación de disposiciones vigentes. Dos tomos. 60 ptas.
8. *Enseñanzas del Magisterio*.—Disposiciones fundamentales. 288 págs. 40 ptas.
10. *Principio de igualdad de oportunidades*.—Fondo Nacional. 140 páginas. 40 pesetas.

**PEDIDOS Y VENTA DE EJEMPLARES: SECCION DE PUBLICACIONES
SECRETARIA GENERAL TECNICA MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL
ALCALA 34 TELEFONO 221 9608 MADRID 14 ESPAÑA**

REVISTA DE EDUCACION

En el próximo número 170

marzo 1965

ESTUDIOS. José Germain: Problemas de la orientación profesional en España - Jesús García Jiménez: La televisión, promesa y amenaza educativas - Florencio Ollé Riba: La iniciación escolar.

CRONICA. La información, como instrumento educativo en Iberoamérica.

INFORMACION EXTRANJERA. José Jiménez Delgado: Directrices generales de la enseñanza en Inglaterra.

LA EDUCACION EN LAS REVISTAS

RESEÑA DE LIBROS

ACTUALIDAD EDUCATIVA

Precio del ejemplar

30 pesetas