

REVISTA DE EDUCACION

Estudios. Adolfo Maillo: Aspectos prácticos de la educación sanitaria escolar (I), 1-6 - José A. Benavent: Los métodos de la educación comparada (I), 7-11 - Federico Sopeña: La enseñanza no profesional de la música (y II), 12-14 - Jesús García Jiménez: Analogías de la televisión educativa, 15-17

Crónica. Aurelio Gualta: El Ministerio de Educación y Ciencia, 18-26

Información extranjera. Carlos Carrasco Canals: OCDE. Reunión celebrada en París por los grupos IPE-PRM (diciembre 1967), 27-30

La educación en las revistas. 31-33

Reseña de libros. 34-39

Actualidad educativa. 40-48



REVISTA DE EDUCACION

PUBLICACION MENSUAL DE LA SECRETARIA GENERAL
TECNICA DEL MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA

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 - Emillo
Lorenzo Criado - Adolfo Mallo - Arsenio Pacios - José R. Pascual
Ibarra - Manuel M.^a Salcedo - Francisco Secadas

REDACCION Y ADMINISTRACION: ALCALA, 34 - TELEF. 221 96 08 - MADRID 14

NUMERO SUELTO	SUSCRIPCIONES
<u>Ptas</u>	<u>Ptas</u>
España 40	Por 10 números:
Iberoamérica 50	España 300
Extranjero 50	Iberoamérica 500
Núm. atrasado... 50	Extranjero 600

IMPRENTA NACIONAL DEL
BOLETÍN OFICIAL DEL ESTADO

Depósito legal: M 57/1958

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

ESTUDIOS

Aspectos prácticos de la educación sanitaria escolar (I)

ADOLFO MAILLO

Si, de acuerdo con el informe del primer grupo de expertos convocado por la Organización Mundial de la Salud para deliberar sobre la educación sanitaria en la enseñanza superior, pensamos que «la educación sanitaria de la población debe comenzar con el nacimiento y durará toda la vida», es evidente que la escuela (1) deberá dedicar gran atención a este aspecto fundamental de la formación de las nuevas generaciones.

No debe extrañar, por ello, que nos haya interesado mucho esta faceta de la educación infantil y que nos hayamos ocupado de ella en varias ocasiones (2). En esta oportunidad vamos a dedicar algunas reflexiones, en una visión sintética, a la educación sanitaria en la escuela. De conformidad con los campos de actuación más definidos en este tipo de educación, nos ocuparemos brevemente de los siguientes aspectos:

- I. La instrucción en materia de salud.
- II. Necesidades y requisitos de una vida escolar sana.

(1) Englobamos bajo el concepto de *escuela* a todas las instituciones docentes y educativas, y especialmente a las frecuentadas por niños y adolescentes, aunque consideraciones extrapedagógicas, esto es, alejadas del panorama en que se ventilan las conveniencias de los educandos, acostumbren a encuadrarlas en marcos incommunicables entre sí, abroquelados en discriminaciones sociológicas tan anacrónicas como perturbadoras.

(2) Lecciones sobre *Métodos y medios de educación sanitaria escolar* (13 de marzo de 1961) y *Aspectos culturales del desarrollo y educación sanitaria* (11 de febrero de 1964), en la Sociedad Española de Higiene y Medicina Social. Además, «La educación sanitaria en la escuela», en *Problemas de educación sanitaria*. Contribución a la VI Conferencia de la Unión Internacional de Educación Sanitaria. Madrid, 1965, pp. 31-57. En este último trabajo pueden verse fundamentaciones que aquí damos por supuestas.

- III. Funciones y organización del Servicio Médico Escolar.
- IV. La educación sanitaria propiamente dicha.

I. LA INSTRUCCION SANITARIA

1. Omisiones deplorables

El intelectualismo avasallador de la doctrina pedagógica tradicional (3) reducía habitualmente la educación higiénica (nombre que se daba antes a la educación sanitaria) al estudio en un manual de la estructura y funciones principales del organismo humano y las prescripciones y normas para conservar la salud.

Es innegable que el conjunto de nociones relativas a la conservación de la salud y a la evitación de enfermedades debe ocupar un lugar entre las actividades escolares de educación sanitaria, pero en modo alguno le corresponde el papel decisivo, cuando no único, que suele atribuirsele, con olvido de la capital importancia de los factores afectivos—conscientes e inconscientes—y sociales del comportamiento humano.

Pero la educación sanitaria padece más aún si la componente intelectual—el aprendizaje de nociones—es debilitada hasta extremos angus-

(3) Intelectualismo todavía imperante, que seguirá tiranizando las mentes en tanto la Administración se obstine en privilegiar la selección mediante exámenes y oposiciones. Nuestro sistema docente padece la enfermedad que el padre Faure llama *examinitis*. (Véase PIERRE FAURE, S. J.: *Au siècle de l'enfant. Enseignement et éducation dans le monde contemporaine*. Mame, Paris, 1958, pp. 89-90.)

tiosos y no se robustecen los restantes aspectos que comprende. Tal ocurrió hasta hace poco tiempo en nuestra patria, porque en la ley de Educación primaria de 18 de julio de 1945 todos los conocimientos comprendidos en las Ciencias Físico-naturales recibieron la consideración de «complementarios», al lado de la Música y los trabajos manuales.

No era casual este hecho, ya que en el Plan de Estudios de las escuelas del Magisterio la Fisiología humana y la Higiene se incluían en el primer año, entre un cúmulo de materias que se elevaba a más de una docena, lo que impedía un tratamiento adecuado. Y en los estudios universitarios de Pedagogía no figura la Biología, pese a su carácter de disciplina fundamental de la teoría del hecho educativo, y sólo aparecen, como «materia opcional», unos *Fundamentos biológicos de la educación*, que, al tener tal carácter, pueden cursarse, o sustituirlos por los *Fundamentos metodológicos de la educación*, cuyo encuadramiento legítimo creemos pertenece a la didáctica general.

Si a ello añadimos que la educación sanitaria propiamente dicha no era objeto de estudio a ningún nivel, nos daremos cuenta de la extrema debilidad de la preparación actual de maestros, inspectores de Enseñanza primaria y catedráticos de las Escuelas Normales en este aspecto de la educación, obstáculo considerable en la puesta a punto de una excelente formación de los niños en materia de salud (4).

2. Reivindicación del cuerpo

Nada ocurre sin razón suficiente. La causa de este desvío hacia la educación sanitaria es doble: por una parte, actúa en nosotros una tendencia valorativa que privilegia secularmente las disciplinas «literarias», factor decisivo en el condicionamiento general de nuestra cultura, que debería poner de relieve una *Historia de las ideas en España*, en espera de la pluma capaz de escribirla. Por otra parte, en el asunto que nos ocupa viene a sumarse una directriz del pensamiento y la enseñanza nacionales que obedece a un voluntario o inconsciente «miedo al cuerpo», el «asnillo», de San Hilarión, sobre cuyo papel un fácil maniqueísmo ha proyectado numerosos «fantasmas», oriundos del conflicto entre el *ello* y el *super-yo*.

Para apartar dichos obstáculos habría que realizar una dura labor de «desmitificación» del ser humano, no ciertamente para «animalizarlo», sino para enfocarlo bajo la luz del «compuesto» en que consiste, no mescolanza ni amalgama, como

(4) Otro tanto puede afirmarse respecto de la Enseñanza media, quizá con mayor motivo, puesto que la especialización del profesorado por materias incide exclusivamente sobre la adquisición de conocimientos, con exclusión de los aspectos y propósitos formativos que salgan del marco estricto del aprendizaje de nociones.

es sólo pensar, sino fusión íntima, o, para decirlo con una palabra más exacta, *en-carnación*. El cuerpo, en esta perspectiva, no es el «objeto-enemigo» que una concepción dualista acostumbra a ver, sino la cara de la presencia al mundo de nuestro ser. Hay, pues, que eliminar el «idealismo de resentimiento contra nuestra condición carnal», como ha dicho el doctor Jacques Sarano (5).

«Mi cuerpo —añade el mismo autor— está acomodado a mi espíritu; es aquello en lo que le convierte mi espíritu... Mi humanidad es tomada a cargo por mi cuerpo. El me hace presente en el mundo; es una potencia de presencia. Mediante él fracasamos o tenemos éxito en nuestra presencia en el mundo... *Mi cuerpo es signo*, que puede ser asumido, personalizado, retomado en una intención creadora. Yo diría que mi cuerpo me ha sido dado como *sacramento*» (6).

Pero la reivindicación del cuerpo que sería necesario emprender, como pre-supuesto de una educación sanitaria entendida sin subterfugios ni rechazos subconscientes, ni es de este lugar ni es labor que pueda improvisarse.

3. Instrucción sanitaria

En todo caso, es necesario romper el fuego incluyendo en el plan de estudios de todos los establecimientos docentes, nociones de educación sanitaria acomodadas a la edad, intereses y objetivos del alumnado.

En las escuelas primarias sería urgente redactar una *Cartilla sanitaria* con los conocimientos elementales de higiene individual y pública, así como los primeros auxilios en caso de accidentes, cuyo estudio culminaría el aprendizaje de nociones de Anatomía Fisiológica humanas.

Los maestros deben recibir en las Normales una preparación suficiente, que puede enunciarse así, de acuerdo con los campos de formación del maestro en educación sanitaria, tal como los formula John M. Thompson:

- Nociones de Biología general.
- Anatomía y Fisiología humanas.
- Crecimiento y desarrollo del niño.
- Higiene y salud del individuo y de la colectividad.
- Teoría y práctica de la higiene escolar.
- Conceptos y métodos de educación sanitaria.

En el plano universitario, capital en este orden de cosas, ya que de él vendrán las directrices básicas de toda la doctrina, al menos en los aspectos técnico-científicos, los futuros licenciados

(5) Doctor JACQUES SARANO: «Essai sur la signification du corps». Leçon en la XIII Semaine International de méditation et d'étude de Médecine de la personne. En *Presences*, primer trimestre de 1961, p. 6.

(6) J. SARANO: *loc. cit.*, p. 13.

en Pedagogía no tendrán de la educación, en general, un concepto exacto en tanto no cursen una disciplina que podría denominarse *Aspectos biológicos de la educación*, la cual serviría, junto a la Filosofía, de cimiento ideológico de toda la temática pedagógica.

Sería un craso error, no obstante, hacer de ella una mera reducción de la Biología que estudien los botánicos, los zoólogos, los etólogos o los médicos, pues por encima de la doctrina básica común debe ponerse especial énfasis en el estudio de procesos especialmente relacionados con el fenómeno educativo, tales como la herencia, la homeostasis, la «asimilación genética» (Waddington) (7), la evolución, la adaptación (8) y la agresión (9), etc., con incursiones en una Filosofía biológica, al estilo de Teilhard de Chardín, que estudiase a fondo conceptos como los de «emergencia», coordinación y «teleonomía», recientemente lanzados por Jacques Monod (10).

De esta suerte (además de estudiar especialmente las características típicas del crecimiento psicofísico del niño—no estadística, sino biológicamente—y sus exigencias higiénicas de toda índole) neutralizarían nuestros pedagogos futuros la hipertrofia de las materias «especulativas», lastrando con ideas actuales el ahora enteco sector científico, enormemente desnivelado por la importancia concedida al sector «literario» (11).

II. VIDA ESCOLAR SANA

1. El ambiente: concepto e importancia

Desde Lamarck (1744-1829), con su teoría del influjo del medio sobre los animales, origen de su controvertida doctrina acerca de la transmi-

(7) ¡Lástima que no haya sido vertido a nuestra lengua su precioso librito *The Nature of Life*. Allen and Unwin, Londres, 1961!

(8) Véase F. BRESSON, Ch. H. MARX y otros: *Les processus d'adaptation*. Symposium de la Société de Psychologie scientifique de Langue Française. Presses Universitaires de France, París, 1967.

(9) Aparte la copiosa bibliografía americana sobre la agresión, estudiada desde el punto de vista psicológico (DOLLARD, DOOB, MILLER, BENDER, etc.), en el plano biológico pueden verse, entre otros, J. D. CARTHY y F. J. EBLING: *Historia natural de la agresión*. Siglo XXI, editores, México-Argentina-España, 1966.

(10) Véase el amplio extracto de su primera lección en el Collège de France bajo el título *Dé la biologie à l'éthique: l'aliénation de l'homme moderne à l'égard de la culture scientifique*. En *Le Monde* del 30 de noviembre de 1967, pp. 10-11. Su lectura prueba el carácter de imprescindible que tiene hoy la Biología general, y aun la Biología molecular, en la formación de cuantos se dedican a cualquier rama de las ciencias del hombre.

(11) Entrecorramos el adjetivo «literario» para connotar así una ampliación de significado, que extendemos a cuantas disciplinas caen fuera del campo estrictamente «científico», en el sentido que esta palabra tiene desde Claudio Bernard. Bien entendido que concedemos mucha más importancia que a las nociones a los criterios y métodos de razonamiento. Desde este punto de vista, consideramos que la cultura entera debe matizarse en la actualidad con aportaciones procedentes del campo de las ciencias, para contrapesar los excesos a que lleva el simbolismo «literario», no despreciable, ni mucho menos, pese a todo.

sión hereditaria de los caracteres adquiridos, hasta el *bluff* científico-político Stalin-Lysenko, pasando por las reflexiones de Haeckel sobre la interdependencia ambiente-seres vivos (idea-clave de la Ecología, que él fundó), la discusión de la función imputable al contorno que rodea a los seres vivos, así en su conformación, estructura y dinamismo como en el condicionamiento territorial y en los avatares genéticos de las especies ha sido objeto de investigaciones y estudios repetidos por parte de los biólogos, etólogos, botánicos y médicos.

Es imprescindible evitar el intelectualismo antes aludido para conceder a otros factores la atención que merecen en la génesis de los modos y las estructuras de la vida. Entre ellos tiene excepcional importancia la acción condicionante y modeladora del ambiente.

La Biología se ocupa solamente de los aspectos físicos del medio que rodea a los seres vivos (humedad, luz, temperatura, presión barométrica, etcétera); pero la educación sanitaria englobará en este concepto tanto los elementos de carácter fisicoquímico, que mantienen o alteran el equilibrio funcional, como aquellos otros, menos perceptibles, pero no por eso menos operantes, que afectan a los procesos de la imitación, la identificación, el nivel de aspiración, la fijación de ideales y modelos, etc. En una palabra, todo lo que los ingleses oponen a la *Nature* bajo el concepto de *Nurture*, antítesis vieja entre *Naturaleza* y *Cultura*, menos aguda a medida que la Biología ahonda sus conocimientos e investigaciones (12).

Lo mismo el ambiente físico y económico que el intelectual, moral y social contribuyen en gran medida a constituir, modelar y definir la vida humana porque proporcionan los estímulos plurales que movilizan las capacidades y potencialidades reactivas del hombre, y con intensidad y efectos conformadores más intensos cuando actúan sobre el organismo en formación, moldeable y plástico, del niño.

2. Ambiente familiar, ambiente escolar

Es innecesario decir, aunque suela olvidarse, que la personalidad del niño está constituida ya, en sus lineamientos esenciales, cuando ingresa en la escuela. Si es cierto, como ha dicho un ilustre pediatra, que «el desarrollo de la personalidad humana se forma en el curso de los primeros cinco años de la vida» (13), el ambiente que pro-

(12) En nuestra opinión, la cultura es menos un conjunto de conocimientos que un sistema armónico de interrelaciones positivas, tanto intelectuales como, sobre todo, sociales. Sólo hay *cultura social*, es decir, de la sociedad y en la sociedad, aunque los frutos y consecuencias finales de ella sean individuales o, mejor aún, personales. Véase, sobre el concepto de «cultura», nuestra obra: *Cultura y educación popular*. Editora Nacional, Madrid, 1967, pp. 203-205 y *passim*.

(13) DE TONI, profesor de Pediatría en Génova, citado por J. BOSCH MARÍN en *Problemas de educación sanitaria*, p. 145.

porcione la escuela tendrá una importancia secundaria en comparación con el decisivo influjo modelador de la familia. Es evidente que la cultura de los padres, sus hábitos cristalizados, su *status* socioeconómico, sus criterios y sus enfoques valorativos integran un cosmos coherente que actúa sobre el niño pequeño incluso antes de su nacimiento, ya que hasta los quimismos que deciden el sesgo de su vida intrauterina dependen de los factores indicados, y dibujan el perfil inconfundible de su personalidad. Por esta razón, que se nos aparece más patente cada día, venimos defendiendo la necesidad de planificar la educación, a la vez que a nivel escolar, a escala social, único modo de coordinar actuaciones que caminen en el mismo sentido elevador, en vez de condenar a la esterilidad muchos esfuerzos educativos de la escuela por falta del necesario efecto de refuerzo por parte del medio familiar y social.

No obstante, el ambiente escolar juega un papel no despreciable en la vida física y psíquica del niño, por lo que es justo concederle atención y estudio. Dedicemos unas palabras a sus aspectos principales.

a) EL EDIFICIO ESCOLAR

Las características arquitectónicas de las escuelas, aparte influir poderosamente en el condicionamiento total del niño, constituyen un índice elocuente de la política y la administración escolares, así como del prestigio y relieve social que tiene la educación de los niños.

Un clima popular favorable a la primera educación se traduce en escuelas dignas, cuando no suntuosas, características que escasean lamentablemente cuando no existe dicho interés o no es bastante fuerte para vencer los obstáculos que las circunstancias oponen a la instalación adecuada de las escuelas. Durante los veinte años comprendidos entre 1915 y 1935 se construyeron en Madrid y en Barcelona escuelas que admitían honrosamente la comparación con sus análogas de Francia, Bélgica y Suiza, países tomados como modelo entonces. Aulas con capacidad suficiente, patios de recreo extensos, muchas veces dotados de instalaciones para juegos y deportes, servicios higiénicos excelentes (lavabos, duchas y piscinas), además de jardines que servían de introducción a pabellones independientes donde funcionaban las aulas. El grupo escolar «Príncipe de Asturias», construido por aquellas lejadas calendas, atestigua, entre otros, lo que decimos. Al lado de tales aspectos higiénicos, pasillos y galerías ostentaban reproducciones de grandes obras de arte, que alternaban con macetas en las que plantas decorativas y flores variadas ponían sus notas de belleza y alegría. Estas escuelas ofrecían un ambiente física, estética y culturalmente formativo.

Después, consideraciones económicas, que comienzan en la creciente carestía de los solares y terminan en el coste cada día mayor de las construcciones, han disminuido enormemente el carácter higiénico y formativo de las escuelas en cuanto ambientes de vida sana para el niño. Pero acaso actúa también una disminución del interés público hacia la escuela que, de construcción cuyas características evidencian identificación de la sociedad con su misión, ha venido a parar en la mayor parte de los casos en modesto inmueble, bien que grandioso por sus dimensiones, en algunos casos, donde se anastomosan en contigüidad mecánica aulas pocas veces de amplitud suficiente, y casi nunca dotados sus conjuntos orgánicos de todas las instalaciones necesarias, estando ausentes, salvo rarísimas excepciones, las avenidas, los jardines y las obras de arte antes mencionadas. Hay campos de recreo de colegios nacionales que cuentan con docenas de clases que son eriales suburbanos, escombrecas antiguas apenas terraplenadas que en nada superan a los solares arrabalereros donde hace unos años pululaban y se entrenaban en las artes de la picaresca adolescente sin escolarizar.

La presión de las circunstancias económicas ha hecho vacilar los techos y los umbrales de las cifras correspondientes al espacio escolar de que dispondrá cada niño en la escuela. Así, la orden de 20 de enero de 1956, en su artículo 2.º, fija la matrícula máxima de las escuelas en 25 alumnos para las maternas, 30 en las de párvulos y en las mixtas y 40 en las restantes. Pero es muy significativa la elasticidad de las normas que señala en cuanto a la superficie de las aulas. He aquí el texto oficial vigente al respecto: «La clase tendrá, en general, como mínimo, 1,5 metros cuadrados por escolar, aconsejándose 1,7 metros cuadrados y unos dos metros cuadrados como cifra preferible. Sólo en casos verdaderamente excepcionales, en escuelas de presupuesto muy reducido, y siempre previa justificación del arquitecto, se podrán tolerar mínimos nunca inferiores a 1,3 metros cuadrados.»

¿Cuántas escuelas de las construidas en los últimos años respetan, en su real funcionamiento hoy, la relación matrícula-espacio por alumno establecido como óptimo en la disposición mencionada? Si a ello añadimos la disminución aterradora de aire en condiciones fisiológicas que origina el rebajamiento de la altura de los techos, junto a una aireación que, aun suponiéndola excelente, en cuanto al número de huecos, no funciona como es debido, tantas veces por obra de la inercia y la rutina, caeremos en la cuenta de las deficiencias que muchas escuelas ofrecen en cuanto ambientes higiénicos teniendo en cuenta las exigencias de una vida escolar sana.

No hablemos de la calefacción, capítulo que corresponde sufragar a los ayuntamientos y que, en la mayoría de los casos, muestra fallas atroces, pues nosotros hemos visitado escuelas donde los niños y el maestro trabajaban a 7 grados cen-

tigrados, cuando la temperatura mínima del ambiente no debe bajar de los 15 grados (14).

Todas estas y otras carencias de los edificios escolares no pueden imputarse solamente a la Administración, rodeada de mil dificultades para atender a necesidades ingentes, que crecen en progresión geométrica, sobre todo en los suburbios de las grandes ciudades, sino a una sociedad que no se percata de la trascendencia de la primera educación y no arbitra medios suficientes para que la formación de sus hijos se haga en condiciones óptimas (15).

b) LAS ACTIVIDADES ESCOLARES

Las tareas escolares se realizan en el tiempo y, como toda actividad humana, producen fatiga. De donde la necesidad de distribuirlas adecuadamente a lo largo de las unidades cronológicas establecidas (curso, semana, día). Es lo que hemos denominado *periodización del trabajo escolar*, que tiene su reflejo concreto en la confección del almanaque y el horario.

Esta tarea es de una importancia excepcional desde el punto de vista higiénico, y es lástima que los pedagogos se vean obligados a realizarlas solos, sin la asistencia valiosa de médicos especializados en higiene mental. Es una limitación indebida y anacrónica de la misión del Servicio Médico-Escolar restringirlo a la visita médica periódica y a la confección de la ficha biomédica del escolar. Si este Servicio contase con higienistas e investigadores en materia de higiene mental (que no tiene por qué reducirse a la evitación de las esquizofrenias, si es que son evitables, o de las neurosis) especializados en la problemática que ofrece el trabajo en la escuela, tarea suya sería preparar almanaques y horarios con seriedad científica.

Independientemente de pesquisas extranjeras, que pueden no convenir a nuestras características específicas de idiosincrasia, ambiente y cultura, ¿cuánto debe durar la jornada escolar para niños de cuatro, de siete, de diez, de catorce años, ya que es una enormidad la uniformidad del horario para niños de todas las edades? ¿Es preferible al desdoblamiento de la jornada escolar en dos sesiones el establecimiento de una sesión continua de cinco horas para estos o aquellos am-

(14) Es imposible predecir las consecuencias, próximas y remotas, del empobrecimiento de la sangre en oxígeno y del cuerpo y del espíritu en posibilidades de «esparcimiento» (¡hermosa palabra!) producidas por viviendas «celulares» y escuelas de alumnado excesivo. Pensemos en la agresividad que originan, lo mismo en los animales que en el hombre, la cautividad y el hacinamiento, quizá porque el *homo sapiens, animal territorial*, como ha dicho el doctor HARRISON MATTHEWS, necesita dos tipos de espacio: un «espacio social», para la ordenada y pacífica convivencia, y un «espacio personal», proyección y horizonte de sí mismo, donde pueda reflexionar y «pertenerse».

(15) Si existiera una *conciencia nacional en materia de educación*, las mismas circunstancias de toda índole hubieran producido efectos distintos, tanto a nivel central como provincial y local.

bientes, para estas o aquellas edades, para este o el otro sexo? ¿Qué duración total y qué distribución a lo largo del año deben tener las vacaciones escolares, según sexos, edades y ambientes? ¿Es preferible desarrollar el programa por unidades pequeñas y en alternancia sucesiva de las materias o, por el contrario, sería preferible establecer grandes unidades (la semana, la quincena) en cada una de las cuales se trabajasen solamente una o dos materias? ¿Debe concederse más tiempo a los ejercicios físicos, incluso agrupándolos en unidades mayores, como, por ejemplo, la mitad de la tarde, en vez de atomizarlos y diseminarlos en sesiones de escasa duración y alternancia distante? ¿Es científicamente preferible la jornada actual o bien la que los franceses denominan el «medio tiempo escolar», ensayado primero en Vanves y extendida luego a buen número de escuelas a la vista de sus excelentes resultados?

Existen muchos otros aspectos necesitados de investigaciones conjuntas de higienistas y pedagogos, pero sólo citaremos ya un campo donde también está todo por hacer, campo, no obstante, de capital importancia para la didáctica práctica. Nos referimos a las características materiales de los libros escolares (tamaño, formato, tipos de letra según edades, espaciamientos, ilustraciones, etcétera), extremos que pesquisas bien planeadas de oftalmólogos, psicólogos y pedagogos establecerían, evitando errores que muchas veces tienen repercusiones nocivas (16).

Si las tareas que acabamos de citar postulan una ampliación del Servicio Médico-Escolar, otro tanto exigen actividades escolares tan interesantes, aunque no hayan calado aún en las conciencias con suficiente hondura. Hablamos especialmente de la educación física y de la educación alimentaria.

Parece que la misión del Servicio Médico-Escolar, en cuanto se refiere a la gimnasia, los juegos y los deportes o juegos deportivos escolares, se reduce a la confección de la *ficha biomédica*, ya aludida, estampando en ella las contraindicaciones que aconseje el estado del organismo del niño. Nosotros pensamos que, cualesquiera sean las razones que ahora lo impiden, el control y la alta dirección de la educación física, en todas sus manifestaciones, corresponde al médico. Es lícito que los monitores que dirijan las prácticas sean simples expertos; pero la planificación, la supervisión y la responsabilidad de cuantos ejer-

(16) Nos faltan experimentaciones en los campos mencionados y en otros muchos que no citamos. La Administración debería propiciarlos y fomentarlos en gran escala, para adaptar a nuestras características de todas clases ensayos foráneos, como los de VANVES, en Francia, de la escuela experimental de MALVIN (Montevideo) y de otras de Massachusetts. (Véase sobre esto ADOLFO MAÍLLO: «Periodización del trabajo escolar». En *Cuestiones de Didáctica y Organización escolar*. CEDODEP, Madrid, 1960 pp. 254-255. También J. CADY y R. AMSLER: «Fixité de la Fête de Paques et organisation des vacances scolaires». En *Deuxième Congrès International d'Hygiène et Médecine Scolaires*. París, s. a., página 391.)

cicios físicos realicen los escolares deben ser de estricta incumbencia de médicos especializados, que deben formar parte del Servicio Médico-Escolar.

Otro tanto decimos de la educación alimentaria. Los esfuerzos desplegados por la Inspección de Enseñanza Primaria para organizarla y ponerla en el estado de funcionamiento eficiente que hoy tiene son dignos del más cálido elogio. Pero no es menos cierto que una mínima exigencia de organización científica pide concentrar las actividades en vez de dispersarlas, evitando su duplicación tanto como su amontonamiento y confusión. El Servicio Médico-Escolar debe contar con especialistas en dietética suficientes para planificar y controlar la confección de los menús adecuados a cada edad, así como el funcionamiento de los comedores, en el orden médico, y, sobre todo, los efectos, a corto y a largo plazo, de los planes puestos en marcha sobre el organismo de los niños. Pues no basta «dar de comer» a los escolares, aunque sea con arreglo a menús científicos; es necesario, hablando de acuerdo con el «método científico» instaurado por Claudio Bernard, contrastar los efectos de las hipótesis, analizar los resultados, no en el plano de la teoría, sino en el campo inequívoco y exigente del organismo infantil, cosa que no se logra con el uso exclusivo de la báscula.

Por otra parte, el funcionamiento del Servicio Escolar de Alimentación, tanto en lo que respecta a instalación, personal, menaje, etc., corresponde, por derecho y por deber, a los ayuntamientos, exonerando a los maestros de una tarea de «distribuidores» que no es la suya (17).

(17) La centralización absorbente de los servicios educativos es funesta para su eficacia porque desentien- de a las esferas locales, así como a los usuarios directos

Las prácticas de limpieza son capítulo importante en la educación sanitaria, como revela la tradicional «revista de aseo» que prescribían los viejos reglamentos escolares.

Grandes progresos se han operado en la limpieza de los niños por sus familias a consecuencia de la difusión de la cultura y la elevación del nivel de vida. Por esta razón, y porque tales hábitos se adquieren merced a la repetición de prácticas que sólo las familias pueden hacer, las instalaciones de lavabos prestan escasos servicios en la mayoría de las escuelas, aun en los casos en que existe agua corriente, pues la rutina administrativa llevó a veces estos servicios a localidades que carecían de ella, con lo que los lavabos se convertían en adorno inútil, pronto convertido en conjunto impresentable, y los inodoros en focos de infección (18).

Hay una ocasión, sin embargo, en que la permanencia, siquiera sea transitoria, pero «a tiempo completo», de los niños en instituciones escolares hace viable e imprescindible la práctica de los hábitos de limpieza: nos referimos a las colonias escolares, cuya planificación y supervisión debe corresponder asimismo al Servicio Médico-Escolar. En ellas se presenta ocasión para que la escuela inculque hábitos de limpieza auténticos. En cuanto al cuidado de los dientes, los comedores ofrecen para ello oportunidad que no debe desaprovecharse.

de la enseñanza (alumnos, antiguos alumnos, familias, personas de sentimientos altruistas y filantrópicos), de cuanto se refiera al funcionamiento de las instituciones escolares. Todo lo que reemplaza participaciones e iniciativas, embota y adormece.

(18) Es deseable que tal instalación se generalice, así como los gimnasios y los campos escolares de deportes, cuya utilización se programaría en calendarios de empleo en distrito o comarca, según los ambientes.

Los métodos de la educación comparada (I)

JOSE A. BENAVENT

Profesor de Pedagogía Social (Universidad de Valencia) y miembro asociado de la Comparative Education Society in Europe

En la educación comparada, al igual que en cualquier otra ciencia, podemos distinguir dos fases en su evolución:

- a) Un periodo precientífico.
- b) Un periodo científico.

El periodo precientífico en nuestra joven ciencia se inicia con los primeros balbuceos de las grandes culturas de la Antigüedad. Jenofonte, con su *Ciropeia*, escribe sin pretenderlo las primeras líneas que conocemos sobre educación comparada. Pero no es mi intención analizar esta interesante etapa de más de dos milenios de duración. Quien quiera conocerla con más detalle puede consultar el interesante artículo de Tusquets *La pedagogía comparada* (1).

El objetivo que me guía al escribir estas líneas es presentar una breve síntesis de los principales métodos de la educación comparada, y en esta etapa precientífica sólo podemos hablar de un total ametodismo.

La educación comparada inicia los primeros pasos de su fase científica a fines del siglo XVIII, con la utilización del método comparativo empleado anteriormente por la biología, el derecho y la literatura comparadas. Su evolución metodológica es sin duda uno de los fenómenos más interesantes de su estudio y, en definitiva, el que va a darle el entorchado científico. «Si algo hay que dé unidad a la educación comparada y amalgame a todos sus investigadores, tanto en el tiempo como en el espacio, ese algo es por definición el método comparativo» (2). Aunque será necesario precisar qué entendemos por método comparativo.

El método comparativo es un medio de estudio extremadamente general, de tal suerte que es difícil delimitar sus cuadros de investigación. En

el coloquio de Hamburgo, Schneider hizo notar, apoyado por otros colegas, que todo el campo de la educación, tanto teórico como práctico, puede ser explorado por este método. No sólo comparando hechos educativos en dos o más países, sino incluso realizando comparaciones dentro de un mismo país o área cultural (3).

Para un estudio más claro y científico de los métodos utilizados por nuestra ciencia me ceñiré a la división propuesta por George Z. F. Bereday, que distingue tres periodos en la fase científica (4):

- 1.º *Period of borrowing.*
- 2.º *Period of prediction.*
- 3.º *Period of analysis.*

EL PERIODO DE «TOMAR PRESTADO»

Comprende desde finales del siglo XVIII hasta los últimos años del siglo XIX. Fue inaugurado por Marc Antoine Jullien de Paris (1775-1848), incansable viajero, militar y político que en sus largas correrías con los ejércitos napoleónicos tomó nota de las peculiaridades pedagógicas de la Europa de su tiempo (5).

Jullien de Paris definió la educación comparada y esbozó por vez primera unas líneas directrices comparativas:

La educación, como todas las demás artes y ciencias, se compone de hechos y observaciones. Parece necesario, por consiguiente, elaborar conforme se ha hecho con otras ramas de nuestro saber, colecciones de hechos y observaciones, situados en tablas analíticas que permitan la contraposición y el cotejo, para deducir de ello prin-

(1) TUSQUETS, J.: «La pedagogía comparada», *Documentación Crítica Iberoamericana*, 1965, 3, pp. 289-308. Para una más amplia documentación sobre la educación comparada en sus múltiples facetas, dirigirse al Instituto de Educación Comparada. Apartado, 241. Barcelona.

(2) DEBESSE, M. M.: «Qu'est ce que l'Education Comparée?», *Bulletin de la Société Française de Pédagogie*. Julliet, 1958, núm. 125, p. 51.

(3) DEBESSE, M. M.: *ob. cit.*, p. 52.

(4) BEREDAY, G. Z. F.: *Comparative Method in Education*, New York: Holt, Rinehart & Winston, 1964, p. 7.

(5) ELIZALDE, E.: *La significación de Jullien de Paris en el origen de la educación comparada*, Barcelona: Tesis de licenciatura inédita, Instituto de Educación Comparada, 1964.

cipios ciertos y reglas precisas. De esta suerte la educación se trocará aproximadamente en una ciencia positiva en vez de hallarse en manos de opiniones cerradas y rigoristas y de los caprichos y arbitrariedades de quienes la dirigen y de verse apartada de la línea recta... Las investigaciones sobre educación comparada aportarán medios nuevos para perfeccionar la ciencia de la educación (6).

Pero Jullien es un visionario de la educación comparada, y al bosquejar un proyecto sobre la nueva disciplina dirá:

Hay que organizar, bajo los auspicios y con la protección de uno o varios príncipes soberanos, y mediante la colaboración de las sociedades educativas ya existentes, una Comisión Especial de Educación poco numerosa, compuesta de miembros encargados de recoger personalmente y valiéndose de corresponsales elegidos con cautela los materiales para un trabajo general sobre los establecimientos y métodos de educación e instrucción de los diferentes Estados europeos que los yuxtaponga y compare (7).

El objeto principal de este método lo constituye la clasificación de los datos educacionales. Luego se comparan los informes reunidos a fin de hacer posible la transferencia de un sistema educativo de uno a otro país.

Si exceptuamos a Jullien, más que un método encontramos en este período un predominio del ametodismo. En el siglo XIX se creía posible trasplantar en bloque un sistema educativo de una nación a otra sin más:

Fue la época en que franceses, ingleses y belgas, en sus imperios de la India y Africa, estaban muy atareados convirtiendo a la población indígena en ingleses de tez morena o en belgas y franceses de color. Fue también la época en que varios zares de Rusia llegaron a la conclusión de que los eslavos del este europeo podrían ser rusificados. Mathew Arnold en Inglaterra, Víctor Cousin en Francia, León Tolstoi y K. D. Ushinsky en Rusia, Domingo Sarmiento en Argentina, Horacio Mann y H. Barnard en Estados Unidos estudiaban los sistemas educativos foráneos asumiendo implícita o explícitamente que sus compatriotas debían adoptar, bien con prudencia y cautela, las mejores prácticas de fuera (8).

Por desgracia, este antimetodismo espontáneo y culpable no ha desaparecido y perdura aún en numerosos trabajos de nuestros días:

...muchos aducadores comparativistas copian el contenido de otras disciplinas, además de su método (9).

(6) JULLIEN DE PARIS, MARC ANTOINE: *Esquisse d'un ouvrage sur l'Éducation Comparée*, Ginebra: Edition del Bureau International d'Éducation, 1962, p. 13.

(7) JULLIEN DE PARIS, MARC ANTOINE: *ob. cit.*, p. 8.

(8) BEREDAY, G. Z. F.: *ob. cit.*, p. 7.

(9) BEREDAY, G. Z. F.: *preface*, p. X.

EL PERIODO DE PREDICCIÓN

Esta primera fase, iniciada a principios de nuestro siglo, llega hasta el momento actual. Su primera figura fue sir Michael Sadler, que expuso su ideario metodológico en su obra *How Far Can we Learn Anything of Practical Value from the Study of Foreign Systems of Education?*, publicado en 1900:

Al estudiar los sistemas de educación extranjeros no debiéramos olvidar que los factores externos a la escuela son más importantes aún que los internos, y los primeros gobiernan o interpretan a los segundos. No podemos vagar a nuestro antojo entre los sistemas educacionales del mundo, como un niño que pasea por un jardín y habiendo cortado una flor de una planta y algunas hojas de otra piensa que al enterrarlas juntas en su casa obtendrá una planta viva. Un sistema nacional de educación es una cosa viva, el resultado de luchas y dificultades olvidadas y de batallas del pasado. Tiene en sí algo del funcionamiento secreto de la vida nacional. Refleja las fallas del carácter nacional al buscar remedio para las mismas. Por instinto pone a menudo especial énfasis en aquellos aspectos de la enseñanza que el carácter nacional particularmente necesita. Y por instinto también elude a menudo el acentuar puntos sobre los cuales han surgido amargas disensiones en períodos anteriores de la historia. Pero ¿es probable que tratando de comprender con espíritu amplio el funcionamiento real de un sistema de educación extranjero estemos a la vez más capacitados para entrar en el espíritu y la tradición de nuestra propia educación nacional? Seamos más sensibles para sus ideales tradicionales, más rápidos para captar los signos que marcan su influencia creciente o decadente, más preparados para señalar los peligros que la amenazan y las maniobras astutas de los cambios perjudiciales (10).

Sadler insistió—como se desprende del anterior texto—en que un sistema educativo no puede tomarse independientemente, sino que está en íntima conexión con la sociedad en la que radica. Cada fenómeno pedagógico se explica por una serie de factores culturales mucho más amplios. Sadler considera factores causales el Estado, la Iglesia, la economía, la política, la familia, las minorías nacionales, el influjo de las universidades, las circunstancias financieras y la política (11). A este respecto señala la influencia que en la educación ha tenido el ferrocarril y los demás medios de comunicación, el trasplante transoceánico de los valores agrícolas, la emigración del campo a la ciudad, la función del poder de las grandes organizaciones militares y el servicio

(10) SADLER, M.: *How Far Can We Learn Anything of Practical Value from the Study of Foreign Systems of Education?* Edit. 1900. Citado por HANS N.: *Educación comparada*. Buenos Aires, Bibl. Nova de Educación, 1953, p. 11.

(11) SCHNEIDER, F.: «La investigación en pedagogía comparada», *Perspectivas Pedagógicas*, 1963, 11-12, página 267.

militar obligatorio, así como la acción de las grandes corrientes de opinión que han hecho desaparecer fronteras que antes permanecían alzadas. En resumen, el método «sadleriano» desborda los límites de la comunidad escolar y abarca la totalidad de un sistema educativo nacional con todas sus implicaciones (12).

En términos análogos, aunque no idénticos, se han expresado otras figuras notables de la educación comparada como Isaac Kandel, Nicholas Hans y Friedrich Schneider, por citar a los autores más representativos. Todos ellos conceden gran importancia a las causas sociales e históricas que actúan sobre el escenario pedagógico.

Isaac Kandel (13) fue un especialista de la sociología de la educación, que mostró gran preocupación por la educación comparada no sólo en el campo de la investigación, sino también en el terreno teórico y metodológico.

Formula claramente la necesidad de un método histórico y el estudio de los factores determinantes:

El valor principal de un estudio comparado de los problemas educacionales reside en el análisis de las causas que los han producido, en una comparación de las diferencias que existen entre los varios sistemas y las razones que los fundamentan, y, por último, en el estudio de las soluciones ensayadas. En otras palabras, el estudio comparado exige ante todo una apreciación de las fuerzas culturales, espirituales, impalpables e intangibles, que fundamentan un sistema educacional; los factores y las fuerzas exteriores a la escuela importan aún más que las que están dentro de ella (14).

Al mismo tiempo Kandel da una orientación sociológica a sus estudios, relacionándolos con diversas ciencias sociales y económicas; tal dirección confiere a la educación comparada un carácter «interdisciplinario».

Si la educación comparada se concibe como una metodología (en vez de ciencia) podrá considerarse como la continuación de la historia de la educación en el momento actual, lo que implicaría una limitación temporal de su campo de estudio (15).

(12) HIGGINSON, J. H.: «The Centenary of an English Pioneer in Comparative Education. Sir Michael Sadler (1861-1943)», *International Review of Education*, 1961, 3, pp. 286-296.

(13) KANDEL, I. L.: B. A. y M. A. por la University of Manchester y Ph. D. por la Columbia University. Litt. D. por la University of Melbourne (1937), Ll. D. por la University of North Caroline (1946) y Chevalier Légion d'Honneur (1937). Ha ocupado varios puestos de profesor en las universidades norteamericanas, entre ellos el de profesor de Educación en la Columbia University (1923-1946). Professor Emeritus of American Studies. Autor fecundo en Educación, Filosofía, Historia y Educación comparada; entre sus obras destacan: *History of Secondary Education* (1930), *Comparative Education* (1933), *The Cult of Uncertainty* (1943), etc. Sus obras más recientes son: *The New Era in Education: A Comparative Study* (1955) y *American Education in the Twentieth Century* (1957).

(14) KANDEL, I. L.: *Comparative Education*. Boston, 1933, p. XIX. Citado por HANS, N.: *op. cit.*, p. 13.

(15) KANDEL, I. L.: «The Methodology of Comparative Education», *International Review of Education*, 1959, 3, pp. 272 y ss.

En la metodología de Kandel las descripciones de los sistemas educativos nacionales tienen gran importancia cuando son exactos y están escritos con un conocimiento profundo de los factores que los condicionan:

La metodología de la educación comparada está condicionada por el fin que persiga el estudio. Si lo esencial es aprender algo acerca de un sistema educativo, una descripción sin explicaciones será suficiente... Desde el punto de vista de la educación comparada cada descripción es limitada, pero es un primer paso esencial en el proceso de estudio.

El estudiante de educación comparada, sin embargo, necesita algo más que una mera información acerca de un sistema educativo. Si la disciplina es trabajo continuado, lo esencial es que el estudiante busque información dentro del sistema o sistemas educativos que está estudiando. Este trabajo es para aprender qué fuerzas determinan el carácter de un sistema, qué diferencias e igualdades existen entre dos o más sistemas, y así sucesivamente. Pero con ello sólo está iniciando el estudio (16).

Se distinguen en principio dos etapas:

a) Un conocimiento propiamente informativo, *learning about* (recopilación de datos).

b) Un conocimiento en profundidad, *learning into* (interpretación de los datos).

La interpretación del hecho educativo se debe hacer a la luz de cuatro grupos de factores condicionantes: políticos, culturales, sociales y filosóficos. Esta será la base indispensable para valorar los sistemas de educación propios y extranjeros y para una mejor comprensión internacional.

N. Hans (17) se encuentra en la línea iniciada por Kandel, pero acentúa algo más el punto de vista historicista:

Los antecedentes históricos son indispensables para una interpretación de los datos comparativos, y en segundo lugar, esto ha de ser completado por otros *approaches* (18).

También se muestra partidario del empleo de las metodologías de otras ciencias:

Desde el punto de vista social, la educación comparada utilizará los métodos de la sociología; desde el punto de vista estadístico, los de la estadística matemática; en las aplicaciones psicológicas, los métodos de dichas ciencias, y en los estudios históricos, los métodos de la investigación histórica (19).

(16) KANDEL, I. L.: *op. cit.*, p. 271.

(17) HANS, NICHOLAS: Nació en 1888 en Odesa (Rusia). Ph. D. y Litt. D. por el King's College de la University of London. Ha ocupado distintos cargos importantes y es miembro investigador del Institut of Education of University of London. Ha viajado por Francia, Alemania y EE. UU. Sus publicaciones sobrepasan las 120 obras, pero la más importante es *Comparative Education*, traducida a varias lenguas, entre ellas al español.

(18) HANS, N.: «The Historical approach to Comparative Education», *International Review of Education*, 1959, 3, p. 300.

(19) HANS, N.: *ob. cit.*, p. 299.

La primera fase del método que propone Hans es inductiva y consiste en la elaboración de una serie de factores que más tarde utilizará en la interpretación. Estos factores los agrupa en tres constelaciones (20):

Primera constelación.—Factores naturales: a) Raza. b) Idioma. c) Medio ambiente.

Segunda constelación.—Factores religiosos: a) Catolicismo. b) Anglicanismo. c) Puritanismo.

Tercera constelación.—Factores laicos: a) Humanismo. b) Socialismo. c) Nacionalismo.

La segunda fase, que podemos llamar deductiva o interpretativa, es la aplicación de estos factores a las pedagogías nacionales concretas:

Los sistemas nacionales de educación, lo mismo que las constituciones o las literaturas nacionales, son la expresión exterior del carácter nacional, y como tales distinguen a una nación de otra (21).

Hans, en su libro *Comparative Education*, obra clásica en su género, realiza la aplicación de su método en cuatro sistemas educativos nacionales: Gran Bretaña, Estados Unidos, Francia y Rusia.

F. Schneider (22) aboga por una sistemática metodológica en la que se distinguen claramente dos fases:

- a) Una preparación del material a comparar.
- b) Su posterior comparación.

La comparación sólo puede entablarse cuando se tiene disponible el material de comparación. Un examen comparativo de la teoría y de la realidad pedagógica de diferentes pueblos presupone una investigación y exposición de la misma en todos los aspectos (23).

Pero esta exposición de los hechos pedagógicos no se puede realizar sin una previa investigación de los factores que determinan la pedagogía de un país:

Estos factores han llegado a ser hasta tal punto el problema central de la educación comparada que para introducirse en ésta lo más conveniente es comenzar por investigar y exponer aquéllos (24).

(20) HANS, N.: *Educación comparada*, Buenos Aires, Bibl. Nova de Educación, 1953, p. 24.

(21) HANS N.: *ob. cit.*, p. 17.

(22) SCHNEIDER, F.: Ph. Dr., Profesor de Pedagogía y Psicología en varias universidades alemanas. Desde 1949 hasta su jubilación ha sido profesor de Pedagogía en la Universidad de Munich. También ha ocupado altos cargos en organismos internacionales. Sus obras más representativas son: *Psychologie des Lehrerberufes* (1923), *Pädagogik und Individualität* (1930), *Die Selbsterziehung* (1936), *Geltung und Einfluss der deutschen Pädagogik in Ausland* (1943), *Triebkräfte der Pädagogik der Völker* (1947), *Katholische Familienerziehung* (1951), *Einführung in die Erziehungswissenschaft* (1952), *Das Neunte Schuljahr* (1952), *Tiefenpsychologie und Erziehung* (1954) y *Vergleichende Erziehungswissenschaft* (1961).

(23) SCHNEIDER, F.: *La Pedagogía de los Pueblos*. Barcelona, Edit. Herder, 1964, p. 28.

(24) SCHNEIDER, F.: *op. cit.*, p. 34.

Estos factores determinantes son:

1. *Exógenos.*—a) El carácter del pueblo. b) El marco geográfico (ambiente natural). c) La cultura y la civilización (ambiente cultural). d) La estructura sociológica del pueblo. e) Sus avatares y devenir históricos. f) La política. g) El influjo del extranjero.

2. *Endógenos.*—a) El cambio de método en la docencia y la investigación pedagógica. b) El conflicto de las generaciones. c) La correlación de la teoría y la práctica pedagógica. d) La dialéctica platónica y hegeliana de los «opuestos».

Pero el signo que impregna de prospectivismo toda su metodología son los factores endógenos, ya enunciados en *La pedagogía de los pueblos* bajo la denominación de «autodesarrollo inmanente de las ideas pedagógicas» (25). Es, sin embargo, en su última obra, *La Pedagogía Comparada* (26), donde lo descompone en los cuatro factores antes enunciados, ponderando su importancia y eficacia en la tarea comparativa y lamentándose de que muchos autores los ignoren.

Este aislamiento teórico de los factores puede dar la sensación de que cualquiera de ellos, por separado, influye en el contenido y en la realidad pedagógica. Esto sólo es un espejismo, pues un factor aislado carece de valor, ya que actúan en una conexión integral, estimulándose o estorbándose reciprocamente. La separación de estos factores por razones metodológicas es artificioso.

Finalmente, y una vez preparado el material a comparar siguiendo las anteriores directrices, se podrá pasar a la comparación en sí, que deberá guiarse por dos principios fundamentales (27):

a) Alcanzar un conocimiento más profundo del pensamiento y la realidad pedagógica del propio país.

b) Lograr una mejor comprensión mutua entre los pueblos.

Entre otros eminentes comparativistas podemos incluir dentro de este período de *fundamentación metodológica* a:

J. A. Lauwerys (28), que muestra especial predilección por el examen de las relaciones que existen entre el pensamiento filosófico y las diversas maneras de enfocar los problemas de la educación. De este modo las relaciones que existen entre educación y filosofía alcanzan nuevas tonalidades al ser llevadas por Lauwerys al do-

(25) SCHNEIDER, F.: *op. cit.*, p. 36.

(26) SCHNEIDER, F.: *La Pedagogía comparada*. Barcelona, Edit. Herder, 1966.

(27) SCHNEIDER, F.: *op. cit.*, p. 189.

(28) LAUWERYS, J. A.: D. Sc., Litt. D., F. R. I. C. y Profesor de Educación Comparada de la University of London y Presidente del Board of Studies in Education. Director adjunto del *Year Book of Education* (Columbia University-University of London). Autor de numerosos libros, artículos y monografías. Consultor de la Unesco ha viajado y pronunciado conferencias en la mayoría de los países, entre ellos España. Presidente de la *Comparative Education Society in Europe* hasta el «meeting» de Gante del 6-13 de junio de 1967.

minio de la educación comparada (29). Ulich (30) está en la línea de Kandel, pero sus trabajos están impregnados de una marcada tendencia filosófico-historicista.

Rasgos comunes a la metodología utilizada por los autores que hemos analizado en este período son:

(29) LAUWERYS, J. A.: «The Philosophical approach to Comparative Education», *International Review of Education*, 1959, 3, pp. 281-296.

(30) ULICH, R.: Emigró de Alemania a los EE. UU. en 1934. Ph. D. y Litt. D. Profesor de Educación en la Harvard University (1936-1960). Actualmente Professor Emeritus de la Harvard University. Sus obras más notables son: *Fundamentals of Democratic Education*, *History of Educational Thought*, *The Education of Nations*, *A Comparative Treatise in Historical Perspective*, *History of Religious Education*, etc.

1.º División del campo de estudio en una fase de *preparación* y otra de *comparación*.

2.º En la preparación se recurre a la explicación de los hechos y sistemas educativos a la luz de unos *factores determinantes*.

3.º Claro enfoque historicista.

Bajo las directrices de estos investigadores la educación comparada ha pasado de un proceso de simple recolección de material descriptivo a un tratamiento especulativo de las fuerzas que determinan las prácticas educativas. Se tiende a analizar los logros y fracasos de los demás para poder prever lo que ocurriría si tomásemos el mismo camino.

La enseñanza no profesional de la música (y II)

FEDERICO SOPEÑA

(de la Real Academia de San Fernando)

II

BASES PARA UNA ORGANIZACION

LOS DOS CONSERVATORIOS

Tradicionalmente el Conservatorio ha sido «uno» en su enseñanza, pero doble en su vida interior: al lado de un grupo más bien pequeño, preparándose para un porvenir estrictamente profesional, la mayoría —mayoría femenina, no lo olvidemos— estaba dentro del antañón concepto de la «clase de adorno». Pero había en ese concepto una típica trampa, típica y muy burguesa: aun siendo «clase de adorno» no se quería renunciar, por si acaso, al «título». Consecuencia: para ambos mundos, el plan de estudios, oficial o libre, era el mismo, y como la mayoría era la del «adorno», el tono general era mediocre, la exigencia mínima, pero brillantísimas las calificaciones. No se concebía aprender música aparte de la sujeción al plan profesional, y si se hacía, como en algunos colegios femeninos, el criterio era ineficaz por la ramplonería.

Hay dos excepciones en ese absurdo sistema. La primera es la de Barcelona: la fuerza y la eficacia de la academia «privada» —lo acabamos de recordar con motivo de la conmemoración del nacimiento de Enrique Granados—, que supera en orden y en ambición a la «clase particular», permite organizar bastante bien una auténtica enseñanza «no profesional», y bueno es recordar que esa enseñanza no ha supuesto enemistad, sino estímulo para la enseñanza profesional oficial, pues en esta época, frente al viejo y operístico Conservatorio del Liceo, se crea en su plenitud la magnífica Escuela Municipal de Música. La otra excepción es la del Instituto Escuela de Madrid: desde el comienzo, la Institución Libre de Enseñanza se preocupó, gracias a la «musicalidad» de don Francisco Giner de los Ríos, de organizar la gran novedad de la España de entonces, o sea, las «conferencias-concierto» previo abono. Más tarde, conforme la Institución tuvo que renunciar a su ideal de «universidad libre»,

para centrarse en la primera y segunda enseñanza, se planteó ya, desde un punto de vista de técnica pedagógica, la enseñanza «no profesional», pero muy activa, de la música. La canción popular a través de Rafael Benedito fue el centro, pero no olvidemos que el cariño cada vez mayor por la música antigua, interpretada por los mismos estudiantes, tiene allí su raíz, y no debemos olvidar tampoco el clima de buena doctrina que rodeó la actividad musical de la antigua residencia de estudiantes. Como símbolo del músico no profesional, pero músico capaz de tocar su piano, de cantar, de conocer la armonía, tenemos en esa época a Federico García Lorca. En todos esos esfuerzos no participa el Conservatorio: si los ve, los desdeña, aunque la actitud constante sea la de ignorar, la de permanecer al margen.

LA COORDINACION GENERAL

Después de la experiencia y de los antecedentes se impone la radical división entre las dos enseñanzas: no se trata de vitalizar el antiguo concepto de la «clase de adorno», sino de dotar a la enseñanza no profesional de un sistema, de una eficacia y de una exigencia. Ahora bien: también en este mundo es necesario aquilatar la superioridad de conservatorios como el de Madrid y Barcelona. La enseñanza no profesional tendrá también sus grados, elemental y superior. Ahora bien: el grado «elemental» debe ser obra de las escuelas y de los colegios. Se trata, como tantas veces hemos repetido, no de «escuchar» música, sino de «hacer». Antaño, este hacer «vivir» la música se limitaba casi sólo a las canciones populares y a una elemental polifonía: hoy, con métodos tan precisos y completos como el de Orff, la música se «hace» en la niñez y en la adolescencia a través del campo vocal, instrumental y escénico. El ideal es que escuelas, colegios e institutos organicen con esos métodos el aprendizaje vivo de la música, pero sin olvidar, primero, que el alumno del conservatorio en los primeros años debe pasar también por méto-

dos como el de Orff y, segundo, que los conservatorios elementales pueden y deben abrir una matrícula especial a horas «especiales» para esos alumnos de colegios e institutos. En todo caso, el conservatorio podía prepararse para un futuro no lejano de dirección y de inspección de esas enseñanzas.

Insistimos, una vez más, en la necesidad de completar la reciente ley de enseñanzas musicales con otra que regule la introducción a la enseñanza no profesional de la enseñanza en los diversos grados de la enseñanza, y deliberadamente no me limito a hablar genéricamente de bachillerato porque, sin duda alguna, la música será necesaria de una manera especial en todo este mundo de la enseñanza obrera, técnica, aparte de la tradicional y burguesa enseñanza media. En el Congreso de Profesores de Escuelas Normales, el grupo de profesores de música apareció ya como grupo consciente y compacto, abierto a las necesidades y al método de su misión, pero es necesaria, urgentemente necesaria, una ordenación legal que plantee la enseñanza de la música en todos y cada uno de esos mundos. Siempre será necesario, durante bastante tiempo, que el Conservatorio Superior deba recoger, para su enseñanza no profesional, estudiantes ya mayores sin ninguna práctica: será un mal necesario, pero mal, porque está fuera de duda que sólo en la niñez cabe adquirir el fondo psicofisiológico necesario para lograr una verdadera «práctica» de la música.

LA DIRECCION FUNDAMENTAL: EL AUDITOR

Pedagógicamente, no hay duda, no puede haberla al estimar como esencial el «hacer» de la música y no el mero «escuchar»: si no fuera así no podría hablarse de «enseñanza», aunque sea «no profesional». Debemos advertir, sin embargo, un grave peligro: que al centrarse el hacer de la música en obras necesariamente sencillas, ese hacer, con su gusto concreto por la realización personal, sirva de barrera para una verdadera comprensión de la gran música. Refiriéndonos a un pasado no muy lejano, podemos recordar el enorme daño que se hizo a través de la llamada «facilitación» de las obras célebres: algo tan esencial en la inspiración de una obra concreta—la tonalidad escogida—quedaba muchas veces traicionada, agravándose la cosa a través de una artificial distinción entre «esencia» y «ornamento». Más modernamente, Theodor Wisegrund Adorno, la cabeza visible de toda una manera de entender «dialécticamente» la música, escribió uno de sus célebres trabajos para oponerse contra una cierta «Ingendmusik», contra una música fácil, «hecha» por los jóvenes—creada e interpretada—, pero de espaldas a una verdadera inspiración. El hecho fundamental de la música de nuestro tiempo—la ruptura

con la tonalidad tradicional—básico también para comprender justamente épocas de la historia de la música europea, puede ser destrozado a través de esa «facilitación». Antaño, cuando dialogábamos con los bien formados alumnos del Instituto-Escuela, se notaba también un cierto peligro de prisión dentro de lo popular, peligro al que no era ajeno el mismo García Lorca, anteriormente citado.

Creo, por lo tanto, que sería peor el remedio que la enfermedad si la «enseñanza no profesional» de la música consistiera en hacer intérpretes y hasta compositores de segunda categoría. No: se trata, fundamentalmente, de crear un «auditor» distinto, un «auditor-artista». El mundo del concierto como espectáculo está continuamente tarado por centrarse en el divismo y en el repertorio romántico: el redescubrimiento hacia atrás y la comprensión para la música actual no pueden ser obra de una minoría de auditores que sirva de fermento, de levadura, de mostaza para esa multitud, para esa masa que acude a los conciertos. Yo puedo aportar una experiencia muy reciente: el curso pasado teníamos en mi cátedra del Conservatorio de Madrid una sesión preparatoria de los conciertos de los viernes, sesión que consistía en el análisis «formal» de las obras que al poco rato iban a oírse en el programa de la Orquesta Nacional, sesión de trabajo, a mil leguas de distancia de la «conferencia», de la introducción literaria, pero a distancia también de un lenguaje solamente técnico. La experiencia fue interesante y hasta con ciertas graciosas consecuencias en los descansos del concierto, pues si el grupo de jóvenes prolongaba la sesión con preguntas, con repetidas insistencias en los detalles técnicos, otro grupo parecía atisbar con cierta avaricia juicios anticipados que podían ser «lucimiento». No debemos olvidar nunca el peligro de la «audición pasiva», la influencia que en el mundo del espectáculo ha tenido la manera de «ver» y de «oír» impuesta por el cine y hasta por el mismo fútbol.

LA ESCOLARIDAD

Para el estudiante que ha pasado el bachillerato o la enseñanza correspondiente, la duración de los cursos de «enseñanza no profesional» debe durar tres años, tres años de escolaridad real. No más: cogiendo los tres primeros años de «carrera» se abarcan los años de juventud que llamaríamos desinteresada, mientras que la segunda mitad está ya claramente marcada por los planes profesionales. No menos de tres años: en este tipo de enseñanza, como ahora veremos, no cabe el «adelanto», la acumulación de cursos, la rápida necesidad del título. El «segundo» conservatorio, el de la enseñanza no profesional, necesita de un horario especial, vespertino, nocturno casi, muy flexible, muy intenso, que empiece

muy puntualmente y que termine antes de la preparación de los exámenes profesionales. Es necesario, sin duda alguna, todo un sistema de pruebas que permita la extensión del certificado correspondiente, pues, aunque provisionales y pequeñas, puede haber un cierto número de «salidas»: los directores de música en los colegios mayores y menores, los ayudantes de profesores de música en la enseñanza media, los organizadores de «páginas especiales» en las revistas pueden y deben salir de este mundo. Hablo de salidas provisionales y pequeñas: la rara, estable y grande puede ser, en algunos casos, la dirigida hacia la crítica musical, modelo tantas veces de autoenseñanza «no profesional».

PLAN DE ESTUDIOS

De una manera esquemática, como base plenamente abierta a la discusión, podría imaginarse así el plan de estudios. El solfeo debe ser cultivado intensa, diariamente, en los tres años, pero, entendámonos, no un solfeo de método, de estudio, sino un solfeo tomado directamente de las obras y no limitándose de ninguna manera al juego mayor-menor de la tonalidad tradicional, sino abarcando desde la vieja modalidad hasta el organizado atonalismo.

Debe cultivarse con intensidad un instrumento «resumen», que puede ser el piano, pero no menos la guitarra: instrumento «funcional» que sirva como ayuda de trabajo, aparte de seguir cultivando con más profundidad el instrumento

que puede venir de la infancia y de la adolescencia, sea guitarra, sea flauta dulce, el que sea.

La técnica de la armonía y de la composición debe ser resumida a través de un trabajo muy serio sobre la historia y los problemas estéticos de las formas musicales, trabajo que lleva incluido, a través de las proyecciones—medio utilísimo—el conocimiento primero y teórico de las partituras orquestales. El estudio de las formas es lo más importante para formar al oyente especializado: el esfuerzo, en verdad muy grande, de oído y adiestramiento en la lectura del pentagrama va empujado y compensado, con lo que supone de enorme ganancia en el entendimiento de la obra de arte.

Debe estimularse todo lo posible el trabajo en común: si será difícil constituir una orquesta, será, en cambio, necesario y bellamente funcional el trabajo de coros en toda su extensión, pues de esos coros puede salir un testimonio de cómo se puede cantar en un teatro «vivo». Desde ese punto de vista práctico será fundamental el contacto con las orquestas estatales para una organizada, cuidadísima asistencia a los ensayos: lo mismo diremos de la importancia del contacto vivo con los compositores y con los intérpretes.

El que hable de «dos» conservatorios no quiere decir separación, sino todo lo contrario: la consecuencia de convivir será una ganancia de espíritu universitario para los estudiantes de música y una ganancia de sensibilidad para los otros estudiantes. Cabrían, incluso, ciertas clases y actos comunes: de hecho, en la actualidad, el número de oyentes a la cátedra y a los seminarios de Historia de la Música suponen ya una cierta comunidad en la enseñanza.

Analogías de la televisión educativa

JESUS GARCIA JIMENEZ

La televisión es una técnica de comunicación humana excesivamente joven para sustentar cualquier teoría definitiva. El desarrollo del «hecho técnico» ha sido tan rápido que ha dejado pocas opciones de dominio al pensamiento, preocupado por el análisis y el alcance de sus peculiaridades.

El fruto, bien poco positivo por cierto, de esta situación de desfasamiento, ha sido la improvisación de fórmulas provisionales que, desgraciadamente, han ido adquiriendo, a falta de otras mejores, carta de naturaleza.

Mejor o peor, el transcurso de los años, dominados por el imperio de la imagen cinematográfica y la comunicación sonora (radiodifusión, teléfono) habían motivado oficios y técnicas funcionales, que gozaban de una relativa experimentación, que no era lícito ensayar a la precipitada evolución de la televisión.

Por todo ello, más que buscar su campo específico de acción, la televisión se vio sumida en la necesidad de aplicar técnicas que no le eran propias. La televisión se convirtió de pronto en la panacea de las técnicas preexistentes y en un repertorio general de los medios de comunicación humana conocidos antes de su nacimiento. A ella tuvo acceso una poesía pensada y creada para «ser leída», un tipo de teatro, pensado y creado para ser «presenciado» en un escenario, y un tipo de cine, pensado y creado para ser exhibido en salas de proyección normal. Sólo como una consecuencia accidental de exigencias claras y definidas se fue acotando el quehacer expresivo de la televisión en leve contrapunto.

Pero uno siente la tentación de pensar: ¿qué hubiera ocurrido con la televisión si, por hipótesis, no hubiera sido el final de un proceso de descubrimientos en materia de comunicación humana?... ¿Qué hubiera sucedido con la televisión, si hubiera sido posible partir de cero en la concepción de sus características, posibilidades y perspectivas?

No cabe duda de que la imagen dinámica, casi natural, transmitida a distancia, al servicio de la espontaneidad del acto humano, hubiera podido desencadenar (más aún: hubiera «debido» desencadenar) un proceso nuevo y diferente.

Naturalmente, sé que se me puede argüir que

no se dan hechos teóricos puros en fenómenos comprometidos con la técnica y la economía. Ya lo sé. Posiblemente, no se hubiera podido renunciar a la alianza de todos los recursos que la invención humana pudiera alcanzar, pero al menos tendríamos sobre el papel una teoría químicamente pura y diferencial, una especie útil y curiosa en ese espeso bosque de la comunicación social, que hubiéramos podido cultivar, sin que la densidad de otras especies diferentes amenazasen disecarla.

Las cosas, sin embargo, no han sido así. Y todo está, por el momento, condenado al laboratorio.

Para tratar, por consiguiente, de establecer unas analogías sobre televisión educativa debemos partir de algunos puntos claros, unánimemente aceptados y suficientemente comprobados ya en los sistemas generales de televisión. Digo «en los sistemas generales» de televisión no porque trate de establecer analogías entre el todo y sus partes (no sería legítimo), sino entre dos realidades distintas. El primer error sería, por tanto, pensar que la televisión educativa es una parcela de la televisión total, indiscriminada, general. Realmente es algo diferente, con analogías y diferencias, como vamos a ver a continuación.

Como primer hecho claro, que puede servirnos de punto de partida, podemos afirmar que la televisión es un moderno *medio de comunicación de masas*.

Este puro hecho implica ya consideraciones posteriores.

Significa que la comunicación televisada responde a las exigencias de una comunicación organizada, costosa, pública, rápida, transitoria, destinada a un público grande, heterogéneo y anónimo, con tres objetivos fundamentales: información, cultura y entretenimiento.

A partir de estos elementos, que abarcan al destinatario del mensaje, la función de la comunicación, en sus relaciones causales y en su consideración empírica, podemos hallar ya claras diferencias:

La televisión educativa se dirige a un público que los sociólogos califican de «grande» y de heterogéneo, pero no es anónimo, sino analógicamente; es decir: no es un público indiscriminado,

confuso e incontrolable, sino un público tipificado, preseleccionado y conocido, al menos en sus características generales de grupo.

A nivel de quehacer asistemático, no comprometido con las estructuras docentes tradicionales, la televisión preselecciona y da cohesión a base de índices, más o menos arbitrarios, a su público específico. En la medida en que estos índices de preselección y cohesión van dejando de ser arbitrarios se va tipificando la acción de la televisión educativa, hasta llegar a la constitución de grupos homogéneos. Así ocurre, por ejemplo, en las campañas de educación de adultos o de cultura popular, sobre la base de teleclubs o «puestos de recepción» obedeciendo a criterios de promoción sociocultural.

La fuerza de la televisión presta su cohesión al grupo, al poner de relieve sus intereses vitales y su problemática general. Son en general grupos a los que yo no me atrevería a denominar «arbitrarios» ni «convencionales», pero tampoco grupos naturales.

J. Cazeneuve, citando a Georges Davy, afirma que la radio y la televisión nos llevan a tomar conciencia de una vida que nos supera y de unos intereses que no son los nuestros. El individuo se encuentra, más o menos inconscientemente, integrado en una especie de *cuerpo social ideal*, que es el público de la radiotelevisión, de la misma manera que en el contrato social de Rousseau, el hombre aislado llega a ser miembro del cuerpo político, «como sujeto, primero; como soberano, después». El acercamiento ideal de los oyentes o telespectadores alejados provoca el nacimiento de cierto cuerpo del cual son miembros. La prueba de la existencia de este cuerpo, invisible, pero real, es que podemos analizarlo. El público de la radiotelevisión es una verdadera realidad sociológica.

Pero analizado en todos sus elementos esenciales encontramos que el individuo telespectador se encuentra investido de ciertos atributos y predicamentos. No es el individuo solamente; es el individuo sometido a una experiencia social y anclado en un grupo sociológico natural: la familia.

El público destinatario del mensaje de la televisión educativa tiene, evidentemente, menos cohesión interna, en cuanto tal grupo, que la familia. Pero la cohesión le viene al grupo-familia de su propia naturaleza y no de las relaciones causales que puedan existir entre el comunicante y el destinatario del mensaje televisado. Es decir, en el análisis de la función comunicativa de la televisión educativa nos encontramos con que el grupo tiene menos cohesión natural, pero mayor grado de susceptibilidad, de influencia, de respuesta, y, en definitiva, de vinculación con el comunicante.

Otra característica del grupo destinatario del mensaje de la televisión educativa es que la estructura misma del grupo responde a la naturaleza de la función comunicativa. Es un grupo vo-

luntario, nacido del interés fundamental de aprender. Este claro deseo, expreso o tácito, matiza no sólo la estructura, sino incluso las funciones del grupo. El grupo se caracteriza no sólo por una homogeneidad de intereses, sino por su capacidad de respuesta. Mientras la televisión en general, como afirma S. Graham, interesa principalmente a los individuos que buscan distracciones pasivas, y una buena parte de psiquiatras interpreta esta atracción por la pasividad como una regresión al estadio oral, el grupo destinatario de la televisión educativa es eminentemente activo, opera según mecanismos de *feedback* y da profundidad y sentido a la comunicación oponiendo a la información «su» respuesta. Entiéndase bien, sin embargo, que la respuesta no llega a convertir al mensaje en un diálogo, porque hablamos de «respuesta» como acepción semántica. La respuesta no puede llegar a coloquial o «dialógica» porque el interlocutor, como dijimos antes, sigue siendo anónimo analógicamente.

Pero podríamos dar todavía un paso adelante. En una ulterior precisión de esta analogía, ¿la reacción del grupo que recibe el mensaje equivale simplemente a la «respuesta» que corresponde a un simple «estímulo informativo»? No. Este tipo de respuesta se da siempre en el telespectador por pasiva que parezca su actitud ante el mensaje.

Para valorar en profundidad el sentido de la respuesta debemos tomar en consideración la que Maletzke llama «constelación de factores mediadores». Los primeros factores serían en un orden lógico el grado de disponibilidad y las tendencias del grupo. Hay que advertir en este sentido que el público específico de la televisión educativa muestra un considerable índice de disponibilidad por recibir un mensaje que coincide con la línea y sentido general de sus intereses. Esta coincidencia, por añadidura, no es fortuita, como ocurre de ordinario en los mensajes de cualquier tipo de televisión no específica, sino consciente y voluntaria. Es un principio fundamental de la televisión educativa el que exige que sus mensajes se integren plenamente en el cuadro general de un proceso educativo previamente seleccionado y planificado.

Otro de los factores mediadores es la propia estructura del grupo. Es un grupo reducido, de estructura coherente, permeable y abierto a la evolución. Esta actitud, naturalmente dinámica, del grupo radica y se hace proporcionalmente sensible en la medida en que lo sea un elemento integrante de la estructura, que opera a manera de núcleo biológico y elemento de motivación: el «monitor». El monitor, que en su versión ideal nace espontáneamente del propio grupo que recibe, vive, controla y aprovecha el mensaje, representa el máximo grado de disponibilidad, de sensibilidad y de tendencia a la evolución. El monitor es un elemento específico de la televisión educativa.

En definitiva, el sentido de la «respuesta» coincide, en el orden de lo real, con el objetivo de la tarea educativa de la televisión. Hace referencia a esta realidad la naturaleza y características del mensaje, otro de los factores mediadores que implica ciertas analogías con respecto a la televisión general. En efecto; el mensaje de la televisión educativa, en su aspecto objetivo, es decir, el contenido del mensaje se muestra ya inicialmente comprometido con la perfectibilidad del individuo al que va destinado, al propio tiempo que muestra la inexorable incapacidad de una adaptación perfecta a sus necesidades individuales. Son mensajes «para la acción» humana; mensajes «para la vida». Por añadidura, la naturaleza de cada contenido implica y exige su propia y específica metodología. La transmisión de cada contenido viene reglada por una normativa característica. Dicho de otro modo: cada mensaje tiene su propia didáctica.

Esa inexorable incapacidad de adaptación perfecta a las necesidades del individuo, a la que acabamos de aludir, significa que los mensajes de la televisión educativa no son «autosuficientes». Exigen el refuerzo y el acompañamiento de otros elementos subsidiarios para motivar una «respuesta» adecuada. El más común (y parece que el más eficaz y simple también) es el material constituido por publicaciones impresas, y en muchos casos la correspondencia e incluso otros medios audiovisuales.

Se intenta motivar, aclarar, activar, profundizar, humanizar y personalizar el mensaje de la televisión que por su propia naturaleza es irreversible e impersonal. En manos del «monitor» el material de acompañamiento constituye una

pieza clave para lograr la permeabilidad, la apertura y el aprovechamiento, tanto del individuo como del grupo.

La televisión educativa, en cuanto sistema específico y concreto, muestra, en sus analogías con la televisión general, un último aspecto que debemos tomar en consideración. Se trata de un sistema cerrado, cuya fase final revierte sobre la primera.

Una acción tan concreta, planificada, orientada y aprovechada en orden a la formación del individuo exige un control y evaluación de sus propios resultados. Esta medida afecta no sólo al «monitor», testigo permanente de la vida, la evolución y la capacidad de respuesta del grupo, sino al propio sistema de televisión, que, en virtud de los resultados, orienta de nuevo las primeras fases de la producción, en su intento por lograr un máximo de eficacia.

Deliberadamente hemos tomado los términos «monitor» y «maestro» como sinónimos, y no hemos pretendido poner de relieve sus diferencias porque nuestro propósito era analizar las que existían entre el sistema ordinario de televisión y la televisión educativa considerada como sistema específico. Desde el planteamiento general de las analogías, que hemos puesto de manifiesto, coincidencias y diferencias de la televisión educativa sistemática, comprometida con las instituciones docentes y la televisión educativa y asistemática, y sin compromiso formal, equidistan del sistema ordinario y común de la televisión como poderoso instrumento de información, cultura y entretenimiento a disposición de nuestra sociedad de masas.

El Ministerio de Educación y Ciencia*

AURELIO GUAITA

I. ORGANIZACION ADMINISTRATIVA CENTRAL DE LOS SERVICIOS DOCENTES Y CULTURALES

1. Del Ministerio del Interior al de Educación

Cuando, según los diversos países, toma cuerpo la idea de la división ministerial en el siglo XVIII—o en el XIX en algunos casos—, por regla general fueron surgiendo, con uno u otro nombre, cinco Ministerios o Departamentos, dedicados, respectivamente a: 1) asuntos exteriores, 2) guerra, 3) justicia, 4) hacienda y 5) interior.

Todas esas actividades administrativas y fines del Estado obedecen a razones políticas, pero el hecho de que en mayor o menor medida existan siempre y en todas partes, hace despertar la sospecha de que se trata de verdaderas necesidades políticas, jurídicas y administrativas y no de un producto de la investigación doctrinal, pues ésta no ha hecho otra cosa que descubrirlas (1).

Los Ministerios que atienden a los cuatro primeros sectores de los mencionados anteriormente tienen una estructura homogénea y relativamente concreta, y, en efecto, basta su sola denominación para percibir con bastante nitidez y exactitud cuál es su ámbito de actuación, cuáles son sus competencias.

Pero no ocurre lo mismo con el del Interior, concebido inicialmente como el organismo estatal al que competía la llamada administración interior, civil o fundamental, general o de fomento: su competencia era en extremo extensa y variada, pues a él se atribuyeron los distintos servicios que no encajaban exactamente en alguno de los otros Departamentos. Estructurados los restantes Departamentos, el del Interior se ocupaba de «todo el resto».

Este importantísimo y gigantesco «resto» hizo que dicho Ministerio gozara siempre de una clara preponderancia en la organización administrativa central, hasta que diferentes circunstancias llevaron, ya en el siglo pasado, a su fragmentación, y lenta o rápidamente, según los casos, fue perdiendo jirones de com-

petencias y dando con ello origen a la mayor parte de los Ministerios actuales (2).

Y tal es el caso del Ministerio de Educación de la casi totalidad de países, surgido directa o indirectamente de un desgajamiento de los servicios culturales y docentes antes atendidos por el Ministerio del Interior: así ocurrió en Francia por una ordenanza de 10 de febrero de 1928 (3); en Italia y en el Reino Unido; en Portugal, por ley de 7 de julio de 1913 (4); en Bélgica; en los Estados Unidos, cuya Oficina (federal) de Educación se creó por ley de 2 de marzo de 1867 en el Ministerio del Interior, y pasó primero, en 1939, a la *Federal Security Agency*, hasta que por ley de 1 de abril de 1953 se creó el Departamento de Sanidad, Educación y Seguridad Social (5).

Y como se sabe y hemos de ver más adelante, la misma genealogía es la de nuestro Ministerio de Educación.

Estas materias siguen en Suiza atribuidas al Departamento del Interior (6), pero ha de observarse, de un lado, que allí, por precepto constitucional, los Ministerios federales son sólo siete; y de otro, que la propia estructura federal del país lleva a descargar estas cuestiones en los Estados miembros, esto es, en los Cantones.

2. Denominación

No sería exacto afirmar que, cuando surge el Ministerio, éste descuidara por completo los aspectos culturales y educativos en general, así como los relativos a la investigación, pero sí es cierto que primaba de tal modo cuando se refiere al servicio público de la enseñanza en sus diversos grados y modalidades, predominaba hasta tal punto la «transmisión de conocimientos» por medio de centros o «establecimientos» docentes (desde las escuelas primarias a las Universidades) que el Ministerio recibió en casi todos los países el nombre de Instrucción Pública (o de Instrucción Pública y Bellas Artes).

(2) AURELIO GUAITA: «El Ministerio de la Gobernación cumple siglo y medio», en *Documentación Administrativa*, núm. 53 (1962), 35-42.

(3) Cfr. J. B. PIOBETTA: *Les institutions universitaires en France*, París, 1961, p. 90; R. SOMMARUGA: «L'Università in Francia», en el vol. colectivo *L'Università in alcuni paesi europei*, Milán, 1964, pp. 91-93.

(4) CAETANO: *Manual de Direito administrativo*, 7.ª ed., Lisboa, 1965, p. 394.

(5) V. la publicación oficial *United States Government organization manual 1957-58*, Washington, 1957, pp. 317 y ss.

(6) G. SAUSER-HALL: *Guide politique suisse*, Lausanne, 1956, pp. 194-97.

* Escrito para el volumen homenaje a don Carlos Sánchez del Río y Peguero, con motivo de su jubilación como catedrático de la Universidad de Zaragoza y como funcionario del Ministerio de Educación y Ciencia. Se publica con autorización de la Escuela Nacional de Administración Pública (Centro de Formación y Perfeccionamiento de Funcionarios) y de la dirección de «Documentación Administrativa».

(1) Cfr. MERKL: *Teoría general del Derecho administrativo*, trad. esp., Madrid, 1935; párrafo 16.

En los aspectos educativo y formativo, los Estados eran de ordinario más asépticos y neutrales que hoy. Es posible que de hecho y en los resultados y efectos suceda ahora lo mismo, pero actualmente los Estados no quieren reducir sus misiones y tareas a la simple instrucción, a la enseñanza, sino que pretenden educar y formar integralmente, de forma que las palabras «educación», «cultura» u otras semejantes han venido a desplazar a la primitiva «instrucción».

De otro lado, la notoria y tan justificada preocupación por la investigación científica ha repercutido también en la denominación del Ministerio en algunos países, o incluso han creado Departamentos *ad hoc* para las tareas investigadoras, tecnológicas, etc.

En Francia el Ministerio se llama de Educación Nacional desde 1932; lo mismo en Portugal desde la ley de 11 de abril de 1936; de Educación y Cultura en Bélgica desde marzo de 1961 (7); Educación es el término empleado en USA; Educación y Ciencia es el nombre actual del Ministerio existente para Inglaterra y Gales (Educación en Escocia y en Irlanda del Norte) (8). En Italia, durante la etapa fascista, recibió también el nombre de Educación Nacional, pero, seguramente por reacción, el Real Decreto de 29 de mayo de 1944 devolvió a este Ministerio el nombre tradicional de Instrucción Pública (9). Por su parte, en Polonia existen diversos Ministerios, y se da allí una «pacífica coexistencia» terminológica, y todos estos nombres son empleados según el Departamento de que se trate: enseñanza, educación, cultura (10).

3. Inexistencia del Ministerio: los Estados Federales

Como ya queda dicho a propósito de Suiza, los Estados federales no suelen contar en su estructura administrativa central con un Ministerio de Educación, por ser ésta, materia que las respectivas Constituciones suelen residenciar en su totalidad, o al menos en gran parte, en los Estados miembros, de modo que el sector, generalmente no muy extenso, atendido por el Estado federal, figura inserto en su caso en un Ministerio que engloba diversas materias junto con la educación: en Suiza, la División de Cultura General, Ciencias y Artes (Ministerio del Interior); en Norteamérica, la Oficina de Educación (Ministerio de Sanidad, Educación y Seguridad Social).

En la República Federal de Alemania, estas cuestiones pertenecen casi en exclusiva a los diversos *Länder*, que suelen contar con un *Kulturministerium*, que equivale, aproximadamente, a nuestro Ministerio, más la Dirección General de Asuntos Eclesiásticos (ésta del Ministerio de Justicia) (11).

Como es bien sabido, la estructura jurídico-política del Reino Unido es muy especial y no es fácil asimilarla a las categorías conceptuales manejadas por la Ciencia continental. Supuesto que pueda hablarse en este caso de Estado federal sería con matices muy peculiares, pero puede con todo aludirse ahora a este país, pues además del eficiente *University Grants*

Committee (12), con el que vienen a quedar fuera del Ministerio los asuntos relativos a las Universidades, no hay un Departamento de Educación común a todo el Reino Unido, sino que existe un Ministerio para Inglaterra y Gales, otro en Irlanda del Norte, y el Departamento de Educación para Escocia, dependiente del secretario (ministro) de Estado para Escocia.

Peculiar es también la organización soviética: la Constitución de la URSS distingue dos grupos distintos de Ministerios: de un lado, los de toda la Unión, esto es, los que gestionan asuntos de la exclusiva competencia del Estado federal y que carecen de Departamentos homónimos en las Repúblicas federadas; de otro, los Ministerios llamados de toda la Unión y de República, encargados de regir las ramas de la Administración de competencia compartida entre la URSS y las Repúblicas que la integran; estos Ministerios actúan por medio de los Departamentos homónimos de las Repúblicas federales, y rara vez gestionan asuntos o empresas directamente. Pues bien, entre esos Ministerios de toda la Unión y de República se cuentan el de Enseñanza Superior y Media Especializada y el de Cultura (13).

4. Unidad y pluralidad ministerial

De igual modo que del Ministerio del Interior van desprendiéndose en no pocos países diversos Ministerios—entre ellos el de Educación, ya lo hemos visto—en la actualidad, el de Educación es frecuentemente otro Departamento-madre del que se han ido desgajando distintas parcelas más o menos especializadas relativas al ámbito cultural de la investigación, de la enseñanza, etc., de modo que, además del Ministerio de Información—muy a menudo desgajado del de Educación, y cuyo carácter formativo-cultural es evidente—, existen a veces otros varios Ministerios consagrados a estas tareas.

Así, Francia conoce hoy—además del Ministerio de Educación Nacional—, el de Asuntos culturales (guarda un cierto parangón con la Dirección General de Información de nuestro Ministerio de Información y Turismo) y el de Estado para la Investigación Científica y Cuestiones Atómicas y Espaciales; Inglaterra consagra uno a las investigaciones aplicadas e industriales con el nombre de Ministerio de Tecnología; la URSS, según ya queda dicho, tiene un Ministerio—también de toda la Unión y de República—llamado de Cultura, que equivale casi exactamente al Ministerio español de Información y Turismo, más la Dirección General de Bellas Artes del de Educación y Ciencia; Polonia tiene los Ministerios de Enseñanza Superior (las Escuelas o Academias de Medicina dependen del de Sanidad), Instrucción Pública o Educación Nacional (14) (enseñanza primaria y secundaria en general, Escuelas Superiores de Pedagogía, escuelas profesionales) y Cultura y Artes (museos, cinematografía, monumentos, etc.).

Fenómeno semejante puede detectarse también en otros países, si bien no suele haber coincidencia de nombres ni de reparto de competencias entre estos Ministerios culturales o científicos «especializados».

(7) R. SOMMARUGA: *L'Università in Belgio*, en el vol. colectivo cit. en la nota (3), pp. 42-43.

(8) Cfr. la publicación *Britain: an official handbook*, edición 1967, Londres, pp. 51 y ss.

(9) ZANOBINI: *Corso di Diritto amministrativo*, volumen III, 6.ª ed., Milano, 1958, p. 31.

(10) Cfr. *La Pologne de 1944 a 1964*, ed. francesa, Varsovia, 1964, p. 157; ver también, sin firma, *L'Università in Polonia*, en el vol. colectivo cit. en la nota (3), página 228.

(11) A. PLACHY: *L'Università in Germania*, en el volumen colectivo cit. en la nota (3), p. 182.

(12) A. M. MUSU: *L'Università in Gran Bretagna*, en el vol. colectivo cit. en la nota (3), p. 196.

(13) V. VLASOV y S. STUDENIKIN: «Derecho administrativo soviético», en el volumen colectivo *Fundamentos del Derecho soviético*, trad. esp. de José Echenique, Moscú, 1962, p. 157.

(14) Cfr. las dos publicaciones cit. en la nota (10): en la primera de ellas, oficial y en francés, se dice *instruction publique*; en la segunda, particular y en italiano, se lee *educazione nazionale*.

Por su parte, la Asamblea Consultiva del Consejo de Europa (15), en su sesión de 4 de noviembre de 1964 (segunda Conferencia parlamentaria y científica, en la que participó también una Delegación española) recomendó al Comité de Ministros de Asuntos Exteriores del Consejo lo siguiente: «Debería existir en cada país un ministro encargado exclusivamente—o al mismo tiempo que de otras tareas—del progreso y de la coordinación de la política científica en todos sus aspectos.»

Ya en otros lugares me he referido a la proliferación ministerial (16) si bien España constituye un ejemplo, no muy frecuente, de cierta mesura y parquedad en la creación de Departamentos ministeriales. Este crecimiento orgánico—nada ordenado a menudo—se explica por diversas razones: la creciente conciencia del Estado de su misión conformadora de la sociedad—más acusada, como es obvio, en las «democracias populares o socialistas», lo que se traduce en una sobrecarga de tareas, planes, etc., que conlleva inevitablemente —*de facto* al menos—la creación de nuevos órganos; tácticas o necesidades políticas, se trate o no de Gobiernos de concentración o coalición, que fuerzan a multiplicar los Departamentos para disponer de suficientes «carteras», pues el ofrecer ministerios sin ellas no basta en todos los casos para lograr un acuerdo en el seno del Gobierno o con otros partidos; o, en fin, la «ley de Parkinson» sin más, es decir, el crecimiento orgánico independientemente de cualquier razón científica, administrativa o política, el crecimiento «porque sí», porque está inserto en la propia dinámica y estructura de la Administración: nacido el órgano, éste crea la función («los funcionarios se dedican a darse trabajo unos a otros»).

Quizá la solución estaría en la creación de subsecretarías o ministerios o secretarías de Estado subordinados a otros ministerios y sin formar parte del Gobierno o Consejo de Ministros (17). De este modo los Ministerios superiores o «de verdad», los que integran el Gobierno, serían pocos y dedicados cada uno de ellos a un gran sector de la política y de la Administración del Estado: Defensa, Educación, Economía, etcétera. Sin esta solución reductora y concentradora, es casi inevitable—en realidad, sin casi—este doble fenómeno: muchas labores a coordinar, y cada vez más difícilmente coordinables.

Dentro de ciertos límites, seguramente rebasados, la proliferación ministerial es inevitable—y generalmente, también irremediable—pero como se ha hecho notar (18) suele ser perjudicial: a) por de pronto disminuye la capacidad de trabajo del Gobierno, pues cuanto más numerosos son los ministerios hay más pérdidas por roces y más frecuentes son también los conflictos de atribuciones; b) la proliferación ministerial va necesariamente en detrimento de la unidad y homogeneidad interna de la Administración; c) simultáneamente conduce a la congestión en el centro, pues mientras un ministerio extenso tiende a desconcentrar, un ministerio «especializado» tiende a la concentración; d) también inevitablemente—al menos *de facto*—esos ministerios tienden a crear su propia in-

fraestructura administrativa, incluso en el ámbito local, apareciendo nuevos cuerpos especiales de funcionarios, nuevos «delegados» provinciales, etc.; e) los órganos generales (gobernadores civiles, diputaciones provinciales y ayuntamientos) se convierten en subordinados jerárquicos no de uno sino de varios ministerios, en perjuicio de una organización administrativa buena y racional; f) por último, ha de atenderse a un gasto mayor, lo que, en la medida en que sea superfluo o innecesario, es también perjudicial.

II. COMPETENCIA Y TRAYECTORIA DEL MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA

1. Siglo XIX: de la Dirección General de Estudios al Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes

A lo largo del siglo XVIII, la acción cultural y docente del Estado, notablemente menos extensa e intensa que en la actualidad y carente de un ministerio *ad hoc* para esos fines, fue desplegada por distintos organismos y, en lo que se refiere a departamentos, por los de Estado, Justicia, y el fugaz (1717) de Justicia, Gobierno Político y Hacienda; así, por ejemplo, según el real decreto de Fernando VI de 15 de mayo de 1754 correspondían a la Secretaría de Estado los asuntos de archivos, academias, etc.

Ya en el siglo XIX, el germen originario del Ministerio de Educación lo constituyó la Dirección General de Estudios, cuya creación anunció el artículo 369 de la Constitución de 18 de marzo de 1812, que había creado también, entre otros, el Ministerio de la Gobernación para la Península (y Baleares y Canarias). Dispuso la Constitución literalmente: «Habrá una Dirección General de Estudios, compuesta de personas de conocida instrucción, a cuyo cargo estará, bajo la autoridad del Gobierno, la inspección de la enseñanza pública». Por supuesto, «el plan general de enseñanza» había de ser uniforme en todo el Reino (art. 368) y se reservaba a las Cortes, por medio de planes y estatutos especiales, arreglar cuanto pertenecía «al importante objeto de la instrucción pública» (art. 370).

Aunque también se empleó a menudo—y acabamos de verla—la expresión «enseñanza pública», fue la de «instrucción pública» la que cuajó a lo largo de más de un siglo, y es curioso constatar que la misma expresión «educación nacional» que había de emplearse a partir de 1938, fue ya empleada en 1811: las tristes y agitadas circunstancias de la época movieron a las Cortes (decreto de 30 de abril de 1810) a disponer el cierre de universidades y colegios, pero poco después (decreto de 16 de abril de 1811) derogaron el anterior y dispusieron abrir los centros docentes (establecimientos es la palabra empleada en la Constitución de 1812: arts. 368 y 369) «considerando el influjo que tiene la educación nacional...».

A pesar de su identidad terminológica, la de Estudios prevista por las Cortes no era un órgano igual a las direcciones generales que iban a arraigar después en nuestra organización administrativa. En efecto, por decreto de las Cortes de 29 de junio de 1821 se promulgó el reglamento general de Instrucción Pública, en cuyos artículos 92-107 se delinea la Dirección General de Estudios, compuesta de siete individuos o directores (dos de ciencias eclesiásticas, morales o políticas; dos por las ciencias naturales, matemáticas y médicas; dos por la literatura y las artes, y un sép-

(15) Cfr. «Science et Parlement», París, 1965, p. 192, ed. oficial del *Conseil de l'Europe* y de la *Organisation de Coopération et de Développement Economiques*.

(16) AURELIO GUATTA: *El Consejo de Ministros*, 2.ª ed., Madrid, 1967, pp. 39-43.

(17) Cfr. JOSÉ LUIS MEILÁN: «Influencia de la planificación del desarrollo en la Administración pública», en *Documentación Administrativa*, núm. 100 (1966), páginas 356-60.

(18) FORSTHOFF: *Tratado de Derecho administrativo*, trad. esp., Madrid, 1958, pp. 586-96.

timo director elegido entre personas dedicadas a cualquier ciencia o disciplina); el cargo de director era vitalicio, con el sueldo de sesenta mil reales (cantidad que ha de reputarse generosísima para la época) e incompatible con cualquier otra actividad; el más antiguo de los siete directores era el presidente de la Dirección General, y aunque al principio los nombraría a todos ellos el Gobierno, en lo sucesivo serían elegidos por los demás directores y cuatro miembros de la Academia Nacional (era ésta una corporación análoga al actual Instituto de España).

La vida de la Dirección General de Estudios—creación de las Cortes—fue efímera y agitada, y en realidad tendría sus años contados una vez apareció el nuevo Ministerio de Fomento en 1832 (19) (el «taller de la prosperidad nacional», como lo designó su principal promotor, Francisco Javier de Burgos) y que luego se llamaría (otra vez en realidad) del Interior (1834) y de la Gobernación (1835). Por real decreto de 4 de agosto de 1836 se aprueba un nuevo «plan de estudios», nombre con el que en la época se llamaba a las disposiciones generales relativas a la instrucción pública, y al propio tiempo que prometió el establecimiento de un Consejo de Instrucción Pública dispuso la supresión de la Dirección General de Estudios. Sin embargo, un mes después—el Ministerio entonces competente en estas materias era el de la Gobernación—, por real decreto de 4 de septiembre de 1836, se suspendió la ejecución del anterior por ser los planes de instrucción pública atribución de las Cortes (en efecto, artículo 370 antes citado de la Constitución de 1812), disponiéndose que, entre tanto, proveyera en estas cuestiones la Dirección General de Estudios, que se mandó restablecer interinamente por real decreto de 8 de octubre del mismo año 1836, con la novedad ahora de que los directores lo serían gratis, si bien el puesto sería compatible con cualquier otro que se tuviera o se llegara a tener en el futuro: un encargo que se hizo entonces a la Dirección General fue el de informar acerca de la conveniencia de trasladar la Universidad de Alcalá a Madrid, como en efecto se dispuso por real orden de don Joaquín María López, ministro de la Gobernación, de 29 de octubre de 1836.

Por real decreto de 17 de septiembre de 1845, ejecutado por el de 28 de octubre siguiente, se aprobó un nuevo «plan de estudios», esto es, un nuevo reglamento general sobre la instrucción pública, y aquí aparece de nuevo la promesa de un Consejo de Instrucción Pública, que ahora cuajará definitivamente, si bien en su ya más que centenaria vida haya conocido innumerables reorganizaciones y también algunas mutaciones terminológicas (Consejo Nacional de Cultura en la II República y Consejo Nacional de Educación a partir de 1940). A este famoso «plan de estudios» de 1845, cuyo principal inspirador fue Gil de Zárate, se debe también la introducción en España de los «distritos universitarios» (los *resorts académiques* franceses), figura a la que he dedicado recientemente un estudio especial. Era entonces ministro de la Gobernación don Pedro José Pidal, y la Dirección General ya antes se había convertido, siendo ministro don Pedro Gómez de la Serna, en la Sección de Instrucción Pública el 1 de junio de 1843 (20), pero se transformó en Dirección General de Instrucción Pú-

blica por real decreto de 13 de mayo de 1846, nombrándose para ella a don Antonio Gil de Zárate.

1847 es un año importante para esta historia: por real decreto de 28 de enero se creó, desgajado del de la Gobernación, el Ministerio de Comercio, Instrucción y Obras Públicas, nombrándose para el nuevo Departamento, al siguiente día, a don Mariano Roca de Togores, marqués de Molíns.

Una nueva emigración conocieron los servicios de instrucción pública por real decreto de 20 de octubre de 1851, que al propio tiempo que llamó de Fomento al anterior Ministerio de Comercio, Instrucción y Obras Públicas, pasaba lo referente a instrucción al Ministerio de Gracia y Justicia (cartera que pasó a desempeñar don Mariano Miguel de Reinoso) y se suprimía la Dirección General y se la sustituía por cuatro secciones, pero por otro real decreto, de 17 de junio de 1855, los asuntos de instrucción pública volvieron al ya llamado Ministerio de Fomento (era ministro don Manuel Alonso Martínez), donde siguieron hasta 1900 y en que integraban la Dirección General de Instrucción Pública.

La verdad es que en 1886 estuvo a punto de establecerse nuestro ministerio e incluso se llegó a crear. En efecto, siendo presidente del Consejo de Ministros don Práxedes Mateo Sagasta y ministro de Fomento don Eugenio Montero Ríos, éste presentó a la Reina Regente un proyecto de decreto que mereció la real aprobación el 7 de mayo, por el que a partir de 1 de julio—fecha en que entrarían a regir los nuevos presupuestos del Estado—se suprimiría el Ministerio de Fomento y se crearían otros dos: uno llamado de «Obras Públicas, Agricultura, Industria y Comercio» y otro que se denominaría de «Instrucción Pública y de Ciencias, Letras y Bellas Artes». La razón alegada por Montero Ríos era la dificultad o imposibilidad de atender eficazmente todo el amplísimo ramo del fomento con sólo un Departamento, como había demostrado ya en el período 1851-55, e incluso demostraba (?) que la reforma, lejos de gravar el erario, lo aliviaría en unos ocho millones de pesetas anuales. Es lo cierto, sin embargo, que el real decreto de 7 de mayo de 1886 no llegó a ser ejecutado, siguió existiendo el Ministerio de Fomento, y el establecimiento del de Instrucción Pública hubo de aguardar hasta fines del XIX.

2. El Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes

El último ministro de Fomento que tuvo a su cargo la instrucción pública fue otro marqués de Pidal, como en 1845: don Luis Pidal y Mon.

La ley de Presupuestos de 31 de marzo de 1900 había autorizado al Gobierno para reorganizar en dos el Ministerio de Fomento, y por real decreto de 18 de abril de dicho año se suprimió el citado Departamento y se crearon el de Agricultura, Industria, Comercio y Obras Públicas (que recuperaría su nombre de Fomento en 1905) y el de Instrucción Pública y Bellas Artes (21), al que se encomendó la enseñanza pública y privada en todas sus clases, el fomento de las ciencias, artes y letras, los archivos, museos y bibliotecas, y el Instituto Geográfico y Estadístico. Por fin habían logrado estas materias que se les consa-

(19) Cfr. FEDERICO SUÁREZ: *La creación del Ministerio del Interior en España*, en «Anuario de Historia del Derecho Español», vol. 19 (1948-49), pp. 15-56.

(20) Para la historia de este período es del mayor interés el libro de VICENTE CACHO VIU: *La Institución Libre de Enseñanza*, vol. I. Madrid, 1962, pp. 27 y ss.

(21) Según NATALIO RIVAS, Silvela dividió en dos el Ministerio para dar la cartera de Agricultura, Industria, Comercio y Obras Públicas a Gasset: «Rafael Gasset, precursor de una gran política de obras públicas», en *Ateneo* núm. 24. Madrid, 20 de diciembre de 1952.

grara un Ministerio especial, siendo el primero en desempeñarlo don Antonio García Alix.

El Ministerio nació con una planta muy modesta, pues no tenía más órganos que la Subsecretaría, con estas cuatro Secciones: Universidades e Institutos, Primera Enseñanza y Escuelas Normales, Bellas Artes, Construcción civiles y Escuelas especiales.

La Subsecretaría, como en general las de los demás Ministerios en este período, tuvo una existencia azarosa: fue suprimida por real decreto de 15 de septiembre de 1923 (como el propio Ministerio), restablecida por otro de 21 de diciembre del mismo año, vuelta a suprimir por el de 4 de diciembre de 1925 (un día antes se había restablecido el Ministerio) y de nuevo creada por real decreto-ley de 5 de abril de 1930.

Pero ya antes de la dictadura habían comenzado a surgir las direcciones generales: abrió la marcha la de Primera Enseñanza, creada por real decreto de 1 de enero de 1911, y concebida como un cargo técnico que había de desempeñar quien fuera o hubiera sido profesor.

Siguió luego la Dirección General de Bellas Artes, estructurada en líneas generales por la real orden de 26 de enero de 1915, según autorización—dice—de la ley de Presupuestos de 26 de diciembre de 1914. Esta Dirección General, en cumplimiento de la llamada ley de Restricciones de Chapaprieta de 1 de agosto de 1935, fue suprimida por decreto de 28 de septiembre de 1935 y luego restablecida por otro de 24 de febrero de 1936, convalidado por ley de 30 de abril de este año.

Para sustituir a la Subsecretaría, que como ya se ha dicho, había sido suprimida por segunda vez en 1925 por real decreto de 18 de diciembre de dicho año, se creó la Dirección General de Enseñanza Superior y Secundaria, suprimida en 1930 al restablecerse la Subsecretaría.

Un decreto-ley de 16 de diciembre de 1931 anunció la creación de la Dirección General de Enseñanza Técnica y Superior, lo que llevó a cabo, si bien con el nombre de Dirección General de Enseñanza Profesional y Técnica, el decreto de 10 de febrero de 1932, convalidado por ley de 23 de julio siguiente: por este decreto pasaron al Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes todas las escuelas especiales de ingenieros civiles, que habían dependido de los de Fomento y de Economía Nacional, así como las escuelas de veterinaria; como las de ingenieros, también las escuelas de trabajo pasaron a depender de esta Dirección General, que si bien fue suprimida, como la de Bellas Artes, en 1935, también fue como ella restablecida en 1936 por las mismas disposiciones ya citadas, pero ahora con el nombre de Dirección General de Segunda Enseñanza y Enseñanza Superior.

Otra Dirección General que tuvo el Ministerio, y ya desde su creación, fue la del Instituto Geográfico y Estadístico, que procedía del Ministerio de Fomento: contaba con los servicios estadísticos, de topografía y de pesas y medidas, a los que se agregó luego el Observatorio Astronómico y Meteorológico de Madrid (real decreto de 4 de marzo de 1904) y el Cuerpo de meteorólogos creado por real decreto de 7 de febrero de 1913. Pero todos esos servicios fueron emigrando a otros Departamentos con el transcurso del tiempo: los de estadística pasaron a Trabajo, Comercio e Industria por real decreto de 20 de febrero de 1922, y los geográficos, reorganizados primero con el Depósito de Guerra (real decreto de 26 de diciembre de 1923) y luego con los de catastro (real decreto-ley de 3 de abril de 1925), pasaron a formar una Dirección Ge-

neral en la Presidencia del Consejo de Ministros (real decreto-ley de 6 de marzo de 1926), pero al suprimirse por decreto de 28 de septiembre de 1935 la Dirección General del Instituto Geográfico, Catastral y de Estadística, sus servicios de geografía pasaron de nuevo, aunque muy fugazmente, al Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, en el que se creó el Instituto Geográfico por Decreto de 18 de agosto de 1935.

En este Ministerio se creó el Instituto Español de Oceanografía por real decreto de 17 de abril de 1914, pero el de 5 de junio de 1924 lo pasó al de Marina.

En cambio, persiste en el Ministerio lo relativo a fundaciones benéfico-docentes: un real decreto de la Presidencia del Consejo de Ministros de 29 de junio de 1911 resolviendo un conflicto de atribuciones entre los Ministerios de la Gobernación y de Instrucción Pública y Bellas Artes atribuyó a éste la competencia en la materia de que se trata.

Por último, en esta etapa anterior a 1936 (22), es de destacar la creación de la Secretaría Técnica por decreto de 17 de agosto de 1932, en cumplimiento de la ley de la misma fecha que había reorganizado el Consejo con el nombre de Nacional de Cultura. Probablemente la labor de esa Secretaría Técnica no debió ser muy amplia ni extensa, pues no fue estructurada en realidad hasta el decreto de 3 de julio de 1936, esto es, quince días antes del 18: había de estar integrada por cinco secretarios técnicos especializados, respectivamente, en enseñanza primaria, secundaria, universitaria, técnica y política artística y bellas artes, más dos traductores; la Secretaría Técnica tendría a su cargo las relaciones culturales con el extranjero, la publicación de un anuario, las tareas de asesoramiento, información y sugerencias, etc.

En resumen, el 18 de julio de 1936 integraban el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes: la Subsecretaría (con la sección de fundaciones benéfico-docentes); la Dirección General de Primera Enseñanza, la de Bellas Artes, y la de Segunda Enseñanza y Enseñanza Superior, y la Secretaría Técnica.

3. El Ministerio de Educación Nacional (ahora de Educación y Ciencia)

El impacto producido por la Guerra de España en la organización política y administrativa, muy embrionaria a mediados de 1936, nos fuerza a comenzar de nuevo la evolución de los servicios que nos ocupan.

1. Por ley de 1 de octubre de 1936 se creó la Junta Técnica del Estado, compuesta de un presidente y siete comisiones, a manera de Ministerios, una de las cuales fue la de Cultura y Enseñanza (que desempeñó don José María Pemán) y que subsistió hasta que por ley de 30 de enero de 1938 se restablecían el Gobierno y los Ministerios, y entre ellos, el nuestro, que ahora recibía el nombre de Educación Nacional, y que además de la Subsecretaría contaba con las cuatro Direcciones Generales (servicios nacionales se llamaron entonces hasta la ley de 8 de agosto de 1939) de Enseñanza Superior y Media, Primera Enseñanza, Enseñanza Profesional y Técnica, y Bellas Artes, organización, como se ve, bastante análoga en extensión, competencias y hasta en la nomenclatura, a la existente el 18 de julio de 1936. El Ministerio se estableció inicial-

(22) El último ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes de la Monarquía (1931) fue don José Gascón y Marín, y el primero de la II República, don Marcelino Domingo Sanjuán.

mente en Vitoria (confróntese circular de 15 de febrero de 1938 (23)).

En esta tercera etapa es de notar el significativo cambio de nombre del Ministerio; por lo demás, el proceso de crecimiento orgánico va a seguir, como en las etapas anteriores, aunque a un ritmo notoriamente más acelerado, fenómeno advertido hoy en todos los Gobiernos y en los Ministerios de todos los países. Así, hubo épocas en las que el Ministerio careció de Subsecretaría: pero hoy cuenta con dos; pasaron once años desde la creación del Ministerio a la de la primera de sus Direcciones Generales, y a los treinta y seis años de vida de aquél, no contaba más que con tres, pero con ese nombre u otro equiparado, hoy el Ministerio de Educación y Ciencia tiene once Direcciones Generales.

2. Veamos sumariamente el desarrollo de esta planta orgánica.

A la Subsecretaría de Educación Nacional (Educación y Ciencia actualmente) ha venido a sumarse, creada por decreto de 2 de febrero de 1966, la de Enseñanza Superior e Investigación, a la que corresponde coordinar la acción de las Direcciones Generales de Enseñanza Universitaria, Enseñanza Técnica Superior, y Promoción y Cooperación Científica (24).

La Dirección General de Enseñanza Superior y Media fue desdoblada en dos (Enseñanza Universitaria y Enseñanza Media) por la ley orgánica del Ministerio de 10 de abril de 1942 y el decreto de 15 de junio siguiente: a la de Enseñanza Media (por decreto de 17 de enero de 1963 se ha creado en ella la Subdirección General) le corresponde cuanto se refiere a los bachilleratos, incluido el antes llamado laboral y ahora técnico (decreto de 2 de febrero de 1966).

La Dirección General de Enseñanza Primaria recibió este nombre por la citada ley orgánica de 1942, y sigue con sus servicios tradicionales, entre los que se cuentan las Escuelas del Magisterio; la ley de 14 de abril de 1955, que modificó la anterior (el texto refundido de ambas es de 25 de noviembre de 1955), creó la Subdirección General de Enseñanza Primaria.

La Dirección General de Bellas Artes no ha sufrido alteraciones de interés para este trabajo.

La de Archivos y Bibliotecas fue creada por ley de 25 de agosto de 1939 y tampoco requiere de mayores explicaciones: le compete también el régimen de la propiedad intelectual.

En cambio, la Dirección General de Enseñanza Profesional y Técnica ha sufrido múltiples reorganizaciones: los servicios que tenía relativos a formación profesional y capacitación de trabajadores le fueron segregados al crearse la Dirección General de Enseñanza Laboral por decreto-ley de 27 de julio de 1951, y al reformarse la ley orgánica del Ministerio en 1955 aquélla

recibió el nombre de Dirección General de Enseñanzas Técnicas. En esta materia los más recientes cambios son los introducidos por decreto de 2 de febrero de 1966, según el cual: a) se suprime la Dirección General de Enseñanza Laboral; b) la Dirección General de Enseñanzas Técnicas pasa a denominarse de Enseñanza Técnica Superior (Escuelas Superiores Técnicas de Arquitectura y de Ingenieros), y c) se crea la Dirección General de Enseñanza Profesional, a la que se encomienda lo que pertenecía a la de Enseñanza Laboral (excepto el bachillerato laboral, técnico desde esa misma disposición) y a la de Enseñanzas Técnicas (excepto las Escuelas Técnicas Superiores). En resumen, la Dirección General de Enseñanza Profesional y Técnica creada en 1938, ha perdido algunas de sus competencias en favor de la de Enseñanza Media, y se ha escindido dando lugar a las actuales de Enseñanza Técnica Superior y de Enseñanza Profesional.

La Dirección General de Promoción y Cooperación Científica ha sido creada por el tantas veces citado decreto de 2 de febrero de 1966, y viene a sustituir, con algunas pequeñas modificaciones, a la Comisaría de Cooperación Científica Internacional que había creado el de 5 de junio de 1963 y que ha suprimido el mencionado de 1966: su misma denominación indica con claridad la competencia de este organismo.

La ley de reforma de la orgánica del Ministerio, de 14 de abril de 1955, reforzó la Comisaría de Extensión Cultural que había nacido por decreto de 18 de diciembre de 1953, y creó la Comisaría de Protección Escolar y Asistencia Social: debe ocuparse la primera de la difusión de los valores culturales entre las personas de edad post-escolar, fomento del cine educativo y de los medios audiovisuales, etc., y ha de cuidarse la segunda del sistema de becas, ayudas al estudio, seguro escolar, previsión social del profesorado y demás funcionarios del Departamento y sus familias, etc. Ambos comisarios gozan de la consideración personal de directores generales y dependen directamente del subsecretario de Educación y Ciencia.

En cuanto a la Secretaría General Técnica del Ministerio, heredera de la aparecida en 1932, se creó por orden de 10 de junio de 1953, fue elevado al rango de director general su titular por la citada ley de 1955, y organizada aquélla por decreto de 27 de mayo de 1955. Sus funciones son actualmente las que señala la ley de Régimen Jurídico de la Administración del Estado (texto refundido de 26 de julio de 1957) a las Secretarías Generales Técnicas de los Ministerios civiles y que existen ya en todos ellos salvo en el de Asuntos Exteriores.

3. El último cambio ha afectado a la denominación del propio Ministerio, para lo que se requiere una ley según el artículo tercero de la citada de Régimen Jurídico, y así, por ley de 31 de mayo de 1966 ha pasado a llamarse Ministerio de Educación y Ciencia, como vimos que se denominaba también en Inglaterra. Han pesado en esta modificación de nomenclatura diversas razones: la elevación y extensión, la preponderancia actual de las tareas de la investigación científica, que si no justificaban la creación de un Ministerio separado—en mi opinión, probablemente eso no está justificado nunca—sí aconsejaban que ese cambio de «clima» se reflejara en la denominación del Departamento, como una especie de extensión o ampliación de las competencias del mismo; se recogía así además la sugerencia o recomendación hecha por la Asamblea Consultiva del Consejo de Europa en 1964, ya citada en

(23) Los ministros de Educación Nacional han sido hasta ahora los siguientes, y nombrados en las fechas que se indican: Don Pedro Sainz Rodríguez, 31 de enero de 1938; don Tomás Domínguez Arévalo, conde de Rodezno, ministro de Justicia, encargado provisionalmente del de Educación Nacional el 27 de abril de 1939; don José Ibáñez Martín, nombrado el 9 de agosto de 1939; don Joaquín Ruiz-Giménez Cortés, el 19 de julio de 1951; don Jesús Rubio García-Mina, el 15 de febrero de 1956, y don Manuel Lora Tamayo, el 10 de julio de 1962. Todos ellos catedráticos de Universidad, excepto el conde de Rodezno y el señor Ibáñez Martín.

(24) Según la ley de 30 de enero de 1938, cada Ministerio tendrá una subsecretaría (aunque no la tiene el de Marina), pero la de 29 de diciembre del mismo año previó la existencia de más de una, y en efecto, con ese nombre u otro, tienen varias subsecretarías la Presidencia del Gobierno y los Ministerios de Asuntos Exteriores, Aire, Hacienda, Educación y Ciencia, Información y Turismo y Comercio.

la primera parte de este trabajo; se simboliza en el cambio de nombre la presencia activa de la Administración del Estado en la investigación y creación científicas, no solamente manifestada en la creación, también en 1966, de la Dirección General de Promoción y Cooperación Científica, sino en la anterior de diversos organismos e instituciones, a las que se alude seguidamente; en fin, no debe tampoco olvidarse que «patrocinar la investigación científica» es uno de los principios fundamentales del Movimiento Nacional, según la declaración XII de la ley de 17 de mayo de 1958.

4. La tarea desarrollada en orden a la organización de los servicios docentes, educativos, culturales y científicos desde 1939, no se reduce a la ya reseñada estructura centralizada y «activa» del Ministerio, pues ha tenido otras manifestaciones, bien a nivel supraministerial, bien mediante organismos autónomos y órganos consultivos, bien en el orden territorial, bien por último... al margen del Ministerio. Veamos concisamente estos aspectos.

Entre las Comisiones Delegadas del Gobierno han de citarse aquí estas dos: la de Acción Cultural, creada por la ley de Régimen Jurídico e integrada por los ministros de Asuntos Exteriores, Educación y Ciencia, Información y Turismo, y secretario general del Movimiento; y la de Política Científica, creada por decreto de 25 de abril de 1963 y compuesta por el vicepresidente del Gobierno y los ministros de Hacienda, Gobernación, Obras Públicas, Educación y Ciencia, Agricultura, Industria, Comercio y subsecretario de la Presidencia del Gobierno.

Por ley de 24 de noviembre de 1939 (25) se creó el Consejo Superior de Investigaciones Científicas, organismo autónomo dependiente del Ministerio y con centros e institutos de investigaciones diseminados por todo el país. El presidente del Consejo, nombrado por el Gobierno, y dos de sus miembros, elegidos por éstos, son procuradores en Cortes. En desarrollo del artículo 1.º de la citada ley de 1939 y como órgano consultivo del Gobierno, se creó por decreto de 7 de febrero de 1958 la Comisión Asesora de Investigación Científica y Técnica, ampliada luego por los decretos de 6 de mayo de 1959, 14 de junio de 1962, 30 de mayo de 1963 y 16 de junio de 1966. Desarrollo de estas funciones son también las Asociaciones de Investigación (decreto de 22 de septiembre de 1961) de carácter privado y subvencionadas por el Ministerio, y el Fondo Nacional para el Desarrollo de la Investigación Científica (decretos de 16 de octubre de 1964 y 3 de marzo de 1966, y orden de 1 de julio de 1965) para atender a subvenciones, becas, contratos de investigación, adquisición de material para la misma, etc.

La Comisión Nacional de Cooperación con la Unesco fue creada por decreto de 20 de febrero de 1953 y se rige hoy por el de 15 de diciembre de 1966: su presidente es el propio ministro de Educación y Ciencia.

El Consejo Nacional de Educación, máximo órgano consultivo del Ministerio y sucesor del antiguo de Instrucción Pública, fue creado por ley de 13 de agosto

(25) Está modificada por las de 22 de julio de 1942 y 27 de diciembre de 1947; su reglamento es de 10 de febrero de 1940, modificado por los decretos de 16 de diciembre de 1942, 26 de enero de 1944, 5 de julio de 1945, 22 de marzo de 1946, 9 de enero y 19 de noviembre de 1948, y 6 de junio de 1958.

Sobre colaboradores e investigadores del CSIC, v. los decretos de 13 de julio de 1951 y 6 de junio de 1958.

Algunos de los Patronatos del Consejo, concretamente el «Juan de La Cierva», tienen su propia personalidad jurídica.

de 1940, pero se rige hoy por la de 15 de julio de 1952 y su reglamento de 3 de junio de 1955, modificado por los decretos de 11 de julio de 1963 y 13 de agosto de 1966.

Otro órgano consultivo es el Consejo de Rectores, cuya creación pertenece a la etapa anterior, pues surgió por decreto de 11 de julio de 1935, desarrollado luego por la orden de 22 de noviembre del mismo año, y concretadas sus funciones o ampliada su composición por otras disposiciones; órdenes de 8 de marzo de 1942, 31 de enero de 1950 y 10 de febrero de 1966, y decreto de 2 de febrero de este último año.

En el orden territorial, se ha conservado la «división universitaria» heredada del siglo pasado y han aparecido nuevas estructuras locales.

Los rectores de las Universidades del Estado, nombrados por el Gobierno, procuradores en Cortes y representados en el Consejo del Reino, representan al Ministerio en el correspondiente «distrito universitario», ostentan la «autoridad delegada» del ministro y tienen la representación general del Gobierno en materia escolar (26). Presiden también el Consejo de Distrito Universitario, abigarrado y multitudinario organismo colegiado para impulsar la educación, etc., en todo el territorio respectivo: creó estos Consejos la ley orgánica del Ministerio de 10 de abril de 1942, y levemente reformados por la ley de 14 de abril de 1955, están regulados por el decreto de 4 de agosto de 1952, completado luego por órdenes de 9 y 23 de julio y 28 de agosto de 1953.

En el orden burocrático provincial, la ley citada de 1955 amplió las funciones de las anteriores Delegaciones Administrativas de Primera Enseñanza, convirtiéndolas en Delegaciones Administrativas del Ministerio, organizadas luego por decreto de 23 de marzo de 1956.

En fin, para no alargar excesivamente esta relación de consejos locales, bastará citar las Comisiones Delegadas de Acción Cultural, hoy presididas por los gobernadores civiles (decreto de 8 de mayo de 1961: son los antiguos Consejos Provinciales de Educación), y las Juntas Municipales de Enseñanza presididas por los alcaldes (ley orgánica del Ministerio de 1955).

Carácter bien distinto tiene, como es notorio, el Instituto de España: es el conjunto de las ocho Reales Academias radicadas en Madrid, «constituídas en corporación nacional a título de senado de la cultura patria» según decía el decreto fundacional de 8 de diciembre de 1937. Hoy se rige por el de 18 de abril de 1947, que aprobó sus nuevos estatutos, distintos de los propios de cada una de las Reales Academias. Estas corporaciones dependientes del Ministerio son: la Española de la Lengua, de la Historia, de Bellas Artes de San Fernando, de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales, de Ciencias Morales y Políticas, de Medicina, de Jurisprudencia y Legislación, y de Farmacia. Tanto el presidente del Instituto, nombrado por el Gobierno, como dos de los miembros de las Reales Academias que lo componen y elegidos por éstos, son procuradores en las Cortes Españolas. La elección para la provisión de vacantes que se produzcan en las Academias está hoy regulada en los decretos de 14 de mayo de 1954, 4 de febrero de 1955 y 14 de marzo y 30 de mayo de 1963.

(26) Art. 2.º del texto refundido de la ley orgánica del Ministerio de Educación de 25 de noviembre de 1955; art. 108 del texto refundido de la ley de Enseñanza Primaria de 2 de febrero de 1967; art. 16 de la ley de Ordenación de la Enseñanza Media de 26 de febrero de 1958.

III. ACERCA DEL AMBITO DE ACTUACION DEL MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA

De las páginas anteriores se deduce bien claramente, al menos a mi juicio, que la competencia que las leyes reconocen al Ministerio le es debida propiamente; esto es, nada le compete legalmente que no esté basado y tenga su razón de ser en la naturaleza de las cosas; todos los servicios con que cuenta atañen de modo directo a los fines docentes, culturales, científicos, artísticos o de investigación. En una palabra: «es todo lo que está».

Pero creo que «no está todo lo que es». En parte, esos mismos fines que se acaban de enumerar, no son atendidos por el de Educación y Ciencia, sino por otros Ministerios, bien por razones «de peso», bien por razones históricas, bien por razones «de coyuntura», bien «porque sí». Y a esto se dedican las últimas líneas de este trabajo, las que siguen.

1. El caso más importante es sin duda el que presenta la existencia del *Ministerio de Información y Turismo*, que es, en buena medida, una especie de Ministerio de educación popular o general, un segundo Ministerio de educación: publicaciones—con el Instituto Nacional del Libro Español y la Editora Nacional—radiodifusión y televisión, cinematografía y teatro, y en cierta medida también la prensa y el turismo, son todas ellas materias típicamente culturales y formativas, como pone bien claramente de manifiesto la misma denominación de diversos órganos del Ministerio de Información y Turismo, donde existe una Subdirección General de Cultura Popular, una Junta Central de Información, Turismo y Educación Popular (decreto de 16 de junio de 1966), un Patronato Nacional de Festivales de España (27) (llamada hasta la orden de 18 de marzo de 1965 Patronato Nacional de Información y Educación Popular), etc. No es ello óbice, por supuesto, para que también el Ministerio de Educación y Ciencia organice festivales y promueva la difusión de la cultura artística, pues al fin y al cabo cuenta con una Dirección General de Bellas Artes y con una Comisaría de Extensión Cultural. Del Ministerio de Educación depende el Teatro Real, pero los nacionales y los particulares corresponden al de Información, La Biblioteca Nacional y en general todas las públicas están en la órbita del Ministerio de Educación y Ciencia (Dirección General de Archivos y Bibliotecas)... pero la política editorial y política de publicaciones, el Instituto Nacional del Libro Español y la Editora Nacional, son materias y organismos que competen al—o dependen del—Ministerio de Información y Turismo. Y podrían citarse muchos otros ejemplos de análogo significado.

En realidad y en su última etapa, son materias que se han desgajado del Ministerio de Educación (Nacional entonces). En efecto, las Direcciones Generales de Prensa, Propaganda (Información desde 1952) y Turismo, se crearon en 1938 en el Ministerio del Interior (Gobernación) y formaron la Subsecretaría de Prensa y Propaganda, pero por ley de 20 de mayo de 1941 los servicios de prensa y de propaganda se transfirieron a la Secretaría General del Movimiento, donde integraron la Vicesecretaría de Educación Popular juntamente con la radiodifusión, la cinematografía y el teatro. Sin embargo, por decreto-ley de 27 de julio de 1945, ratificado por ley de 31 de diciembre del mismo

(27) El Patronato de Festivales ha sido suprimido por decreto de 19 de agosto de 1967 y se ha integrado en la citada Junta Central.

año, la Vicesecretaría citada pasó en bloque al Ministerio de Educación (Nacional) con el nombre de Subsecretaría de Educación Popular y que contaba con las Direcciones Generales de Prensa, Propaganda, Radiodifusión, y Cinematografía y Teatro. Y fue en 1951, cuando un decreto-ley de 19 de julio segregó esas cuatro Direcciones Generales del Ministerio de Educación, y la de Turismo del de la Gobernación, formándose con todas ellas el Ministerio de Información y Turismo.

2. Puede citarse también el caso de la *Dirección General de Asuntos Eclesiásticos*, materia que tradicionalmente se ha asignado entre nosotros al Ministerio de Justicia, que incluso se denominó de Justicia y Culto en 1928-30. Sin embargo no guarda absolutamente ninguna relación con las otras tres Direcciones Generales de dicho Ministerio (Justicia, Prisiones, y Registros y Notariado).

En sí mismo no puede ser este asunto más típicamente formativo, educativo y cultural. Ya se ha recordado antes que las cuestiones de enseñanza fueron absorbidas por el Ministerio de Gracia y Justicia en el período 1851-55, y que los *Länder* alemanes tienen un Departamento llamado precisamente *Kulturministerium* que equivale a nuestro Ministerio de Educación más la Dirección General de Asuntos Eclesiásticos.

3. La mayor parte de los centros docentes dependen del Ministerio de Educación y Ciencia. Pero los hay que dependen de otros departamentos.

Eso es razonable cuando se trata de seleccionar y formar a funcionarios, y así, depende de la Presidencia del Gobierno la Escuela Nacional de Administración Pública o Centro de Formación y Perfeccionamiento de Funcionarios; del Ministerio de Asuntos Exteriores, la Escuela Diplomática y los centros radicados en el extranjero; del de Justicia, la Escuela Judicial; de los Ministerios del Ejército, Marina y Aire, las correspondientes academias militares; del de la Gobernación, la Escuela Nacional de Administración y Estudios Urbanos, las escuelas General de Policía y de la Policía Armada, la Oficial de Telecomunicación y la Nacional de Sanidad; del de Hacienda, la Escuela de Estudios Aduaneros; etc.

En cambio, esa ubicación extramuros del Ministerio de Educación y Ciencia es más discutible cuando no se trata de formar funcionarios, sino de impartir enseñanzas dirigidas al público en general. Es el caso de las universidades laborales y de las escuelas sociales, que dependen del Ministerio de Trabajo; o de las escuelas de Náutica y las de Formación Náutico-Pesquera, del Ministerio de Comercio; o de las escuelas sociales de Periodismo, de Turismo, de Publicidad y de Cinematografía, del Ministerio de Información y Turismo; de la Escuela de Ingenieros de Caminos, Canales y Puertos, dependiente del Ministerio de Obras Públicas hasta 1931, y desde 1935 a 1957; etc.

4. Otro tanto ha de decirse de la labor de investigación y de estudios determinados, pues aunque puedan tener—generalmente más *de iure* que *de facto*—ciertas conexiones y coordinación con el Consejo Superior de Investigaciones Científicas o con las Universidades—y en el plano personal, en el de los investigadores, ello es natural e inevitable—, lo cierto es que no pocos de los aludidos centros también están encuadrados al margen del Ministerio de Educación y Ciencia; así, en la Presidencia del Gobierno, el Instituto de Estudios Africanos; en el Ministerio de Asuntos Exteriores, el Instituto de Cultura Hispánica; en el Ministerio del Ejército, el Centro Superior de Estudios de la Defensa Nacional; en el Ministerio de la Gobernación, el Instituto de Estudios de Administración Local; en el de

Agricultura, el Instituto de Estudios Agro-sociales; en el de Justicia, el Instituto Nacional de Estudios Jurídicos; el Centro de Estudios y Experimentación de Obras Públicas, en este Ministerio; en el de Industria, el Instituto Geológico y Minero de España y la Junta de Energía Nuclear; en el del Aire, la Comisión Nacional de Investigación del Espacio; en la Secretaría General del Movimiento, el Instituto de Estudios Políticos; en la Escuela Nacional de Administración Pública (Presidencia del Gobierno), el Instituto de Estudios Administrativos; en el Ministerio de Hacienda, el Instituto de Estudios Fiscales; etc.

5. Por último, la proyección cultural y los intercambios científicos con el extranjero se manifiesta también (ya antes se ha aludido a la Dirección General de Promoción y Cooperación Científica, a la Comisión Nacional de Cooperación con la Unesco y al Instituto de Cultura Hispánica) en la existencia, en el Ministerio de Asuntos Exteriores, de la Dirección General de Relaciones Culturales, cuyo titular preside la Junta de Relaciones Culturales, colocada ésta bajo la inmediata autoridad de la Comisión Delegada del Gobierno para Acción Cultural.

6. Ante tal número de centros, institutos, etc., con la ya vista dispersión por todo el entramado de la organización administrativa, es clara la necesidad... y dificultad de su coordinación. Probablemente sería beneficiosa una poda en esa fronda—poda de centros, no de la investigación o los estudios y publicaciones—, y aun en ocasiones su transferencia al Ministerio de

Educación y Ciencia, bien directamente, bien a través de las Universidades o del Consejo Superior de Investigaciones Científicas; claro que también debe mantenerse coordinada la labor investigadora de éste con la de aquéllas.

ADDENDA.—Compuestas ya estas páginas, el «decreto de 27 de noviembre de 1967 sobre reorganización de la Administración civil del Estado para reducir el gasto público» interesa a algunas materias de las expuestas arriba en el texto. Concretamente:

a) En el Ministerio de Educación y Ciencia se han suprimido la Subsecretaría de Enseñanza Superior e Investigación y las tres Direcciones Generales de Enseñanza Universitaria, de Enseñanza Técnica Superior y de Promoción y Cooperación Científica; se crea en su lugar la Dirección General de Enseñanza Superior e Investigación.

Las dos Direcciones Generales de Enseñanza Media y de Enseñanza Profesional se refunden en una de Enseñanza Media y Profesional.

Las funciones de la Comisaría de Extensión Cultural, que también se suprime, serán desempeñadas por la Secretaría General Técnica del Ministerio.

b) En el de Asuntos Exteriores, desaparece la Dirección General de Relaciones Culturales, cuyas funciones serán asumidas por el centro directivo que se determine.

c) En el Ministerio de Información y Turismo, la Dirección General de Cinematografía y Teatro y la de Información se refunden en una denominada de Cultura Popular y del Espectáculo.

OCDE. Reunión celebrada en París por los grupos IPE-PRM (diciembre 1967)

CARLOS CARRASCO CANALS

Nos hemos referido a la reunión común que, sobre la oferta y demanda de profesorado de grado elemental y medio, así como a la expansión de la enseñanza media, se celebró, bajo los auspicios de la OCDE, el pasado mes de diciembre en París.

Se debe hacer ahora un resumen de los resultados obtenidos, analizando el documento final, que, como consecuencia de dicha reunión, ha sido recientemente repartido por el secretariado de la reunión bajo la forma de *compte-rendu*.

Los trabajos de los grupos interesados se desarrollaron sobre la planificación del desarrollo de la enseñanza en general.

La aprobación del resumen y conclusiones de la anterior reunión, celebrada en mayo de 1967, era el primero de los puntos del orden del día. Dicho documento fue aprobado por unanimidad, sin más rectificación que alguna corrección material en la lista de los participantes.

El proceso y los mecanismos de planificación para el desarrollo de la enseñanza en los países miembros —punto quinto del orden del día— fue discutido a continuación, y se expuso el cuadro general de la situación actual en todos los países que intervienen, y el objeto que se debatió era elaborar un repertorio de organismos de planificación de la enseñanza. Por intervención del representante del Canadá, se acordó que la preparación de este repertorio se integrase en las actividades normales de los grupos IPE (programa sobre la Inversión y la Planificación en materia de Enseñanza) y PRM (Proyecto Regional Mediterráneo); de esta manera, cada uno de los grupos nacionales de planificación recibirían, para verificar, aprobar y añadir eventualmente, los anteproyectos relativos a los distintos países que elaborará el secretariado.

Se examinó el documento relativo a una descripción real de los procesos y mecanismos de planificación, acordándose que en la lista de funciones descritas en dicho documento se deberían incluir alguna otra, como, por ejemplo, el control, el medio de inversiones de la política educativa, etc. Incluso se planteó si los organismos de planificación de la enseñanza tienen que ser representativos de estructuras socioeconómicas del país o si se debe establecer una distinción en los organismos esenciales que implica la planificación de la enseñanza, entre órganos consultivos y otros.

El punto segundo del orden del día sobre el documento base: «Expansión de la enseñanza media, sus tendencias e incidentes», con los anexos estadísticos correspondientes, hicieron reflexionar, y se recordó que la versión final de este informe se debe presentar, en principio, a la conferencia de ministros europeos de Educación, prevista para marzo de 1969. Se fija un plazo, hasta el 15 de enero de 1968, para los nuevos datos y rectificaciones estadísticas.

En la discusión se pueden señalar, fundamentalmente, tres aspectos comunes, que casi la totalidad de los participantes tenían conciencia:

a) Los objetivos, tanto cuantitativos o cualitativos, que se señalan en el estudio deberían definirse de forma más precisa.

b) Algunas cuestiones se podrían estudiar más profundamente; por ejemplo, la dimensión de la expansión (comprendido el incremento potencial de efectivos docentes). Y así, utilizando de forma más precisa datos estadísticos complementarios y técnicas de análisis cuantitativo de mayor precisión, se llegaría a relacionar más estrechamente las tendencias de expansión en relación con las fuentes de riqueza de los países y su capacidad de producción. Convendría, en torno al objetivo del desarrollo de la enseñanza media, estudiar algún aspecto, como el de la igualdad social para la elección y el acceso, así como la actitud ante esta enseñanza.

Algunos otros problemas que no han sido abordados en la versión actual del documento, cuya descripción estamos analizando, parecían merecer al menos su simple referencia: la enseñanza de adultos, condiciones para el paso a los distintos niveles de la enseñanza media, etc.

Otra cuestión que no había sido tratada, y que particularmente nos parece muy sugestiva, es publicar un glosario de los principales términos que se utilizan en el estudio: unos, conceptos generales (democratización, sistemas paralelos, escuela polivalente, etcétera); otros, que representan nociones precisas (diplomas, repetidores, abandonos, traslados, etc.).

c) El otro sector de cuestiones, de común aceptación en relación con la enseñanza media, es la opinión manifiesta de que se deberían analizar las diferentes políticas educativas en los países miembros, teniendo

en cuenta su desarrollo económico y social y un cuadro planificado, para aumentar la eficacia de su sistema de enseñanza.

Estas cuestiones habían sido ya, en ciertos aspectos, anticipadas por el secretariado de la reunión en el documento que se facilitó a los asistentes, adoptando decisiones relativas a la expansión de la enseñanza media coincidentes en esta línea de circunstancias.

Los documentos básicos de discusión fueron estudiados de forma detallada por la reunión, aportando modificaciones sugeridas, tanto por los representantes nacionales como por el propio secretariado de la conferencia.

Cada capítulo del documento sobre la expansión de la enseñanza media se estudió en todos sus términos, siendo las más interesantes aportaciones las que a continuación se detallan.

Al capítulo I, «Expansión de la enseñanza media», que tenía 26 cuadros importantes, por países, se aportó la idea de que sobre la información y los datos con que se contó, profundizar en el análisis efectuado, y, por otra parte, completar y actualizar dichos datos.

Como sugerencia, se puso de manifiesto que debería estudiarse, por ejemplo, la relación entre las condiciones económicas de la población y las tendencias de crecimiento demográfico, y, sin intentar llegar a conclusiones políticas, estudiar los problemas cualitativos del crecimiento, planteando cuestiones como: «¿Cuáles son las causas del detrimento eventual de la calidad de la enseñanza?», «¿Cuál es la relación entre el nivel de instrucción y profesión?», etc.

Al capítulo II, «Cambios de estructura de la enseñanza media», no hubo aportaciones fundamentales, y simplemente al párrafo 73, sobre la diferenciación de los alumnos y su acceso en distintos momentos de su edad a la enseñanza media, se sugiere definir en la lista de conceptos a que nos hemos referido, bajo el nombre de glosario, en la que debería incluirse la diferenciación de los escolares. Se debería precisar que hay escuelas diferenciadas y otras sin ninguna diferenciación. Definir, por ejemplo, qué es la escuela polivalente, para una mayor comprensión del lector.

Al capítulo III del documento básico, cuyo análisis estamos haciendo con las aportaciones de la reunión, redactado bajo la rúbrica «Problemas planteados por la aplicación de una política convenida», las sugerencias que se formularon incidieron sobre dos aspectos: a) recursos que suponen el desarrollo de la enseñanza media, y b) modificaciones de orden cualitativo.

En torno al primer problema, algunos representantes pretendieron que se estudiase la enseñanza media aislada de otro tipo de enseñanza, fijándose en los aspectos financieros, fundamentalmente, de la misma. Conviene añadir, además, en cada estudio un cuadro sobre costo absoluto por alumno en los diferentes niveles de enseñanza. Que también se tenga en cuenta el costo no sólo del personal docente, sino el de las construcciones y la gestión de la enseñanza. En materia de construcciones escolares se propuso deberían estudiarse los problemas de organización. Como ya hemos indicado de forma general, la reunión se pronunció en el sentido de que los factores importantes sean más aclarados y precisos y las conclusiones más concretas.

En cuanto a las modificaciones de orden cualitativo, los representantes nacionales del IPE-PRM pusieron de manifiesto que debería precisarse si por calidad de un sistema se entiende una adecuación externa, su eficacia interna o su rendimiento, en tér-

minos de resultados escolares. Sería igualmente muy interesante ilustrar todas las argumentaciones mediante una información estadística, evaluando cualitativamente las experiencias ya contrastadas por los países que pertenecen al programa del PRM y las provisiones para 1975-80. Se precisa, a este respecto, la posibilidad de que tal tentativa constituiría la tercera fase del PRM.

Se convino igualmente en torno a esta cuestión de problemas planteados, sobre la aplicación de una política determinada, que existen desacuerdos y posibles conflictos en relación con las reformas, objetivos y medios de la enseñanza. Los conflictos se consideraron por la mayoría de los representantes como tema muy importante y se sugirió realizar investigaciones profundas en estos aspectos para evaluar de forma real la situación en cada país miembro. Por otra parte, se disintió acerca de las dificultades presentadas, si convendría proponer en los informes las hipotéticas estrategias, entre las cuales cada país podría elegir, o si los estudios se deben limitar a exponer, todo lo concretamente que se pueda, los problemas fundamentales y sus consecuencias para el desarrollo de la enseñanza.

Acerca del capítulo IV, relativo a la política de reclutamiento y utilización del personal docente, último de este documento, se discurió en el debate el secretariado debía analizar de forma más profunda las consecuencias cualitativas y cuantitativas que para la enseñanza superior tienen el enorme crecimiento de los efectivos en la enseñanza media, y de otra parte, que se debería prevenir e intentar resolver los problemas considerados prioritarios, como las tasas de admisión, sistemas de enseñanza media por ciclos, una información más detallada sobre variaciones demográficas, estudio del desarrollo y perspectivas de la enseñanza media en los países miembros de la OCDE, etcétera.

El otro documento básico en el que se centró la discusión, que corresponde al punto tercero del orden del día, era el relativo a la oferta y demanda del personal docente a nivel primario y medio, incluyéndose la revisión de las monografías nacionales, a las que ya hicimos referencia en el anterior trabajo.

Sobre una declaración de principio, señalada por el secretariado, al decir que se trataba de un texto provisional se comenzó el examen analizando el capítulo I, de introducción, que debe sintetizar los datos reproducidos en las distintas monografías (sólo disponibles siete estudios nacionales de los doce previstos); representa un estudio cuantitativo sobre los factores que influyen en la oferta y la demanda. La reunión se pronunció por la conveniencia de medir no sólo la oferta y demanda de personal docente, sino la de horas de enseñanza, teniendo en cuenta en la estimación de la demanda de profesorado dos factores importantes: la determinación del óptimo número de alumnos por clase, según el tipo de enseñanza, y la del número de horas cursadas por alumno. El estudio sobre estos aspectos podría llevar consigo comparaciones internacionales y acordar a largo plazo por los países del PRM medidas conjuntas.

El capítulo II, igualmente cuantitativo, se dedica al cuerpo docente dentro de una política de reparto y utilización de mano de obra altamente calificada, estudiando los datos relativos al número de diplomados con una especial calificación que se dedican a la enseñanza, la investigación y la industria. La reunión afirmó que el análisis cuantitativo ganaría evidentemente con la utilización de los datos estadísticos facilitados por las monografías presentadas, ejem-

plo de las tendencias y realizaciones concretas en los países miembros. Al capítulo III, sobre «formación profesional de los docentes», se subrayó la influencia que tiene la formación para realizar la selección de profesores y la conveniencia de darles una formación social y no solamente pedagógica. Si ellos viven en sociedad, si deben preparar para la vida a sus alumnos, deben conocer también los mecanismos sociales y su evolución. La falta de madurez social y emocional de los profesores es a menudo el origen de conflictos entre maestro y alumno, siendo muy interesante el estudio de estos factores. Se remarcó también con insistencia el hecho de que el maestro de enseñanza primaria, polivalente por esencia, tiene necesidad de una formación similar en este aspecto a la del profesor de enseñanza media, a fin de reforzar la unión entre los dos niveles de enseñanza. Finalmente se aconsejó la utilidad de precisar que en una planificación a largo plazo la formación del profesorado no debe sacrificarse a objetivos de crecimiento de efectivos escolares.

Al capítulo IV, que se ocupa del reclutamiento y utilización del personal docente, se marcó el acento sobre la selección de este personal y la posible ayuda a los alumnos de profesorado; también a las nuevas fuentes para reclutamiento de personal docente, sobre todo el personal femenino, o en la reserva o con títulos no típicamente aptos para la enseñanza (ingenieros, por ejemplo). Otro sector que se consideró era la utilización de profesores disponibles, pero que no podían acceder al ejercicio por falta de escuelas de formación del profesorado o porque sus diplomas universitarios no habilitan para el ejercicio de la docencia. Por una gran libertad o rigidez en materia de reclutamiento se pueden dar casos de profesores no utilizados.

Dentro de este capítulo la reunión se pronunció en el sentido de que sería muy interesante estudiar el transvase de profesorado entre países y analizar cada vez más profundamente las nuevas fuentes de reclutamiento de profesorado, insistiéndose en la formación que debe darse al personal proveniente de la industria.

Los problemas sociales se dan evidentemente por la democratización de la enseñanza media, donde los alumnos son a menudo de origen social inferior al del profesor. El lograr que el profesorado permanezca dedicado a la enseñanza es una cuestión tan importante como la de su reclutamiento. También sería muy útil analizar profundamente las salidas profesionales, y sobre todo los abandonos, antes de dedicarse a la enseñanza, estudiando los medios para retener al profesor (clima social, organización administrativa del centro); en lo que concierne a la utilización del profesorado sería deseable analizar con cuidado la utilización del tiempo libre por el profesor, manejando cualquier método de encuesta o análisis, algunos sistemas ya experimentados. Se debe conocer el tipo de trabajo real en clase o fuera del aula en relación con los alumnos y métodos pedagógicos.

La reunión se ocupó, en el capítulo V, de estudiar el estatuto del profesorado, comprendiendo en el mismo aspectos socioeconómicos y su posible situación futura. Al analizar las monografías presentadas se observa que se dedica muy poca información al problema de la política salarial frente a los cuerpos de profesores. Algunos representantes señalaron que el sueldo no es más que uno de los aspectos del reclutamiento, y sería muy conveniente matizar el análisis de las relaciones entre enseñanza y función pública y las repercusiones que pueda tener el trato del personal

docente a diferentes niveles. Por el secretariado se propuso para el estudio de estas cuestiones de evaluación y retribuciones de profesorado por niveles y en comparación con otras profesiones de formación equivalente; parecía necesario confiar a entidades especializadas de investigación que realizaran estudios profundos sobre el salario real del profesorado por países, comparándolo con otras profesiones en el mismo país y la posible comparación internacional.

El capítulo VI y último de este documento fundamental, relativo a la política para aumentar la eficacia de la enseñanza, al insistir sobre la utilización de nuevas técnicas de enseñanza, que implica una constante formación del profesorado, sobre la importancia de las actividades de investigación y desarrollo y sobre el papel de la inspección, todo ello implicó las intervenciones de los reunidos para precisar desde el principio el punto de vista que debería mantenerse para hacer este análisis. Además, en razón a la expansión de efectivos y las nuevas concepciones sobre la enseñanza se llegó al acuerdo de que sería muy útil preguntarse mejor sobre las funciones del profesor que sobre su papel. Para ello se podría ilustrar la investigación con los ejemplos expuestos en las monografías nacionales.

Se indicó por el secretariado que los estudios nacionales, desgraciadamente, no tienen muchos datos sobre rendimiento y eficacia de la enseñanza.

Una interesante intervención que debemos señalar fue la del representante del Consejo de Europa, cuya organización se encuentra en trance de preparar cinco estudios sobre personal docente, que tratará de los siguientes temas:

1. Formación del personal docente a diferentes niveles (constituye una puesta al día del estudio de M. Majault sobre esta cuestión).
2. Perfeccionamiento de los profesores.
3. Cambios del profesorado.
4. Formación de profesorado para y por medios audiovisuales.
5. Formación de profesorado de enseñanza media para la orientación escolar. Sobre este último trabajo existe una comisión cuyo cometido es llevar a cabo las labores preparatorias para un mayor éxito. Dicha comisión organizadora ha sido recientemente nombrada por orden ministerial de 31 de enero pasado y está presidida por el director general de Enseñanza Media y Profesional.

Se trataron otros puntos del orden del día, como el número 4, relativo a la evolución de la política educacional y planificación de la enseñanza en el Japón.

Finalizamos con las sugerencias y orden de prioridades que fueron previstas para trabajos futuros:

1. Construcción de una serie de modelos que permitirían evaluar las políticas de educación.
2. Elaboración de un programa estadístico mínimo.
3. Establecimiento de una base comparable de alumnos y profesores para los distintos países.
4. Estudio de costos y gastos en la enseñanza.
5. Ayuda técnica a otros estudios emprendidos por el secretariado (enseñanza superior, expansión, etc.).
6. Comparaciones internacionales.
7. Creación de un servicio estadístico que clasificaría todas las informaciones nacionales con un criterio único y proporcionaría a los planificadores de los países miembros informaciones estadísticas detalladas.

Se propuso incluso un orden de prioridad, señalando en primer lugar la ayuda técnica para los estudios

efectuados por el secretariado, establecimiento de una clave de conversión, elemento indispensable para obtener datos comparables sobre una base internacional. Se apuntó incluso que los aspectos metodológicos, muy importantes ciertamente, son menos esenciales, sin embargo, que los trabajos acerca del desarrollo de la enseñanza. Finalmente se subrayó el interés de comparar internacionalmente los datos sobre mano de obra para evaluar las necesidades de educación.

Sobre esta base se acordó confiar al secretariado la redacción de unas propuestas concretas.

Finalmente se convino que la próxima reunión sería

durante los días 8, 9 y 10 de mayo de 1968, y que en el curso de las próximas reuniones se podrían estudiar algunos otros temas relativos a la enseñanza superior, programación de presupuestos y análisis de costo-beneficio, relación entre la investigación y planificación en la enseñanza y el papel de las previsiones a largo plazo en la planificación de la enseñanza.

Someramente realizado el análisis de esta reunión, nos queda aventurar un futuro halagüeño a este importante tipo de trabajos, en los que nuestro país y el Ministerio de Educación y Ciencia están colaborando de forma activa.

LA EDUCACION EN LAS REVISTAS

CUESTIONES GENERALES DE EDUCACION

Nuestro colaborador Adolfo Maíllo publica en *Escuela Española* un artículo sobre el cerebro y la educación que acompaña de unas breves notas bibliográficas sobre el tema.

«La comunicación humana—dice Maíllo—se verifica mediante un intercambio de información. Esta palabra clave de la Cibernética o Ciencia de las Máquinas capaces de *aprendizaje*, en el sentido de utilizar el principio de la *retroacción*, *retroalimentación* o *feed-back*, tiene dos acepciones: una, vulgar o usual, en cuanto *adquisición de conocimientos*; otra, más ceñida, que la define como *poder de organización*.»

Después de unas reflexiones de carácter científico sobre la actividad cerebral, el autor termina con estas palabras:

«El sistema nervioso central, y de modo especial el cerebro, permite percibir, asimilar e incorporar el cosmos de valores (sociales, éticos, estéticos, religiosos) que constituyen realmente la *cultura*, permitiendo que lo que el alumno recibe como información cognoscitiva lo convierta, en virtud de la energía impulsora y reguladora de la educación, en "poder de organización". No aludimos a la organización considerada en el sentido usual de disposición de medios materiales y humanos para conseguir rendimientos óptimos, sino en cuanto distribución adecuada de elementos psíquicos y metapsíquicos (ideas, sentimientos, propósitos, valores) en arquitecturas íntimas capaces de enrumbar la conducta» (1).

El mismo autor ha venido publicando anteriormente en esa misma revista una serie de artículos sobre antropología filosófica aplicada al campo educativo. Así, por ejemplo, ha tratado el tema de la adaptación y la agresión, el de la posibilidad de la educación y el de la ontología de la educación (2).

Manuel A. Puga se plantea en una colaboración que leemos en *Escuela Española* el problema de *la educación en la verdad*, pues considera que se cometen con frecuencia lamentables fallos en la comunicación de la verdad. «A veces por temor a enfrentarnos con la verdad, a veces por falta de preparación en el educador para este enfrentamiento con la verdad, la realidad—dice—es que en muchos aspectos no se educa en la verdad. Y esto puede ser peligroso para la formación del futuro hombre, puesto que hoy la mentira tiene siempre corta duración. En nuestros días es mucho más fácil encontrar la verdad que en épocas anteriores, debido a que existen mejores medios de investigación y de formación...»

El autor considera que es necesario educar en la verdad, pero, por otra parte, «al niño hay que darle la verdad; pero, digámoslo así, la verdad "bien dosificada". Hay ciertas verdades que pueden matar ilusiones infantiles o no ser bien interpretadas por la mente del niño. En estos casos se actuará con sumo cui-

dato, diciendo la verdad, sin ocultarla, pero sí dosificándola convenientemente. Esta será la mejor manera de hacer frente a esa "verdad de la calle", que siempre suele dañar al niño. La verdad que el niño suele encontrar en la calle no está convenientemente dosificada. Es demasiado cruda para la tierna edad infantil. El educador, por tanto, deberá preparar y prevenir al niño para ese encuentro, casi siempre inevitable con la cruda verdad de la calle, a base de proporcionarle la verdad bien dosificada.

Indudablemente, al educador no le está permitido que engañe al niño, que le obligue a vivir en la mentira; pero tampoco le está permitido que le proporcione ciertas verdades en dosis excesivas y que puedan dañarle. Al educador le incumbe la misión de decir siempre la verdad, de no engañar a sus alumnos, pero en ciertas ocasiones y sobre ciertas cuestiones deberá proporcionar verdades incompletas, imperfectas: se puede decir la verdad sin decir toda la verdad; de este modo obtendremos una "verdad dosificada". A medida que vaya pasando el tiempo se irá completando y perfeccionando esa verdad, hasta que el alumno esté en condiciones de comprender toda la verdad. En este momento se le entregará la verdad completa» (3).

ENSEÑANZA PRIMARIA

El tema de la *Televisión educativa*, que en estos días es uno de los que ofrece mayor interés, es abordado en un editorial de *Escuela Española*.

Transcurrido ya un período de tiempo suficiente para conocer el alcance de este nuevo sistema de colaboración con la escuela, parece oportuno iniciar una valoración de sus resultados y recoger las experiencias obtenidas para llegar al máximo perfeccionamiento posible.

Aparte de la escasez que todavía existe de aparatos receptores, que no llegan a cubrir ni el 10 por 100 de las escuelas que actualmente funcionan en España, existe también un grave inconveniente, según el editorialista: el de la hora de emisión, pues si bien se realiza durante el horario escolar, «es difícil conseguir que el programa de todas las escuelas en esa hora sea coincidente con el material que tan brillantemente proporciona la televisión».

«Comprendemos—dice—que la elección de esta hora extraordinaria suponga mayor gasto y mayor esfuerzo para Televisión Española, pero al no llegar a todas las escuelas este programa creemos que debiera reconsiderarse en beneficio de un mejor plan educativo en las escuelas, sin que se interrumpa la acción normal en algunas de ellas por la presencia de estos programas.»

Ejemplo claro es para el editorial de *Escuela Española* el éxito, extensión e interés despertado por la Campaña de Alfabetización y aun el programa «Jardín» para párvulos. En estas horas finales del día

(1) ADOLFO MAÍLLO: «El cerebro y la educación», en *Escuela Española*, Madrid, 16 de abril de 1968.

(2) ADOLFO MAÍLLO: *Escuela Española*, Madrid, 9 de febrero, 15 de marzo y 27 de marzo de 1968.

(3) MANUEL A. PUGA MARTÍNEZ: «Educación en la verdad», en *Escuela Española*, Madrid, 13 de marzo de 1968.

hay la seguridad de que el número de espectadores infantiles aumenta extraordinariamente y, aunque se trate de temas sueltos, pueden ser conocidos por mayor número de niños y comentados al día siguiente dentro del espacio escolar.

Más adelante el autor alude a la necesidad de contrarrestar los efectos de algunos anuncios que no son precisamente escuela de buena educación. Como ejemplos, dice:

«Recordamos uno en que, para dar más vivacidad a la propaganda, un niño desciende por el pasamanos de una escalera, o los que beben cualquier líquido anunciado aplicando la boca a la botella, o los que subrepticamente abren el frigorífico para hurtar cualquier alimento anunciado, cogen con las manos los alimentos, despiertan envidias y estimulan malas pasiones, como el niño que da un puntapié a otro porque éste ha recibido un producto que él le negaba.

No queremos hacer exhaustiva esta relación, que, por otra parte, es perfectamente conocida de nuestros lectores. Cada uno de estos hechos, repetidos varias veces en el día, producen más impacto en el niño que las lecciones que en su casa algunas veces, y en la escuela siempre, puedan recibir de sus padres o maestros.

Que como el cine o la radio produzcan las pantallas de televisión efectos de profunda impresión en el espíritu en formación de los niños es cosa perfectamente conocida, pero esta realidad impone la necesidad de que los técnicos de la programación infantil no se preocupen tan sólo de seleccionar películas recreativas o del Oeste americano, que, aunque gane el «bueno», desarrollan con toda claridad cuanta violencia se puede dar en las relaciones humanas.

En este aspecto, y si todas las escuelas de España no van en su plan de trabajo de acuerdo con los programas ni todas disponen de los correspondientes aparatos, tal vez fuera conveniente trasladar estos espacios a aquellas horas en que los niños se encuentren en su casa, puliendo además los anuncios» (4).

Agustín Bravo García pone de relieve en un comentario sobre el plan de estudios en las Escuelas Normales la importancia que tiene enseñar a leer en alta voz con expresión y claridad.

Considera el autor que «hacer saber leer es delicadísimo arte» y lamenta que muchos educadores piensen que es un acto humilde al que otorgan poquísima atención en la enseñanza. Para apoyar su idea cita estas palabras de Gerardo Diego:

«Casi todas las personas, sobre todo en edad temprana, pueden corregir sus deficiencias de pronunciación y entonación hasta lograr una claridad bien perceptible, una exactitud y limpieza en la emisión, articulación sin oscuridades, grosuras aproximativas, confusión de timbres borrosos ni incapacidad para distinguir perfectamente las diversas consonantes» (5).

El profesor Alvaro Buj Gimeno publica en *Vida Escolar* un trabajo sobre la enseñanza de las matemáticas modernas en la escuela primaria.

Hace aproximadamente diez años se ha planteado el problema de la reforma de la enseñanza de las matemáticas. Primero se ha abordado en los centros de enseñanza superior y media, pero se ha introducido también, con carácter experimental, en la escuela primaria. Este experimento plantea una serie de problemas didácticos que son los abordados por el profesor Buj Gimeno.

Concede gran importancia el autor a la actividad

lúdica del niño en la enseñanza de la matemática moderna y revisa los puntos principales de dicha enseñanza, que se pueden tratar mediante el juego, contando, naturalmente, con un cierto material manipulativo y con un profesorado específicamente preparado.

Se trata, dice el profesor Buj, «no tanto de enseñar al niño conocimientos nuevos cuanto de hacerle descubrir a través de la experiencia los mecanismos elementales del pensamiento lógico. Este descubrimiento se hace a través de los juegos: en una primera etapa el niño no hace más que familiarizarse con ellos, resolver los problemas que se le proponen antes de tomar conciencia de la forma en que se aborda el problema y poder más tarde enriquecerlos e incluso inventar otros.

El profesor no interviene más que para proponer los juegos, vigilar el desarrollo de las operaciones y ayudar a los alumnos a tomar conciencia de sus experiencias. Esto implica una ruptura total con la organización tradicional de la clase, donde la lección desaparece en provecho del trabajo libre en grupos reducidos y donde cada uno emplea el tiempo necesario para resolver el problema que se le ha propuesto, progresando de esta forma a su propio ritmo» (6).

En *La Escuela en Acción* Florencio Álvarez Peraton ofrece una serie de cifras sobre los problemas de la edad preescolar.

Unos dos millones y medio de niños españoles se encuentran comprendidos en la llamada edad preescolar, es decir, cuentan entre dos y cinco años.

«En España la preocupación por estos niños, que hoy suponen el 7,70 por 100 de la población total de la nación, es antigua, pero son, sobre todo, las leyes de 17 de julio de 1945 y la de 21 de diciembre de 1965 las que centran el problema, dividiendo los niños comprendidos entre dos y seis años en dos grupos perfectamente definidos.

Los de dos y tres años disponen de escuelas maternas, y de ahí hasta los seis, de escuelas de párvulos. La creación de este tipo de escuelas es obligatoria en los centros industriales y agrícolas, donde el trabajo de la madre exige el cuidado y custodia de los pequeños, y en las ciudades o núcleos de población que aseguran una matrícula suficiente. La asistencia a estas escuelas es potestativa, considerándose como importante período preparatorio de la enseñanza obligatoria.

Estas escuelas tienden a crear en torno al niño un medio de estímulo a su actividad creadora y tienen una constante comunicación con los centros sanitarios de pediatría y con los mismos padres. Los maestros encargados, a más de su título, deben poseer el de la especialidad.

Hoy existen en nuestro país unos 60.000 niños de dos y tres años matriculados en escuelas maternas, de los que más de 12.000 cursan estudios en escuelas estatales y el resto en particulares.

Las matriculas de los niños de cuatro a seis años se elevan a unas 520.000.

Las unidades escolares existentes se cifran en 166 instituciones oficiales y 1.363 particulares para los niños de dos y tres años, y 6.353 centros oficiales y 6.241 privados para los niños de cuatro a seis años.

Razones múltiples han llevado a dividir los centros existentes en diversos grupos. Así, hay hogares infantiles, guarderías, jardines y escuelas maternas, jardines de la infancia y escuelas de párvulos» (7).

(4) Editorial: «Televisión educativa», en *Escuela Española*. Madrid, 13 de marzo de 1968.

(5) AGUSTÍN BRAVO GARCÍA: «Comunicación intelectual», en *Escuela Española*. Madrid, 23 de febrero de 1968.

(6) ALVARO BUJ GIMENO: «Escuela y matemática moderna», en *Vida escolar*. Madrid, febrero de 1968.

(7) FLORENCIO ALVAREZ PERATÓN: «Dos millones de niños en edad preescolar», en *La Escuela en Acción*. Madrid, febrero de 1968.

ENSEÑANZA MEDIA

Al frente de la revista *Enseñanza Media* encontramos un editorial sobre *los libros de texto*, que comenta la nueva regulación de dichos libros para la enseñanza media, según orden ministerial de 16 de febrero de 1968.

Los tres aspectos fundamentales que presenta el problema de la *calidad* de un libro de texto para la enseñanza media son:

- 1.º El doctrinal o científico.
- 2.º El pedagógico.
- 3.º El de presentación tipográfica.

«Es verdad—dice el editorialista—, en los tres aspectos se ha mejorado bastante en los últimos años, en noble emulación de autores y editores. Pero puede y debe pensarse en una mayor superación, no contentándonos con ofrecer a nuestros alumnos libros buenos —o "pasables"—, sino aspirando a poner en sus manos los "libros mejores". Como es lógico, no habrá libros mejores si no se señala un número, para lo que ha de imponerse una limitación.

El tope de esta limitación cabría discutirse, pero el estudio de los informes sobre los libros aprobados en la última etapa ha aconsejado señalar el que determina la orden de 16 de febrero, que amplía, por otra parte, el plazo de vigencia de los libros incluidos en la selección. Esta no se confiará a un solo informante, sino que comisiones de especialistas y pedagogos de cada disciplina valorarán los libros presentados—dentro de un absoluto anonimato—, pasando sus informes al Consejo Nacional de Educación para ser dictaminados y ser aprobados por la Dirección General.

Las comisiones habrán de pronunciarse especialmente sobre "la adecuación del texto, tanto en el contenido como en la forma, al nivel mental y cul-

tural de los alumnos a que va dirigido". Hay que resaltar como interesante en la orden que no se coarta en ella la libertad de los autores imponiéndoles condiciones previas en lo que respecta al número de páginas y grabados.

Tampoco merma la nueva disposición la libertad docente, ya que cada profesor, en el ámbito de su acción docente, es decir, para sus propios alumnos, puede publicar los textos que estime necesarios.

El último aspecto del problema, el de la presentación tipográfica, se discriminará mediante los asesoramientos técnicos oportunos por la Dirección General, que "fijará las condiciones materiales para cada libro aprobado y su precio de venta, sin exceder del máximo autorizado", que, según las normas transitorias, en 1968 serán los actualmente vigentes. La presentación de los libros de texto encierra también un valor pedagógico: el juego de tipos, títulos y subtítulos, cuadros, gráficos, diagramas, ilustraciones fotográficas, etc.—que deben rehuirse como simple recurso ornamental—, contribuye, además de tener siempre viva la memoria visual, a grabar en la mente las ideas fundamentales que de esta suerte se olvidarán muchas veces menos que el texto.

Es de suponer que las grandes tiradas en los libros seleccionados permitan hacer asequibles a todos los sectores escolares de enseñanza media los precios de los textos, lo que constituye otro de los objetivos de la orden de 16 de febrero, que forma parte de la política de elevación y dignificación pedagógica estimulada por la Dirección General, tendente a la mejor formación del alumno, eje y clave de la educación» (8).

CONSUELO DE LA GÁNDARA

(8) Editorial: «Libros de texto para la enseñanza media», en *Enseñanza Media*. Madrid, marzo de 1968.



RESEÑA DE LIBROS

CARRASCO CANALS, CARLOS: *La relación jurídico-docente en España*. Madrid, Publicaciones de la Dirección General de Enseñanza Media, 1967, 247 pp.

«Los estudios sobre temas concretos de Derecho administrativo no son muy abundantes.» Así inicia su presentación de esta obra, formulando ya con ello su primer elogio, el catedrático de Derecho administrativo señor García-Trevijano. Si esto es, en efecto, cierto, la penuria se convierte en absoluta carencia en el campo del Derecho administrativo de la educación. Algunos artículos de revista, alguna conferencia trasladada a la imprenta, algún ensayo en forma de opúsculo, he aquí las manifestaciones escritas que podemos hallar en este ámbito; salvada alguna rara excepción que pueda escapárenos, bien podemos afirmar que la obra de Carrasco Canals es la primera monografía sistemática y profunda sobre la materia jurídico-administrativa docente. ¡Ojalá hubiera merecido esta parcela de la realidad jurídica tanta atención como la que se ha prestado a otros aspectos jurídico-políticos de la educación! Estos son, sin duda, vitales; pero aquéllos no pueden merecer tanto abandono.

La importancia de la obra de Carrasco Canals no estriba, sin embargo, con ser mucho, en abrir un camino tan necesario a la investigación jurídica; tiene fundamentos más sólidos, incluso en cuanto pueda ser objeto de polémica.

Debemos destacar, por una parte, el trazado de su estructura y, dentro de ésta, algo que juzgamos muy importante: la extensión mesurada de la parte que dedica a la introducción y a exponer los conceptos previos; evita tanto el exabrupto atrevido como la fácil inflación de la teoría general. Páginas de lectura sabrosa puede encontrar el lector en esta parte y no pocos motivos de reflexión crítica, sobre todo en aquellos puntos, muy afincados en el pensamiento de Carrasco Canals, que se refieren a la estructura de la relación jurídico-docente y a la concepción de la enseñanza como servicio público.

De los ocho capítulos en que se divide el libro, elegiríamos para una antología los relativos a «La relación jurídico-docente de la enseñanza media» (capítulo III), por el análisis de sus elementos, y a los «Actos ju-

ridicos administrativos de aplicación» (capítulo V), muy en particular por su estudio de la matrícula y por el de las actas de examen y su valor certificante.

Un amplio capítulo de conclusiones remata esta obra; no es éste el lugar de discutirlos con argumentos a favor o en contra, sino de subrayar la necesidad de penetrar en su análisis y de poner en práctica lo que, al coronar su empeño, nos dice Carrasco Canals: «Salvemos posturas fáciles, arriesguémonos todos y cada uno intentando la búsqueda complicada». Un buen medio para que los investigadores del Derecho y los administradores de la educación avancemos hacia el logro de nuestro fin.—MANUEL UTANDE IGUALADA.

Colección «Formación Social». Editada por Epesa, bajo la dirección de la Asociación para la Formación Social. Madrid.

Está formada esta colección por un conjunto de publicaciones de formación social destinadas principalmente a los educadores. La Asociación para la Formación Social (1) se ha impuesto la tarea de investigar y difundir una metodología para crear en los educandos actitudes sociales. Equipos de educadores experimentados de todos los niveles trabajan sistemáticamente en la promoción de un cuadro de ideas y experiencias centradas en torno a la necesidad de formar un hombre más social desde las instituciones educativas.

Una concepción personalística del hombre conduce a considerar la educación como un proceso de individualización y socialización a la vez. Por tanto, hablar de educación social desde esta concepción es considerar el desarrollo de la capacidad original del individuo como un valor necesario para la sociedad en la que ha de integrarse. La educación social no es, pues, un aspecto enriquecedor de la educación humana, sino una nota esencial de la misma educación humana. Tiene en cuenta la educación social a todo el hombre y no se precisa de un esfuerzo separado, adicional, para que se produzca. En definitiva, el ser social

(1) En el número 178 de esta Revista, correspondiente al mes de febrero de 1966, se publicó un trabajo de don Manuel Sánchez Alonso sobre la Asociación para la Formación Social.

no puede considerarse con independencia del ser humano. Desde los primeros intentos educativos ha de estar presente la persona en su doble dimensión individual y social. Por ello, la educación social no debe constituir, desde el punto de vista del educador, una tarea más, sino un modo de hacer la educación general. En esta línea se mueve la Asociación para la Formación Social. JOSÉ EGEA LÓPEZ.

VARIOS AUTORES: *Guía de Formación Social*. Editorial Epesa. Madrid.

Los autores, un equipo de expertos pedagogos y sociólogos, han expuesto una serie de principios y sugerencias prácticas con la aspiración de contribuir a formar una sociedad más humana por medio de la educación. Se arranca de un certero análisis de la sociedad actual como premisa indispensable para señalar las actitudes sociales que es preciso crear en los educandos. Después de considerar algunos de los valores del hombre español se van analizando sus aspectos negativos. Así, se pasa a la revisión de manifestaciones antisociales a escala nacional y escolar, tratando de despertar en el educador una atención a su conducta social, punto clave para educar socialmente.

Con una visión clara de los defectos más comunes de la sociedad actual se pasa al estudio de las actitudes que deben desarrollarse: sensibilidad social, responsabilidad, autenticidad, austeridad, sentido de equipo, civismo, tolerancia, etc., dando una serie de normas prácticas que si no aspiran a ser un cuadro completo de actuación pedagógica tienen un gran valor de sugestión para su aplicación y ampliación.

El proceso de socialización del educando es estudiado en un siguiente capítulo que señala los distintos agentes socializadores, entrando en la metodología para la transmisión de contenidos sociales y en sugerencias prácticas para lograr la integración social.

Respondiendo a su nombre de guía, está redactado en forma densa en cuanto a las ideas, aunque muy agradable de leer por su presentación y espontaneidad. Es un libro, en fin, valiente y certero que no debería faltar en la biblioteca de los educadores. La Asociación para la Formación Social ha dejado en esta guía un programa muy interesante de realizaciones socio-educativas.— JOSÉ EGEA LÓPEZ.

VARIOS AUTORES: *Diálogo padres e hijos*. Editorial Epesa. Madrid.

Los estudios y actividades que en el campo educativo realiza la Asociación para la Formación Social están organizados a base de grupos constituidos por especialistas que, siguiendo la técnica del trabajo en equipo, abordan problemas específicos dentro de la panorámica general de la educación social. Uno de estos grupos se ocupa de la educación familiar, entendiendo principalmente a las relaciones padres-hijos y familia-colegio. La necesidad de una mayor colaboración de los padres con los centros educativos y de una mayor atención a la educación social de sus propios hijos, ha llevado a este grupo a realizar actividades formativas que están cristalizando en la creación de una Escuela de Padres.

En el aspecto bibliográfico un grupo de siete educadores preocupados por este problema han coordinado sus experiencias para contribuir a un mejor conocimiento de los hijos tratando de despertar en los padres una mayor comprensión a través de la exposición de casos reales.

La autoridad paterna, la reacción de los hijos, sus quejas, la función materna, la comunicación familiar son expuestos en un estilo coloquial como puntos de revisión para los padres. La función social del grupo, el diálogo, los problemas de la adolescencia femenina, la educación sexual, una experiencia familiar y la psicología de la formación social de los padres vienen a constituir otros tantos capítulos monográficos a cargo de cada uno de los autores del libro, sin más pretensiones que sensibilizar e inquietar para una más seria consideración de las actitudes paternas. Es un libro de siete capítulos y 135 páginas que tiene el mérito de haber acertado en una exposición directa y familiar de problemas muy actuales.—JOSÉ EGEA LÓPEZ.

VARIOS AUTORES: *Formación humana y social en la escuela*. Editorial Epesa. Madrid.

El Grupo de Educación Básica de A. F. S., formado por educadores de la infancia, viene trabajando en la exploración y difusión de técnicas de formación social en la escuela primaria. Este trabajo, debido a un equipo de ocho educadores, presenta en siete capítulos esquemáticos una serie de ideas y sugerencias para la formación social en la escuela ante los nuevos cuestionarios de enseñanza primaria. Centrado el concepto de formación social en la adquisición de actitudes de colaboración, responsabilidad, generosidad, servicio al bien común, etcétera, se pasa al campo de la actividad escolar que es necesario desarrollar para conseguirlo, señalándose como esencial el trabajo en

equipo y un conjunto de técnicas sociodidácticas sobre las que se anuncia un trabajo de mayor amplitud realizado por este mismo equipo que consistirá en recopilar experiencias de formación social realizadas en escuelas modelo de España y del extranjero. Este aspecto de la formación social en el niño es tratado también en dos trabajos, similares al que comentamos en extensión y problemática, titulados *La formación social del niño* y *Psicopedagogía de la educación social de la infancia*. Son trabajos de pequeña extensión que forman parte de una colección de folletos muy interesantes por sus orientaciones.—JOSÉ EGEA LÓPEZ.

BIBLIOGRAFÍA SOBRE ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA

A título informativo, REVISTA DE EDUCACIÓN pública en estas columnas una reciente «Bibliografía sobre enseñanza de la Geografía», publicada en 1967 por el Boletín semestral de la Oficina Regional de Educación de la Unesco, en Santiago de Chile.

Libros

1. Anglaterra et Pays de Galles. Ministry of Education: *Geography of Education*. Londres, Her Majesty Stationery Office, 1960, 62 p.
2. ARROYO DEL CASTILLO, V.: *Didáctica de la geografía y de la historia*. En Enciclopedia de la Nueva Educación.
3. BLANCA DE GALINES, M. M.: *La enseñanza de la Geografía en el Estado Libre Asociado (Puerto Rico)*. Río de Janeiro, Instituto Panamericano de Geografía e Historia, 1956, 26 p. (Coleção Ensino da Geografia, número 197, III).
4. CABELLO REYES, C.: *La enseñanza de la Historia y la Geografía; sus finalidades, principio y metodología*. Santiago, Chile, Editorial Nascimento, 1957, 99 páginas.
5. CANCINO, GUGLIELMO: *Nuovi orientamenti per la scuola secondaria*. Torino Paravia, 1961. Capítulo titulado «Note sull'insegnamento della geografia».
6. CANZILLO, GIUSEPPE: *L'insegnamento della geografia nelle scuole elementari*. Firenze, Le Monnier, 1956, 153 p.
7. Centro Didattico Nazionale per la Scuola Elementare e di Completamento dell'Obbligo Scolastico: *La didattica della storia e della geografia nella scuola primaria*. Roma, 1957, 247 p.
8. CLOZIER, RENÉ: *La géographie: méthode et pédagogie. L'information géographique*, París, 1955.
9. — *The teaching of geography and adaptation of syllaby to the mental level of pupils*. Chicago, Denoyer-Geppert Company, 1960, 31 p.
10. COLAMONICO, CARMELO: *La geografia nella scuola secondaria, Programmi e insegnamento della geografia*. Napoli, Loffredo, 1956, 168 p.
11. COLBY, C. C., y ODELL, C. B.: *Successful teaching with maps*. Chicago, Denoyer-Geppert Company, 1954, 69 p.
12. CHEBATOROFF y MARÍA, JORGE, y NAVARRETE DE LUCAS, SEVERINA: *La enseñanza de la Geografía en el Uruguay*. Río de Janeiro, Instituto Panamericano de Geografía e Historia, 1956, 51 p. (Coleção Ensino da Geografia, núm. 197-11).
13. CHICO, P.: *La enseñanza de la Geografía en la escuela primaria*. Madrid, Espasa-Calpe, 1941.
14. — *Metodología de la Geografía*. Madrid, Editorial Reus, 1959.
15. — *Resumen de metodología de la Geografía*. Madrid, Instituto Editorial Reus, 1959.
16. CHORLEY R. y P. HAGGERT: *Frontiers in geographical teaching*. Methuen y Co., Londres, 1965.
17. DELGADO DE CARVALHO, C.: *La Historia, la Geografía y la instrucción cívica*. Buenos Aires, Edit. Kapelus, 1958.
18. DELTEIL, E., y MARÉCHAL, P.: *Comment enseigner la géographie locale et régionale*. Paris, Nathan, 1958, 217 p.
19. DUBOIS, C.; FEVRE, LUCIEN, y LEU-LLIOT, P.: *La enseñanza de la Historia y de la Geografía*. Buenos Aires, Biblioteca Nova de Educación, 1955, 1 vol., 48 p.
20. FECHHEUX, R.; CHASOT, J., y MEYNIER, A.: *L'enseignement de la géographie. Quelques conseils et suggestions*. Paris, Unesco, 1949, 136 p. Esta obra constituye un informe acerca de la enseñanza de la Geografía en las escuelas elementales y medias. Se ha publicado también en inglés y en italiano.
21. FLORES SILVA, EUSEBIO: *La enseñanza de la Geografía en Chile*. Río de Janeiro, Instituto Panamericano de Geografía e Historia, 1958, 110 p. (Coleção Ensino da Geografia. Núm. 217).
22. GAMBA, C. M.: *Didattica della geografia*. Milano, Editrice Ambrosiana, 1954.
23. GARCÍA ARROYO, C.: *Apuntes de metodología de la Geografía*. Tarragona, 1949, 164 p.
24. GAUTIER, MARCEL: *L'enseignement de la géographie locale et régionale*. Paris, Delalain, 1946, 108 p.
25. GEORGE, P. et ALS: *Géographie active*. Paris, 1964.
26. GOPSILL, G. A.: *The teaching of geography*. Londres, MacMillan, 1956, 316 p.
27. Incorporated Association of Assistant Masters in Secondary

- Schools: *The teaching of geography in secondary schools*. 4th. ed. London, George Philip and Son, 1958, 512 p. bibl.
28. LEIF, J. y G. RUSTIN: *Didáctica de la Historia y de la Geografía*.
 29. MEBOLD, M. A.: *Los auxiliares audiovisuales y la enseñanza de la Historia y la Geografía*. Santiago, Chile, 1959, 278 p.
 30. MEYNIER, A.: *Les problèmes de l'enseignement de la Géographie dans les établissements du second degré en France*. Universidad de Lieja, 1953.
 31. Ministerio de Educación Nacional, Dirección General de Enseñanza Primaria, Cedodep: *La enseñanza de la Geografía en la escuela primaria*. Madrid, 1961, 27 p.
 32. MONBEIG, P.: *Papel e valor do ensino da geografia e da sua pesquisa*. Consejo Nacional de Geografía de Brasil, Río de Janeiro, 1956.
 33. National Committee for Visual Aids in Education: *The making of geography teaching film*. Notes for educational advisers on the technique of making geography teaching films, prepared by the Films Committee of the Geographical Association. Londres, 1956, 24 p.
 34. NIR, DOV: *The teaching of geography in Secondary schools*. Incorporated Association of Assistant Masters in Secondary Schools, Londres, 1952.
 35. — *Teaching of geography in Junior schools*. Geographical Association, Sheffield, 1959, 46 p.
 36. PEATTIE, RODERICK: *The teaching of geography*. New York, Appleton-Century Crofts, 1950, 185 p.
 37. PEREIRA, J. E.: *Los comienzos de la enseñanza de la Geografía en Chile*. Santiago de Chile, Imprenta Universitaria, 1946, 21 p.
 38. PLANS, PEDRO: *Notas de didáctica geográfica*. Madrid, Publicaciones de la Real Sociedad Geográfica, serie B, núm. 282, 1952, 39 p.
 39. — *Orientaciones sobre didáctica de la Geografía*. Madrid, Editorial Magisterio Español, S. A., 1967.
 40. PRESSOIR, C.: *L'enseignement de la géographie en Haïti*. Port-au-Prince. PAIGH, 1954, 85 p. (Publication, núm. 197).
 41. REVERTE SALINAS, I.: *Metodología de la Geografía y notas sobre el descubrimiento de la tierra y ciencia geográfica*. Murcia, 1959.
 42. RUELLAN, F.: *Os métodos modernos do ensino da geografia*. Río de Janeiro, 1943.
 43. SANTAMARINA, E. B. DE: *Los perfiles causales; aspectos de la enseñanza de la Geografía*. Tucumán, Universidad Nacional de Tucumán, Instituto de Estudios Geográficos, 1949 (serie didáctica, núm. 2).
 44. Scottish Education Department: *Teaching of geography in secondary schools*. Edinburgh, HMSO, 1958, 6 p.
 45. SESTINI, ALDO: *Avviamento allo studio della geografia*. Firenze, La nuova Italia, 1953, 84 p.
 46. Sociedad Argentina de Estudios Geográficos: *Simposio argentino para la enseñanza de la Geografía en el ciclo medio*. Primera reunión, 24, 26 y 27 de mayo de 1967. Buenos Aires, Editorial Kapelusz, 1967.
 47. TASA NAVARRO, AMADEO: *Metodología de la Geografía*. Lima, Librería e Imprenta Miranda, 1943.
 48. THRALLS, Z. A.: *The teaching of geography*. New York, Appleton-Century Crofts, 1958, 339 p.
 49. THRALLS, Z. A.; BILLER, E. L., y HARTLEY, W. H.: *Methods and materials for teaching geography*. New York, Harcourt Brace, 1958.
 50. TULIPPE, O.: *Methodologie de la Géographie*, col. Sciences et lettres, Lieja, 1954, 153 p.
 51. Unesco: *L'enseignement de la Géographie. Petit guide a l'usage des maitres*. Paris, Unesco, 1952, 114 p.
 52. — *La enseñanza de la Geografía al servicio de la comprensión internacional*. Paris, Unesco, 1950, 116 p.
 53. — *Método para la enseñanza de la Geografía*. Barcelona, Teide-Unesco, 1966, 304 p.
 54. — *Source book for Geography teaching*. Londres, Longmans-Unesco, 1965.
 55. Vivó, J. A.: *La enseñanza de la Geografía en México*. Río de Janeiro, Instituto Panamericano de Geografía e Historia, 1956. (Coleção Ensino da Geografía, núm. 197, VI.)
 56. WALKER, J.: *Aspects of geography teaching in schools*. Edinburgh, Oliver and Boyd, 1953, 160 p.
 57. WOOD, HAROLD A.: *The teaching of geography in Canada*. Río de Janeiro, Instituto Panamericano de Geografía e Historia, 1956, 72 p. (Coleção Ensino da Geografía, núm. 197, IV.)
 58. WOOLDRIDGE, S. W., y GORDON EAST, W.: *Significado y propósito de la Geografía*. Trad. de Horacio A. Difrieri, Buenos Aires, Ed. Nova, 1957.
 59. ZAMORANO, MARIANO: *La enseñanza de la Geografía en la escuela secundaria*. Buenos Aires, Endeba, 1965, 43 p.
- Revistas
1. ARDISSONE, ROMUALDO: «Algunos aspectos de la enseñanza de la Geografía», en suplemento de la *Revista de Educación de la Provincia de Buenos Aires*, La Plata, 1957, p. 90.
 2. — «La enseñanza de la Geografía», *Histonium para el maestro*, núm. 24, agosto 1963.
 3. BIEDMA, C. M.: «Método Escuela Argentina Modelo para la enseñanza de la Geografía», *Boletín Sociedad Argentina de Estudios Geográficos Gaea*, Buenos Aires, 1937, pp. 437-454.
 4. BOLEU, JOSÉ DE OLIVEIRA: «Técnico do ensino das ciencias geográficas», *Boletín Geográfico* (Río de Janeiro), v. 4, núm. 132, mayo-junio, 1956, pp. 284-8.
 5. BROUILLETTE, BENOIT: *Rapport de la Commission de l'enseignement de la géographie de l'Union Géographique Internationale*. Chronique pédagogique, número 15, 1964. Union Géographique Internationale, XX^e Congrès International de Géographie, Londres, julio agosto, 1964. Cahier de Géographie de Québec. Institut de Géographie. Université Laval.
 6. CANET, GERARDO: «La enseñanza de la Geografía», *Revista Geográfica* (La Habana), vol. 30, número 1, 1960, pp. 19-31.
 7. CARVALHO, ELOÍSA DE: «Notas de didáctica de la Geografía». *Boletín de Estudios Geográficos*, Instituto Brasileño de Geografía y Estadística, año XVIII, número 156, mayo-junio de 1960.
 8. CASTALDI, F.: «Il problema metodologico della geografia nella sistemazione attuale del sapere scientifico». *Boll. Soc. Naturali in Napoli* (Napoli), vol. LXVII, 1958, pp. 7-17.
 9. CASTRO, CONSTANTINO DE: «Criterios para la enseñanza de la Geografía», *Revista de Educación*, Madrid, vol. 38, año IX, febrero 1960, pp. 57-8.
 10. — «Sobre los criterios de enseñanza de la Geografía», *Revista de Educación*, Madrid, segunda quincena de junio, 1960, número 119, pp. 62-4.
 11. CASTRO NESTÁREZ, R.: «Apuntes para una didáctica de la Geografía», *Revista de Educación*, Madrid, 1953, núm. 17.
 12. CHAVES DE TALLA, SARA: «La moderna concepción de la enseñanza de la Geografía», *Revista de Educación*, núm. 2, año XC, La Plata, 1949, pp. 27-38.
 13. CHICO Y RELLO, PEDRO: «La enseñanza de la Geografía en la escuela primaria», *22 de junio*. Revista salvadoreña de Educación Primaria, San Salvador, El Salvador, núm. 1, junio-julio, 1957, pp. 68-70.
 14. — «Metodología y técnica de la enseñanza de la Geografía», *Bordón* (Madrid), vol. V, número 39, 1953, pp. 657-674.
 15. *Didattica della geografia*. Ricerche Didattiche, núm. 69, maggio-giugno, 1962, p. 73.
 16. DOLABELA, ELZIO: «Geografía, ensino e pesquisa», *Boletín Geo-*

- gráfico (Río de Janeiro), t. XII, 1954, núm. 122, pp. 298-312.
17. DJVALI JAIME, MANUELA: «Informe a la Unesco sobre la enseñanza de la Geografía en las escuelas del ciclo medio en Francia, Inglaterra, España y Puerto Rico», *Anuario de Geografía* (México, D. F.), año I, 1961, páginas 181-250.
 18. *L'enseignement de la géographie*. Cahiers de Pédagogie moderne, ed. Bonnelier, París, 1938.
 19. «L'enseignement de la géographie», *Cahiers de Pédagogie moderne pour l'enseignement du second degré* (París, SEVPEN), núm 4, 1 febrero 1958, 104 p.
 20. «Enseñanza de la Geografía». Selección bibliográfica. *Educadores*, núm. 18, mayo-junio, 1962, pp. 595-606.
 21. FAURE, PIERRE: «L'enseignement de la géographie», *Pédagogie, Education et Culture*, núm. 3, marzo 1963, p. 222.
 22. FERRARA MORI, G.: «Le basi psicologiche per l'apprendimento della storia e della geografia», *Il Centro*, diciembre 1966, páginas 15-17.
 23. FERRO, G.: «L'enseñamento della geografia in Portogallo», *Il Centro*, Centro Didattico Nazionale di Studio e Documentazioni, núm. 1, Firenze, mayo-junio, 1964, pp. 42-48.
 24. FLAMAND, M.: «Quelques procédés de pédagogie pratique pour l'étude de la géographie locale à Pécole primaire.» *Bulletin de l'enseignement* (Rabat), 38^e année, núm. 213, 1^{er} et 2^e trimestres 1951, pp. 141-150.
 25. GACHON, L.: «Pédagogie de la géographie pour les petits et les grands.» *L'information Géographique*, núm. 2-3, 1946, pp. 67-73-111-114.
 26. GANTIN VIDAL, JUAN M.: «Un nuevo material para la enseñanza de la geografía española.» *Cuadernos de Orientación*, volumen II, núms. 4, 5 y 6, junio 1959, pp. 131-142.
 27. GARCÍA DE PRADO, JUSTINIANO: «La enseñanza de la geografía por procedimientos audiovisuales.» *Enseñanza media*. Madrid, número 37, marzo, 1959, pp. 187-189.
 28. GONZÁLEZ, JUANITA: «La geografía y su didáctica.» *Anales*, números 4, 5 y 6, abril-junio 1962. la geografía.» *Nuestro tiempo*, Montevideo, Uruguay, 1962, pp. 209-216.
 29. HAMELIN, L. E.: «Quelques aspects méthodiques de l'enseignement de la géographie dans le Québec.» *Culture* (Québec), volumen 16, 1955, pp. 66-89.
 30. HANCISSE, P.: «La géographie et l'éducation dans l'enseignement secondaire.» *Humanités Chrétiennes*, núm. 3, janvier-février, 1967, páginas 341-347.
 31. HILLS, T. L.: «A suggested resolution on the teaching of geography.» *The Canadian Geographer* (Ottawa), núm. 9, 1957, páginas 55-9.
 32. JOHNSON, H. M.: «The place of maps in the teaching of geography.» *University of Nottingham Institute of Education Bulletin* (Nottingham), núm. 32, may 1959, pp. 8-13.
 33. LOLI GUZMÁN, GUILLERMO: «La enseñanza de la geografía.» *Nueva Educación*, vol. vi, núm. 36, Lima, 1950, p. 27.
 34. MALESANI, EMILIA: «La geografía como strumento per lo sviluppo della personalità.» *Ricerche Didattiche*, núm. 72, nov.-dic., 1962, página 171.
 35. *Le material géographique d'enseignement*. L'école et la vie, número 8, 2 mars 1963, p. 5.
 36. MAZZEI, E.: *L'insegnamento della geografia nelle scuole secondarie italiane del 1859 ad oggi*. Mem Geografiche (Roma), 1954, páginas 199-233.
 37. MENSÚA, S.: «Bibliografía sobre metodología y enseñanza geográficas.» *Revista de Educación*, Madrid, 1956, núm. 47, vol. xvi, páginas 91-95.
 38. MIALE, P.: *La geografía como juego*. I Diritti della Scuola, número 4, 15 de nov., 1962, páginas 25-26.
 39. MONGE MUÑOZ, MIGUEL: «Enseñanza de la geografía. Clases de programa.» *Revista Consigna*, Madrid, 1958, núm. 212.
 40. —. «Enseñanza de la geografía. Paseos y excursiones escolares.» *Revista Consigna*, Madrid, 1959, número 215.
 41. —. «Enseñanza de la geografía. Procedimientos y formas.» *Revista Consigna*, Madrid, 1959, número 214.
 42. —. «Enseñanza de la geografía. Su contenido, extensión y orientación en la escuela.» *Revista Consigna*, Madrid, 1958, número 212.
 43. NIR, DOV: «L'enseignement de la géographie.» *Cahiers Pédagogiques pour l'enseignement du second degré*. París, 13 año, número 4, 1958, 104 p.
 44. PLANS, PEDRO: «¿Cómo puede enseñarse la geografía en los cursos primero y segundo de nuestro Bachillerato?» *Revista de Educación*, Madrid, vol. 40, número 16, 1960, pp. 63-66.
 45. —. «La enseñanza nacional de número 90, dic., 1961, pp. 1527-1530.
 46. —. «La geografía en el nuevo plan de Bachillerato.» *Revista de Educación*, vol. 19 (III, 1954), páginas 76-80.
 47. —. «El sentido y el método en la enseñanza de la geografía.» *Bordón*, Madrid, vol. v, núm. 39, página 675, 1953.
 48. «Research on the teaching of geography, a review. *Canadian Research Digest* (Toronto), Canadian Education Association, Eté, 1960, núm. 7, pp. 97-111.
 49. SALINAS, E. G.: La enseñanza de la geografía en Chile.» *Revista Geográfica de Chile* (Santiago de Chile), 1958, núms. 15-16, páginas 61-69.
 50. *Situazione della geografia nell'insegnamento medio*. In Congresso Geografico Italiano, 16. Padua, 1954, Atti, 1955, pp. 265-317.
 51. SOLER, CAROLINA: «La enseñanza de la geografía. *Consigna*, Revista Pedagógica de la Sección Femenina, Madrid, núm. 194, abril, 1957, pp. 23-25.
 52. «The teaching of geography in Canada.» *The Canadian Geographer* (Ottawa), núm. 5, 1955, páginas 1-8.
 53. UNESCO: «La enseñanza de la geografía.» *Revista Analítica de Educación* (París), vol. XIII, número 1, 1961, pp. 1-62. Publicado también en francés y en inglés.
 54. Vivó, J. A.: «La investigación y la enseñanza de la geografía en Brasil y Argentina.» *Boletín de la Sociedad Mexicana de Geografía y Estadística* (México), v. 79, núm. 3, mayo-junio, 1955, páginas 343-367.
- HUGH WARREN: *La enseñanza técnica y profesional*. Serie Monografías, Unesco, París, 1968. 240 pp.
- París. — La enseñanza técnica y profesional ha adquirido una extraordinaria importancia y desde hace diez años se ha hecho posible llegar a establecer bases comparativas de lo que realizan las naciones más adelantadas. Las reformas son tan abundantes en este sector que aun los especialistas corren el riesgo de presentar casos y circunstancias pasados de moda, sin relación con lo que realmente se está haciendo en un sector vital para la prosperidad económica, la elevación del nivel de vida y el aumento de posibilidades de progreso de cada país.
- «Si la enseñanza técnica —dice esta monografía de la Unesco— no es el único factor de progreso, constituye uno de sus principales elementos.» El especialista británico Hugh Warren, autor del libro, presenta las disposiciones generales, los sistemas y programas de la enseñanza técnica y profesional en la República Federal de Alemania, Estados Unidos, Francia, Italia, Países Bajos, Reino Unido, Suecia, Checoslovaquia, URSS y Yugoslavia.
- La primera conclusión lograda es la de observar que al mantener en las aulas a jóvenes de catorce, dieciséis y dieciocho años —en el caso de los Estados Unidos— se han forzado las condiciones del desarrollo

de la enseñanza y se han borrado las separaciones primitivas entre educación primaria y secundaria, así como también los artificiosos lindes creados al principio entre enseñanza técnica y enseñanza general. Cada vez se facilita más el paso entre ambos sistemas y es posible para los alumnos de la enseñanza técnica acceder a todos los grados de la educación de acuerdo con su propio valer.

Vivimos en un mundo de transformaciones aceleradas y por eso la polivalencia en los estudios es una característica común a los diez países estudiados. La calificación de obrero especializado se aplica a la persona que recibe una formación práctica extensa para el ejercicio de un oficio. Los métodos difieren, y si en Bélgica la formación del trabajador transcurre en las escuelas equipadas para dispensar sobre bases realistas y prácticas una formación de este tipo, en el Reino Unido se da después de los quince años y bajo la responsabilidad principal de la industria. En Alemania el aprendiz tiene derecho a días libres para frecuentar cursos generales y de formación técnica de base y, en términos generales, los progresos de Francia, Italia, Holanda y la URSS son de tal naturaleza que el balance de lo conseguido merece ser tenido en cuenta por todas las naciones.

Uno de los principales capítulos señala que el sistema de los Estados Unidos sirvió de base a numerosos países de América Latina y enumera algunas de las dificultades que han de encontrar para generalizar este tipo de estudios, de acuerdo con las necesidades presentes. La Unesco y la Organización Internacional del Trabajo subrayan que la formación técnica ha de ir acompañada de una instrucción cultural sólida y de bases teóricas muy amplias, ya que no es posible mantener un tipo de aprendizaje medieval. El mayor defecto que puede haber en el aprendizaje, usado todavía en muchas partes, es que no da al joven trabajador incentivos para procurar contribuir a la evolución técnica y para introducir innovaciones que mejoren y eleven el nivel de la producción.

En la monografía *La enseñanza técnica y profesional* aparecen descritos muchos ejemplos de escuelas técnicas, de programas de cooperación entre las autoridades educativas y la industria y la explicación de los resultados extraordinarios conseguidos, por ejemplo, en la URSS, que en veinte años formó los once millones y medio de trabajadores especializados, motor de su actividad industrial y económica; en muy pocos años los obreros calificados de Yugoslavia constituyen el 36 por 100 de la población activa; en Checoslovaquia el sistema llega a las localidades más pequeñas, me-

dante acuerdos establecidos con las industrias del lugar. Mas cualquier iniciativa en el campo tecnológico exige meditación y las soluciones felices para un país no son las más adecuadas para la nación vecina.

La lectura del libro atestigua las preocupaciones de la Unesco y de la OIT en relación con las cualidades de razonamiento que debe tener el aprendiz industrial. La habilidad manual y la precisión de la vista «el buen ojo», pueden ser sustituidos con ventaja por la máquina, que procura una mayor exactitud. Lo que contará en el porvenir es la capacidad intelectual del obrero especializado.

La multiplicación de profesiones, cuya gama es difícil de repertoriar y que rebasa en cualquier país las tres y cuatro mil especializaciones, exigen un potencial humano mucho más idóneo. Las autoridades evitarán muchas vacilaciones en la creación de sistemas de enseñanza técnica de base, si tienen a su disposición este importante estudio de la Unesco.—UNESCO.

La televisión escolar en España 1967-68; 167 págs., editado por la Dirección General de Radiodifusión-Televisión y la Dirección General de Enseñanza Primaria. Madrid, 1968.

Las Direcciones Generales de Radiodifusión-Televisión y Enseñanza Primaria han realizado el gran esfuerzo de proporcionar a la Escuela española uno de los más poderosos medios audiovisuales que la técnica ha hecho posible: la televisión.

Para dar a conocer a informadores, educadores y personal docente cuáles han sido los resultados de este esfuerzo se recogen ahora en un volumen los hechos más importantes que la televisión educativa ha venido realizando en España a partir de octubre del año 1965, momento en que abordó «la difícil tarea de dar con los contenidos propios de la que se ha llamado moderadamente *cultura popular*, entendiendo por tal la cultura de los *hombres activos* o la cultura más apta para el desarrollo.

El libro está dividido en dos partes: la primera está dedicada a la elaboración de una teoría general válida para la producción y aprovechamiento de las emisiones de televisión en el ámbito escolar; la segunda se refiere a las circunstancias que han hecho posible en España la implantación de la televisión escolar.

Dentro de la primera parte merecen destacarse capítulos interesantes para quienes, por vocación, sienten la necesidad de adaptar las técnicas modernas a los métodos educativos más exigentes, como los que tratan de la selección de materias,

la estructura de una lección televisada, la programación, la emisión, la orientación, la recepción, el guión didáctico, el material de acompañamiento y, por último, el control y la evaluación de los resultados.

La segunda parte empieza por hacer una breve historia de cómo ha ido desarrollándose la televisión educativa en España hasta llegar a la implantación de la televisión escolar que ha comenzado a rendir sus primeros frutos el 29 de enero de 1968. A continuación viene una serie de capítulos que o bien nos describen el ciclo completo de producción de la televisión escolar o nos ofrecen las normas para la formación del personal, la selección de materias y el calendario de la televisión escolar en España.

Por último, se añade una bibliografía castellana de televisión educativa que puede ser de gran utilidad, por lo que tiene de novedad y de compendio, para los estudiosos de estas cuestiones y en la que nos complace observar nueve títulos de artículos sobre televisión educativa aparecidos en nuestra «Revista de Educación».

El interés que demuestra nuestra publicación por el tema de la televisión nos induce ahora a recibir con entusiasmo este libro—expresiva y primorosamente editado—que recomendamos a nuestros lectores al tiempo que felicitamos a la Comisión de Radio-Televisión Educativa, que preside nuestro asiduo colaborador don Jesús García Jiménez, promotor de esta obra.—CONSUELO DE LA GÁNDARA.

Estudios en España (7.ª edición), 526 págs., 100 ptas., editado por el Departamento de Asistencia Universitaria del Instituto de Cultura Hispánica. Madrid, 1967.

La constante atención que el Departamento de Asistencia Universitaria del Instituto de Cultura Hispánica viene prestando a los estudiantes hispanoamericanos que llegan a nuestro país para cursar estudios encuentra un testimonio muy revelador en esta séptima edición del libro informativo que dichos estudiantes necesitan consultar a su llegada a España. Pero la utilidad de esta obra alcanza también a todos aquellos lectores interesados por conocer una panorámica bien ordenada de los diferentes estudios que se pueden llevar a cabo en nuestra patria.

Después de unas palabras de introducción del director del Instituto, don Gregorio Marañón, en las que se resumen los principales aspectos de las enseñanzas que en España reciben los estudiantes iberoamericanos o filipinos encontramos una pormenorizada descripción de los departamentos y organismos que integran el Instituto de Cultura Hispánica.

En el capítulo segundo se ofrece a los estudiantes una serie de informaciones y consejos sobre ayudas que pueden obtener, alojamiento, costo medio de la vida en España, deportes, libros, asistencia médica, etcétera.

El tercer capítulo es el más amplio porque en él se encuentra noticia detallada de los diferentes planes de estudios de la enseñanza secundaria y de la universitaria.

Por último, de gran utilidad será para los lectores a quienes el libro está destinado el capítulo referente a legislación española que consta de los siguientes apartados: convalidación de estudios, Universidades, doctorado, estudios sin efectos académicos, Diploma de Estudios Hispánicos, Escuelas Técnicas, Protección Escolar, etc.

Los convenios culturales sobre re-

conocimiento de estudios y validez de títulos que cada uno de los países iberoamericanos y filipinos tiene establecidos con España se transcriben íntegramente en el último capítulo.

El libro se cierra con tres anexos: unas palabras del Secretario general del Instituto, don Enrique Suárez de Puga, sobre la contribución que dicho organismo ha dado al desarrollo educativo y técnico de los países iberoamericanos es el primero de ellos.

Los otros dos son de carácter eminentemente práctico y su inclusión en el libro que comentamos revelan hasta qué punto los autores han pensado en todo y conocen muy bien los pequeños problemas burocráticos que asedian al estudiante extranjero en un país cuyas costumbres todavía no conoce. Se ofrecen aquí mode-

los de solicitudes para convalidación de estudios y se enumeran los requisitos de entrada y permanencia en España.

La sencillez, claridad y tratamiento completo del tema que caracterizan a «Estudios en España» nos hace prever que esta séptima edición no será la última, pues cada día son más numerosos los estudiantes no sólo iberoamericanos y filipinos que nos visitan (la cifra que se da como oficial de éstos para 1966-67 es de 11.426, incluidos en ella también los norteamericanos), sino los alumnos extranjeros, europeos, asiáticos y africanos que vienen a España para convalidar sus estudios. Por ello felicitamos al Departamento de Asistencia Universitaria del Instituto de Cultura Hispánica por haber publicado un instrumento tan útil y valioso.—CONSUELO DE LA GÁNDARA.

ACTUALIDAD EDUCATIVA

1. España

DON JOSE LUIS VILLAR PALASI, NUEVO MINISTRO DE EDUCACION Y CIENCIA

El Jefe del Estado ha nombrado a don José Luis Villar Palasí ministro de Educación y Ciencia.

El señor Villar Palasí, catedrático de Derecho Administrativo, tiene cuarenta y cinco años y ha desempeñado ya los cargos de subsecretario del Ministerio de Información y Turismo y del de Comercio.

Sustituye en la cartera al profesor don Manuel Lora Tamayo.

El nombramiento aparece en el «Boletín Oficial del Estado» de 17 de abril de 1968.

Don José Luis Villar Palasí es hombre de estudio e investigador. Tiene una larga experiencia de la función política por haber desempeñado los cargos de secretario general técnico del Ministerio de Información y Turismo; subsecretario de este departamento; subsecretario de Comercio. Es persona conocedora de la Administración. Va a cumplir, el 30 de octubre, cuarenta y seis años.

El señor Villar Palasí nació en Valencia el 30 de octubre de 1922. Allí hizo sus primeros estudios e inició la carrera de Derecho. A los dieciséis años ingresó por oposición en el Colegio Mayor del Beato Juan de Ribera, donde realizó los estudios de licenciatura de Filosofía y Letras, escogiendo la sección de Historia Moderna. Hizo allí también la licenciatura de Derecho. En 1944 alcanzó, por aprovechamiento excepcional, el premio Olóriz, de la Universidad de Valencia.

En 1945, a los veintitrés años, terminó los estudios de la licenciatura de Derecho en forma brillantísima: matrícula de honor en todas las asignaturas y premio extraordinario fin de carrera. Consiguió, por oposición, una de las pensiones creadas por la Universidad de Valencia para ampliar estudios. Vino entonces a Madrid, donde alcanzó el doctorado en Derecho y conquistó, por el mejor expediente de estudios, el premio Gascón y Marín. Al año siguiente, en 1946, se le otorgó el premio nacional de Derecho por poseer el mejor expediente académico de todos los licenciados en aquel momento.

Al año siguiente, en 1947, engresa, por oposición, con el número uno, en el Cuerpo de Letrados del Consejo de Estado. Tres años después, en 1950, obtiene, también por oposición, y con el número uno, la plaza de letrado del Instituto Nacional de Previsión.

El señor Villar Palasí, que habla doce idiomas, une a sus muchos títulos y merecimientos el de haber ganado por oposición, el 3 de mayo de 1965, la cátedra de Derecho Administrativo de la Facultad de Derecho de Madrid.

Sus actividades políticas comienzan en 1951, cuando fue nombrado secretario general técnico del Ministerio de Información y Turismo, con categoría de director general; en marzo de 1957 pasó a desempeñar el cargo de subsecretario de Información y Turismo, en el que permaneció hasta julio de 1962, en que pasa a ser subsecretario de Comercio. Cesó en este cargo a primeros del año 1965, para dedicarse a preparar sus oposiciones a catedrático de Derecho Administrativo de la Facultad de Derecho de la Universidad de Madrid. Desde que ganó la oposición se dedicó a su cátedra, a sus estudios, conferencias y monografías y a dirigir el Instituto de Estudios Administrativos.

Ha publicado interesantes trabajos, entre los que destacan monografías sobre temas de Derecho Administrativo. Tradujo y amplió con notas el libro de Ursula K. Hicks «Hacienda pública». Es autor, entre otros trabajos, de los siguientes: «Jurados de empresa», «Naturaleza jurídica del cheque», «La relación jurídica de la compañía aseguradora con el agente de seguros», «Naturaleza jurídica de la concesión minera», «Intervención del Estado en la producción económica», «Sistema tributario español», «La eficacia de la concesión y la cláusula sin perjuicio de tercero», «La doctrina del acto consentido», «Concesión administrativa» y «Administración y presupuestos».

Ha visitado la mayor parte de las universidades del mundo occidental y pertenece a numerosas asociaciones internacionales de Derecho. Entre las numerosas condecoraciones que posee figuran la gran cruz de la Orden del Mérito Civil, la encomienda de San Raimundo de Peñafort y el victor de plata del S. E. U.

DON MANUEL LORA TAMAYO CINCO AÑOS DE MINISTERIO

Don Manuel Lora Tamayo fue nombrado ministro de Educación Nacional—después denominado de Educación y Ciencia—el día 11 de julio de 1962. Ha permanecido al frente

del departamento cinco años y nueve meses.

El señor Lora, jerezano de nacimiento, cuenta sesenta y cuatro años de edad. A los veintiséis años, en 1930, se doctora en Ciencias Químicas y en Farmacia. Prepara oposición a cátedra y obtiene tres años más tarde la de Química Orgánica de la Facultad de Ciencias de Sevilla. En 1943, mediante oposición, pasa a desempeñar la cátedra en la Facultad de Ciencias de la Universidad de Madrid. Es nombrado vicerrector en 1948, y entre otros títulos ostenta los de vocal del Consejo Superior de Investigaciones Científicas y director del Instituto de Química, académico de la Real de Farmacia y de Ciencias Exactas, de la de Medicina y Buenas Letras de Sevilla y de la de Ciencias y Artes de Barcelona, doctor «honoris causa» de la Sorbona de París, miembro de número de la Academia de Ciencias de Lisboa y premio Francisco Franco de Ciencias.

En la etapa ministerial del señor Lora se produce el fenómeno de la «explosión escolar». En el curso 1962-63 son universitarios veintiocho de cada diez mil españoles. En los siguientes cursos crece el alumnado, hasta llegar en el de 1965-66 a 40 por 10.000. En los dos últimos cursos el crecimiento ha sido aún mayor, originándose el problema de la superpoblación de la Universidad de Madrid, con más del 40 por 100 del censo universitario. Sigue a este fenómeno un intenso programa de construcción y readaptación de edificios universitarios. Como más destacados baste mencionar las facultades de Ciencias Económicas de Madrid y Barcelona, la de Filosofía de Valencia, las de Ciencias de Zaragoza, Salamanca y Valladolid; Veterinaria y C. T. S. de Telecomunicaciones en Madrid. Nuevos centros fueron Agrónomos en Córdoba y Valencia, Arquitectura en Sevilla, Económicas en Málaga, Santiago y Valencia y Caminos en Santander.

Como notas legislativas más sobresalientes hay que citar el decreto de 7 de abril de 1965 que regula las asociaciones de estudiantes y establece la Comisaría para el S. E. U. Por ley de 29 de abril de 1964 se reorganizan las enseñanzas técnicas, y por la ley de 17 de julio de 1965 se modifica la estructura del profesorado universitario. Finalmente deben señalarse los trabajos preparatorios para la ley de Bases de la Universidad, anunciada en Granada por el señor Lora hace unos tres años, que sustituiría a la de 1943.

EVOLUCION 1953-1967 DEL ALUMNADO

El vicepresidente del Gobierno, don Luis Carrero Blanco, en su discurso al Pleno de las Cortes Españolas, pronunciado el 3 de abril de 1968, se refirió al estado actual del crecimen-

to socioeconómico de España en los últimos años. Al referirse al crecimiento de «Alumnos matriculados por niveles de enseñanza», presentó el siguiente cuadro (véase «Anexo al Discurso»), de cuyas cifras están excluidas las enseñanzas militar y eclesiástica:

Años	Primaria	Media	Superior	Total
1953	2.894.413	424.401	69.659	3.388.473
1959	3.334.973	659.694	93.773	4.088.460
1963	3.452.670	909.682	103.060	4.465.412
1967	4.025.000	1.428.000	150.000	5.603.000

SEMINARIO DE TELEVISION EDUCATIVA

Las Direcciones Generales de Radiodifusión y Televisión y de Enseñanza Primaria han organizado los días 17, 18 y 19 de abril el Primer Seminario de Televisión Educativa para inspectores ponentes de medios audiovisuales de Enseñanza Primaria. La organización del Seminario ha correspondido a la Comisión de Televisión Educativa.

Los temas tratados fueron los siguientes:

«Planificación y Organización de la Televisión Escolar», por don Jesús García Jiménez, jefe de Programas Educativos de TVE.

«La estructura de la lección televisada», por don Juan Navarro Higuera, jefe de material didáctico del CEDODEP.

«El material de acompañamiento», por don José R. Boeta, jefe de Medios Auditivos y Televisión de la Secretaría General Técnica del MEC.

«Organización de la recepción en la escuela y explotación del mensaje televisado», por don Juan Manuel Morero, director del CEDODEP.

«Información, control y evaluación de resultados», por la señorita Ana María García Armendáriz, inspectora central de Enseñanza Primaria.

«Importancia y posibilidades de la televisión escolar para la integración social de la juventud», por don Pascual Patricio Marcoval, adjunto de la Sección de Enseñanzas de la Delegación Nacional de Juventudes.

«La televisión escolar al servicio de la educación de adultos», por don Juvenal de Vega y Relea, director de la Campaña Nacional de Alfabetización y Promoción Cultural de Adultos.

La apertura fue presidida por el director general de Enseñanza Primaria, y la clausura por el de Radiodifusión y Televisión. Las actividades del seminario abarcaron asimismo visitas al Estudio de Grabaciones de Televisión Escolar y al Centro de Producción de Programas de TVE en Prado del Rey.

DESCONGESTION UNIVERSITARIA

La necesidad de descongestionar las universidades masificadas, especialmente Madrid y Barcelona, así como una acertada distribución geográfica de los centros universitarios y la división de los alumnos en cuantos grupos hagan falta para conseguir una enseñanza eficaz, son algunos de los puntos en los que coincide un grupo de técnicos en enseñanza universitaria entrevistados por un redactor de la agencia Logos a través del Consejo Nacional de Asociaciones del Profesorado.

Como medidas a corto plazo para Madrid—han manifestado los técnicos—se podría señalar la necesidad de elevar de categoría los centros adscritos: ICADE, de la Compañía de Jesús; Centro de Estudios Universitarios, dirigido por la Asociación Católica Nacional de Propagandistas; la Universidad María Cristina de El Escorial, que ahora cambia su nombre por el de Universidad Escorialense Agustiniense, y las academias profesionales, como San Raimundo de Peñafort, San Alberto Magno, San Vicente Ferrer, que imparten enseñanzas nocturnas y que podrían constituir una universidad de esta modalidad bajo el patrocinio de la Organización Sindical.

A la pregunta de si eran partidarios de las universidades de la Iglesia, buen número se pronunció favorablemente, si bien haciendo la salvedad de que siempre que cumplieran los requisitos que les impone el convenio de España con la Santa Sede de 5 de abril de 1962, según el cual las universidades de pleno derecho deben tener a los cinco años de su reconocimiento una plantilla integrada por el 75 por 100 de catedráticos ordinarios de Universidad y un 25 por 100 de profesores habilitados mediante pruebas reguladas por el ministerio de Educación.

Los centros adscritos a la Universidad de Madrid podrían empezar en el curso 1968-1969 con un funcionamiento casi normal dentro de las universidades conceptuadas como privadas, pero teniendo que revalidar

sus alumnos en la Universidad oficial. En Barcelona podría hacerse algo parecido en torno al Instituto Químico de Sarriá, y en Bilbao sería conveniente que la Universidad de Deusto tuviera la calificación de pleno derecho sin necesidad de convalidaciones.

Por otra parte, los técnicos señalan el gran complemento que para Madrid supondría una segunda Universidad en Alcalá de Henares e incluso en ir pensando en una tercera, dada la masificación de la actual Universidad.

CONFERENCIA: LA ENSEÑANZA OFICIAL Y PRIVADA EN EL MUNDO

Sobre «La enseñanza oficial y privada en el mundo» ha disertado en el Centro de Altos Estudios FAE el director del Centro, don José María Rubio Vergara. He aquí algunos puntos esenciales de su disertación:

Millares de jóvenes se retrasan en sus estudios, carreras y proyectos de vida por no hallar ubicación en las aulas de los centros oficiales de rango superior, mientras, paradójicamente, se niega reconocimiento oficial a centros docentes de acreditada seriedad y solvencia en impartir estas enseñanzas.

No admite duda que en la desviación de la juventud española de los caminos del saber influye mucho la desmesurada estimación que el Estado otorga a los títulos. En efecto, la obtención del título predomina en mucho sobre toda otra inquietud intelectual o de saber. Otro hecho es la superestimación de lo universitario. El universitario y el no universitario aparecen en España como dos castas diferentes. El primero aparece como superior, mientras el no universitario es mirado como un ente vulgar.

El problema se agrava si consideramos que el fenómeno de la masificación universitaria se ha producido absorbiendo el «Alma Mater» una gran parte de otros sectores intelectuales y técnicos cuyas actividades son vitales para el país. Por ejemplo, la industria y la economía nacional registran el preocupante fenómeno de la falta de tipos preparados y el colapso en la producción. Tampoco se ha tenido en cuenta la psicología del hombre español ni incluso su paridad jerárquica profesional con el hombre de allende las fronteras.

Solamente en la Escuela Técnica Superior de Arquitectura son rechazados o no admitidos cada año alrededor de dos mil jóvenes, al parecer por falta de medios de la misma escuela. Estos estudiantes, con su bachillerato y su preuniversitario, están condenados a hacer una pausa en sus estudios de uno o más años, con la consiguiente desmoralización. Asimismo, este intervalo supone una carga para la economía de los padres y de la nación. Se ven obligados a deambular con profesores particulares o en establecimientos poco

adaptados para impartir estas enseñanzas. A pesar de estas insuficiencias, persiste la oposición al reconocimiento de centros privados que pueden impartir dichas enseñanzas con plena garantía.

Existen leyes claras y terminantes e incluso reglamentos que permiten el reconocimiento de centros privados para estas enseñanzas superiores, pero el silencio administrativo las hace impracticables.

La enseñanza oficial y privada aparecen en España como dos entidades antagónicas, especialmente por la tendencia de los organismos del Estado. La historia nos demuestra que la iniciativa privada ha ido siempre a la vanguardia de todas las civilizaciones. Cuando ésta no puede desenvolverse por la absorción del Estado, la nación se para en su evolución. ¿Por qué esa aversión a la enseñanza superior privada? ¿Por qué no son aceptadas estas colaboraciones tan importantes para el país si son fuentes permanentes de riqueza?

NUEVO CENTRO PARA NIÑOS DEFICIENTES MENTALES

La esposa del Jefe del Estado español presidió el acto de presentación de la maqueta y planos del nuevo complejo pedagógico del colegio de San Luis Gonzaga, que rige el Patronato de la Fundación Centro de Enseñanza Especial, y que ha comenzado a construirse a quince kilómetros de Madrid, en Pozuelo de Alarcón.

El nuevo centro de enseñanza especial se alzarán sobre un terreno de 22.595 metros cuadrados de extensión. La primera fase de la construcción abarca un centro experimental de trabajo: aulas, comedores y talleres, cinco escuelas de chicos, una residencia y la conserjería. Entrará en funcionamiento en el próximo curso; en él recibirán asistencia 210 alumnos.

En su totalidad no estará terminado hasta mayo de 1969. En conjunto dispondrá, además, de las instalaciones señaladas, de un edificio central con servicios médicos, psicológicos y asistenciales, escuelas para niñas, talleres para chicas mayores y residencia para adultos. Y un complejo deportivo modelo: campo de fútbol, piscina y pistas polideportivas.

Significa una importante etapa de crecimiento de una fundación benéfico-docente de carácter particular, cuya misión es amparar y tutelar la integración social de los retrasados mentales. En la actualidad cuenta con dos centros de chicos y chicas, con nueve escuelas y talleres anejos, donde reciben asistencia 135 alumnos y alumnas.

Dña Carmen Gayarre de Gil, presidenta del Patronato y directora de la Fundación Centro de Enseñanza Especial, dijo durante el acto que

la educación especial—una manera distinta de enseñar, en la que hay que esforzarse menos, pero con la que se llega a aprender también—es cara, pero muy rentable para la sociedad. De una persona que no hubiera sido capaz de hacer nada consigue un adulto útil para sí mismo y para los demás.

La era de la educación especial de los disminuidos está comenzando. En España, la décima parte de la población está afectada por este problema. La situación debe ser conocida y atendida en la seguridad y confianza de que la moderna pedagogía se encuentra al nivel de estos problemas.

LOS DERECHOS DEL NIÑO EN VACACIONES

La Asociación Internacional de la Prensa Familiar y Femenina convoca un concurso literario pedagógico, en el que pueden participar escritores, periodistas, educadores y pedagogos de habla hispana, tanto españoles como americanos, sobre los «derechos del niño en vacaciones». El trabajo, expuesto de una forma breve y articulada, deberá ser original e inédito y será enviado a la vicepresidente de la Asociación, plaza de Alonso Martínez, Madrid. Se trata de elaborar una serie de puntos donde se definan, a manera de catálogo o fuero, los derechos fundamentales del niño al descanso. El plazo de admisión de originales termina el 15 de abril, a las doce de la noche, y el resultado del concurso se dará a conocer a finales del presente curso, coincidiendo con la celebración en España del Día Mundial del Colegial. La extensión del «Fuero» no deberá exceder de dos folios escritos a máquina, a dos espacios, y su texto habrá de ser adecuado a los escolares, a los que va dirigido, en edades comprendidas entre los seis y los doce años.

El premio estará dotado con 100.000 pesetas.

BECAS MARCH 1968

El Consejo de Patronato de la Fundación Juan March, en reunión recientemente celebrada, acordó publicar la convocatoria de ayudas a la investigación, becas de estudios en España y pensiones de Literatura y Bellas Artes correspondientes al año 1968.

Las ayudas de investigación comprenden diez grupos, y cada una de ellas está dotada con 600.000 pesetas.

Serán sus beneficiarios «los españoles que se comprometan a realizar, en el plazo de dos años, a partir de junio de 1968, y en las condiciones que se determinan, un «trabajo de investigación» incluido en alguno de los apartados que a continuación se enumeran:

Aplicaciones técnicas e industriales (dos ayudas).
Ciencias Físicas.
Ciencias Naturales y sus aplicaciones.
Ciencias Médicas.
Ciencias Jurídicas.
Ciencias Económicas.
Ciencias Históricas.

Jurados.—Las autoridades y organismos a quienes se confía la integración de los Jurados harán los nombramientos y los comunicarán al Consejo de Patronato antes del día 1 de mayo de 1968.

Podrán optar a las ayudas todos los españoles cuyos trabajos y méritos anteriores impliquen garantía suficiente de que realizarán la investigación propuesta. No podrán concurrir quienes hubieren sido favorecidos con alguna de las ayudas de las anteriores convocatorias. En el desarrollo de su investigación, los concursantes podrán actuar individualmente o bien valiéndose de los colaboradores que estimen pertinentes, siempre bajo su dirección.

Los peticionarios remitirán al Consejo de Patronato de la Fundación la oportuna instancia, una Memoria relativa a la investigación propuesta y un «curriculum vitae». Los expresados documentos irán acompañados de copias y fotografías, según detalla el folleto explicativo que nos envía el Patronato.

Cuantía de las ayudas.—Las ayudas serán indivisibles y deberán atribuirse a un solo concursante.

Los favorecidos recibirán 90.000 pesetas en junio de 1968. Otros tres plazos, de 90.000 pesetas cada uno, se pagarán antes de los días 31 de diciembre de 1968, 1 de julio de 1969 y 31 de diciembre del mismo año, contra presentación de las oportunas declaraciones de avances de los trabajos realizados hasta la respectiva fecha fijada. Las últimas 240.000 pesetas se pagarán contra entrega del trabajo totalmente terminado, antes del 1 de julio de 1970.

El Consejo de Patronato, previo informe, en su caso, del respectivo Jurado, podrá suspender indefinidamente la entrega de los correspondientes remanentes si, por el examen de la documentación presentada o por propia convicción, estimase de justicia adoptar tal medida.

La propiedad de los trabajos pertenecerá a sus respectivos autores, quienes no podrán publicarlos total o parcialmente sin autorización expresa de la Fundación. Esta se reserva el derecho de proceder a la publicación total o parcial de dichos trabajos.

Estudios en España y pensiones de Literatura y Bellas Artes.—Por lo que respecta a las becas de estudios en España, en las mismas condiciones que las anteriores, y dotadas globalmente con 8.675.000 pesetas, se reparten en las siguientes categorías:

Estudios técnicos e industriales (pesetas 2.275.000).
Ciencias Matemáticas, Físicas y Químicas (2.400.000 pesetas).

Ciencias Naturales y sus aplicaciones (875.000 pesetas).

Ciencias Médicas (1.250.000 pesetas).

Ciencias Jurídicas, Sociales y Económicas (1.000.000 de pesetas).

Ciencias Sagradas, Filosóficas, Históricas y Filológicas (875.000 pesetas).

Las modalidades y condiciones de presentación de estos trabajos se ajustan a lo dispuesto en la circular del Patronato.

En lo que atañe a las pensiones de Literatura y Bellas Artes, la dotación total es de 2.300.000 pesetas. Ninguna pensión será inferior a pesetas 60.000 ni superior a 150.000 pesetas.

A Literatura se asignará un millón, y a Bellas Artes, el resto de la dotación expresada.

ALFABETIZACION ESPAÑOLA

Alfabetizar, a partir de septiembre de 1968, a 613.673 varones de quince a sesenta años y 999.970 mujeres de quince a cincuenta, sobre una población total de las mismas edades de 8.910.812 varones y 7.821.352 mujeres, y preparar para el certificado de estudios primarios a 900.000 adultos alfabetizados es el objetivo de la campaña nacional de alfabetización y promoción cultural de adultos, según datos del folleto «Una campaña decisiva para acabar con el analfabetismo en España», que acaba de ser editado por la Dirección General de Enseñanza Primaria.

Cinco mil maestros alfabetizadores, dedicados especial y exclusivamente a los adultos, se extienden por todo el país, montando sus clases por la noche en edificios de escuelas nacionales, unidades militares, empresas laborales, cátedras ambulantes e internados, entre otros.

El material que se emplea en la campaña está adaptado a las necesidades psicológicas y geográficas de los diversos grupos humanos y se compone de 200.000 lotes de material de iniciación, por valor de 10 millones de pesetas; 50.000 lotes de continuación, por valor de cinco millones de pesetas; 267.540 cartillas de alfabetización, por un importe de cinco millones de pesetas; 256.827 cuadernos de escritura y cálculo, por valor de tres millones y medio de pesetas; 25.000 cajas tipográficas, por valor de un millón de pesetas; 241.660 libros para neolectores, cuyo importe asciende a cinco millones de pesetas; 80.816 enciclopedias para el certificado de estudios primarios, por valor de cinco millones de pesetas; 50.000 mangos anatómicos, por un importe de 300.000 pesetas; 3.000 electrófonos, por valor de seis millones de pesetas; 3.547 colecciones de discos con 53 lecciones del programa mínimo de alfabetización, por valor de 3.180.000 pesetas; 150 proyectores Enosa-300, por valor de 298.500 pesetas, y 150 colecciones de diapositivas, por valor de 171.810

pesetas; 37 aparatos controladores de lectura, por valor de 491.730 pesetas; 50 proyectores technicolor, por valor de 407.500 pesetas, y 225 películas, por valor de 92.250 pesetas, así como 2.040 diapositivas, cuyo precio asciende a 46.920 pesetas.

Según datos del mencionado folleto, un 56,2 por 100 de la población española—18.618.200 habitantes del año 1900 era analfabeta, considerando de los diez años en adelante. En 1963 el porcentaje—que experimentó constante reducción en los decenios anteriores—se cifraba en el 8,5, y en 1964, 7,6, considerando estas dos últimas cifras relacionadas con individuos de más de catorce años de edad y sobre una población total de 31.500.000 habitantes.

LA ENSEÑANZA PROGRAMADA

Según las opiniones de los diversos adelantados de esta nueva modalidad didáctica, la «enseñanza programada» es un moderno sistema de técnica didáctica basado en los siguientes principios:

- 1.º Enseñanza individualizada.
- 2.º Autocontrol de aprendizaje.
- 3.º Organización de la materia descriptiva, o lo que es lo mismo, estudio analítico-sintético de las nociones.
- 4.º Descomposición y presentación analítica de las nociones por medio de «pasos» cortos, lógicamente relacionados o estructurados.
- 5.º Intervención activa del alumno en sus respuestas a las «micro-unidades» de instrucción que se le van presentando sucesivamente.
- 6.º Comprobación inmediata de la respuesta del alumno por él mismo sobre su certeza o error.
- 7.º Progresión o marcha libre del alumno en su «autoaprendizaje».
- 8.º Pruebas con alumnos de semejante nivel cultural al que va dirigido el programa antes de su redacción definitiva.

INSUFICIENCIA ACTUAL DEL NUMERO DE ESTUDIANTES QUE LLEGAN A LA UNIVERSIDAD

De una conferencia pronunciada por el doctor don José Z. Aznárez, catedrático de la Facultad de Ciencias, en la Universidad de Barcelona: «El número de estudiantes que cursan actualmente la Enseñanza superior en España es muy inferior al de otros países. En 1959 era en Rusia 0,65 por 100 de su población y en Estados Unidos el 1,1 por 100, para pasar en este país al 2,15 por 100 en 1961 y calculándose que en 1970 alcance una proporción muy superior al 3 por 100. A pesar de que estas cifras no son del todo compa-

rables, dados los diferentes sistemas de educación y las diferentes categorías de estudiantes incluidos como de centros universitarios—esta consideración es muy amplia, según sabemos, en los Estados Unidos—, no hay duda que estamos aún muy lejos de que termine este crecimiento no demográfico de estudiantes universitarios. Las circunstancias antes expuestas y la democratización socialmente necesaria de la enseñanza, al obligar primero, pero de verdad, que todos, absolutamente todos los niños acudan a la escuela primaria, y que puedan acceder después, sin más consideración que las aptitudes requeridas, a la Enseñanza media y de ésta, análogamente, a la superior, han de hacer aún acelerado durante varios años este crecimiento de alumnado y habrá que esperar, probablemente, que dentro de diez años el número de estudiantes que llenen las Universidades sea el doble que el actual. ¿Qué medidas toma y va a tomar la sociedad, el Estado y la Universidad para resolver los graves problemas que esta situación ya nos crea?»

FERNANDEZ-MIRANDA: EL PROBLEMA UNIVERSITARIO

El profesor don Torcuato Fernández-Miranda, persona de gran porvenir político, según los enterados, acaba de ganar la cátedra de Derecho Político de Madrid. Con este motivo ha hecho unas declaraciones a *Pueblo*, de las que reproducimos los párrafos de mayor interés.

—La Universidad necesita una auténtica autonomía, por la sencilla razón de que no puede vivir más que de su propia sustancia. Esa sustancia tiene tres ingredientes fundamentales: libertad científica, una paz que permita el trabajo intelectual y una fecunda integración universitaria.

—El problema de la subversión universitaria es mundial—le advierto.

—Y es mundial porque mundialmente no se ha respetado la autonomía universitaria y se ha tratado, cubriendo las apariencias al estilo político liberal, de utilizarla. Pero la Universidad no puede ser utilizada, eso sí que no; porque si se la utiliza, se desintegra en sus elementos, enferma... y llega a convertirse en eso, en una sustancia propicia para la subversión.

Pregunto al nuevo catedrático madrileño por las posibles soluciones.

—Necesitamos una ley que defina y establezca el Fuero Universitario a la altura de 1968. Nunca ha sido bien entendido el Fuero de la Universidad; y menos, respetado. ¡Se usó tantas veces como arma política! De verdad que ha llegado el momento de llamar a las cosas por su nombre. ¿Es cierto o no que llevamos un siglo diciendo que la Universidad debe ser apolítica cuando el estudiante no hace la política

que nos interesa; pero aprovechando, eso sí, la menor ocasión para llevar a las aulas nuestra propia política?

—Sobre el terreno de la realidad, ¿a quién toca mantener esa paz universitaria y vigilarla?

—A la propia Universidad. El orden interior debe ser creado desde dentro y no desde fuera. Cuando se hace preciso que las fuerzas de orden público intervengan, la enfermedad de la Universidad es patente. Este año ha sido prácticamente imposible el estudio y la elaboración científica. La subversión no es lo verdaderamente grave, sino eso.

—El diálogo ha recaído en la falta de medios de la Universidad española.

—¿Sabe usted por qué no se le han dado? Porque en el fondo siempre hubo desconfianza para la Universidad. Nos encontramos en un círculo vicioso, ya que, al propio tiempo, ella no se ceñía al cumplimiento estricto de su misión. Pero ésta es hora de sinceridades y, aunque mis palabras puedan sonar fuertes, debo decir que a la Universidad en España se la ha entendido desde actitudes reaccionarias frente a la cultura. ¡Cuántas veces se creyó que podía hacerse de nuestras aulas un reducto de la intelectualidad venciada en el mundo!

EL LIBRO DE «LA TELEVISION ESCOLAR»

Editado con abundancia de material gráfico, de dibujos y con una composición ágil, muy publicitaria, el libro que se dio a conocer quiere cumplir los siguientes objetivos: ofrecer un panorama general de la teoría válida universalmente en materia de televisión escolar, a nivel de divulgación; servir de instrumento informativo sobre el planteamiento

y funcionamiento de la televisión escolar en España: ofrecer a los maestros, educadores y seguidores de los programas el calendario completo de sus emisiones e, incluso, el modo de aprovecharlas en el ámbito de su clase.

El libro incluye también una clasificación general de todos los trabajos publicados en lengua española sobre televisión educativa, con lo que se presta una interesante colaboración en esta materia a los países de habla española.

INDICE LEGISLATIVO DE DG. FEBRERO 1968

Para facilitar la búsqueda y consulta de los nuevos textos legislativos, al final de cada epígrafe se señala en negrita la página de la «Colección Legislativa de España, Disposiciones Generales» en que se inserta íntegramente.

Tomo 267 - 1968 1-15 febrero

Orden de 27 de enero de 1968 por la que se dictan instrucciones sobre aprobación de libros de texto para Escuelas Normales.—245.

Orden de 29 de enero de 1968 por la que se establecen normas para la distribución, control y empleo del Libro de Escolaridad de Enseñanza Primaria.—246.

Orden de 31 de enero de 1968 por la que se eleva a definitiva la de 14 de octubre de 1967, por la que se implantan especialidades en Escuelas Técnicas de Grado Medio.—272.

Orden de 1 de febrero de 1968 por la que se aprueba la división en regiones del mapa escolar a efectos de la Inspección Central correspondiente.—272.

Orden de 5 de febrero de 1968 por la que se delegan en el director general de Enseñanza Media y Profe-

sional las atribuciones correspondientes a convocatorias de oposiciones y concursos del personal de Escuelas Técnicas de Grado Medio, Escuelas de Comercio, de Idiomas y de Formación Profesional Industrial.—272.

Orden de 16 de febrero de 1968 reguladora de los libros de texto para la Enseñanza Media.—310.

Orden de 16 de febrero de 1968 sobre el período de prácticas, prevista por la Ley de 29 de abril de 1964, en las Escuelas Técnicas de Grado Medio.—313.

Tomo 269 - 1968 1-15 marzo

Orden de 17 de enero de 1968 por la que se dispone dejar en suspenso la Orden ministerial de 21 de diciembre de 1967.—379.

Orden de 27 de febrero de 1968 por la que se aclara la interpretación que debe darse a la disposición transitoria segunda sobre Reglamentación General de los Conservatorios de Música.—404.

Orden de 29 de febrero de 1968 por la que se autoriza matrícula por enseñanza no oficial en las Escuelas Normales.—420.

Orden de 27 de febrero de 1968 por la que se dictan instrucciones por las que se concreta el procedimiento administrativo para el percibo y utilización de los fondos que el Tesoro Público y las Juntas Económicas Centrales ponen a disposición de los Centros Docentes.—426.

Tomo 270 - 1968 16-30 marzo.

Orden de 7 de marzo de 1968 por la que se regula la inscripción provisional en el quinto curso del Bachillerato general por enseñanza libre de alumnos que tengan aprobadas parcialmente las pruebas de grado elemental.—462.

2. Extranjero

1970: GRAN CRISIS DE LA ENSEÑANZA

Las profesiones claves, como la de ingeniero, médico y maestro, son las más duramente castigadas por la penuria. La amenaza es grave, sobre todo en lo que respecta a la última. Mientras aumenta vertiginosamente la población escolar en los tres grados de la enseñanza, sobre todo en la primaria y media; mientras que, al mismo tiempo, los gastos de finan-

ciación de la enseñanza se multiplican, el número de maestros y profesores no experimenta, ni con mucho, un parecido incremento. Aunque los gastos de educación absorben, en algunos países, el 20 por 100 de la renta nacional, no es éste el verdadero problema: es el de la selección y estímulo de la clase docente.

Ante la absoluta carencia de cuadros docentes se ha tenido que acudir en la mayor parte de Europa a personas no tituladas, solamente poseedoras, como en el caso francés,

del «brevet» de estudios primarios. Se puede hablar de una degradación de la función docente en, prácticamente, todo el mundo. Para 1970 se prevé en Inglaterra un déficit de 95.000 maestros; en abril de 1959 había 144.000 puestos de enseñanza vacantes en Alemania; en Suiza, mientras que los efectivos de alumnos crecen en un 53 por 100, los de profesores lo hacen en un 23 por 100; para 1970 se calcula en Francia una población total discente de once millones, para lo que se necesitarán unos

300.000 profesores, etc. La deficiencia de cuadros docentes, la, por otra parte, degradación de la función docente, por causas socioeconómicas evidentes, va produciendo un doble fenómeno: la feminización de la enseñanza y los brotes cada vez más intensos de un neomalthusianismo académico. El primero ofrece grandes peligros para los chicos, que prácticamente desde su nacimiento hasta los dieciséis o diecisiete años no conocerán sino modelos femeninos, vivirán hasta esa edad bajo la influencia materna prolongada en la maestra. El segundo es más peligroso; en una época en que, por fin, parece ir a realizarse la adecuada masificación de la enseñanza, se pretende, so pretextos económicos o de deficiencia de cuadros docentes, cortar este proceso, restringir el acceso a la Universidad y al segundo ciclo de la Enseñanza secundaria.

DISPENSA DE PRUEBAS PARA LOS BUENOS ESTUDIANTES FRANCESES

¿Un viejo sueño de todo estudiante va a realizarse en Francia? A esta pregunta responde, en parte, una serie de disposiciones publicadas recientemente en el «Boletín Oficial» y que emanan del Ministerio de Educación Nacional. Los buenos estudiantes podrán, en ciertos casos, ser dispensados de exámenes.

Las dificultades de la Universidad francesa comienzan a producir reformas fundamentales. El sacrosanto principio de los exámenes es abandonado, en parte, por el actual ministro de Educación Nacional, Alain Peyrefitte. Las medidas que acaban de adoptarse se refieren fundamentalmente a las Facultades de Ciencias.

A partir de este curso, los alumnos que prueban su suficiencia a lo largo del año pueden ser dispensados de los exámenes finales. Para lograrlo basta que obtengan buenas notas en exámenes parciales o simplemente que a juicio de los profesores que siguen de cerca su trabajo éste sea considerado como satisfactorio.

Frente al sistema de «concentración final» se propone un trabajo regular y controlado que librerá al estudiante de la psicosis final del examen. Los «estudiantes fantasmas», o sea, los que no aparecen por las Facultades hasta el día del examen, son invitados indirectamente a abandonar este sistema, pudiendo participar, a lo largo del año, en un trabajo regular y más humano. Esta medida tiene, sin embargo, un inconveniente: hacer que las aulas sean, una vez más, insuficientes.

En los estudios de Letras el sistema presenta más dificultades, pues el control del trabajo durante el curso es más difícil. No obstante, el Ministerio lo ha autorizado a título de ensayo. Hay que decir que la medida

no es obligatoria, la disposición legal la deja a la libre discreción de cada decano de acuerdo con la asamblea de la Facultad.

DIDACTA: LA GRAN EXPO DE MATERIAL DIDACTICO

Ya cinco meses antes de abrir sus puertas la 9.ª DIDACTA, Feria Europea de Material Didáctico—que se desarrollará del 7 al 11 de junio de 1968—, estaban inscritas 613 firmas expositoras. El área de exposición está totalmente adjudicada. En el sector Norte del recinto ferial de Hannover se ocupará una superficie neta de más de 22.000 m² en los Halls 16 A, B y C y 4 A. El ministro de Asuntos Culturales de Baja Sajonia, bajo cuyo patronato se celebra esta Feria, inaugurará el certamen pronunciando un discurso en el solemne acto de apertura.

La participación exterior es sorprendentemente numerosa con 247 firmas y 21 naciones extranjeras. De la República Federal de Alemania se han inscrito 366 firmas.

La oferta de la 9.ª DIDACTA comprende material didáctico y equipos para escuelas de todos los grados y tipos y para toda clase de materias, incluyendo la formación de adultos. Esta mayor feria monográfica internacional en el terreno de la pedagogía aplicada ofrecerá a los maestros y profesores de Alemania, Europa y Ultramar a los representantes de los Departamentos de Educación del Estado, a las autoridades municipales y a los distribuidores del ramo sugerencias y asistencia para solucionar los problemas actuales y futuros de la enseñanza.

En el grupo «Materiales gráficos de enseñanza», con centro de gravedad en el Hall 16 C, expondrán 180 firmas, de ellas 57 extranjeras, en 7.505 m² netos.

En el Hall 16 B se alojan los expositores de material didáctico para ciencias naturales y técnicas (incluyendo laboratorios de idiomas, programación de estudios, etc.). Entre los 178 expositores en 6.730 m² de este Hall, se cuentan 104 firmas extranjeras. El tercer grupo comprende equipos e instalaciones para escuelas, participando 213 expositores, de ellos 74 extranjeros, en 7.570 m² del Hall 16 A. En el Hall 4 A, que acoge también una parte de la oferta comercial, se encuentran además los stands de autoridades, asociaciones, federaciones y otras instituciones.

Casi la tercera parte de la superficie de exhibición fue contratada por empresas extranjeras, ocupando Francia el primer lugar con 79 firmas, de ellas 64 en dos stands colectivos, que preferentemente ofrecen muebles para escuelas. Sigue Gran Bretaña con 67 empresas, de ellas 53 en un stand colectivo. El tercer lugar lo ocupan los Países Bajos con 19 firmas, seguidos por Suiza (13), los Estados Uni-

dos (12), Austria (11), Italia (10) Suecia (9), Bélgica (8), Dinamarca (4), Finlandia, Japón, Noruega, Yugoslavia (2 cada uno), Israel, Checoslovaquia, España, Hungría, Polonia, Portugal y la URSS (1 cada uno).

CODIGO EUROPEO PARA PUBLICACIONES JUVENILES

Una Comisión de la Asociación Europea de los Editores de Publicaciones Juveniles acaba de establecer un anteproyecto de un «código moral» a que deberán atenerse las publicaciones para niños y para adolescentes.

Existen ya en Italia, en Estados Unidos y en muchos países de Europa un código o ciertas normas sobre este particular, pero se ha creído mucho más conveniente establecer un código internacional, ya que en nuestra época todo problema es ya universal, y no vale la pena andar con soluciones limitadas.

Entre los artículos principales del nuevo código cabe citar la prohibición del uso de un lenguaje grosero, así como de toda falta de sintaxis y ortografía. En cuanto a su fondo, deberán evitarse las escenas de violencias, torturas, angustias y también los personajes terroríficos.

Otra recomendación es la verosimilitud de todo relato, tratando en lo posible de un modo científico todo tema, evitando la creación de mundos fantásticos y de personajes y episodios demasiado irreales.

IGUALDAD DE OPORTUNIDADES EN LA EDUCACION SUECA

El sistema de enseñanza está concebido de forma que responda a las necesidades de todos, sin distinción de rentas, de origen social, de sexo o de lugar de residencia. Este principio explica la reforma de la enseñanza secundaria o la creación deliberada de diferentes formas de enseñanza a este nivel que, estando todas adaptadas a las necesidades reales de diferentes grupos, gozan de la misma cuota, de forma que el acceso a los niveles superiores de enseñanza no sea jamás prohibido a los alumnos, cualquiera que sea la forma de enseñanza que sigan. Este objetivo ha conducido igualmente a extender a la enseñanza secundaria el sistema general de remuneración de los estudiantes, que se aplica siguiendo un baremo establecido en función de los recursos de la familia.

LA «UNIVERSIDAD CRITICA» DE BERLIN

Un grupo de estudiantes berlineses ha fundado una organización estudiantil bautizada con el nombre de «Universidad Crítica». Con el apoyo financiero de las asociaciones de

estudiantes de las universidades y escuelas superiores organizará seminarios, coloquios, conferencias, debates, grupos de trabajo, etc., que estarán abiertos a los escolares, obreros, empleados y universitarios. En la reunión constituyente, para la que el rector de la Universidad de Berlín cedió el anfiteatro, 2.000 estudiantes discutieron sobre el tipo de organización y sobre los estatutos de la Universidad Crítica, cuya sede estará fijada alternativamente en la Universidad libre y en la Universidad Técnica de Berlín. El objetivo de esta universidad es promover la reflexión crítica y llevar a cabo un análisis para poner en práctica una política democrática, una reforma de estudios y una crítica constructiva de la Universidad. Trata, igualmente, de preparar a los estudiantes para la práctica de la política científica y social en sus futuras profesiones. El programa de la organización prevé 36 ciclos de estudio.

LA EXPOSICION UNIVERSITARIA EN EUROPA

Del 5 por 100 de jóvenes de 18-22 años que en 1960 cursaban estudios inferiores en Francia se calcula, dado el progreso actual, un incremento al 15 por 100 para 1970 y a un 25 por 100 antes de finales de siglo. En Inglaterra se calcula para 1970 un incremento al 20 por 100. En esta misma o superior proporción de aumento de los efectivos universitarios se encuentran la mayor parte de Europa y, como es obvio, la URSS y los Estados Unidos.

Sin embargo, para las necesidades, tanto de la economía en desarrollo como de un recto sentido de justicia social, tales cálculos, aún excesivamente optimistas, quedan por bajo de las exigencias. Es preciso ampliar el reclutamiento universitario. Existen en la actualidad tres vías fundamentales: 1.ª) Promocionar a los jóvenes hacia los estudios universitarios y técnicos superiores. Actualmente su porcentaje, salvando el caso de la URSS, es muy débil en relación con el de varones. 2.ª) Posibilitar, a los que no pudieran terminar sus estudios universitarios, el acceso a la Universidad. La experiencia de las Universidades suizas, que instituyeron ya hace tiempo exámenes de ingreso para no bachilleres, ha resultado favorable. Esta misma posibilidad ha sido establecida, a partir de 1958, en Francia, donde el primer año, de 646 candidatos fueron admitidos 205, cifras que han aumentado progresivamente hasta la actualidad. Por otra parte, en Inglaterra se sigue el sistema de los «sandwich courses» intercalados entre los diversos períodos de trabajo profesional; son a manera de cursos intensivos de preparación para el ingreso en la Universidad. Las empresas son presionadas para que concedan a este fin vacaciones

remuneradas, al menos parcialmente. 3.ª) La tercera vía es la más importante: hace falta ampliar la base social del reclutamiento secundario y universitario. Lo más importante y lo más difícil. Es, en efecto, muy difícil compatibilizar, al menos en tiempo cercano, un régimen democrático occidental con una real democratización de la enseñanza, por paradójico que parezca. La superación de prejuicios de todo tipo, de discriminaciones sociales, económicas y escolares, etc., ha de ser necesariamente muy lenta si no se adoptan medidas de amplio carácter autoritario. Por otra parte, si se adoptan, se ponen en peligro las bases mismas de las democracias occidentales. De todas formas, es preciso realizar, aunque sea aisladamente, esfuerzos denodados en busca de la tan deseable democratización de la enseñanza media y universitaria. Es preciso al respecto descentralizar el asentamiento geográfico de los centros docentes, dotar de medios de transporte a la población escolar campesina, instaurar el «presalario familiar», sustituyendo al tímido sistema de becas, dignificar la formación profesional, etc.

Para lograr estos objetivos será necesaria una enorme inversión financiera. Pero, como ya dijera Jean Monnet, «en la competición económica abierta entre las naciones, el porvenir es de las que tengan un sistema escolar más completo».

MAQUINA DE ESCRIBIR PARA INVIDENTES

La Corporación IBM ha presentado al mercado una nueva máquina de escribir eléctrica totalmente revolucionaria, ya que está destinada a los ciegos, puesto que escribe en «Braille».

Se trata de la única máquina de escribir eléctrica para uso individual, en el idioma internacional para los ciegos; pero cualquiera que sepa escribir a máquina puede hacer uso de ella. Los videntes no necesitan saber «Braille», ya que el teclado es similar al de las máquinas de escribir corrientes. Para los no videntes el uso de la máquina implica una especie de «idioma diferente».

Los caracteres «Braille» son denominados generalmente «células»; son una especie de puntos de relieve que indican una letra determinada u otro simbolismo.

Hay una serie de 63 «células» en el sistema «Braille». El teclado de la nueva máquina funciona básicamente igual que el de las corrientes; pero en lugar de imprimir los tipos de letra normales, imprime las «células». Si se comete una equivocación, cada «punto» en relieve debe ser borrado. La máquina dispone de una palanca para borrar las «células». Al golpear el teclado, el «punto» desaparece. Al quedar de nuevo liso el relieve que se formaba sobre el pa-

pel, se vuelve a escribir de nuevo para que aparezca la «célula» correcta.

El precio de la máquina ha sido marcado en 490 dólares (84.300 pesetas). A los colegios se venderá a 375 dólares y a las agencias del Gobierno a 441. Las primeras entregas podrán hacerse a partir del 1 de julio próximo.

USA «STUDENT POWER BILL»

Miembros del senado estudiantil de la Universidad de Wisconsin discutieron sobre la aplicación de la llamada «Student Power Bill», ley o decreto promulgado en abril por el senado universitario, tras haber sido recomendado por los estudiantes en una encuesta. Según dicho decreto, el reglamento de todos los proyectos estudiantiles no universitarios deberá ser remitido al senado estudiantil. Además, serán prohibidas todas las prescripciones decretadas en la Universidad sobre narcóticos, juegos de azar, alcohol y todas las limitaciones de la libertad personal. El pasado otoño los estudiantes exigieron un mayor derecho de participación en el nombramiento de los catedráticos y en la determinación de los sueldos.

CEREBROS EUROPEOS EN ESTADOS UNIDOS

El Presidente Johnson ha pedido al Congreso americano más de 3.000 millones de dólares para la ayuda al extranjero. La cifra es bien decepcionante si se la compara con los 4.000 millones de dólares largos que es el valor aproximado de la asistencia técnica que representa para los Estados Unidos su importación de cerebros. Este último cálculo ha sido hecho por los expertos de la O. N. U.

El problema del fichaje de los cerebros europeos para los equipos norteamericanos está tomando tal gravedad que ha sido motivo de una reunión del Centro de Investigaciones Europeas, celebrada en Lausana, y a la que han asistido 17 países. Fruto de esta reunión es la divulgación por la Prensa europea de algunas cifras impresionantes del problema migratorio de la masa gris europea.

En Estados Unidos trabajan, en la actualidad, 20.000 médicos extranjeros; 11.000 internos de los hospitales son extranjeros, más del 27 por 100 de los efectivos totales. Estados Unidos «fabrica» 8.000 médicos anuales y sus necesidades son del orden de 12.000, diferencia que importa del exterior, eligiéndoles entre los que proceden de las mejores Facultades y de los mejores maestros.

Según las últimas estadísticas que se conocen y que abarcan de 1962 a 1964, Estados Unidos importó, exclusivamente de Europa, 4.120 ingenieros, 2.135 doctores en Exactas y

274 doctores en Ciencias Sociales. De ellos, 93 eran españoles, repartidos así: 48 ingenieros, 32 doctores en Ciencias y 13 especialistas en Ciencias Sociales.

A la cabeza de los países europeos exportadores de materia gris hacia Estados Unidos está Inglaterra, con 2.669 emigrados, seguida de Alemania, con 1.130; Suiza, 398; Holanda, 263; Noruega, 238, etc.

El total de científicos que importó Norteamérica entre el 62 y el 64 fue más de 11.000, que procedían: el 20 por 100, del Canadá; el 17, de Asia; el 10, de América del Sur; el 18, de Inglaterra; el 8, de Alemania, y el otro 27 por 100, del resto de la geografía mundial.

Es trágico el caso de países semi-subdesarrollados, como Grecia o Turquía, que tienen una decisiva necesidad de técnicos y exportaron a Estados Unidos en esos años 220 científicos, en el caso de Grecia, y 212, en el de Turquía. El contingente asiático se calcula en 3.000 cerebros.

El caso de la medicina es realmente aterrador. De los 1.400 nuevos gabinetes de consulta que se abren en Estados Unidos cada año, 1.000 tienen un titular procedente del extranjero y sólo 400 son galenos nacidos americanos.

DUBLIN: FUSION DE DOS UNIVERSIDADES CATOLICA Y PROTESTANTE

El Gobierno irlandés ha decidido reunir en un Instituto las dos Universidades de Dublín, una católica y otra protestante. La decisión fue tomada a partir de una recomendación favorable dictada por la comisión de estudio, que preparó, después de varios años de trabajo, un proyecto de reforma de la enseñanza superior.

El sistema escolástico de Irlanda estaba tradicionalmente fundado en la separación de las escuelas católicas y protestantes. La decisión gubernativa constituye un gesto sin precedentes. La misma tuvo una acogida favorable en el Parlamento, en la prensa y en la opinión pública. La unificación de las dos universidades se llevará a cabo por etapas. Sin embargo, la situación no es fácil de resolver. En Irlanda los católicos tienen prohibido asistir a las universidades protestantes y el Episcopado no ha abolido esta prohibición, que, por otra parte, tiene su raíz en toda la historia de la presencia de las dos comunidades en la sociedad irlandesa.

La Universidad Protestante de Dublín es una de las más antiguas de las islas Británicas. Fue fundada en el siglo XVI, en tiempos de la reina Isabel, y hasta ahora estuvo vinculada estrechamente a la Iglesia anglicana.

La Universidad Católica fue fundada en 1908 gracias a una concesión hecha a los irlandeses por el Gobierno liberal de Gran Bretaña.

INGLATERRA-CANADA: VACACIONES POR VIA AEREA

Los estudiantes ingleses, sus familiares, así como los miembros del cuerpo docente, podrán volar el próximo verano al Norte de América por 50 libras esterlinas, ida y vuelta. Estos viajes especiales son organizados por las asociaciones de estudiantes de Birmingham y Aston; tendrán lugar entre el 2 de julio y el 16 de septiembre de 1968. A fin de que los estudiantes tengan la oportunidad de trabajar durante su estancia en América, los vuelos no van a los Estados Unidos, sino al Canadá (Toronto), donde es relativamente fácil hallar empleos de duración limitada. A fin de garantizar el precio de 50 libras, es preciso que salgan al mismo tiempo 40 estudiantes de una Universidad.

CAUSAS DE LA CRISIS EN LA UNIVERSIDAD ITALIANA

La actual crisis que atraviesa la Universidad italiana se debe principalmente a dos razones: el tremendo aumento de estudiantes y la rigidez de las estructuras académicas, que impiden una rápida adaptación al desarrollo de la sociedad y la cultura. Hace treinta años había en las Universidades italianas 60.000 estudiantes y alrededor de 3.000 profesores. Hoy, el número de estudiantes pasa de 400.000 y pronto se llegará a un millón; sólo en el pasado otoño se inscribieron 115.000 estudiantes. Comparativamente, en los mismos treinta años el número de profesores ni siquiera se triplicó. Los Institutos, los laboratorios y los métodos didácticos resultan totalmente insuficientes para abarcar a tal cantidad de alumnos, enseñarles, examinarlos y prepararlos para una profesión. Más de la mitad de los nuevos matriculados no llega a terminar la carrera.

FALTAN SABIOS E INGENIEROS EN EUROPA

Los países del Norte fueron los primeros en adoptar medidas para asegurar el personal técnico altamente cualificado que les era necesario. Así se pasó en Inglaterra de 11.872 diplomados científicos y técnicos a 18.450 en 1961. En Suecia, comprometido su Ministerio de Educación, desde 1943, en estudios e investigaciones sobre la selección de estudiantes, la orientación universitaria, etc., se ha logrado superar el anterior desequilibrio entre la plétora de estudiantes de Humanidades y la escasez en Ingeniería y Ciencias. Ya en 1955 los 963 diplomas científicos representaban el 41 por 100 de los diplomas del mismo nivel en orientaciones humanísticas. La extensión dada a los Institutos científicos ha permitido la formación, en 1965, de 800 ingenieros de nivel universitario,

de carácter civil, y de 660 licenciados en Ciencias. En esta misma situación de holgadas perspectivas, o al menos de no excesiva agudeza del problema, se encuentran Alemania y Austria, la primera incluso permitiéndose la dilatación de la preparación técnico-científica de su juventud por la importación de mano de obra. Tampoco el problema parece grave en Holanda y Luxemburgo.

Esto no quiere decir que los países citados no se vayan, muy probablemente, a encontrar ante la urgente necesidad de una superior cualificación técnico-científica, sobre todo en sus cuadros medios. Pero, por de pronto, han podido superar las necesidades de partida y de desarrollo.

Por el contrario, en Francia, Bélgica y Suiza, sobre todo a partir de 1954, se ha venido revelando una situación de profunda penuria en cuadros científicos. En 1955 el déficit de ingenieros en Francia era de 8.000; en 1958, de 10.000; calculándose para 1966, caso de que las 126 Escuelas reconocidas continuaran titulando sólo 4.000 ingenieros por año, un déficit, verdaderamente aterrador, de 50.000. Una situación similar, aun cuando no tan alarmante, se experimentaba en 1962 en Bélgica y Suiza.

Aunque es preciso relativizar las cifras suministradas por los Estados Unidos y la Unión Soviética, ya que en estos países el concepto de «ingeniero» implica una titulación, en general, más baja que en Europa, lo cierto es que tanto aquéllos como ésta conocen cifras verdaderamente asombrosas para la realidad europea. Frente a la titulación anual, en 1954, de 57 ingenieros por millón de habitantes en Gran Bretaña, de 70 en Francia, de 82 en Suiza y 86 en Alemania; los 460 por millón, en 1958, de la Unión Soviética, con un total de más de 100.000 ingenieros por año, aun teniendo en cuenta aquella relativización, resulta grandemente elocuente, sobre todo si tenemos en cuenta que la producción de ingenieros, en el mismo año de 1958, de los Estados Unidos, no llegó a los 50.000.

NUEVAS FORMULAS PARA LA FORMACION DE LOS MAESTROS

Una de las primeras conclusiones del grupo de 23 expertos, reunido en la Casa de la Unesco desde el 4 al 15 de diciembre de 1967, confirma la necesidad de que el problema de la formación del magisterio sea tenido en cuenta por las autoridades con carácter prioritario. «Sin un buen maestro no hay posibilidad de una escuela eficiente», era la fórmula repetida sin cesar a través de los tiempos, pero ahora ha sido completada con un llamamiento urgente para que las escuelas normales y las facultades de pedagogía abandonen la rutina y se dediquen al en-

cuentro de nuevos tipos de preparación del profesorado. Reuniones administrativas, reglamentos, confrontación de experiencias no bastan, por sí solos, para llegar a la solución exigida por la realidad.

Una documentación muy extensa en la que se han reunido los datos sobre la formación del magisterio en los países más adelantados y en los que con rapidez pretenden acelerar la expansión de sus sistemas escolares, muestra que para la enseñanza está ocurriendo el caso paradójico de que sólo beneficia de lo que se percibe al interior de su propia organización, y a ceceras son los inconvenientes de la inercia y de la resistencia al cambio. El ingeniero, el médico o el investigador reciben de manera directa las aportaciones del progreso industrial y social, a veces se han hecho con un instrumental refinadísimo y tienen en cuenta las conquistas científicas y el progreso de las ideas.

Es quizá sobre este punto donde los expertos han insistido más. Entre los 23 presentes se encontraban los señores C. Correa Mascaro, de Brasil; M. Figueroa Araujo, de Cuba; E. Livacio-Gazzano, de Chile, y A. Caballero, de Méjico. De sus intervenciones se deduce que el problema del magisterio en América Latina evoluciona también con extraordinaria rapidez, ya que en 1957 se graduaron unos 54.000 maestros y en 1965 pasaron de 90.000. Las autoridades, en general, multiplican las reformas de programa en las escuelas normales y los cursos de perfeccionamiento para el magisterio en servicio.

Sin embargo, todavía en el mundo entero la enseñanza es remisa en acomodarse a las transformaciones modernas y en todas partes falta el impulso necesario para proceder a su renovación y evolución, como está ocurriendo en otras actividades y profesiones. Por eso los expertos reclaman que las normas de formación profesional sean equivalentes a las de otras carreras, hoy en ventajosa situación desde el punto de vista del prestigio social.

Actualmente se denuncia la falta de equilibrio de los programas de las escuelas normales. Habría que dedicar una atención preferente, sostenida e intensa a la formación del magisterio para que no ignore las transformaciones de su propio país, los sistemas de producción y de trabajo, los progresos de la ciencia y la necesidad actual de una educación permanente.

La erudición, la formación tradicional del profesorado ha de ser completada con sólidos conocimientos de psicología infantil y de psicología social, con la práctica docente y la organización de las clases. Hoy en día también el asueto y empleo del tiempo libre constituyen en muchas naciones una característica nueva de la educación, sin olvidarnos de la enseñanza programada, cuyos límites y posibilidades el maestro no

puede ignorar. Aun en los países más adelantados aparece inevitable cubrir muchas lagunas respecto al papel de la radio y de la televisión en la escuela y en la sociedad.

Aunque la generalización de la enseñanza primaria y secundaria se traduce por una desaparición cada vez más notoria de las antiguas separaciones entre primero y segundo grado, queda mucho por adelantar hasta que todo el magisterio del mundo entero sea formado en las facultades de educación o en las universidades. Lo que parece ya descartada es la idea de que cualquier persona culta esté de por sí capacitada para la transmisión del saber. La enseñanza como actividad espontánea pierde su justificación ante el aumento de conocimientos y el progreso de la especialización. Es la evolución interna de la ciencia misma la que más ha puesto de relieve la virtud de una pedagogía bien adquirida.

Y así, si hasta ahora los conocimientos relativos al proceso de la instrucción tenían carácter fragmentario, la nueva tendencia aparece empeñada en encontrar doctrinas más generales de la educación. Parecería confirmarse la situación del siglo XVIII en que la escuela en el Reino Unido y en Austria pudo prestar un servicio eminente a la expansión industrial del momento. Al penetrarse con los problemas de la época produjo legiones de jóvenes perfectamente adaptados al mercado de trabajo de entonces.

En tal sentido, los expertos insisten en que se tengan en cuenta los ejemplos tradicionales valiosos, pero renunciando a que el pedagogo y el maestro sean simples artesanos. La reflexión, la maestría y la investigación aparecen como los elementos susceptibles de provocar un nuevo entusiasmo en los jóvenes para abrazar la profesión docente. Tampoco podrá olvidarse que la enseñanza es ante todo un encuentro entre el maestro y el niño, un proceso personal diferente de cualquier otro utilizado en el campo de la tecnología. Un maestro instruido, con una idea creadora de su oficio, bien penetrado de las ciencias de la educación, podrá resolver en cada una de las situaciones que la escuela le presente lo que más convenga.

La formación de profesores para el segundo ciclo de la enseñanza secundaria exige hoy una preparación muy cuidadosa y el tiempo de permanencia en las facultades y escuelas de formación de maestros de secundaria se proroga hasta cinco y seis años en Holanda, Suiza, la URSS y Yugoslavia.

CIENCIA EUROPEA, CIENCIA AMERICANA

La diferencia entre la ciencia europea y norteamericana no es cuestión de los «recreos» de uno y otro

lado del Atlántico, decía el jefe del Departamento de Ingeniería de la Universidad de Cambridge, John Beiker, sino que Estados Unidos sabe mejor aprovechar los resultados de la investigación que Europa. «En cuarenta años—decía Beiker—ni un solo banquero de Inglaterra ha venido a verme para interesarse en nuevas ideas y descubrimientos. Cuando estoy en América, los representantes de la Banca me agobian con visitas preguntándome qué hay de nuevo en la investigación inglesa.»

NUEVA ENSEÑANZA DE LAS MATEMATICAS

Ciertamente las matemáticas constituyen el «hueso» de los planes de estudio en los colegios. El profesor Zoltan Paúl, de Canadá, se encuentra actualmente en Alemania mostrando un método de su invención, que facilita el aprendizaje de las matemáticas, sobre todo en los pequeños. Según él, los niños ya no deberán comenzar con el «uno más uno, dos», etc., sino que lo harán con unos llamados «bloques lógicos», una especie de juego que es comprendido muy rápidamente.

Al parecer, ya ha tenido éxito en Inglaterra, Australia, Canadá, y Francia, países donde ha sido ensayado. Según su autor favorece el aprendizaje de las matemáticas, no sólo en los niños, sino en fases mucho más avanzadas. En la foto vemos al profesor con unos pequeños, en una escuela de Hamburgo, enseñándoles su método.

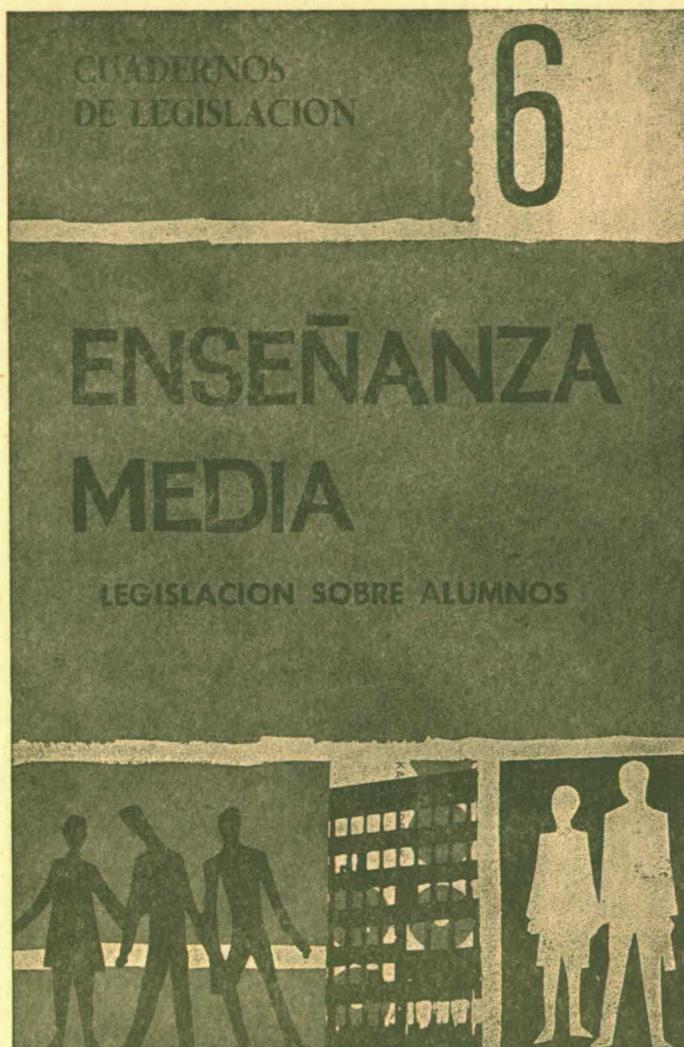
CUADERNOS DE LEGISLACION

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 MEC a quien compete la gestión de los servicios públicos a que se refiere el folleto.

SEGUNDA EDICION

El intento de dar a la estampa por segunda vez las disposiciones reguladoras de la vida de alumno de Enseñanza Media, conservando con ligeros retoques la estructura formal de la anterior versión, se debe a la imperiosa necesidad de la actualización, si bien también hemos de reconocer que en virtud de la sensibilidad normativa y la evidente plurinormalización a la que asistimos en el panorama actual del régimen jurídico-docente en España, arriesga nuestro cometido en el sentido de haber obviado, a veces, algunos aspectos de la vida docente del alumno, o haber omitido alguna norma vigente.

De la «Presentación» de la obra,
POR CARLOS CARRASCO CANALS



TOMO I. 328 págs.

Presentación.—I. Normas fundamentales sobre la ordenación de la Enseñanza Media.—II. Atribución de funciones.
III. Matriculas, libro de calificación escolar e inscripción en el Registro Oficial de los Institutos.—IV. Acceso a la Enseñanza Media sin pruebas de ingreso.—V. Exámenes.

TOMO II. 318 págs.

VI. Convalidaciones y dispensas.—VII. Régimen educativo.—VIII. Títulos.—IX. Servicios complementarios.—X. Disposiciones varias.

Precio de los dos tomos: 100 pesetas.

**PEDIDOS Y VENTA DE EJEMPLARES: SECCION DE PUBLICACIONES
SECRETARIA GENERAL TECNICA MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA
ALCALA 34 TELEFONO 221 96 08 MADRID 14 ESPAÑA**

REVISTA DE EDUCACION

En el próximo número 199

mayo 1968

ESTUDIOS. Pedro del Rosal y Granda: El gasto en educación en España - José A. Benavent: Los métodos de la educación comparada (y II) - Adolfo Maílo: Aspectos prácticos de la educación sanitaria escolar (y II).

CRONICA. Ricardo Blasco Génova: Bases para proyectar un Centro de documentación al servicio de Ministerios civiles.

INFORMACION EXTRANJERA. José Antonio Ríos y María Angeles Pereañáu Torras: I. Reunión sobre consultorios matrimoniales - Carmen Fernández García: Las Naciones Unidas y su plan educativo 1968.

LA EDUCACION EN LAS REVISTAS

RESEÑA DE LIBROS

ACTUALIDAD EDUCATIVA

Precio del ejemplar

40 pesetas