

REVISTA DE EDUCACION

Estudios. Carmen Ruiz Gómez: La democratización de la enseñanza y la dispersión de los Centros de Enseñanza Superior, 53 - 61
Antonio Martín Martínez: Apuntes para una historia de los tebeos: Tiempos heroicos del tebeo español (1936 - 1946) (III), 61-74 - Ricardo Viejo Felú: La Enseñanza Profesional en España, 74 - 83 - Miguel Bertrán Quera: Reflexiones en torno a la tipología de W. Sheldon 84-87.

Crónica. Jesús García Jiménez: Televisión escolar, 88-90

Información extranjera. Carlos Carrasco Canals: La Enseñanza Media: Reunión de la OCDE en París, 91-92

La educación en las revistas. 93-96

Reseña de libros. 97-100

Actualidad educativa. 101-108



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: Luls 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 Maillo - 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

IMPRESA 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



La democratización de la enseñanza y la dispersión de Centros de Enseñanza Superior

CARMEN RUIZ GOMEZ

La democratización de la enseñanza, especialmente a nivel universitario, presenta una rica y compleja problemática que en la actualidad atrae la atención de la opinión pública en forma notable. Ahora bien, junto al interés que en sí misma tiene esta cuestión, y junto al eco que constantemente despierta en los españoles sensibles a la temática social, es preciso reconocer una gran escasez de datos y estadísticas. Seguramente esta escasez de informaciones primarias es la principal causa de la gran penuria de artículos o estudios, con algún rigor intelectual o interés científico sobre los distintos e importantes problemas que plantea la democratización de la enseñanza, es decir, sobre el acceso a los distintos niveles de Enseñanza de los muchachos que pertenecen a las familias más modestas desde un punto de vista socioeconómico.

Sin embargo, la escasez de las estadísticas no es la única dificultad que presenta el estudio de los problemas relacionados con la democratización de la enseñanza. En realidad hay otras dificultades que no se deberían menospreciar: Por una parte tenemos—como se ha señalado repetidas veces—las que se derivan de la interpretación de las informaciones estadísticas oficiales, que habitualmente no se basan en una metodología incuestionable ni presentan los datos con la claridad e inequívocidad que sería deseable; y por otra parte no deben ignorarse las dificultades que para la realización de un estudio objetivo se derivan de la alta dosis de connotaciones emocionales y políticas que tiene el tema. Entendemos que este último linaje de consideraciones, aunque por su propia naturaleza suele ser difícil que los autores o editores lo reconozcan, es probablemente el que obstaculiza en

mayor grado el progreso del conocimiento científico y, por tanto, desapasionado de tan importante problemática.

Entre los escasos estudios publicados en España sobre estos temas vamos a ocuparnos ahora de uno de los más recientes, cuyo título es *Procedencia social del universitario* (1). Creemos oportuno recordar este trabajo porque se suscita en él una interesante cuestión: el de la posible incidencia de la distancia del lugar de residencia de los estudiantes al del Centro de Enseñanza Superior en una mayor facilidad de acceso a este nivel de enseñanza. Cuestión que al ser estudiada con bastante precipitación da lugar a unas conclusiones insuficientemente fundamentadas que es conveniente empezar a revisar antes de que adquieran mayor difusión (2).

Pero antes de entrar en este tema hagamos algunas observaciones, aunque sea muy brevemente, sobre otro aspecto suscitado en el trabajo citado: el del porcentaje de hijos de padres pertenecientes a las clases socioeconómicas más modestas que cursan estudios superiores.

Señala pertinentemente el autor de este trabajo la escasez y equivocidad de las estadísticas oficiales de que ha dispuesto, pero a la hora de sacar conclusiones parecen éstas excesivamente precisas para tan pobre fuente de datos. Así, aunque reconoce que las estadísticas consultadas no reflejan la categoría socioeconómica de 12.634

(1) SALUSTIANO DEL CAMPO: *Cuadernos para el diálogo*, núm. V, mayo 1967, pp. 42-44. De este texto se harán en lo sucesivo las citas.

(2) Ya en alguna de las escasísimas publicaciones especializadas en cuestiones de educación este trabajo de don Salustiano del Campo ha merecido el honor de ser reproducido en su totalidad. (Véase *Boletín Centro de Documentación* de la Comisaría para el SEU, núm. 16, Madrid, octubre de 1967, pp. 25-28.)

estudiantes, el autor se limita a advertir que prescinde de ellos para las conclusiones que obtiene a continuación (3); es decir, no hace ni un intento de considerar la incidencia que sobre ellas podría tener tan fuerte proporción de falta de datos como por ejemplo sería tener presente el hecho bien conocido de los sociólogos de la mayor resistencia de declarar el *status* familiar cuando este es modesto y se está inmerso en un universo como el del alumnado universitario, que tiene un nivel socioeconómico medio muy superior.

Por otra parte, aunque el autor reconoce la «ambigüedad» de la clasificación utilizada por las estadísticas oficiales, no deja por ello de presentar la precisa cifra del 2,75 por 100 para expresar el porcentaje de alumnos de enseñanza superior cuyos padres pertenecen a las clases bajas (4). Para ello nuestro autor se limita a tres rúbricas de la clasificación—los obreros agrícolas, los peones y obreros sin calificar y el personal de servicio—, considerando sin duda que la diferencia entre un obrero sin calificar y otro semicalificado o cualificado—que se incluyen en otra rúbrica que no se considera—es por una parte lo suficientemente clara para que no se preste a confusión y por otra lo suficientemente importante para que los obreros últimamente citados puedan considerarse integrantes de la clase media. Una interpretación menos particularista de las estadísticas utilizadas le hubiera llevado a una cifra—algo superior al 7 por 100—más en consonancia con la participación real de los cuadros inferiores en la Universidad española y en muchas otras universidades europeas, con lo que quizá nuestro autor no hubiera necesitado escribir su artículo con esa «máxima medida» de la que hace gala.

Ya nos hemos referido antes a la alusión que en el artículo citado se hace a la posible incidencia de la geografía de la enseñanza superior en el acceso de los estudiantes a este nivel de enseñanza. En realidad este es uno de los temas centrales del repetido artículo, y en todo caso el aspecto más novedoso del mismo. Examinémoslo con algún detenimiento y rigor.

Parte nuestro autor de la premisa de que «únicamente seis provincias—Alava, Barcelona, Guipúzcoa, Madrid, Vizcaya y Zaragoza—cuentan con un porcentaje mayor de alumnos universitarios y de Escuelas Técnicas Superiores que el que cada una de ellas posee, respectivamente, de la población total del país». Afirmando a continuación que el que una «provincia sea o no cabeza de distrito universitario es irrelevante» desde el

punto de vista de la proporción de alumnos que llegan a la enseñanza superior, pues «excepto en los casos de Madrid, Barcelona y Zaragoza, tanto el conjunto de las restantes provincias cabezas de distrito como las que no lo son dan proporciones menores de alumnos de enseñanza superior que las que corresponden a su población». El factor verdaderamente relevante—continúa el autor del trabajo que examinamos—es el dinero, ya que «las provincias con renta *per capita* más elevada que la media nacional en 1962 (24.496 pesetas) ofrecen porcentajes de estudiantes universitarios y de Escuelas Técnicas Superiores mayores que las que representan sus poblaciones respectivas sobre el total nacional». Y por ello se permite concluir que la desigualdad de oportunidades está condicionada por la riqueza de la provincia donde se reside y, finalmente, que «la discriminación no menguaría multiplicando los centros, sino elevando los niveles medios de ingresos» (5).

Difícilmente puede encontrarse en un autor, que aparentemente realiza sus estudios con cuidado y seriedad, un conjunto de afirmaciones tan alejadas de la realidad. Incluso de la realidad que se deduce de las propias fuentes de información que utiliza en su estudio, como vamos a ver a continuación en las siguientes consideraciones:

1.^a Las estadísticas publicadas por el Instituto Nacional de Estadística (6) que utiliza nuestro autor poseen un elevado número de estudiantes bajo la rúbrica «no consta»—12.634—que representa algo más del 15 por 100 del total. Al establecer el porcentaje de estudiantes que corresponden a un conjunto de provincias, en el cuadro 3 que le sirve de base para su análisis (7), se distribuye el contingente escolar «no consta» en forma sorprendente. Así, al calcular el porcentaje de estudiantes de enseñanza superior correspondientes a Madrid, Barcelona y Zaragoza prescinde de dicho contingente mientras reparte la totalidad de los doce mil y pico de estudiantes de que consta entre el resto de las provincias; por lo visto para nuestro autor los estudiantes cuyos padres residen en las provincias de Madrid, Barcelona y Zaragoza jamás dejan de rellenar un formulario. En todo caso aún es más sorprendente cuando procede a distribuir el repetido contingente entre las 47 provincias restantes, pues entonces lo hace discriminando entre las provincias a favor de sus afirmaciones, bien sea favoreciendo al grupo de provincias con renta superior a la media en la primera clasificación cabeza de distrito universitario en la parte del cuadro en la que establece esta distribución (8), del cuadro o bien al grupo de las que no son

(3) *Ob. cit.*, p. 42.

(4) *Ob. y p. cit.* Los conceptos de clase alta, media y baja parecen bastante difuminados en este trabajo: por otra parte, la única referencia que se hace para delimitar su alcance no ofrece información suficiente para identificar las fuentes a que se remite.

(5) *Ob. cit.*, p. 43.

(6) *Estadística de la Enseñanza Superior en España*, curso 1962-63, pp. 44-45 y 76-79. Cf. *Ob. cit.*, p. 44.

(7) *Ob. cit.*, p. 44.

(8) El 15,47 por 100 de «no consta» se reparte entre los grupos de provincias con renta superior o inferior a la media, no en forma directamente proporcional a la población escolar respectiva, sino que aparentemente

TABLA I

PORCENTAJES DE ESTUDIANTES DE ENSEÑANZA SUPERIOR (1962-63) Y DE POBLACION TOTAL (1960), POR PROVINCIAS

PROVINCIAS	Porcentaje de estudiante de Enseñanza Superior, curso 1962-63			Porcentaje de la población total 1960 (4)
	(1)	(2)	(3)	
RENDA «PER CAPITA» (1962)				
Quince provincias con renta superior a la media.				
Madrid	58,20	47,84	56,59	38,88
Barcelona	20,21	20,21	23,91	8,56
Zaragoza	9,50	9,50	11,24	9,46
Doce provincias restantes	2,49	2,49	2,95	2,16
Treinta y cinco provincias con renta inferior a la media	26,00	15,64	18,49	18,70
	41,80	36,70	43,41	61,12
CABEZA DE DISTRITO UNIVERSITARIO				
Doce provincias cabeza de D. U. ...				
Madrid	50,31	50,31	59,54	44,76
Barcelona	20,21	20,21	23,91	8,56
Zaragoza	9,50	9,50	11,24	9,46
Nueve provincias restantes	2,49	2,49	2,95	2,16
Treinta y ocho provincias no cabeza de D. U.	18,11	18,11	21,44	24,58
	49,69	34,20	40,46	55,24

En la tabla I se reflejan los datos presentados en el trabajo que comentamos (columna 1), y los datos que se obtienen cuando se adopta un criterio coherente, sea el de prescindir para todas las provincias del contingente «no consta» (columna 2) o el de distribuir este contingente proporcionalmente a la población escolar originaria—por residencia de los padres—de cada provincia (columna 3). En la citada tabla I observamos que esta simple corrección de los datos del cuadro presentado en el trabajo repetidas veces citado cambia ya significativamente algunas cosas. Por ejemplo, ya no se puede decir que las provincias con renta *per capita* más elevada que la media nacional—independientemente de Madrid, Barcelona y Zaragoza— ofrezcan porcentajes de estudiantes de enseñanza superior mayores que los que representan sus respectivas poblaciones so-

se hace en forma inversamente proporcional a dichas poblaciones. En cuanto a los grupos de provincias que son o no cabeza de distrito universitario, tampoco se hace el reparto proporcional a las poblaciones escolares respectivas, sino que parece asignarse la totalidad del contingente «no consta» a las provincias que no son cabeza de distrito universitario.

bre el total nacional; en efecto, con los datos de la columna 2 el primer porcentaje es menor (15,64) y con los de la columna 3 sensiblemente igual (18,49) al porcentaje de la población total (18,70) de la columna 4. Por otra parte, los porcentajes de estudiantes correspondientes a las 38 provincias que no son cabeza de distrito universitario que se obtienen en las columnas corregidas 2 y 3, nos muestran que estas proporciones de estudiantes (34,20 y 40,46) están mucho más lejos de la relativa a la población total (55,24) que la presentada en el cuadro examinado (49,69), mientras que la proporción de estudiantes de las provincias cabeza de distrito universitario de la columna 3 (21,44) está más cerca del correspondiente porcentaje de población total (24,58).

2.^a Independientemente de las manipulaciones que se acaban de señalar en los datos presentados en el cuadro 3 del artículo «Procedencia social del universitario» que estamos examinando, éstos son, además, insuficientes para deducir las afirmaciones que hace nuestro autor. Si en lugar de individualizar únicamente tres provincias—Madrid, Barcelona y Zaragoza— se hubieran individualizado todas las provincias como un rigor elemental lo exige, habría llegado a conclusiones bastante distintas. En la tabla II, donde hemos reflejado las cincuenta provincias de acuerdo con su renta *per capita* y su proporción de estudiantes por 10.000 habitantes (9), podemos observar:

a) Que no es cierto que «únicamente seis provincias—Alava, Barcelona, Guipúzcoa, Madrid, Vizcaya y Zaragoza—cuenten con un porcentaje mayor de alumnos universitarios y de Escuelas Técnicas Superiores que el que cada una de ellas posee, respectivamente, de la población total del país», sino que también se encuentran en este caso—o con una proporción provincial de estudiantes de enseñanza superior por 10.000 habitantes mayor que la media nacional, que es lo mismo—otras cinco provincias: Valladolid, Salamanca, Navarra, Logroño y Segovia.

b) Que tampoco es cierto que sean «las provincias con renta *per capita* más elevada que la media nacional» las que ofrezcan «porcentajes de estudiantes universitarios y de Escuelas Técnicas Superiores mayores que las que representan sus poblaciones respectivas sobre el total nacional», pues hay siete provincias de las quince con renta *per capita* superior a la media que, sin embargo, tienen una proporción de estudiantes inferior a la de su población: Santander, Baleares, Valencia, Lérida, Gerona, Huesca y Tarragona. Y por el contrario hay tres provincias—Valladolid, Salamanca y Segovia— que tienen una renta *per capita* inferior a la media y una proporción provincial de estudiantes—siempre de enseñanza superior— mayor que la media nacional.

(9) Para la obtención de estos porcentajes se ha repartido el contingente de alumnos «no consta» entre las 50 provincias y los grupos de provincias africanas y extranjero, proporcionalmente a la población escolar cuyos padres residen en cada una de ellas.

TABLA II

RENTA «PER CAPITA» EN RELACION CON EL NUMERO DE ESTUDIANTES DE ENSEÑANZA SUPERIOR POR CADA 10.000 HABITANTES, POR PROVINCIAS

Provincias (ordenadas según la renta)	Pesetas per capita (1962)	Estudiantes por 10.000 habitantes (1962)	Provincias (ordenadas según número de estudiantes)	Pesetas per capita	Estudiantes por 10.000 habitantes
1. Vizcaya	38.717	45,18	1. Madrid	36.796	73,22
2. Madrid	36.796	73,22	2. Vizcaya	38.717	45,18
3. Guipúzcoa	35.902	29,51	3. Valladolid	22.623	43,57
4. Barcelona	35.288	31,17	4. Zaragoza	25.242	35,79
5. Gerona	30.705	19,21	5. Alava	30.503	34,69
6. Alava	30.503	34,69	6. Barcelona	35.288	31,17
7. Navarra	27.693	30,29	7. Salamanca	17.389	30,91
8. Logroño	26.668	27,71	8. Navarra	27.693	30,29
9. Tarragona	26.472	18,83	9. Guipúzcoa	35.902	29,51
10. Baleares	26.305	22,47	10. Logroño	26.668	27,71
11. Santander	25.676	25,89	11. Segovia	19.810	26,99
12. Lérida	25.419	19,92	12. Santander	25.676	25,89
13. Zaragoza	25.242	35,79	13. Burgos	19.898	25,58
14. Valencia	25.051	21,11	14. León	18.803	25,11
15. Huesca	24.777	18,97	15. Soria	17.709	24,21
16. Oviedo	23.291	23,38	16. Oviedo	23.291	23,38
17. Valladolid	22.623	43,56	17. Granada	12.553	23,05
18. Castellón	22.364	13,73	18. Baleares	26.305	22,47
19. Burgos	19.898	25,58	19. Coruña (La)	15.549	22,02
20. Segovia	19.810	26,99	20. Santa Cruz de Tenerife	15.095	22,01
21. Alicante	19.607	17,11	21. Valencia	25.051	21,11
22. León	18.803	25,11	22. Palencia	18.087	20,82
23. Palencia	18.087	20,82	23. Zamora	16.195	20,69
24. Teruel	17.969	15,80	24. Murcia	15.446	20,67
25. Soria	17.709	24,21	25. Avila	13.902	20,56
26. Salamanca	17.389	30,91	26. Lérida	25.419	19,92
27. Sevilla	17.305	18,24	27. Gerona	30.705	19,21
28. Guadaluajara	16.966	16,89	28. Huesca	24.777	18,97
29. Cuenca	16.747	13,00	29. Tarragona	26.472	18,83
30. Palmas (Las)	16.557	17,17	30. Sevilla	17.305	18,24
31. Zamora	16.195	20,69	31. Palmas (Las)	16.557	17,17
32. Pontevedra	16.192	17,02	32. Alicante	19.607	17,11
33. Cádiz	16.162	13,95	33. Toledo	15.325	17,04
34. Albacete	16.025	14,37	34. Pontevedra	16.192	17,02
35. Lugo	15.851	12,47	35. Guadaluajara	16.966	16,89
36. Huelva	15.552	11,00	36. Cáceres	13.223	16,26
37. Coruña (La)	15.549	22,02	37. Almería	11.933	15,97
38. Murcia	15.446	20,67	38. Jaén	15.244	15,90
39. Toledo	15.325	17,04	39. Córdoba	14.412	15,14
40. Jaén	15.244	15,90	40. Teruel	17.969	15,80
41. Ciudad Real	15.133	14,25	41. Málaga	13.860	14,62
42. Santa Cruz de Tenerife	15.095	22,01	42. Albacete	16.025	14,37
43. Córdoba	14.412	15,14	43. Ciudad Real	15.133	14,25
44. Badajoz	13.981	11,23	44. Cádiz	16.162	13,95
45. Avila	13.902	20,56	45. Castellón	22.364	13,73
46. Málaga	13.860	14,61	46. Orense	11.127	13,51
47. Cáceres	13.223	16,25	47. Cuenca	16.747	13,00
48. Granada	12.553	23,05	48. Lugo	15.851	12,47
49. Almería	11.933	15,97	49. Badajoz	13.981	11,23
50. Orense	11.127	13,51	50. Huelva	15.552	11,00
ESPAÑA	24.496	26,41	ESPAÑA	24.496	26,41

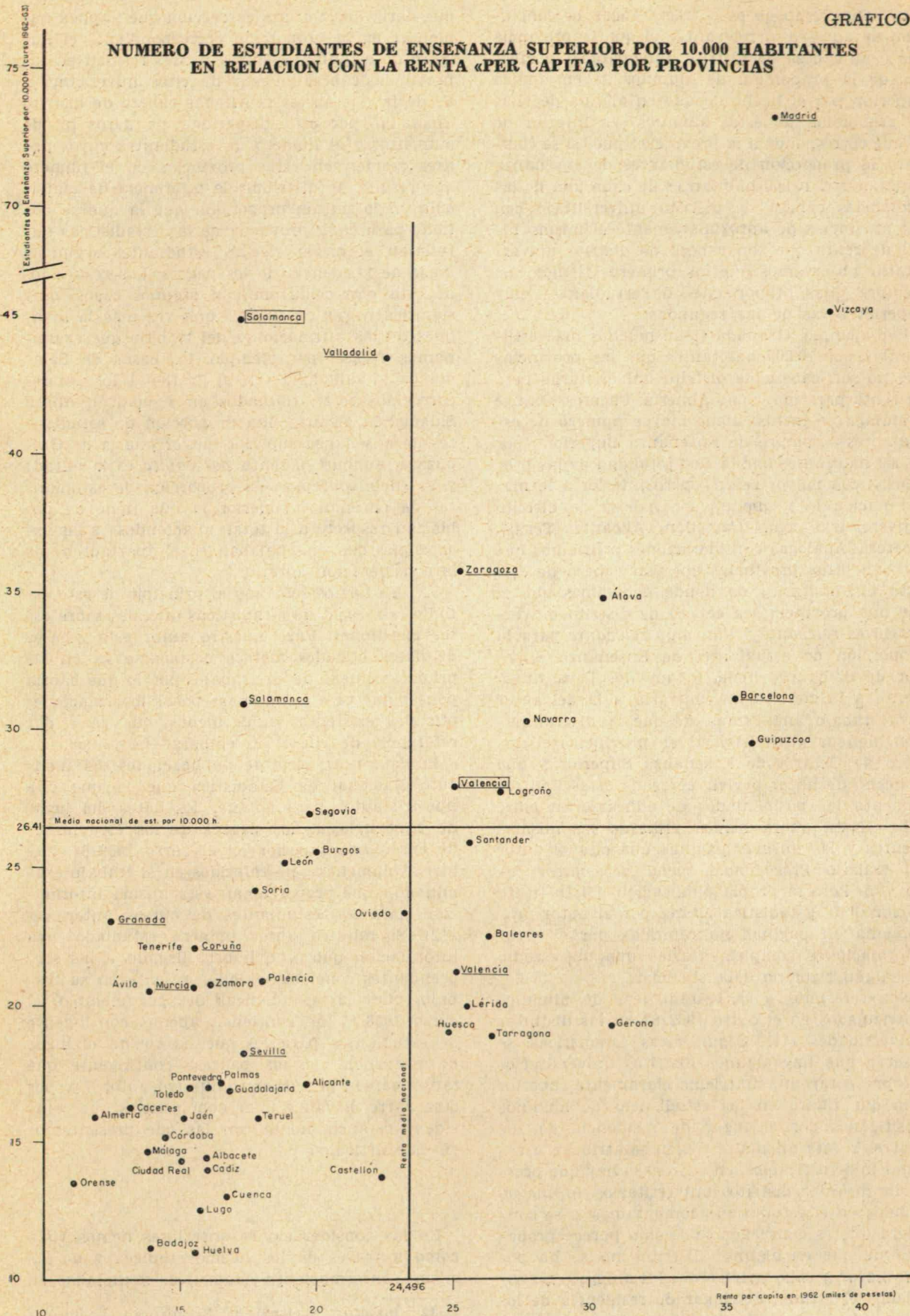
3.^a Por otra parte, al individualizar en el repetido cuadro 3 tan sólo a tres provincias —Madrid, Barcelona y Zaragoza— entre el grupo de las que son cabeza de distrito universitario, nuestro autor presenta nuevamente insuficiente información para las afirmaciones que hace sobre este particular. También ahora si hubiera individualizado todas las provincias, como lo hemos hecho nosotros en la tabla II y gráfico 1, habría obtenido conclusiones muy distintas de las que presenta en su trabajo; en efecto, de las informaciones que ofrecen nuestra relación y gráfico

de provincias —obtenidos, repetimos, de las mismas fuentes que el trabajo examinado— llegamos a las siguientes conclusiones:

a) Que no es correcto exceptuar únicamente los casos de Madrid, Barcelona y Zaragoza» entre las provincias cabeza de distrito universitario como únicas provincias con proporción de alumnos de enseñanza superior mayor que la que corresponde a su población, pues hay otras dos provincias de cabeza de distrito universitario —Valladolid y Salamanca— en las que concurre esta circunstancia.

GRAFICO 1

NUMERO DE ESTUDIANTES DE ENSEÑANZA SUPERIOR POR 10.000 HABITANTES EN RELACION CON LA RENTA «PER CAPITA» POR PROVINCIAS



NOTAS.—Las provincias cabeza de D. U. van subrayadas.
Las provincias en recuadro corresponden a los valores corregidos por las estadísticas de matrícula.

b) Que tampoco es correcto sacar la conclusión de que sea «irrelevante» el que la provincia sea o no cabeza de distrito universitario, a efectos de la proporción de alumnos de enseñanza superior, por el hecho de que en alguna de ellas la proporción de estos alumnos sea inferior de la que corresponde a la provincia; pues si se compara la proporción de estudiantes de enseñanza superior por 10.000 habitantes de cada una de las provincias cabeza de distrito universitario con las provincias de aproximadamente el mismo nivel de renta que son cabeza de distrito universitario, observamos que las primeras tienen casi siempre unas proporciones de estudiantes muy superior a las de las segundas.

Por ejemplo, Granada tiene muchos más estudiantes por 10.000 habitantes que las provincias que no son cabeza de distrito universitario, pero de renta parecida, como Almería, Cáceres, Orense o Málaga; e incluso tiene mayor número de estudiantes—siempre de Enseñanza Superior—por 10.000 habitantes que la casi totalidad de las provincias con mayor renta—pero inferior a la media nacional—y que no son cabeza de distrito universitario como Castellón, Alicante, Teruel, etcétera. Análogas consideraciones podríamos hacer con otras provincias que son cabeza de distrito universitario; de donde deducimos que el que una provincia sea cabeza de distrito universitario es *relevante* y aún *muy relevante* para la proporción de estudiantes de Enseñanza Superior de dicha provincia, lo que nos lleva finalmente a la conclusión, contraria a la del autor cuyo trabajo analizamos, de que la discriminación mengua al multiplicar en provincias el número de Centros de Enseñanza Superior y que el hecho de nacer o vivir cerca de estos Centros aumenta las posibilidades de educarse en ellos.

4.^a Hasta ahora hemos utilizado las mismas fuentes y las mismas páginas que cita el autor del trabajo *Procedencia social del universitario* (10). Pero la propia publicación del Instituto Nacional de Estadística citada por el autor proporciona en páginas no referidas por él otras informaciones complementarias que un estudio con algún rigor no debe silenciar.

Nos referimos a las estadísticas de alumnos matriculados en el curso 1962/63 en las distintas Universidades (11). Según estas estadísticas, se observa que hay algunos distritos universitarios que presentan una matrícula claramente superior a la que figura en las estadísticas de alumnos clasificados por el lugar de residencia de sus padres. Y esta anomalía o bien se atribuye a razones inidentificables, en cuyo caso hay que prescindir de estos distritos universitarios, lo que no se hace en el estudio que comentamos, o se considera que es consecuencia—como parece probable—de que en algunos distritos no se ha podido llevar a cabo entre todos los alumnos matriculados el estudio del lugar de residencia de los padres de los estudiantes. Supuesto este último

que daría lugar a una corrección que implica aumentar en la proporción correspondiente el número de estudiantes cuyos padres residen en las provincias cabeza de estos distritos universitarios. Es decir, que en las provincias cabeza de distrito afectadas por esta disparidad de datos ha de aumentarse el número de estudiantes cuyos padres residen en estas provincias en el número que resulta de distribuir la diferencia de matrícula en la misma proporción que la que se obtiene para cada provincia de las estadísticas que reflejan el origen de los estudiantes según el lugar de residencia de los padres. Los resultados de esta corrección son, en algunos casos, muy significativos y confirman una vez más la invalidez de las afirmaciones del trabajo que examinamos. Véase, por ejemplo, los casos de Salamanca y Valladolid (en el gráfico 1 los valores corregidos están rotulados en recuadro). Ahora Salamanca alcanza una proporción de estudiantes de enseñanza superior mayor que la de Guipúzcoa, aunque su renta *per capita* es la mitad; y Valencia sobrepasa en proporción de estudiantes de enseñanza superior la que tiene de población respecto a la total, añadiéndose a las excepciones que se señalaban en el apartado a) de la consideración anterior.

5.^a Ya hemos señalado al principio de este estudio la escasez de estadísticas oficiales sobre estas cuestiones. Para nuestro autor esta escasez de datos oficiales merece destacarse ya en las primeras líneas de su trabajo, por lo que cabría pensar que va a estudiar las pocas informaciones oficiales existentes o, al menos, que va a dar referencia de ellas; sin embargo no es así.

En la misma serie de publicaciones del Instituto Nacional de Estadística que la que cita nuestro autor para obtener los datos del lugar de residencia de los padres de los estudiantes de enseñanza superior en el curso 1962/63, hay otros volúmenes—no referidos en el trabajo examinado—que proporcionan esta misma información para los estudiantes de cursos anteriores (12). Si nuestro autor hubiera estudiado esta información quizá no habría llegado a las sorprendentes conclusiones que presenta en su trabajo, pues las estadísticas de, por ejemplo, el curso 1956/57 no contienen apenas contingente de estudiantes para los que no consta el lugar de residencia de sus padres—contingente que tanto parece perturbar a nuestro autor—y, por otra parte, llevan a unas conclusiones que coinciden sustancialmente con las que presentamos en este artículo.

En las consideraciones anteriores hemos visto cómo a través de los mismos índices y de las mismas informaciones estadísticas manejadas en

(10) Véase nota 6.

(11) *Ob cit.*, pp. 26-30.

(12) Instituto Nacional de Estadística: Volúmenes de la serie *Estadística de la Enseñanza Superior en España* correspondientes a los cursos 1956-57 (pp. 28, 90-97, 140-141), 1957-58 (pp. 28, 92-97, 150-151), 1958-59 (pp. 32, 90-97, 138-139) y 1959-60 (pp. 32, 96-103, 140-143).

el trabajo examinado—pero utilizadas ahora con algún rigor—se llega a conclusiones muy distintas y aun opuestas en relación con la interesante problemática de la incidencia de la dispersión de los Centros de Enseñanza Superior en la democratización de la enseñanza. Concretamente hemos visto que la proporción de alumnos de enseñanza superior por 10.000 habitantes en las provincias que son cabeza de distrito universitario es casi siempre superior a la proporción existente en las provincias que no lo son. O, en otras palabras, que el hecho de residir cerca de un Centro de Enseñanza Superior da mayores posibilidades de acceso a esta clase de enseñanza.

A esta misma conclusión podía haberse llegado también mediante otro orden de consideraciones. Habida cuenta de la modestia del importe de la matrícula de enseñanza superior, importe que muy frecuentemente se reduce parcial o totalmente por los beneficios de familia numerosa, parece lógico concluir que el principal obstáculo económico que se presenta a los estudiantes de familia socioeconómicamente modestas para cursar estudios de enseñanza superior se debe a los gastos de manutención de los estudiantes, corran éstos a cargo de su familia o de los propios estudiantes. Ahora bien, es un hecho bastante conocido no solamente por las madres de estudiantes, que la incidencia en la economía familiar de la manutención de una persona es mayor cuando ésta vive en una residencia o pensión—a lo que debe añadirse el importe de los viajes—que cuando vive en el seno de su familia; es esta diferencia del gasto, de valor crítico para las débiles economías familiares que se contemplan, la que coloca en situación ventajosa a los estudiantes cuyos padres viven en la provincia—sobre todo en la capital—cabeza de distrito universitario. Por otra parte, si los gastos de manutención corren a cargo del propio estudiante, caso del estudiante que al mismo tiempo trabaja, también puede considerarse en situación ventajosa el estudiante que vive en la cabeza de distrito universitario, pues no parece aventurado admitir que en general es más fácil encontrar un trabajo apropiado en la ciudad donde habitualmente se reside que en otra.

La incidencia positiva de la proximidad del lugar de residencia al centro de enseñanza—de enseñanza superior en nuestro estudio, pero igual podríamos hablar de otros niveles—en la mayor facilidad de acceso a la misma no es, por otra parte, un fenómeno peculiar de nuestra estructura económico-social. Así, en un trabajo sobre aspectos socioeconómicos y geográficos de la enseñanza en Suecia se llega a conclusiones análogas. Concretamente se hace observar cómo los «condados» de Upsala, Malmoe y Goteburgo, que tienen una proporción de estudiantes que acceden a la enseñanza universitaria mucho mayor que los demás condados de Suecia, «están inmediatos o tienen Universidades o centros similares de

enseñanza superior (13). Por otra parte, en relación con el nivel de escolarización departamental de segunda enseñanza en Francia se ha llegado a la conclusión de que la dispersión de la población en los departamentos es un factor que tiene aún más importancia que el carácter predominantemente agrícola de su población o, en otras palabras, que es «la distancia del domicilio del niño al centro de segunda enseñanza más próximo el factor más importante» en la evaluación de las posibilidades de acceso a esta enseñanza (14).

La dispersión de los centros de enseñanza secundaria parece, pues, tener también una incidencia positiva en la democratización de la enseñanza. Aunque no es nuestro objeto tratar ahora de los problemas de este último nivel de enseñanza, advertimos en todo caso que la distribución de los centros de segunda enseñanza no solamente incide en las mayores facilidades de acceso de las clases socioeconómicamente modestas a esta enseñanza, sino también, lógicamente, en las facilidades de acceso a la enseñanza superior, puesto que académicamente es un requisito previo de acceso a la enseñanza superior el haber cursado la segunda enseñanza.

En el gráfico 2 se ha representado la relación entre el número de alumnos de bachillerato por 10.000 habitantes (15) y el de estudiantes de enseñanza superior—también por 10.000 habitantes—para cada una de las cincuenta provincias españolas en el curso 1962/63. Vemos en él que conforme es mayor la proporción de estudiantes de bachillerato tiende a serlo la de estudiantes de nivel universitario, pudiendo observarse una apreciable correlación entre ambos índices que matemáticamente supone un elevado coeficiente de correlación lineal (0,85), correlación desde luego muy superior a la que se obtiene de relacionar la proporción de estudiantes de enseñanza superior con la renta *per capita* de cada provincia (0,63). Es interesante observar en este gráfico 2 la pequeña proporción de alumnos de bachillerato que tienen algunas provincias que, sin embargo, no están entre las últimas desde el punto de vista de renta *per capita*; tal es el caso, por ejemplo, de las dos provincias levantinas de Alicante y Castellón. Ambas provincias tienen bastante menos de la media nacional de estudiantes de bachillerato—sobre todo Castellón—, lo que puede explicar el modestísimo lugar que ocupan en cuanto a proporción de estudiantes de enseñanza superior, como puede verse en la tabla II y gráfico 1, aunque se trate de dos provincias que se hallen en la primera mitad en la ordenación según la renta *per capita*.

Como resumen del estudio efectuado creemos

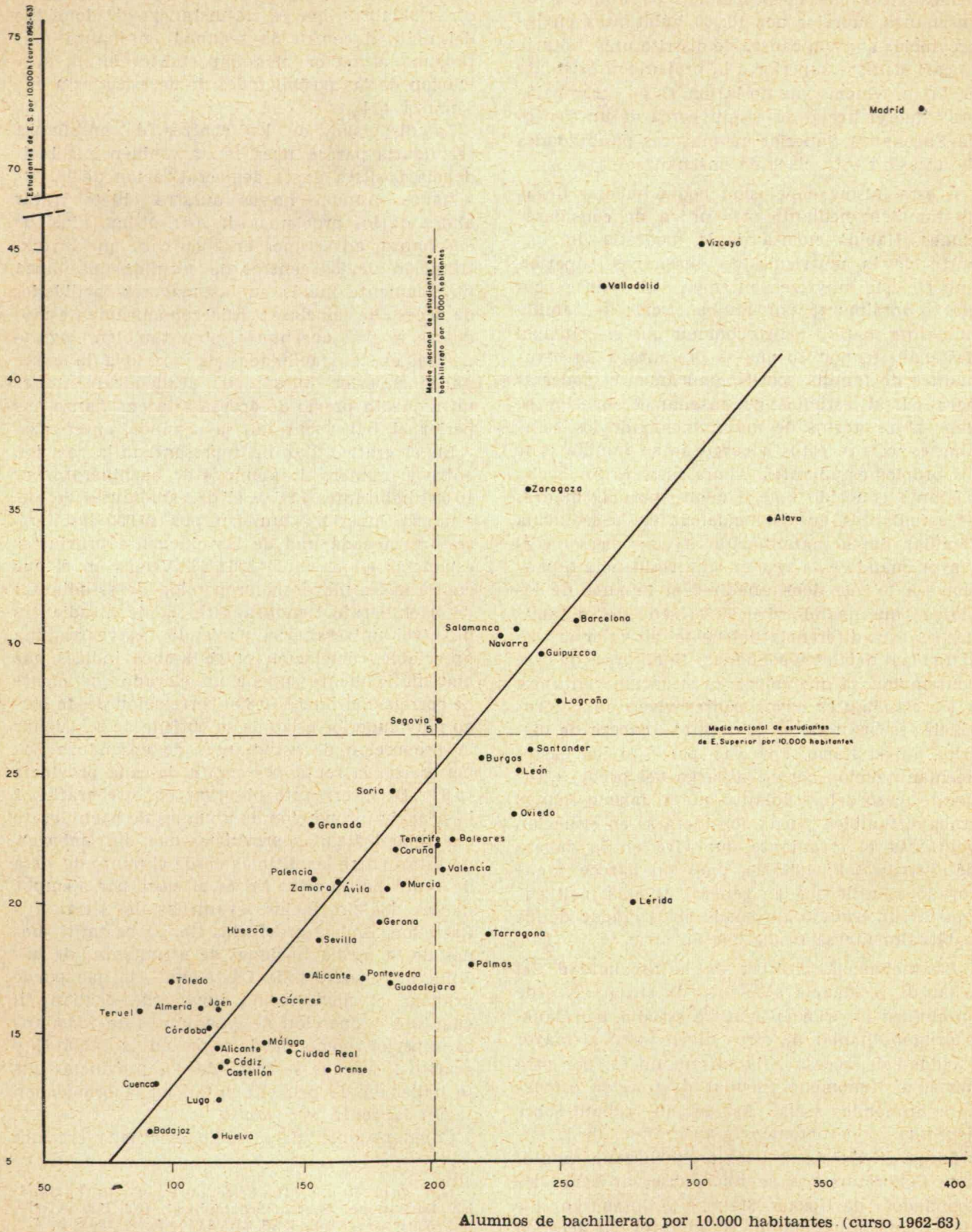
(13) OLOF. RUIN: «The Selection Process in the Swedish Educational System-Geographical and Socio-economic Aspects.» OCDE, DAS/EIP/63.17, París 1963, p. 4.

(14) «Aptitude Intellectuelle et Education.» OCDE, París 1962, p. 80.

(15) Instituto Nacional de Estadística: *Estadística de la Enseñanza Media en España*. Curso 1962-63. Vol. I, páginas 16-25.

GRAFICO 2

NUMERO DE ESTUDIANTES DE ENSEÑANZA SUPERIOR POR 10.000 HABITANTES EN RELACION CON EL NUMERO DE ALUMNOS DE BACHILLERATO POR 10.000 HABITANTES POR PROVINCIAS



que pueden establecerse las siguientes conclusiones:

Primera.—Que el que una provincia sea cabeza de distrito universitario es claramente relevante para la proporción de estudiantes de enseñanza superior que corresponden a dicha provincia.

Segunda.—Que por consiguiente, el aumentar los centros de enseñanza superior en provincias no solamente tiene el interés obvio de descongestionar el distrito universitario de Madrid, sino que favorece el acceso de más estudiantes a la enseñanza superior, esto es, la democratización de este nivel de enseñanza.

Tercera.—Que existe una correlación muy apreciable entre la proporción de estudiantes de bachillerato y la de estudiantes de nivel universitario para cada provincia.

Cuarta.—Que para el estudio del interesante y complejo problema de la incidencia de la geografía en la democratización de la enseñanza superior, el establecer una dependencia directa y de carácter general entre el nivel de renta y el de estudiantes en cada provincia quizá sea atractivo desde un punto de vista político, pero científicamente es insostenible.

Apuntes para una historia de los tebeos

III. Tiempos heroicos del tebeo español (1936-1946)

ANTONIO MARTIN MARTINEZ

El contenido de este artículo no está disponible por deseo expreso del autor

La enseñanza profesional en España

RICARDO V. FELIU, S. J.

El nuevo Estado español, forjado a fuerza de sacrificios y después de largas y crueles conmociones sociales y políticas, va a la cabeza en un sector de la Enseñanza: en la Enseñanza Profesional. Le corresponde la gloria única de haberla organizado e impulsado en España.

SE ABRE PASO LA ENSEÑANZA PROFESIONAL

Para situar esta cuestión recordemos a grandes rasgos algunos datos que nos suministra nuestra historia docente. Cuando concluía su reinado la Casa de Austria, el solar español albergaba muchas escuelas y colegios, todos gratuitos, fundados y dotados unos por próceres de la Iglesia o del Estado, otros por «indianos», como diríamos después, analfabetos quizá, pero ricos y deseosos de que los niños de su pueblo no fueran creciendo en la ignorancia ni arrojados al torbellino de la vida con tan ruda preparación como la de ellos.

Cumpliéronse dos siglos poco ha, el 2 de abril de 1967, de la expulsión de la Compañía de Jesús

por Carlos III. Dirigía entonces esta orden religiosa ciento doce Centros de Enseñanza, fundaciones particulares todos ellos y gratuitos. Los internados y de pago llamábanse colegios de nobles y eran sólo tres: en Madrid, Barcelona y Calatayud. Los padres escolapios dirigían también sus escuelas pías, aunque no eran tantas. Abundaban también por el suelo de España los Centros de Enseñanza Superior; cada veinte leguas podíamos encontrar uno de ellos, reducido después su número durante el reinado de Felipe V.

No había llegado aún el tiempo de la instrucción pública tal como ahora la entendemos. En 1780 se creó el Colegio académico del noble arte de primeras letras; y en 1783 comenzaron las escuelas gratuitas para niñas en Madrid.

Las Cortes de Cádiz, en el artículo 9 de su Constitución, establecían una Dirección General de Estudios y ordenaban crear escuelas primarias en todos los pueblos del reino. Más tarde la Ley Moyano, de 1857, significó el primer conato por hacer asequible los estudios en unos y otros grados de la Enseñanza. El reglamento de 1859 consolidaba el plan de Bachillerato. En 1901 aparecía el Ministerio de Instrucción Pública,

muy necesario si sus ambiciones eran responder a su título, pues el 56 por 100 de los españoles eran analfabetos.

Sin embargo, las revoluciones y los trastornos políticos y legislativos del siglo XIX acabaron con muchos Centros de Segunda y aun de Primera Enseñanza. Desvinculados unos de otros, el Bachillerato y los estudios universitarios quedaron para los sectores pudientes, únicos que tenían acceso a los bienes de la educación.

Faltaban también iniciativas que abrieran horizontes y opciones académicas a los adolescentes cuando concluyeran el Bachillerato y para ofrecerles puestos de trabajo después.

Las ideas transpirenaicas, de tanto influjo entre nosotros, estuvieron marcando su huella durante siglo y medio en nuestra legislación y en nuestros procedimientos escolares. Quintana, presidente de la Dirección de Estudios en 1836, había suprimido la autonomía universitaria; y el monopolio estatal, agonizante, por fin, ha durado hasta hoy.

En cuanto a los estudios profesionales, tengamos en cuenta que el 8 de junio de 1813 un decreto de las Cortes de Cádiz había suprimido los gremios y autorizado el ejercicio libre de cualquier industria sin examen previo, sin título ni garantía alguna. Eso era desinteresarse por la formación técnica de los muchachos españoles. Privados, por otra parte, los oficios de su rango y dignidad profesional, social y humana, desapareció el trabajador cualificado y todos ellos se confundían en una masa anónima, amorfa y analfabeta.

En agosto de 1824 apareció el Real Conservatorio de Artes, que promovía la Enseñanza Profesional artesana. Su título equívoco fue sustituido en 1871 por el de Escuelas de Artes y Oficios de Madrid. Un decreto de 5 de noviembre de 1886 la extendía a otras provincias y reglamentaba sus estudios. Pero esta escuela, polarizada alrededor de las actividades artísticas, dejó a un lado las Enseñanzas técnicas e industriales. En 1850 habían aparecido los Centros de ingeniería también en la capital. Y eso era todo.

Los pocos niños españoles que al abandonar la escuela preferían continuar los estudios no encontraban ningún Centro Profesional a donde acudir... En una palabra, la Enseñanza Profesional, casi desconocida, estaba padeciendo también las consecuencias de aquel anárquico abandono característico del siglo XIX tan funesto en nuestra historia.

BALBUCEOS Y VUELTA A EMPEZAR

Puede decirse que hasta 1928 no comenzó en España la restauración de los estudios profesionales, transcurrida ya una centuria larga de inac-

tividad e inmovilismo. El rey don Alfonso XIII promulgó aquellos estatutos. Fue durante la dictadura del general Primo de Rivera. El ministro de Trabajo, Comercio e Industria era don Eduardo Aunós, procurador también en las Cortes el 14 de julio de 1955, cuando otro ministro, el de Educación, presentaba a nuestro Cuerpo legislativo la nueva Ley de Enseñanza Profesional.

Pero aquel régimen mixto de fábrica y escuela, eficaz en países industrializados de Europa, resultó inadaptable a España. Entonces la mayor parte de la población infantil rural no asistía a las aulas o las abandonaba a los diez o doce años; un 40 por 100 de los españoles seguían siendo analfabetos. Por otra parte, a la Enseñanza Profesional le falló la base; aquella estructura técnica y administrativa de nuestra industria tampoco ofrecía consistencia para la formación de sus aprendices; y las escuelas profesionales de la dictadura hubieron de limitarse a los estudios primarios y poco más; fue lo único posible entonces. El estatuto de 1928 no produjo los resultados apetecidos, aunque prácticamente señaló la pauta a la Enseñanza Profesional durante algunos años del nuevo régimen.

En 1940, la Organización Sindical inició sus cursos de Formación Profesional.

No pasaron mucho del millar los alumnos de toda España y menos de ciento fueron los profesores. En 1946 las escuelas profesionales eran 96; sólo 40 ofrecían estudios para maestro industrial, como llamaban entonces a un oficial primero de ahora; otras no pasaban de iniciar al alumno para que ingresara después como aprendiz en una industria; algunas de aquéllas reducían su docencia a la Primera Enseñanza con unas prácticas manuales elementalísimas; por lo común, suministraban conocimientos propios de un oficial de tercera, es decir, de un aprendiz o de un peón especializado.

Además, como indicamos, faltaban profesores, planes de estudio, método, orientaciones, instalaciones, literatura y material escolar. Los edificios eran inadecuados; la base económica, aleatoria e insegura. Por otra parte, amplios sectores de nuestra sociedad consideraban las escuelas de Enseñanza Profesional casi casi como asilos de beneficencia o para chicos subdesarrollados. Todavía en 1951 las escuelas elementales de trabajo yacían en completo abandono, absorbida la pre-ocupación de los gobernantes durante aquellos años por la escasez, el aislamiento, el bloqueo a que las naciones nos habían sometido; y por tantos otros cuidados que, como la reconstrucción de la patria y del Estado, les había ido reclamando. Era necesario comenzar otra vez desde la nada y liquidar definitivamente aquella larga situación de abandono y desorden en que yacían los estudios profesionales. La infancia y juventud obrera reclamaba todas las atenciones y preferencias del Estado y de la sociedad española.

EL DERECHO NATURAL A LA EDUCACION

En efecto, esos niños adolescentes, los menos atendidos hasta ahora, son los más necesitados de conocimientos y los más desprovistos de medios para adquirirlos. Era preciso alumbrar los talentos latentes en el fondo de esos espíritus, movilizar y desarrollar las disposiciones intelectuales y corporales para que rindan mejor y estimularlos a todos. Un sentido humano y cristiano lo exigía.

Juan XXIII dice: «Es un derecho natural del hombre el acceso a los bienes de la cultura. Por eso es igualmente necesario que reciba una instrucción fundamental común y una formación técnica y profesional de acuerdo con el progreso de la cultura en su propio país. Este fin exige esfuerzo para que los ciudadanos puedan subir, si su capacidad intelectual lo permite, a los más altos grados de los estudios, de tal forma que dentro de lo posible alcancen en la sociedad los cargos y responsabilidades adecuados a su talento y a la experiencia que hayan adquirido» (*Pacem in terris*, 13).

Y Su Santidad Pablo VI, vinculando la cultura con el desarrollo de los pueblos, iba a escribir estas palabras el 26 de marzo de 1967: «Decir desarrollo es, efectivamente, preocuparse tanto por el progreso social como por el crecimiento económico. Este depende, en primer lugar, del progreso social. Por eso, el primer objetivo de un plan de desarrollo es la educación básica. El hambre, en efecto, de instrucción no es menos deprimente que el hambre de alimento: un analfabeto es un espíritu subalimentado. Saber leer y escribir, adquirir una formación profesional, es recobrar la confianza en sí mismo y descubrir que se puede progresar al mismo tiempo que los demás... La alfabetización es para el hombre un factor primordial de integración social, no menos que de enriquecimiento personal, y para la sociedad es un instrumento privilegiado de progreso económico y de desarrollo» (*Populorum progressio* 34 y 35).

Por tanto, entre los derechos y deberes naturales de un ser hemos de conceder un lugar privilegiado a la educación, que no consiste sino en nutrir lo distintivo y específico del hombre como es su espíritu.

Es un empeño humano, y cristiano también, facilitar a los jóvenes obreros y suavizarles su futuro y penoso trabajo con la técnica en el manejo de la máquina.

Las vicisitudes y el porvenir de la Patria reclamaban también ese interés por la Enseñanza Laboral; y he aquí otro aspecto, si no el primero, muy ponderable. El progreso en cualquier clase de actividades depende ante todo de los hombres y de su educación. Si cada español es un especialista, es un profesional y logra entusiasmarse con su trabajo, la reconstrucción y el perfeccionamiento del país están asegurados.

Alemania y el Japón se levantaron rápidamente

después del desastre gracias a la elevación cívica y cultural de sus hombres. Indudablemente podemos atribuir el bajo nivel económico y el atraso industrial y aun cívico de nuestro pueblo, ante todo, a la ausencia de una verdadera educación profesional. Ese cuidado y desarrollo de nuestras facultades humanas condiciona, guía y mide cualquier expansión económica y toda promoción social.

Era una necesidad inaplazable la de abrir los estudios de Grado Medio a un número siempre creciente de adolescentes españoles y, sobre todo, establecer definitiva y frondosamente Enseñanzas Profesionales que pusieran los niveles superiores de la cultura al alcance del esfuerzo personal.

Brevemente indicamos sus vicisitudes durante los primeros lustros del Movimiento.

UNA PIEZA MAESTRA DE POLITICA DOCENTE

Llegó así el 14 de julio de 1955. Ante el pleno de las Cortes españolas, don Jesús Rubio, ministro de Educación Nacional, pronuncia un discurso rebotante de espíritu cristiano y patriótico.

La justicia conmutativa y la justicia social no quedarán satisfechas mientras no suministremos al trabajador medios suficientes para adquirir la competencia indispensable. Y como la empresa con su salario y otras contribuciones anejas no podrá por sí sola cubrir todas las exigencias de esa formación profesional, es necesario que intervengan el Estado y las entidades sociales. Además, para sobreponerse el hombre a la máquina y dirigirla como inteligente hijo de Dios hasta conseguir la paz y el bienestar humano necesita una preparación «alta, consciente y firme».

Otras razones intervienen: de la masa informe debemos hacer pueblo cuyas minorías rectoras, dotadas de creencias y sentimientos compartidos en comunidad, se extraigan de la corriente del trabajo. La formación profesional dará acceso a la propiedad privada. La propiedad del saber es la primera de todas. Dueño de sus conocimientos, el trabajador será también propietario de sí mismo y de los frutos crecientes de sus esfuerzos. Equipado de esa forma podrá abrirse camino hacia su independencia económica, y por ahí al ejercicio de la virtud y al disfrute de la verdadera libertad.

Forjado así «el carácter y el espíritu de los futuros oficiales y maestros», ellos serán al mismo tiempo «alféreces de una más cristiana y justa España», pues nuestra Ley considera a los estudios profesionales «como una rama muy principal de la educación»; y los inserta por eso «en el tronco vivificante de los valores y principios de la fe cristiana y de las orientaciones fundamentales del Movimiento nacional».

En adelante se multiplicarán las iniciativas de

todas las entidades estatales y no estatales para realizar esas aspiraciones, solución a la vez de agudos y múltiples problemas laborales, educativos, sociales, políticos.

El ministro no manifestó ninguna preocupación por las colaboraciones solicitadas; al contrario, estaba seguro de recibirlas. En efecto, toda aquella repesada eflorescencia respondía a los latidos internos de la sociedad española, deseosa de manifestarse.

Diversas instituciones dirigían por aquella fecha muchas escuelas profesionales e iban a secundar con largueza las legítimas y nobles demandas de un Estado incapaz por sí solo de sustentarlas, según confesaba el ministro de Educación, pero dispuesto a protegerlas resueltamente y a distribuir con equidad los fondos entre los Centros Profesionales de fundación privada, sobre todo «los confiados a instituciones eclesiásticas».

Seguía diciendo el ministro: «Reentroncada la nación con su más honda veta histórica, avivado el sentido del servicio a la justicia, vigoroso el proceso económico, España tenía por obligación de ejemplaridad cristiana y nacional, y aun por simple exigencia humana, que ponerse en pie para lanzarse a la santa empresa de la educación total y de la formación técnica, industrial y agrícola, artesana y fabril de sus juventudes. Tenía que devolver a las jóvenes gentes trabajadoras la seguridad de que sus oficios cuentan con el respeto de toda la nación; poner a su alcance los instrumentos, las escuelas, los laboratorios, las máquinas y las bibliotecas, los medios audiovisuales, el profesorado, sobre todo el profesorado, para que nada de las técnicas modernas les resultasen ajenas en la medida en que sean necesarias para asegurar la marcha ascensional de la nación. ¡Qué arrolladora y bendita misión la nuestra, misión de rescate y de capitania! Hacer sentir de nuevo a nuestros obreros la gloria en potencia de ser los acreedores de la España futura; los artifices de los nuevos hogares para la Iglesia, para el saber o para la industria; hasta merecer que sus sepulcros un día sean honrados como hoy se honran, más que los de los caballeros, los sepulcros de los artesanos en la vieja catedral de Barcelona como un símbolo de una nueva y eterna, cristiana y española, nueva y eterna jerarquía de valores, de afanes, de esperanzas.»

Empezaba ya, organizada, sistemática y oficial, la Enseñanza Profesional en todos sus grados, y planteada con esa elevación espiritual expuesta por el ministro.

ALTOS IDEALES DE LA FORMACION PROFESIONAL

No se trataba de explotar al obrero para producir más, sino de formar al hombre hecho a imagen de Dios. Convertirlo en una máquina de

rendimiento intensivo costaría menos dinero, trabajo y tiempo que transformarlo en un ser humano, según el más digno sentido de la palabra, en un ciudadano y en un cristiano. Por encima y antes de sus implicaciones económicas, la Formación Profesional es un movimiento de humanismo cristiano y fraternal.

Se necesita ante todo despertar en los productores la conciencia de la dignidad del trabajador cristiano. Para empezar, allí estaban esperando ya los niños y los jóvenes españoles, más dúctiles y maleables, bien dotados y dispuestos muchos de ellos. Antes de depositar pericia técnica en sus manos era preciso nutrir su cabeza con los conocimientos de una cultura humana y cristiana.

En recientes declaraciones, el reverendo padre Pedro Arrupe, general de la Compañía de Jesús, decía: «Lo más necesario en un plan de desarrollo es la formación de los hombres; no solamente la formación escolar y literaria, sino la formación de la persona misma, su carácter, su personalidad. Hoy lo más necesario en el mundo, y sobre todo en los países en desarrollo, son hombres que sepan valorar el trabajo, que tengan principios sanos y una voluntad eficaz para reducirlos a la práctica.»

Y Su Santidad Pablo VI, en la encíclica *Populorum progressio*, dice también: «Si para llevar a cabo el desarrollo se necesitan técnicos cada vez en mayor número, para este mismo desarrollo se exige más todavía pensadores de reflexión profunda que busquen un humanismo nuevo, el cual permita al hombre moderno hallarse a sí mismo, asumiendo los valores superiores del amor, de la amistad, de la oración y de la contemplación. El porvenir del mundo corre peligro, afirma gravemente el Concilio, si no se forman hombres más instruidos en esta sabiduría.»

El mismo padre Arrupe comenta así estas palabras: «El desarrollo, tan justamente deseado y laboriosamente conseguido, se convierte en elemento negativo si es sólo desarrollo material.»

Para lograr la comprensión de estas ideas en España fue necesario vencer muchos prejuicios y desconfianzas: aquella sociedad había visto a sus aprendices, oficiales y maestros formándose en el taller o en la fábrica al lado de las máquinas en plena ebullición y no en las aulas. Era difícil hacerle comprender que los hombres han de pasar primero por éstas antes de empuñar las herramientas de trabajo.

El nuevo sistema educativo venía ante todo a formar la inteligencia y la voluntad del hombre para hacerle salir de su simplismo, enriquecerlo con hábitos mentales de razonamiento que le suministraran una personalidad equilibrada e independiente; darle todo ese sentido de orden, de comprensión, de perfeccionamiento, comunicado por el estudio a fin de que llegara a aplicarse a un trabajo racional y consciente que permitiera al obrero sentirse elevado en su condición social y ennoblecido hasta poder alternar, dis-

frutar y ejercer mejor los beneficios y los servicios de una ciudadanía española y cristiana.

El cardenal Herrera Oria, en febrero de 1967, dirigía al excelentísimo señor don Juan Jesús González, presidente de la Federación Española de Antiguos Alumnos de Jesuitas, una carta de la que copiamos estos párrafos: «El mayor bien que se puede hacer al hermano es no tanto alargarle la limosna con que puede satisfacer la necesidad de hoy, cuanto procurar su educación individual y facilitarle la formación social para que pueda por sí mismo obtener los bienes necesarios para la vida de una manera permanente. A ese capítulo pertenecen todas las instituciones de formación popular...

Guardar el principio cristiano, tan humano y tan fecundo en lo económico de que los que estén en zonas superiores por la cultura o por sus medios económicos, se acerquen al pueblo para descubrir en él con amor fraternal todos los valores potenciales que él posee y que necesita para ser útil a sí mismo y a la sociedad. Quien los descubra que los eduque, los asocie, los preste —preste, no done— para que ellos por sí mismos, transformados en hombres nuevos, sean fuente de riqueza para la humanidad...

Inmenso el bien que en los últimos lustros ha recibido el pueblo en todos los grados de la educación, ya por la creación de Centros nuevos, ya por la multiplicación de las becas de estudio. Inmensa es la obra del Estado; inmensa, según sus medios, la cooperación de la Iglesia.»

UNIDAD ENTRE LOS HOMBRES DE ESPAÑA

No podían seguir existiendo en España aquellas dos clases tan distanciadas culturalmente y de una difícilísima integración y aun convivencia social.

«El problema de España, diría el catedrático y consejero de Educación Nacional, don José María Mohedano, es en el fondo, como el de todos los países en vía de desarrollo, un problema de cultura y educación. Porque mucho más irritantes que las diferencias económicas son las culturales, que separan y aíslan impidiendo una auténtica integración social.»

Además, hacia el año 1960 los alumnos de Enseñanza Media eran unos 474.000; de ellos, sólo 70.000 continuaban los estudios. Gran parte de los restantes tenían que mendigar puestos administrativos para los que no estaban preparados. Y como el número de alumnos de bachillerato aumenta en un 10 por 100 anual, la suerte de muchos de ellos hubiera sido muy incierta y las perspectivas aterradoras si las escuelas profesionales no hubieran abierto sus puertas para acoger a gran parte de aquella población juvenil, deseosa de estudiar pero sin otra alternativa, entonces, que el bachillerato.

El nuevo Estado, cuya consigna desde el prin-

cipio fue la unidad entre los hombres y las tierras de España, sintió la necesidad de rellenar el abismo cultural, moral y ciudadano que a unos y otros separaba.

«Nuestro régimen —había escrito José Antonio Primo de Rivera— hará radicalmente imposible la lucha de clases, por cuanto todos los que cooperan a la producción constituyen en él una totalidad orgánica.»

Democratizar la enseñanza fue también uno de los fines de esa ley, que ya citamos, promulgada en abril de 1967, sobre la unificación de los estudios primarios superiores con el primer ciclo de la Enseñanza Media. Este contaba, en grado elemental, 17 modalidades de bachillerato clásico y de bachillerato laboral. Unificados ya los estudios de todos los niños y adolescentes españoles entre los diez y los catorce años, un título único permite optar y elegir una cualquiera de las diversas ramificaciones literarias, científicas, profesionales, laborales del bachillerato superior.

El Concilio Vaticano II exigirá también de los católicos ir nivelando la diferencia de clases y tender a la unidad, no sólo en el orden económico, sino en el de la educación, en el de las relaciones sociales, en el de la ciudadanía. «Por primera vez en la historia todos los pueblos están convencidos de que los beneficios de la cultura pueden y deben extenderse realmente a todas las naciones» (*Gaudium et Spes*, 9).

Por eso, la educación profesional no podía ser unilateral ni aislarse de los valores religiosos, de su contenido humano ni de su urdimbre social. Sería un error considerarla destinada exclusivamente al crecimiento industrial y económico del país. «No puede estar orientada —sigue diciendo don José María Mohedano— por directrices meramente económicas o técnicas, sino que debe atender fundamentalmente a un ordenamiento básico, a la formación integral de la juventud trabajadora.»

Es verdad que los imperativos de orden práctico impulsan también la preocupación del gobernante por la formación de los hombres del trabajo. Aun dejando aparte los móviles de ética social, la mano de obra formada y especializada favorece, según dijimos, el progreso de un país, a la vez que constituye el orgullo, la abundancia, el bienestar y el estímulo para el mismo trabajador.

LOS VALORES RELIGIOSOS EN NUESTRO PLAN

«Las Enseñanzas Profesionales en España, repetimos con el señor Mohedano, superan el planteamiento puramente técnico o profesional de un oficio o especialidad y se han convertido en un orden docente estructurado, reglado y contrastado que se ha propuesto no sólo la elevación profesional de nuestra juventud, sino su integración en la comunidad cultural española.»

En este conjunto, los valores religiosos no se

consideran como meros conocimientos especulativos y como una asignatura más, sino como espíritu vital, que informa y anima todo este plan de estudios.

«La formación profesional industrial ajustará sus enseñanzas a las normas del dogma y de la moral católicos y a los principios fundamentales del Movimiento nacional. El Estado reconoce y garantiza los derechos docentes de la Iglesia conforme al derecho canónico y a lo concordado entre ambas potestades». Así dice el artículo 4 del capítulo 1 de la Ley de Formación Profesional promulgada el 20 de julio de 1955.

Y el artículo 145 del Reglamento de las Escuelas de Formación Profesional Industrial, aprobado el 20 de noviembre de 1959, atribuye al profesor de religión y moral no sólo las clases, sino «la dirección espiritual del Centro, a cuyo objeto organizará, dentro de las posibilidades del horario y previa aprobación del director, las prácticas diarias de piedad y la celebración de las festividades religiosas, y cuidará, asimismo, de la formación moral y del carácter de los alumnos preparándolos para el recto ejercicio de sus futuras tareas profesionales».

Las siguientes palabras del padre Pedro Arrupe, que él aplica a los países del tercer mundo, subrayan el acierto de estos gobernantes: «Sería una desgracia incalculable que el bienestar material se convirtiese en fuente de debilidad moral, llevase a la concepción materialista de la vida e hiciera perder... los valores espirituales, negando con ello la aspiración más profunda del ser humano.» Y todo esto «es doctrina de la encíclica» (*Populorum progressio*), comenta el padre Arrupe.

Y el cardenal Herrera Oria, en su carta a la Semana Social de Málaga en abril de 1967, dice que «resultaría peligrosísimo levantar el nivel cultural y profesional de los trabajadores sin darles al mismo tiempo una sólida formación social católica. El día de mañana, el ambiente de la fábrica, las irritantes injusticias sociales, cierta prensa más o menos clandestina, las organizaciones más o menos secretas del mundo obrero, vendrán a llenar el vacío que hay en la conciencia de estos hombres con una ideología que no es ciertamente la formulada por los Papas.»

PROGRESOS EN LA LEGISLACION DOCENTE

Si aquella Ley del 20 de julio de 1955 no acababa de soltar algunas trabas impuestas por los Estatutos de 1928, era suficientemente flexible para permitir por sucesivos Decretos las enmiendas que aconsejara la experiencia, con los reajustes y adaptaciones de los estudios profesionales al plan general docente. Una oficina de coordinación fue creada con este fin.

Los estudios profesionales no deben vagar fuera de los planes educativos vigentes, sino inser-

tarse dentro del esquema general de la Enseñanza técnica.

Hoy nuestros estudios de formación profesional, divididos en quince ramas, arrancan de la escuela primaria, y hasta los doce años de edad con los cursos de iniciación. Siguen los de pre-aprendizaje desde los doce a los catorce y en seguida otros tres de formación propiamente dicha en las escuelas profesionales hasta los diecisiete años. El alumno termina estos estudios con el título de oficial industrial en la especialidad que haya elegido. Las escuelas de maestría, que vienen después, comprenden otros dos cursos e intentan formar a los futuros jefes de ciclos de producción en taller tan útiles para la industria. Los alumnos mejor dotados podrán pasar a Centros superiores de especialización y perfeccionamiento. Quedan así incorporadas amplias masas de jóvenes españoles a nuestra comunidad cultural.

Diversos Centros se encargan de formar al profesorado laboral. En los terrenos de la Ciudad Universitaria de Madrid se levantan unos luminosos y atrayentes pabellones donde trabaja el organismo técnico-pedagógico, cuyo fin es asesorar a la Dirección General de Enseñanza Laboral localizada en el Ministerio de Educación y Ciencia; y suministrar a los profesores cursos de perfeccionamiento, servicios de biblioteca y cuantos medios de difusión, visuales o auditivos, necesiten para su trascendental cometido. Y en la Casa de Campo de Madrid funciona el Centro Nacional de Formación de Monitores para la formación profesional acelerada.

PARA QUE FLOREZCAN NUEVAS ESPERANZAS

Debemos decir algunas palabras sobre esta obra sin precedentes en la historia de la Enseñanza Profesional. Los cursos de formación acelerada empezaron en 1957. El crecimiento vegetativo de España se calcula en 600.000 personas cada año, aproximadamente. Hay exceso de obreros agrícolas. Una explotación racional exige a muchos de ellos para actividades industriales y para los servicios, donde la renta nacional por individuo es muy superior a la renta nacional en la agricultura.

Esa incorporación de agricultores a la industria y servicios incrementaría dicha renta nacional en unos 22.500 millones de pesetas a juicio de competentes economistas. Por eso dice don José María Mohedano que convertir al peón agrícola en obrero cualificado es «una tarea abrumadora y fantástica para la formación profesional», sobre todo para la acelerada.

Esta última no depende ya de la Dirección General de Enseñanza Laboral, sino de la obra de formación profesional, adscrita a la Delegación Nacional de Sindicatos. Cada Centro tiene un asesor religioso al frente de su tarea prin-

cial, que es formar al hombre. Después viene la preparación en breve plazo de productores cualificados, industriales y agrícolas también.

El curso dura veinticinco semanas retribuidas día por día, pues esos estudios suponen abandono del trabajo; es decir, «lucrum cessans». El Centro suministra también la comida del mediodía, asistencia médica, el traje de taller y el importe de los seguros sociales.

Estos cursos se suceden con sólo un mes de interrupción; dejan en los trabajadores la satisfacción de verse promovidos y elevados en la escala humana y social con igualdad de oportunidades, florecidas unas esperanzas que creyeron agotadas con el paso del tiempo. A la vez, esta obra devuelve a las empresas sus productores especializados ya. Son adultos, originarios en su mayoría, del excedente sector agrícola y deseosos de incorporarse a la industria.

El peón, el obrero manual desprovisto de formación, debe desaparecer y quedar como un recuerdo de cuadros sociales y económicos feliz y definitivamente superados. «Del pastor de ovejas al hombre de hoy (mecánico de automovilismo), la distancia es tan grande que parece imposible haberla cubierto en seis meses»; así escribía un alumno de los 235 que terminaron el curso de formación profesional acelerada en Zaragoza el 28 de abril de 1967.

Aparte de esta formación profesional acelerada, el Ministerio de Trabajo inició hace dos años la promoción profesional obrera. Para fines de 1966, se habían celebrado ya 450 cursos, con más de 80.000 trabajadores, peones casi todos, que se capacitaron para ejercer un oficio. Durante los dos primeros meses de 1967 se habían matriculado 61.505 trabajadores. Dirigen estos cursos 1.200 monitores preparados para eso. Este programa pretende adaptar y preparar rápidamente 800.000 peones y braceros a las necesidades industriales y agrícolas de cada región. Los cursos duran de cuatro a seis meses en el ambiente mismo de la jornada laboral y cuando ésta finaliza.

Existen otras enseñanzas no regladas, llamadas así porque no se acomodan a los planes oficiales, como las escuelas de aprendices de la RENFE y de ciertas fábricas o empresas y las de mandos intermedios. Estas son de iniciativa privada. Su funcionamiento y planes de estudio van a ser reconocidos inmediatamente por el Ministerio de Educación e incorporadas a la Dirección General de Enseñanza Profesional.

Sin embargo, aún quedan más de seis millones de españoles menores de veinticuatro años con pocas esperanzas de promoción social.

COOPERACION ENTRE EL ESTADO Y LA SOCIEDAD

Las dificultades para poner en marcha esta gigantesca obra fueron incalculables, porque, lo volvemos a decir, faltaba todo, desde las insta-

laciones hasta el profesorado. Lo único abundante en exceso para los recursos disponibles eran los alumnos impacientes ya. La Enseñanza había de ser masiva y completamente gratuita, en régimen de internado los alumnos pertenecientes a la población rural, que siempre serían muchos.

Cada año necesita la industria española 80.000 especialistas cualificados. De ellos, 60.000 vendrán de la Enseñanza Profesional; los otros 20.000, de la formación acelerada o por otros procedimientos más breves en duración. Eso supone casi 400.000 puestos escolares entre los cursos de oficialía y maestría y formación acelerada.

Simplificando y minimizando los cálculos, sostener la formación profesional en España reclamaba dos mil millones de pesetas al año. Los gastos de instalación iban a ser incalculables. El Estado por sí sólo era incapaz de cubrirlos. Por de pronto tenía que renunciar a otras inversiones apremiantes como la subvención, tan angustiosa y legítimamente reclamada por los colegios de Segunda Enseñanza, y la subida de sueldo a beneméritos y abnegados maestros. Sobre todo, era necesario pedir recursos a la sociedad, presta a reconocer también que las inversiones para promover la cultura son a la larga las más rentables. Estos gastos irían subiendo de año en año.

Volvamos a transcribir, porque son oportunas, unas palabras dirigidas a la Semana Social de Málaga por el cardenal Herrera Oria en abril de 1966: «La Administración pública española está llena del mejor deseo en esta materia. Mucho ha hecho en beneficio del mundo del trabajo. Hay que reconocerlo y aplaudirlo. Ella ha creado las Universidades Laborales, ha organizado la formación profesional acelerada, ha fundado con esplendidez innumerables becas para los productores. El Ministerio de Educación y Ciencia ha declarado obligatorio en el bachillerato el estudio de la doctrina social de la Iglesia. Todo es sumamente laudable. Pero Dios quiera que la sociedad corresponda... Sin el concurso de la sociedad, las mejores disposiciones legales serán de efecto nulo, cuando no contraproducentes.»

EXPANSION DE LAS ESCUELAS PROFESIONALES

El número de ellas crece de día en día. De 362 que eran en 1963 pasaron a 417 en 1965; un aumento de 55 en dos años entre oficiales reconocidas y autorizadas.

La Ley del 20 de julio de 1955 imponía a cada provincia una escuela de aprendizaje, otra de maestría y un laboratorio de psicotecnia para la orientación profesional. Todo se superó ya con exceso. Estas escuelas las podemos clasificar así: 104 son oficiales y 308 no oficiales, excluidas las Universidades Laborales, de que hablaremos después. Según dicha Ley de 1955, los centros no oficiales son: de la Iglesia, del Movimiento, sin-

dicales y privados. Todos ellos pueden ser de patronato (cap. 4, art. 24). Y el artículo 26 dice: «El Estado, además de crear y sostener sus Centros propios en la medida que aconsejen sus posibilidades y las necesidades industriales de la nación, facilitará el establecimiento de Centros no oficiales y estimulará especialmente los que se funden por la industria privada...»

«La cooperación del Estado a los Centros no oficiales (dice el artículo 33) consistirá en medidas de protección jurídica y facilidades crediticias para la construcción de edificios..., así como en subvenciones directas en ayuda técnica, en prestaciones reintegrables y en cesiones de maquinaria, herramental, mobiliario escolar y en general material inventariable, que quedará en los establecimientos beneficiados en calidad de usufructo temporal; transcurrido un periodo de diez años, este material podrá pasar a ser de plena propiedad del Centro.»

Efectivamente, hemos contemplado inmensas naves llenas de tornos, fresadoras y demás máquinas de taller por valor de algunos millones de pesetas, que pertenecen ya, por ejemplo, a las escuelas profesionales de Jesús Obrero, de Victoria.

Entre los Centros no oficiales, 71 dependen de la jerarquía eclesiástica, 69 de la Organización Sindical y 168 son de iniciativa privada y bajo la dirección de comunidades religiosas muchos de ellos.

Más de 40 escuelas profesionales dirige en España la Compañía de Jesús. En la meseta se acaba de inaugurar el colegio menor de las escuelas vallisoletanas de Cristo Rey, gracias a la subvención de 61 millones concedida por el polo de desarrollo a esta institución, que pudo así triplicar con talleres, salas y residencias la capacidad de sus edificios y registrar una matrícula de 2.212 alumnos, entre ellos más de 600 internos, número que se incrementará cuando estén terminadas allí todas las obras.

FIESTAS JUBILARES DE ALGUNAS ESCUELAS

Esta institución de Valladolid, de iniciativa privada, ha celebrado ya sus bodas de plata. Debió su origen al impulso del invencible padre Antonio Fernández Cid, muy admirado en aquella sociedad castellana.

Acaban de celebrar también su jubileo las Escuelas de la Sagrada Familia (SAFA), que nacieron por la inspiración y tenacidad de otro jesuita, el padre Rafael Villoslada, y son ya 21 a lo largo de la región andaluza. Revistió especial emoción la bendición de los talleres de Andújar el 16 de abril. Según un periódico de la provincia «era como un Nazaret del siglo XX, de 1967, de la encíclica *Populorum progressio* este gran taller donde unos jóvenes encuentran el cauce de

su vocación para santificar ese trabajo, santificándose en él y santificar con él. Para ofrecer a esta patria grande y hermosa la feliz promesa de un futuro mejor». Y al cerrar el acto, don Vicente Aleixandre aprovechó la oportunidad para exponer otra vez los móviles que impulsan a nuestros gobernantes en esta obra de promoción profesional. «El acceso a la cultura, dijo, es un derecho natural del hombre... De nada nos serviría formar simplemente obreros especializados para la industria, sino que hay que ir, y de hecho vamos, a la formación integral del hombre, valorando todo su potencial humano, su espíritu, su base cultural.»

Según decimos, estas escuelas amplían su población escolar con los colegios menores construidos por el Estado, como los de Ubeda, Alcalá y Riotinto. El Plan de Desarrollo les destinó 70 millones y otros 35 la Obra de Formación Intensiva Profesional.

No solamente los padres salesianos, cuyo ministerio específico es la formación profesional obrera, sino también otros institutos religiosos, con el aliento y la subvención del Estado, cooperan en esta obra; como los padres corazonistas, que están comenzando en el barrio de Casablanca (Zaragoza) su colegio «Moncayo», capaz de recibir a 242 alumnos internos y 500 externos becarios de escasos recursos. En Tarragona se inauguró en octubre de 1966 el colegio menor «San Pablo», diocesano; como otro fue abierto en Zamora hace dos años por los padres de la Compañía de Jesús. Todos ellos bajo las orientaciones y ayuda económica del Ministerio de Educación y Ciencia. En el polígono industrial Gamonal-Villimar, de Burgos, la diócesis también abrió otra escuela profesional y un colegio menor subvencionado por el Estado en el edificio que fue seminario de San Jerónimo.

Los Centros profesionales se amplían, asimismo, con una especie de colegios mayores, si pueden llamarse así las residencias para obreros que han abierto, por ejemplo, las Escuelas de Cristo Rey en Valladolid y en Madrid, y las del padre Arámburu en Burgos. Estas residencias han de estar respaldadas por una fuerte base económica, de lo contrario, no pueden subsistir por lo reducido de sus pensiones.

La Iglesia dirige, además, 210 Centros de formación profesional no regulada, sobre todo de mandos intermedios; y no deja de abrir cada día otros nuevos. Solamente durante el año 1966 se establecieron diez escuelas de formación profesional dependientes de la jerarquía eclesiástica.

Si a estas instituciones añadimos ahora los institutos laborales de que hablaremos después, podremos afirmar que no sólo proporcionalmente, sino en absoluto, existen en España más Centros de formación profesional que en cualquier otro país del mundo. Porque los datos referidos siempre se van quedando atrás. A mediados de mayo de 1967, por ejemplo, el señor ministro Lora Tamayo presidió en el polígono de Babel (Alicante)

la bendición de la nueva escuela de maestría industrial. Con cargo al Plan de Desarrollo, capaz para mil alumnos, el 1 de junio inició, además, su primer curso de formación profesional acelerada, sobre todo para obreros en paro forzoso y envueltos en movimientos migratorios que disfrutarán de un centenar de becas.

Y en este mismo mes de junio de 1967, en su visita a Castellón de la Plana, el Caudillo inauguró la nueva escuela de maestría industrial.

Durante el curso de 1965 a 1966, el número de alumnos en las escuelas profesionales fue de 110.347. El número de plazas disponibles en 1964 eran 158.041. Para el año 1967 se intentaban crear otros 138.505 puestos escolares. Según eso, el total subirá a 296.546. Como el anual incremento vegetativo de la población española es de 600.000 habitantes, cada año es preciso crear por lo menos 250.000 puestos de trabajo en todas las actividades.

El I Plan de Desarrollo destinó 2.861.550.000 a la formación profesional

LAS UNIVERSIDADES LABORALES

Son la culminación de estas escuelas profesionales y exponente verdaderamente impresionante de la política social del nuevo Estado. Ellas constituyen, según dijo Franco al inaugurar la de Alcalá de Henares el 6 de marzo de 1967, «la expresión más firme, más clara, más terminante de nuestro propósito político...; la realización social llevada al grado más extremo, la formación de nuestra juventud al ganar la batalla del abandono».

La primera de todas se abrió en Gijón (Asturias) el año 1955. Su arquitectura exterior es encantadora por la grandiosidad del conjunto, la armonía de sus líneas y perspectivas y la belleza y buen gusto de sus pormenores. Alrededor de aquella plaza van desplegándose el templo, con las diversas imágenes de su fachada presididas por la Virgen de Covadonga; el salón de actos, las aulas, las oficinas administrativas y demás dependencias de aquel inmenso pueblo escolar; cita obligada de los numerosos turistas, que sobre todo por el verano visitan la región asturiana, y sede de congresos, reuniones, conferencias...

En octubre de 1956 abrieron sus aulas otras tres Universidades Laborales: las de Tarragona, Córdoba y Sevilla. Las de Zamora y La Coruña comenzaron en 1960 y 1964, respectivamente.

La Universidad Laboral de Alcalá de Henares debe su existencia a un deseo explícito del Caudillo, que anhelaba prolongar y actualizar allí la gloriosa tradición escolar. El mismo fue a inaugurarla el 6 de marzo de 1967. Con 57 aulas y 125 profesores, capacidad para 5.000 alumnos, 3.000 de ellos internos, será la más grandiosa hasta que se inaugure la de Valencia. Las obras de esta

última comenzaron en mayo de 1967. Su presupuesto es de 400 millones de pesetas; podrá albergar 5.000 alumnos internos y empezará a funcionar en octubre de 1968. La Universidad Laboral de Huesca iniciará sus cursos en octubre de 1967 y pronto serán una realidad también las de Cáceres y Eibar.

La Universidad Laboral femenina de Zaragoza, cuyo presupuesto de construcción fue de 300 millones de pesetas, admitirá unas 1.500 alumnas hijas de trabajadores. De la educación femenina profesional se ocupaban ya las escuelas del hogar y granjas escuelas para la instrucción doméstica y agrícola, y la explotación de pequeñas industrias zootécnicas; los Centros de formación de asistentes y sanitarios y sociales, muy florecientes estas últimas y bajo la dirección de la jerarquía eclesiástica casi todas.

Para la mujer existen también escuelas de formación profesional acelerada en su rama textil; escuelas de secretariado y de turismo, de peluquería y estética, de modistería y de alta costura, de decoración y escaparatismo, de ayas y profesores de Educación Física; y el Bachillerato laboral en su modalidad administrativa; escuelas de formación profesional y capacitación agraria y artesana, talleres de juventud, cátedras ambulantes... En total son 174 los Centros de funcionamiento y 1.481 los cursos desarrollados, a los cuales han asistido 128.260 muchachas de humildes clases sociales. Eso hasta enero de 1967. Los Centros dependen casi todos de la Sección Femenina y están sostenidos por el Ministerio de Educación y por el de Trabajo.

ENSEÑANZA AGRICOLA

La Dirección General de Promoción Social del Ministerio de Trabajo convoca 5.257 plazas de alumnos becarios para las Universidades Laborales y otras 774 para la femenina de Zaragoza durante el curso de 1967 a 1968.

En 1962, los alumnos de las Universidades Laborales fueron unos 4.000; ahora llegan a 21.000, dijo el ministro de Trabajo, señor Romeo Gorria, en Valencia el 9 de mayo de 1967.

Aparte del Ministerio de Educación y del de Trabajo, el de Agricultura, por ejemplo, destina cuantiosas inversiones a la Enseñanza. Solamente en la provincia de Valladolid existen dos granjas-escuelas: en la Espina y en la capital; no sólo completamente gratuitas, sino con estudios retribuidos para no privar a los alumnos del «lucrum cessans» al abandonar su trabajo para dedicarse al estudio y experimentación agrícola. En Valladolid también funciona el Instituto «Nevares» para empresarios agrícolas (INEA), que recibió 9.300.780 pesetas del I Plan de Desarrollo.

Hace poco fue inaugurada en Torre del Gállego (Zaragoza) una escuela de capataces agrícolas y un Centro regional del Servicio de Extensión

Agraria con viviendas para profesores y residencias de estudiantes, todos becarios y en régimen de internado.

Tal vez el Centro de iniciativa particular más importante de estudios agrícolas sea la Escuela Superior Técnica Empresarial Agrícola (ETEA), en Córdoba, dirigida por los padres de la Compañía de Jesús, y con becas del PIO de la organización sindical, como las instituciones arriba citadas, aparte de otras particulares.

La Dirección General de Capacitación Agraria, en los 400 cursillos organizados durante el año escolar de 1963 a 1964 otorgó también 8.000 becas de unas 100 pesetas diarias por término medio.

Como no bastan las Universidades Laborales para satisfacer las crecientes apetencias formativas, sobre todo del sector agropecuario, la Hermandad Sindical Nacional de Labradores y Ganaderos ha solicitado ayuda del Ministerio de Educación Nacional y Ciencia y de otras poderosas entidades sociales para edificar trece colegios mayores, exclusivos para jóvenes de familias campesinas becarios la mayor parte. Se instalarán en la capital de los distritos universitarios de Madrid, Sevilla, Granada, Córdoba, Málaga, Oviedo, Valencia, Murcia, Zaragoza, Barcelona, Salamanca, Valladolid y Santiago de Compostela. Estos colegios podrán admitir hasta 2.600 estudiantes internos; la inversión será del orden de los 400 millones de pesetas y están llamados a remediar ese desnivel existente en los Centros universitarios, cuyas estadísticas señalan como hijos de familias campesinas solamente el uno por ciento.

En este sector agrícola se encuentra el 70 por 100 de los 700.000 analfabetos que, según cálculos aproximados, existen en España actualmente. La plaga del analfabetismo está repartida en desiguales proporciones: desde el uno por ciento en Asturias hasta el diecinueve por ciento en Málaga y Badajoz. El analfabetismo en España bajó del 23,1 por 100 en 1940 al 7,5 por 100 en 1964, según declaraciones del señor Tena Artigas, delegado español en la Conferencia General de la UNESCO. Cálculos bastante razonables hacen suponer que para 1970 habrá desaparecido completamente.

Con el fin de que todos puedan cumplir esa obligación y a la vez ejercer su derecho y su afán por la cultura, el Ministerio de Educación y Ciencia, a través del Centro Nacional de Enseñanza Media, ha instituido el Bachillerato radiofónico, que pone los estudios al alcance de los radio-escuchas. Otras veces, las lecciones son transmitidas por cintas magnetofónicas, reunidos los alumnos en aulas determinadas, que son ya

267 a lo largo de las provincias españolas. Un profesorado competente resuelve las consultas, propuestas por tres o cuatro mil cartas mensuales, y propone los ejercicios prácticos también por conducto epistolar. Así llega la cultura a unos 12.391 estudiantes inválidos, emigrantes, soldados, marineros y hasta monjas de clausura.

El próximo curso de 1967 a 1968 se extenderá este servicio a las prisiones como medio de redimir la pena por el estudio. Los alumnos gozan de privilegios económicos como reducción en el importe de las matrículas y del material escolar.

A principios de junio de 1967 tuvo lugar en el Museo de América una exposición de trabajos escolares realizados en los distintos Centros de España por los niños y jóvenes subnormales. Según el grado de recuperación se irán reintegrando también al mundo laboral.

Desde 1962, la Dirección General de Enseñanza Primaria empleó 145 millones de pesetas para ayudarlos y 1.581 profesores especializados en este caritativo Ministerio. Disponen de 1.646 aulas para una población escolar de 25.000 niños. Son los comienzos para resolver este problema, indicó don Joaquín Tena Artigas, director general de Primera Enseñanza, y a él se dedicarán los recursos técnicos y económicos necesarios.

Terminemos ya esta parte de nuestro trabajo. Quédense para las palas y azadas mecánicas las faenas más serviles. Los mismos mozos de estación entreguen a carretillas motorizadas los baúles y maletas que antes encomendaban a sus espaldas y reserven sus manos para dirigirlas después de haber educado sus facultades humanas en una escuela profesional. Va terminando también, gracias a Dios, la época de aquellos pequeños servicios que absorbían los mejores años a muchos niños y adolescentes y los inmovilizaban a la entrada del camino de su promoción cultural y social.

Los botones, los pinches, los chicos que hacían recados o vendían en las estaciones «mantecados de Astorga, pastillas de café con leche, café, vinos y licores» ya no cantan este estribillo: se están preparando en una escuela profesional para ejercer después un oficio más humano, más digno, mejor retribuido.

En una palabra, como dice el señor Mohedano, ilustre director del Instituto de Formación del Profesorado Laboral y poderoso propulsor de los estudios profesionales en España: «Las innumerables actividades desempeñadas hasta ahora por elementos rutinarios, faltos de toda visión, lo sean por otros que disponen de un bagaje cultural más de acuerdo con las futuras necesidades de nuestra patria.»

Reflexiones en torno a la tipología de W. Sheldon

DR. MIGUEL BERTRAN QUERA, S. I.
 Profesor de Psicología de la Función Educadora
 de la Universidad de Barcelona

La tipología kretschmeriana dejó al aire un sinnúmero de interrogantes, a las que Sheldon quiere dar respuesta y mayor perfección.

Es muy fácil encontrarse con características opuestas y aun contradictorias en los estudios del médico alemán. La razón es sencilla. Kretschmer nos describe tipos «puros», que rarísima vez se dan en la realidad. Es el norteamericano Sheldon quien acude a dar solución a este problema, preparado con largos años de paciente experimentación.

W. H. Sheldon, profesor de la Columbia University, trabajó y estudió sobre cadáveres del depósito de New York incansablemente: medía y pesaba vísceras, comprobaba longitudes de musculatura, composición de la sangre, etc., hasta acumular millares de datos y notas, que se amontonaban en su despacho.

Al cabo de varios años consiguió reunir los datos suficientes para clasificar tres tipos, que él consideró extremos, y que habían de servirle de ejes de referencia para avanzar en el conocimiento de las personas. Eran los tipos *endomorfo*, *mesomorfo* y *ectomorfo*. Más adelante señaló como nota predominante de los tres tipos puros la afectividad (*viscerotonía*), la acometividad (*somatotonía*) y la inteligencia (*cerebrotonía*), con lo cual se pone de manifiesto la perfecta correlación que guarda el encasillado somático sheldoniano con las tres direcciones dinámicas del psiquismo interior humano (1).

Sheldon sigue avanzando. Busca un nuevo punto de apoyo, nuevos tipos además de los tres extremos. Y lo encuentra fácilmente a raíz de un famoso triángulo. Sitúa tres puntos en el espacio, que corresponden a los tres tipos extremos, y marca un triángulo combado. Prolongando una línea perpendicular desde el vértice al centro de la curva del tipo contrario, se llega a un punto

central del triángulo, igualmente equidistante de los tres tipos. Dentro de su normalidad, por equidistar igualmente de los tres tipos y participar, por tanto, de los tres, es también un tipo extremo, por el *absoluto* equilibrio que encierra en sí mismo.

Para no extenderme demasiado omito lo que bien podría decirse acerca de las variantes de primero, segundo y tercer orden, para pasar a estudiar un poco el paso del somatotipo al psicotipo.

Hemos introducido anteriormente las bien conocidas palabras de viscerotonía, somatotonía y cerebrotonía (*véase el triángulo sheldoniano*).

Podrá verse en la figura del triángulo de Sheldon que sus catetos o lados son curvos. Se explica fácilmente puesto que estas aristas están formadas por tipos que van alejándose de un polo y acercándose a otro; y como esto va dado en función de componentes medios, matemáticamente, corresponde a una curva.

Según un estudio realizado últimamente, los números del triángulo sheldoniano corresponden, según agrupación de familias, a los siguientes tipos:

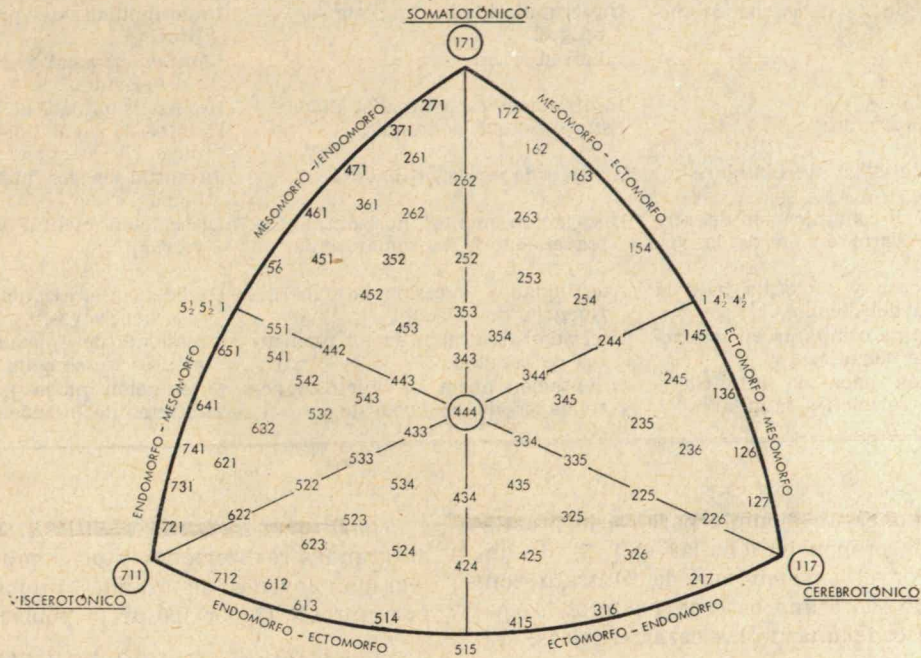
1. *Extremo endomorfo*: 711.
2. *Endomorfo fuerte*: 622, 522, 533.
3. *Endomorfo moderado*: 433.
4. *Endomorfo-mesomorfo*: 721, 731, 641, 631, 621, 632, 543, 542, 541, 532.
5. *Mesomorfo-endomorfo*: 551, 442.
6. *Endomorfo-ectomorfo*: 712, 613, 612, 623, 523, 524, 534, 514.
7. *Mesomorfo extremo*: 171.
8. *Mesomorfo fuerte*: 262, 252, 353.
9. *Mesomorfo moderado*: 343.
10. *Mesomorfo-endomorfo*: 271, 371, 461, 361, 261, 362, 352, 453, 452, 451.
11. *Mesomorfo-ectomorfo*: 172, 163, 162, 263, 253, 154, 254, 354.

(1) Cfr. P. ROLDÁN: Pensamiento, vol. 8, 1952, pp. 441 y ss.

- 12. Ectomorfo-endormorfo: 515, 424.
- 13. Ectomorfo-mesomorfo: 244.
- 14. Ectomorfo-extremo: 117.
- 15. Ectomorfo fuerte: 226, 225, 335.
- 16. Ectomorfo moderado: 334.
- 17. Ectomorfo-endormorfo: 217, 216, 316, 326, 325, 415, 425, 435.
- 18. Ectomorfo-mesomorfo: 127, 126, 136, 236, 235, 145, 245, 345.
- 19. Equidistantes: 444, 434, 343, 344, 443, 433, 334.

Pueden usarse estos 60 rasgos como *test* temperamental, para hallar el correspondiente lugar en el triángulo sheldoniano, o lo que llamaremos —y se llama— el Índice Temperamental: I. T.

Anótese en una escala de 7 puntos, en la que 7 es el máximo grado en que cada una de estas características puede darse en un individuo. Así hasta haber clasificado los 60 rasgos. Luego, por separado, se hacen las sumas de los diversos componentes, y se saca el total de cada uno, como enseñaremos en seguida. Los resultados finales se reducen a una escala de 7 puntos, según la



Aclaremos estos conceptos, si bien son conocidos por muchos:

Viscerotonia (primer componente temperamental): Relajación de miembros, glotonería de alimentos, compañía y ayuda social. Dependencia excesiva de los demás.

Somatotonia (segundo componente temperamental): Seguridad corporal y deseos de actividad muscular. Amor excesivo al poder y a la acción en general.

Cerebrotonia (tercer componente temperamental): Es clásico en éstos las «tragedias cerebrales», dudas, desorientaciones y confusiones. Deseo de estar solo.

Cada uno de estos componentes viene ampliado y concretado en los 20 rasgos fundamentales:

Esto no significa que un viscerotónico tenga los 20 rasgos a la vez. Puede tener sólo algunos de ellos, según sea el número de la escala que registre el soma.

escala que transcribiremos a continuación. Las tres cifras finales señalarán el I. T. completo.

Tabla para reducir las sumas de los puntos, dados los 20 rasgos de los tres elementos, a una escala de 7 puntos:

Sumas	Puntos
De 20 a 29	1
» 29 a 37	1,5
» 38 a 47	2
» 48 a 54	2,5
» 55 a 63	3
» 64 a 71	3,5
» 72 a 80	4
» 81 a 88	4,5
» 89 a 98	5
» 99 a 105	5,5
» 106 a 114	6
» 115 a 122	6,5
» 123 a 140	7

Viscerotonía	Somatotonía	Cerebrotonía
1. Relajamiento postural y de movimientos.	Asertividad postural y de movimientos.	Represión postural y de movimientos. Rigidez.
2. Afición a la comodidad física.	Afición por la aventura física.	Respuesta fisiológica excesiva.
3. Lentitud en las reacciones.	Dotación energética.	Reacciones excesivamente rápidas.
4. Gusto del comer.	Necesidad y placer del ejercicio.	Tendencia a la intimidad.
5. Sociabilidad del comer.	Afán de dominio. Deseo de poder.	Sobreintensidad mental, excesiva atención, aprensividad.
6. Placer de la digestión.	Gusto por el riesgo y el azar.	Reserva del sentimiento. Represión emocional.
7. Inclinação a las formas ceremoniosas y corteses.	Modales directos, osados.	Movilidad de los ojos y el rostro.
8. Sociofilia.	Valor físico para el combate.	Sociofobia.
9. Amabilidad indiscriminada.	Agresividad combativa.	Inhibición en el trato social.
10. Voracidad de afecto y aprobación.	Insensibilidad psicológica.	Resistencia al hábito y a las actividades rutinarias.
11. Orientación respectiva a los demás.	Claustrofobia.	Agorafobia.
12. Uniformidad de la corriente emocional.	Inescrupulosidad. Carencia de remilgos.	Imposibilidad de predecir la actitud.
13. Tolerancia.	Libertad vocal.	Limitación vocal y represión general del ruido.
14. Satisfacción.	Indiferencia espartana al dolor.	Hipersensibilidad al dolor.
15. Dormir profundo.	Estrepitosidad general.	Hábitos de sueño pobres, fatiga crónica.
16. La característica de blandura.	Aspecto de excesiva madurez.	Juventud en los modales y el aspecto.
17. Libre y fácil comunicación del sentimiento. Extraversión de la viscerotonía.	Disociación mental horizontal. Extraversión de la somatotonía.	Disociación mental vertical. Introversión.
18. Relajamiento y sociofilia bajo la influencia del alcohol.	Asertividad y agresión bajo la influencia del alcohol.	Resistencia al alcohol y a otras drogas depresivas.
19. Necesidad de compañía en los momentos de congoja.	Necesidad de acción en los momentos de congoja.	Necesidad de soledad en los momentos de congoja.
20. Orientación hacia la infancia y hacia las relaciones familiares.	Orientación hacia los objetos y actividades de la juventud.	Orientación hacia las etapas posteriores de la vida.

Vamos a poner un ejemplo para verlo prácticamente. Nos proponemos hallar el I. T. de un individuo. Por el examen que da el trato con él y anotando sobre una base de 7 puntos la calificación de cada una de las características, será así:

Viscerotonía	Somatotonía	Cerebrotonía
V— 1= 2	S— 1= 3	C— 1= 4
V— 2= 4	S— 2= 3	C— 2= 6
V— 3= 3	S— 3= 1	C— 3= 7
.....
.....
V— 20= 7	S— 20= 5	C— 20= 1
TOTALES=86	32	103

El individuo tiene, pues, V—86; S—32; C—103. Ahora, para sacar el I. T. vamos a la tabla para reducir estos valores a 7 puntos, y tenemos que $86 = 4,5$; $32 = 1,5$; $103 = 5,5$. Luego el I. T. de este individuo es 4,5/1,5/5,5; o para reducir, 4/1/5.

Sheldon no se detuvo en los números. Sheldon señaló una nueva catalogación de los hombres, por grupos, según las realizaciones y avenencias de la vida social del individuo.

Primer grupo: GRUPO SUPERIOR: Hombres de grandes realizaciones y personalidad bien integrada. Jóvenes de grandes promesas para el porvenir (el 18 por 100 de la población).

Segundo grupo: GRUPO NORMAL: Personalidad adecuadamente integrada y de realizaciones ordinarias. Gentes que han logrado una cómoda y aceptable adaptación en la vida.

a) Normales sin esfuerzo: los que han «caído» en su sitio sin esfuerzo alguno, en un «normal» aceptable.

b) Normales por esfuerzo: los que han ganado a pulso—lucha y esfuerzo—un tipo socialmente aceptable.

Tercer grupo: GRUPO INADAPTADO: o pobremente integrado: son individuos suficientemente dotados, pero que se encuentran enredados en conflictos y dificultades internas y no han hallado un tipo aceptable—o, mejor, una aceptable adaptación—en la sociedad.

a) *Temperamentos sobrecargados.*—Casi siempre el I. T. cae fuera de los somatotipos ordinarios. Son los que podríamos llamar «superdotados». Parecen hundidos por la enorme fuerza competitiva de los dos primeros componentes.

b) *Somatotónicos sobrecompensados.*—Individuos que muestran una agresión tal que demues-

tran no haber conseguido una aceptable adaptación. Son mesomorfos casi siempre.

c) *Displasias temperamentales* (malas mezclas).—Son los tipos «revertidos».

d) *Malajustamientos misceláneos*.—Personalidad dotada normalmente, pero mal integrada. Tendencia exageradamente sexual. A veces falta total de inteligencia.

Cuarto grupo: INFERIORES CONSTITUCIONALES: Temperamentos pobremente dotados. Su I. T. está fuera de los somatotipos.

Aunque muy sumariamente, hemos expuesto las características de estos nuevos tipos-psicotipos.

Hallar una perfecta correspondencia entre los dos tipos—soma y psique—parece difícil. Hay sólo 14 tipos-ejemplos en toda la serie: 7 pertenecen al grupo 2 a); 2, al 2 b); 3, al grupo primero, y 2, al tercero.

Con todo, si no absolutamente perfecta, si podemos encontrar una correspondencia proporcional. Se da siempre en el componente dominante, lo cual es suficiente para tener una orientación de los rasgos salientes de la persona estudiada.

Antes de terminar, una advertencia obvia pero necesaria. Querer medir las actividades del complejo humano con escuadra y compás sería ri-

dículo. No se pretende esto, ni mucho menos. El alma humana es mucho más complicada, y no le basta una sencilla escala de 7 puntos para ser clasificada, aunque sean 67 los tipos que salgan posibles en el triángulo Sheldon.

Es muy interesante el estudio de la psicología experimental y el conocimiento de las diversas tipologías, pero jamás podremos penetrar plenamente en la profundidad del hombre, que sigue siendo misterio para sí y para los demás.

BIBLIOGRAFIA

W. H. SHELDON Y S. S. STEVENS: *The Varieties of Temperament: a Psychology of constitutional Differences*. Nueva York y Londres, Harpers y Brothers, 1942.

De la obra de Sheldon existe la traducción francesa y española:

— *Les Variétés du Tempérament*. Paris, Presses Universitaires de France, 1951.

— *Las Variedades del Temperamento*. Buenos Aires, Paidós, 1960.

A. ROLDÁN: *Introducción a la ascética diferencial*. Madrid, Razón y Fe, 1960.

M. M. GUTIÉRREZ: «La tipología di W. H. Sheldon». en *Elementi di Psicologia Differenziale*, Educare, vol. II, Zurich, PAS, Verlag, 1962, pp. 429, 443.

M. M. GUTIÉRREZ Y M. TEJERA: «W. H. Sheldon e le applicazioni della sua tipología temperamentale», en *Orietamenti Pedagogici*, IX (1962), pp. 755-778.

Televisión escolar

Notas informativas acerca de su naturaleza, planteamiento y ejecución

JESUS GARCIA JIMENEZ

Director de la Radio-Televisión Educativa

En el seno de la UER funciona una Comisión de Programas, que, a su vez, se subdivide en grupos de trabajo:

Grupo de Trabajo de Programas Agrícolas. Grupo de Trabajo de Programas Informativos. Grupo de Trabajo de Programas Infantiles. *Grupo de Trabajo de Radio-Televisión Educativa.*

El Grupo de Radio-Televisión Educativa viene promoviendo desde hace ya unos años toda una serie de actividades encaminadas a la implantación y mantenimiento de una acción sistemática de la Radio y Televisión al servicio de la enseñanza sistemática o asistémica.

Se ha creado ya el sistema. Se han organizado congresos internacionales que tienen lugar cada tres años: 1961, en Roma; 1964, en Tokio; 1967, en París; 1970, el próximo, en Méjico.

La totalidad moral de los países integrados en la UER cuenta ya con la televisión escolar, que ha acreditado una eficacia.

TVE ha venido concretando su acción cultural sobre la base de la cultura popular, por entender que es éste el tipo ideal de cultura activa, base para el desarrollo que viene caracterizando a la vida española.

Ultimamente, sin desechar estos objetivos, hemos insistido más en una acción sistemática. Una prueba ha sido la Campaña de Alfabetización: «Imágenes para saber». Hacía falta dar el último paso: la TV escolar.

* * *

La televisión educativa constituye, de hecho, en todos los países un servicio específico de televisión, determinado por funciones específicas y procedimientos característicos, que la diferencian en la práctica del resto del quehacer televisivo.

La moderna sociología francesa, con Georges Friedmann a la cabeza, venía hablando de la *television-ecole parallele*. En efecto; la televisión, ella en sí misma, o independientemente de sus propósitos, constituye una verdadera escuela, que actúa de modo paralelo con las estructuras docentes tradicionales. Es incluso posible adquirir en ella (la escuela audiovisual de los

mass-media) una verdadera cultura de «hombres iletrados»...

Sin embargo, es claro que toda la eficacia educativa de la TV no debe plantearse sobre la base de una disociación o paralelismo con las estructuras y métodos tradicionales. Para que la televisión sea auténticamente eficaz necesita aliarse con la escuela. Sería una pretensión intolerable menospreciar al maestro o tratar de suplirlo. Sólo cabe un planteamiento:

SE TRATA DE AYUDAR AL MAESTRO EN SU TAREA EDUCATIVA.
EL MAESTRO ES UNA PIEZA CLAVE E INSUSTITUIBLE

El mensaje audiovisual es impersonal. El mensaje audiovisual es frío. El mensaje audiovisual es irreversible. El mensaje audiovisual es riquísimo como documento.

La televisión puede suministrar al maestro unos elementos valiosísimos, a los que nunca tendría acceso, y enriquecer extraordinariamente su mensaje, haciéndolo más humano y más eficaz. Pero debe ser el maestro el que aproveche y utilice adecuadamente esos elementos.

* * *

Por eso la televisión escolar nace de una estrechísima alianza entre los responsables de la educación (Ministerio de Educación y Ciencia, en este caso Dirección General de Enseñanza Primaria) y Televisión Española.

* * *

Organismos que colaboran en el planteamiento y puesta en marcha de la televisión escolar:

Dirección General de Enseñanza Primaria. Centro de Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria. Secretaría General de la Dirección General de Enseñanza Primaria. Inspección Central de Enseñanza Primaria. Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación y Ciencia: Servicio de Medios Auditivos y Televisión. Delegación Nacional de Juventudes. Dele-

gación Nacional de Sección Femenina. Delegación Nacional de Educación Física y Deportes. Delegación Nacional de Cultura y Formación. Comisión Episcopal de Catequesis.

* * *

La técnica de la televisión escolar y, en general, de la televisión educativa implica diversas técnicas:

1. Técnicas de contenido: Selección de materias susceptibles de un tratamiento audiovisual. Metodología y didáctica de cada materia. Exigencias de la didáctica de los medios audiovisuales al servicio de la enseñanza.

2. Técnicas de presentación: Espectacularidad. Conocimiento de la naturaleza expresiva del medio-televisión. Conocimiento de los medios de producción y explotación de las emisiones de televisión. Conocimiento de la aportación de los restantes medios audiovisuales al quehacer de la televisión.

De ahí que el guión de la televisión escolar pasa siempre por una doble fase:

Guión didáctico: elaborado siempre por personas especializada en la didáctica de cada materia.

Guión técnico: elaborado a partir del didáctico por profesionales de TV.

Una vez elaborado el guión técnico es revisado de nuevo por el autor del didáctico y pasa ya a la fase de producción.

* * *

Los programas de TV escolar darán comienzo diariamente a las once de la mañana, todos los días lectivos: de lunes a sábados, ambos inclusive, de acuerdo con el esquema siguiente:

LUNES

Educación cívica y social (20 minutos).—No se trata en esta asignatura de difundir conocimientos teóricos, sino de habituar a los niños a normas de conducta en la vida. La televisión es un instrumento poderosísimo para crear actitudes sociales.

Fonética inglesa (10 minutos).—El inglés es obligatorio en la escuela española durante los cursos séptimo y octavo (niños de trece y catorce años). Prácticamente sólo la televisión podía resolver este problema mientras los maestros nacionales, en su gran mayoría, no están en condiciones de enseñar ellos mismos esta materia. Dada la dificultad especial del inglés para los niños, se difundirán 20 minutos los jueves a las once de la mañana y otros diez minutos de fonética los lunes a segunda hora.

Mundo curioso (20 minutos).—Es quizá éste el elemento más espectacular y sugestivo de la televisión al servicio de la escuela. Semanalmente los niños viajarán en alas de su imaginación y de la telecámara para visitar los países más lejanos y observar sus costumbres, tradiciones y modos de vida. Esta lección servirá para ensanchar el espíritu de los niños más allá de las fronteras que limitan su vida de cada día.

MARTES

Actividades manuales (20 minutos).—La destreza manual tiene gran importancia para los niños en edad escolar y para su desarrollo físico y psicológico. Se ex-

plicará recorte, plegado, modelado y otras actividades que contribuirán a la formación del buen gusto de los niños.

Canciones escolares (10 minutos).—Los niños cantan poco en las escuelas. Existe cada día un mayor repertorio de canción ligera, pero es muy escaso el número de las canciones destinadas específicamente a los niños. La televisión escolar se propone colaborar con la escuela para la creación de un repertorio de canciones adecuadas a esta edad y para que los niños canten más y mejor.

Unidades didácticas globalizadas (20 minutos).—El niño, durante los primeros años de su vida escolar, no está en condición todavía de discriminar los conocimientos. Entiende la realidad de un modo global con imperativos de su propia evolución psicológica. La televisión española difundirá conocimientos para los niños de seis y siete años sobre esta misma base, enseñándoles a comprender y aceptar el mundo que les rodea.

MIÉRCOLES

Matemáticas (20 minutos).—La televisión puede servir al maestro una serie de elementos audiovisuales capaces de iniciar y capaces de amenizar y hacer más eficaces las explicaciones de las matemáticas modernas. La televisión escolar comenzará por una iniciación al estudio de los conjuntos, para pasar después al estudio de los números.

Recuerda en imágenes (10 minutos).—El mundo del cine suministra una ayuda inestimable para la comprensión de nuestro mundo. La televisión escolar aprovecha esta ayuda del cine mediante documentales de divulgación, que serán emitidos los miércoles a segunda hora.

Música y canto (20 minutos).—Persigue esta asignatura no sólo el aprendizaje musical, sino, sobre todo, la educación musical de los niños y la comprensión del papel que en la vida desempeñan los fenómenos sonoros y la música.

JUEVES

Inglés (20 minutos).

Recreo (10 minutos).—Inicialmente la televisión escolar difundirá unos conocimientos teóricos y unos ejemplos prácticos de los deportes más usuales. Después se iniciará a los niños en las actividades de tiempo libre y extraescolar para tratar de adiestrarlos en la aplicación de las nociones a su vida real.

Félix, el amigo de los animales (20 minutos).—Es interesante que los niños adquieran una visión integradora de la naturaleza y sepan ver en ella que su propia vida se relaciona, depende, se enriquece y se glorifica mediante un uso adecuado de todos los elementos que forman el mundo. Esta asignatura pretende llevar al ánimo de los niños el amor a los animales, la comprensión de sus costumbres y sus modos de vida al servicio del hombre.

VIERNES

Religión (20 minutos).—Es particularmente importante en este momento del posconcilio inculcar en el niño actitudes religiosas fundamentadas en la sinceridad y la convicción. La televisión puede contribuir en esta tarea nobilísima.

Lecturas para todos (10 minutos).—El niño establecerá contacto a través de la pequeña pantalla con el mundo de la creación literaria en sus mejores páginas.

Dibujo y pintura (20 minutos).—Antes de saber captar y transformar la realidad debemos observarla. En la asignatura dibujo y pintura se pretende iniciar al niño en la observación de la naturaleza para ir adiestrándole en las técnicas auxiliares del dibujo y pintura y, sobre todo, para ir descubriendo en él su propia capacidad creadora.

SÁBADO

Naturaleza y vida social (20 minutos).—Siguiendo el mismo método de globalización que anteriormente aplicábamos a los niños de seis años, se intenta ahora enriquecer esta visión panorámica del mundo en el que el niño vive (niños de ocho a nueve años) para que acepte la realidad, aprenda a interpretarla y se inscriba en ella libre, consciente y proporcionalmente.

Nuevas noticias (10 minutos).—Se intenta llevar a conocimiento del niño descubrimientos importantes en la vida humana e iniciarle en ese gran descubrimiento diario que constituye la actualidad misma, proporcionándole elementos de juicio para aprender a interpretarla adecuadamente.

Educación física y deportes (20 minutos).—El desarrollo armónico de las facultades psíquicas y mentales del niño debe encontrar el desarrollo paralelo de sus facultades físicas. La televisión escolar pretende colaborar con los maestros para el logro de una juventud más sana y más fuerte, que sepa hacer frente con entereza a los problemas de la vida.

* * *

Quizá una de las peculiaridades más claras de la TV escolar radica en este punto: sus *emisiones están pensadas para una explotación ulterior*.

PENSADAS PARA UNA EXPLOTACIÓN ULTERIOR

La explotación misma constituye una técnica que debe conocerse. El maestro debe iniciarse en la forma de preparar la emisión, en el modo de presenciarla con los alumnos y en el modo de aprovecharla para sus objetivos específicos.

Nada queda en la televisión escolar encomendado a la pura improvisación. La trascendencia del cometido que asume en este caso la televisión exige una atención especial y un cultivo de las técnicas educativas.

Las normas de explotación llegarán a todos los maestros por medio de las publicaciones especializadas, aprovechando las existentes, en especial *Vida Escolar*, que tiene una tirada de 100.000 ejemplares mensuales y llega a todas las escuelas. *Vida Escolar* es un órgano del Centro de Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria.

* * *

Es necesario saber el efecto que las emisiones producen de hecho en el público escolar; si se integran o no en la marcha normal de aprendizaje de los alumnos, si tienen deficiencias técnicas o de contenido...; en una palabra: si son o no lo eficaces que deben ser.

COLABORACIÓN CON EL INSTITUTO DE LA OPINIÓN PÚBLICA

Se difundirá una ficha de control para todos los maestros. La Inspección Central de Enseñanza Primaria, en colaboración con el Instituto de la Opinión Pública, evaluará los resultados de las emisiones a partir de los datos que se reciban y computen con posterioridad a las series de lecciones que se evalúen.

Esto nos permitirá tener al alcance de la mano constantes elementos de contraste y de opinión para ir elevando la calidad y el efecto de nuestras emisiones.

LA TELEVISIÓN ESCOLAR FORMA PARTE INTEGRANTE DE LA ESCUELA ESPAÑOLA

La televisión escolar llevará dos tipos de material de acompañamiento:

1. La programación documentada, a base de resúmenes de las lecciones, información sobre la naturaleza y funcionamiento de su sistema, etc..., *destinada al gran público y a todos los órganos informativos*. Cada año la televisión escolar publicará el *Libro de la televisión escolar*, de utilidad para todos.

Ya han sido varios los diarios que se han ofrecido generosamente a colaborar con nosotros en la difusión de los programas, dándonos incluso hasta una página semanal. Ellos encontrarán en el *Libro de la televisión escolar* un auxiliar inestimable.

2. Publicaciones específicas *destinadas a los maestros y a los alumnos*.

Incluirán estudios didácticos, normas concretas para ejemplificar el modo de preparar, seguir y aprovechar las emisiones en estricto régimen de tarea escolar, etc.

Como ya hemos dicho, aparecerán encartes de 12 ó 14 páginas en todos los números de *Vida Escolar*, que servirán para mantener un contacto permanente con los educadores y beneficiarios directos de la TV escolar.

Se pretende crear un fondo editorial que vaya lanzando textos de las diversas materias, pensados ya con criterios de explotación audiovisual y que sirvan para reforzar la acción de las series televisadas.

Es deseo de todos cuantos estamos llevando adelante este proyecto ambicioso y necesario al mismo tiempo:

Ensanchar el espíritu de nuestros niños sobre una visión amplia y generosa de la realidad del hombre y del mundo.

Proporcionar al maestro elementos de extraordinario valor documental para un mejor cumplimiento de su misión.

Acometer prácticamente una acción sistemática que ponga de relieve la gran utilidad de los medios audiovisuales, procurando un entendimiento y adiestramiento en su manejo.

Enriquecer y facilitar el empalme de la escuela con la vida.

Sentirnos un poco más satisfechos al comprobar que la tarea cultural de la televisión ha encontrado el cauce ideal que puede hacerla eficaz.

Adquirir una experiencia que puedan aprovechar los países de habla hispánica, muchos de los cuales están utilizando ya en gran escala la radio y la televisión para redimir a su pueblo de uno de sus males más graves y endémicos.

La enseñanza media: Reunión de la OCDE en París

(Diciembre 1967)

CARLOS CARRASCO CANALS

La Organización de Cooperación y Desarrollo Económico convocó para una reunión conjunta de directores y representantes nacionales de los grupos IPE/PRM (Programa de Inversiones en Educación y Proyecto Regional Mediterráneo) en la sede del castillo de La Muette, de París, para los días 12, 13 y 14 de diciembre de 1967, con objeto de discutir dos problemas de máxima actualidad: «La expansión de la enseñanza de grado medio: tendencias e incidentes» y «La oferta y demanda de personal docente a nivel de enseñanza primaria y media».

Las reuniones, que no se celebraron en la sede central de la Organización por falta de espacio, se desarrollaron en un ambiente de gran interés, con una participación numerosa a cargo de los países representados, que lo fueron en número de 22, más los representantes de las organizaciones internacionales: Unesco y Consejo de Europa.

Del interés de las discusiones planteadas, sometidas a debate, da una idea la simple enumeración del proyecto del orden del día; desde la adopción de unas conclusiones sucintas relativas a la última reunión celebrada, a los documentos fundamentales sobre los que la Asamblea debía decidirse y que previamente se habían repartido a los representantes de los países que intervenían en la reunión común de directores y representantes nacionales.

El Comité del personal científico y técnico de la OCDE preparó, en el mes de septiembre del pasado año, dos informes voluminosos: el uno, sobre la expansión de la enseñanza media: tendencias e incidentes (166 páginas en folio); el otro, un estudio sobre la oferta y demanda del profesorado de grado primario y secundario (125 páginas en folio).

Sobre la base de los documentos citados en la segunda sesión de la reunión se estudió el primero de dichos documentos, con valiosas aportaciones debidas a la intervención de los participantes. Documento que fue aprobado con los anejos, correcciones e intervenciones correspondientes.

El tercer punto sobre el que versó la reunión fue el relativo al segundo documento básico, estudio de la oferta y de la demanda de personal docente, a nivel de enseñanza primaria y de segundo grado. Los documentos sobre los que se discutió fueron las monografías presentadas por Grecia, Suecia, Yugoslavia, Inglaterra y País de Gales, Italia, Austria y Portugal.

El cuarto punto discutido fue el informe presentado por el Japón, sobre *Evolución de la política, educación y planificación de la enseñanza* en dicho país, documento que, a diferencia de los anteriores, fue repartido en la propia reunión, aunque algunos participantes hacia días que contaban ya con dicha información, a base del trabajo preliminar sobre esta cuestión, elaborado por el Secretariado de las jornadas.

Finalmente, hubo un informe general, y se expuso la situación actual de los países miembros sobre el proceso y mecanismo de la planificación para el desarrollo de la enseñanza nacional.

Las jornadas de trabajo fueron muy intensas desde la apertura; se desarrollaron en un ambiente de extremo interés, polémica de alto nivel, por las características de expertos que tienen la mayor parte de los participantes.

Debemos resaltar en esta información dos documentos presentados a discusión que llamaron la atención a la Asamblea: el uno, de problemas muy similares a los de España, y el otro, por su carácter de país ignorado en ciertos aspectos, que constituyó una auténtica revelación. El primer caso es el de Italia, cuyo *rapport*, de casi 200 folios, fue ampliamente discutido y magníficamente defendido por G. Martinoli, así como por el profesor Avveduto. El segundo, presentado por el propio Secretariado de la reunión y por Mr. T. Sawada, jefe de la Sección de Investigación del Ministerio de Educación de Tokio.

Sería muy interesante, pero fuera de lugar, hacer un estudio de las intervenciones en torno a los distintos aspectos parciales que fueron debatidos. Una limitación evidente de espacio nos impide realizar esta labor.

En cuanto a la oferta y demanda de profesorado de grado medio, la mayor parte de los países que intervinieron (22 países representados) redactaron monografías particulares en torno al problema nacional de la indigencia fundamental de profesorado de grado medio, y se estudió la evolución del problema con los factores que influyen en la misma: demográficos, institucionales, estructurales, de reclutamiento del personal, de generalización, obligatoriedad y unificación de determinados ciclos de la enseñanza (como en España el Bachillerato elemental en la actualidad).

Otro aspecto también debatido fue considerar a los cuerpos del profesorado en un cuadro que enmarcase

la política y actuación y reparto de mano de obra altamente calificada, proponiéndose soluciones nacionales.

El tema de la formación profesional del profesorado fue objeto de estudio, considerándose los problemas particulares que plantea el profesorado de grado medio y elemental o primario, concluyendo en recomendar la eficacia de que funcionen instituciones de formación del profesorado.

Otro problema no menos interesante—al que se le dedicaron muchas horas de debate entre los representantes de los países participantes en la Asamblea— fue el de la política de reclutamiento y utilización del profesorado de grado medio, planteándose la cuestión de considerar si la profesión docente es un oficio que se aprende y que se necesitan determinadas aptitudes particulares, por lo que no es una expectativa para todo el mundo, sino que en la enseñanza existen una serie de problemas no sólo de vocación, sino de aptitud, para la eficacia en la profesión docente.

Otros extremos, como el de la ayuda estatal para la formación del profesorado y la ampliación de la misma mediante becas, pensiones, bolsas, etc., también fueron objeto de reflexión.

En definitiva, el objetivo y política de la educación en torno al profesorado de grado medio se puso en razón de la eficacia de la enseñanza, estudiándose algunos ejemplos, como el caso de Suecia, que, por medio de una encuesta, sobre las condiciones de trabajo del profesorado, propuso determinadas medidas para el mejoramiento de la enseñanza y eficacia de la misma. La base de la encuesta se hizo sobre un cuestionario de tareas realizadas en media jornada por un profesor, estudiándose durante todas las horas de este espacio de tiempo cada una de las tareas y funciones en relación no solamente con la enseñanza, sino con otros trabajos personales, descanso y esparcimiento, así como el desplazamiento del interesado desde su domicilio al centro docente.

El otro documento base, facilitado por el Secretariado de las jornadas de estudio de la reunión común, se centró sobre la base de la enseñanza secundaria, tendencias actuales e incidentes.

Es evidente que con caracteres de generalidad existe una democratización de la enseñanza y un sorprendente desarrollo del grado medio de la misma común a todos los países.

En primer lugar, detectado el fenómeno, se discutió como principio de coloquio proponer una definición estricta de lo que fuese enseñanza media, llegándose a convenir que era aquel grado de enseñanza—que después de la escuela elemental llega hasta el nivel

universitario—dirigida, con caracteres generales, a alumnos comprendidos entre los diez y once años hasta los dieciocho y diecinueve. Algún ejemplo concreto acusa la idea que presidió en la discusión: de que la simple calificación de elemental politécnica o possecundaria no significa que deje de ser enseñanza media; así, por ejemplo, las clases denominadas terminales de quinto a octavo años de estudio de la escuela primaria yugoslava y de la escuela polivalente sueca se considerarán enseñanza media.

Otro aspecto importante en torno al término de enseñanza media es el de que la definición de este grado comprende una variada gama de tipos de escolaridad, que se diferencian entre sí no sólo por su objeto, sino por su duración.

Aparte de otros problemas más o menos tangencialmente relacionados con el término y la noción de enseñanza media o secundaria, comúnmente admitido, se evidenció la tendencia actual a la coordinación, integración y—en cierto aspecto—similitud en la enseñanza media en todos los países miembros de la OCDE, fundamentalmente en orden a la creación de un primer ciclo secundario con caracteres comunes.

Estudiadas las tasas de escolaridad en la mayor parte de los países participantes, se llegó a la conclusión de que la tasa de escolaridad ha sufrido un gran aumento en los últimos años, poniéndose también de manifiesto que la ampliación de la duración de la escolaridad obligatoria, que en algún país está previsto, sea en 1975 de diez u once años, siendo en casi toda Europa (con excepción de Portugal y Turquía) de una duración media de ocho a nueve años, y alcanzando en la actualidad diez años en el Reino Unido.

Estudiada la expansión de la enseñanza media y los cambios de estructura de dicha enseñanza por la extensión de la escolarización, no sólo a través de la escolaridad obligatoria, que incide evidentemente en el grado medio de la enseñanza, sino con la escolarización libre o facultativa que se debe al cambio de las estructuras tradicionales de la enseñanza media, introduciéndose nuevas formas y programas, tanto de orientación como de la naturaleza misma de la docencia.

Los problemas que plantea una política y planificación de la enseñanza de grado medio son de gran trascendencia, y tienen una repercusión evidente sobre la enseñanza superior no sólo en cuanto al acceso, sino en otros órdenes de actuación (pérdidas, cambios de enseñanza, perfeccionamiento, etc.).

El simple enunciado de las anteriores cuestiones nos ofrece un panorama tan sugestivo como importante, y del que tal vez en el futuro nos habremos de ocupar.

LA EDUCACION EN LAS REVISTAS

CUESTIONES GENERALES DE EDUCACION

En la *Revista Española de Pedagogía*, Bernardo Pérez Morales comenta algunos aspectos de la problemática docente. Después de considerar al hombre como *proyecto vital*, el autor sostiene que «lo que aglutina y da cohesión, coherencia y unidad a las comunidades humanas—su alma, pudiera decirse—es la cultura». «La cultura condiciona los modos de vivir privada y públicamente. Condiciona, por tanto, y en alto grado, las profesiones y trabajos y el modo de efectuarlos. De entre los trabajos, tal vez el más mediatizado por el sistema cultural sea el *trabajo docente*, porque precisamente este trabajo tiene como misión fundamental la transmisión de la cultura en que se vive y, para determinadas edades del receptor de la docencia—el sujeto discente—, la educación matizada por los principios informantes de la propia cultura.»

Analiza después los *exámenes* como factor determinante de un estilo docente y considera nefastas algunas consecuencias que de ellos se derivan.

Al estudiar el *centro docente* como corporación, sostiene que en ningún caso deberá estar divorciado o en oposición a los principios culturales de las familias con las que colabora para la educación de los hijos. Debe ser además como un laboratorio donde se practique la convivencia social, es decir, debe ser una pequeña sociedad inscrita en una sociedad más amplia, una corporación.

Para que la *acción docente* sea eficaz, todos los centros deberían elaborar el plan de trabajo de cada curso. El máximo peligro para la organización de un curso es la comodidad, y sus consecuencias, entre otras, la rutina, el mimetismo, la anarquía y la tiranía.

Finalmente, al tratar del *profesor*, y contraponiendo la figura del profesor (como hombre académico, filológico, que pregunta y piensa, haciendo entrar en juego la totalidad del ser, el conjunto de las cosas existentes, Dios y el mundo) al funcionario o trabajador de los estados totalitarios (*instruido* en sectores específicos y aparenciales de la realidad, siempre dispuesto al cumplimiento de un plan obligatorio, absolutamente legislado), se formula esta pregunta: «¿Qué se le exige habitualmente al profesor?»

«Por regla general, que entre en clase con puntualidad, que explique todo el programa de su asignatura—a veces de sus asignaturas—y que respete la disciplina establecida. En algunos centros, si bien está mal visto que no sea puntual, que se falte a clase o que no se explique completo el programa, no se va más allá de esta *sanción social*.

Por último—dice—vamos a arriesgarnos a enumerar diversas acciones que el profesor debería evitar cuidadosamente: la chabacanería, la pérdida del propio dominio manifestada en gritos o gestos, el divismo que trasciende en presunciones no exentas de ridículo o excursos inútiles y perturbadores, las referencias personales, generalmente innecesarias; la interferencia de problemas privados, la prisa... Cualquier manifestación de este género no deja en realidad de ser una falta de respeto y un agravio a los alumnos, que

son personas, por corta que sea su edad, y a cuyo servicio está el profesor» (1).

ENSEÑANZA PRIMARIA

Margarita Bartolomé publica unas pruebas de madurez de lectura y escritura, adaptadas a niñas de cinco a nueve años, en la *Revista Española de Pedagogía*. Dichas pruebas tienen como base de su elaboración la *consideración del proceso madurativo* en sus diferentes niveles, buscando la posibilidad de medirlo.

Este conjunto de *tests* está proyectado por la Junta Nacional de Analfabetismo y su autor es Arroyo del Castillo. Fue supervisado por el doctor Fernández Huerta.

La autora, después de realizado su trabajo, llega a las siguientes conclusiones:

a) Actualidad del problema planteado. Preocupación en el campo de la investigación por todo lo concerniente a lectura y escritura.

b) Relación íntima existente entre los procesos de estas materias y sus niveles de maduración.

c) Necesidad de un instrumento de medida que permita clasificar a los alumnos en niveles de madurez en lectura y escritura (enfocamiento del aprendizaje hacia el alumno concreto: su persona, interés, aptitudes).

d) Posibilidad de esta medición con el *test* aquí empleado al poseer un índice alto de fiabilidad y ser válido dentro de ciertos límites.

e) La edad mínima de aplicación para el *primer nivel* debe ser cinco años. El *tercer nivel*, después de las conclusiones estadísticas enunciadas antes, lo presuponemos demasiado difícil para niñas de nueve años.

f) Su aplicación reviste carácter individual, o al menos en grupos que no excedan de cinco.

g) La corrección de la composición escrita puede realizarse según la fórmula aquí estudiada.

h) Podemos observar una vez más el influjo decisivo del ambiente que ha producido medias diversas entre unos distritos y otros (2).

El Centro de Documentación de Orientación Didáctica de la Dirección General de Enseñanza Primaria ha publicado en su colección de *Notas y Documentos* un volumen dedicado a «El material didáctico», animado por la importancia que tienen los instrumentos y medios didácticos de que se vale el maestro para la aclaración y refuerzo de los contenidos programáticos.

El director del Centro, Juan Manuel Moreno, abre dicha publicación con unas reflexiones sobre presente

(1) BERNARDO PÉREZ MORALES: «Algunos aspectos de la problemática docente», en *Revista Española de Pedagogía*, Madrid, abril-junio de 1967.

(2) MARGARITA BARTOLOMÉ: «Pruebas de madurez de lectura y escritura», en *Revista Española de Pedagogía*, Madrid, abril-junio de 1967.

y porvenir del material didáctico, que divide en tres capítulos:

1. Concepto de material didáctico.
2. Examen de conciencia nacional.
3. Cualificación del Magisterio.

Citemos estas palabras suyas, de gran valor, al frente de una monografía como ésta: «El sistema escolar español progresará si junto a cada paso de renovación técnica sucede otro adelanto cualitativo capacitando al Magisterio para su comprensión y desarrollo. De nada sirve la técnica de espaldas al espíritu. Del mutuo abrazo de ambos surge la síntesis operativa capaz de transformar nuestra enseñanza. Quiero por ello lanzar desde aquí un alerta que considero obligado. Hemos de revisar nuestro plan de formación de maestros. Una vez aprobada la reforma de la Ley de Educación Primaria, nuestro país necesita una Escuela Normal nueva, en donde la formación científica y la capacitación pedagógica permitan producir el tipo de maestro que las nuevas técnicas y las estructuras sociales necesitan» (3).

Los restantes artículos que componen este folleto toman como punto de partida la VIII Feria Europea de Material Didáctico, celebrada en la Feria suiza de Muestras de Basilea en el verano de 1966.

En *El Magisterio Español* leemos un artículo de Julio Zárate Carcedo comentando los últimos cursos (7.º y 8.º) de la Enseñanza Primaria:

«Si ese ciclo de la enseñanza intermedia—dice—donde se alojan el 7.º y 8.º grados tuviese equivalencia lógica por razón de edad a los cursos de bachiller que correspondan y las enseñanzas impartidas en ellos quedaran identificadas con las exigencias del plan oficial vigente, de seguro que no existiría tal problemática, dado que el mismo carácter de cooperación que careciza esta llamada de auxilio al Magisterio en esta cruzada de extensión cultural reclama que lo sea con todos los derechos y pronunciamientos favorables.

¿Y qué mejor derecho que una organización de los citados cursos con el privilegio de un reconocimiento oficial de sus estudios?

Abona esta consideración el hecho de que este ensayo coordinativo de ambas enseñanzas es una realidad eficiente en países de superación intelectual, en los que una enseñanza intermedia que abarca los 7.º y 8.º cursos de la primaria, a cargo del Magisterio Nacional, constituye el mejor preámbulo y enlace con los tres cursos teóricos restantes que constituyen el bachillerato superior.

De que esta nueva estructura docente demanda educadores dotados de preparación específica es una verdad clara como lo es en mayor magnitud la existencia de unos dos mil o tres mil maestros por lo menos en un cuerpo tan numeroso, que acreditan con su experiencia y formación la garantía de un éxito seguro y una eficacia inconfundibles» (4).

Francisca Montilla, en *Escuela Española*, publica un artículo sobre «Democratización y gratuidad de la enseñanza».

Afirma la autora que no son términos correlativos, sino, en cierto modo, condicionantes entre sí. «La democratización—dice—supone una posibilidad para todos. Más aún, una oferta que nadie debe rechazar.

Supone también nivelación, ruptura, con posiciones extremas, igualdad ante el mismo hecho.

La democratización de la enseñanza es justa y razonable, pero implica una serie de problemas económicos de difícil solución. Surge así la cuestión de la gratuidad de la enseñanza, que no afecta solamente a la primaria: el bachillerato elemental se encuentra avocado de modo inminente a la misma cuestión. Gratuidad que, como dogma irrefutable, enarbola el Estado, por lo que a enseñanza primaria se refiere, y que, a pesar de ello, se encuentra en trance de asfixia.»

Comentando el establecimiento de las permanencias con retribución privada en los colegios estatales para compensar la insuficiencia de los haberes percibidos por los maestros al servicio del Estado, la autora proclama:

«La contribución económica de los padres a la escuela debe hallar, sin duda alguna, otros cauces más serenos, más equitativos y más seguros que ese de las permanencias. Y ha de ser una contribución que compense en idéntica medida a los maestros mal pagados por el Estado y a los peor pagados aún que desde centros no oficiales se queman en la misma heroica tarea.

Que dedicarse a la enseñanza no sea un recurso de mal menor, sino un alarde de competencia, de capacidad, de hombría. Cada escuela se defenderá por su eficacia y por la solidez de sus principios. A la hora de elegir no midan los padres la cuantía de lo que pueden gastar ni el lujo del colegio o la categoría de los alumnos. Solamente tiene que pesar entonces el prestigio ganado a pulso por su profesorado, sin tener en cuenta ninguna cosa más.

Ello significa igualdad en cuanto a la gratuidad de la enseñanza o a su semigratuidad, cosa que no puede realizarse mientras los colegios estatales paguen todos los gastos que su sostenimiento supone, sin percibir compensatoriamente esas cuotas fabulosas que los padres han de satisfacer.

Que esto es difícil, no cabe duda. Imposible, desde luego, no lo es. Mas mientras no se llegue a ello, la democratización de la enseñanza se mantendrá como mito prácticamente teórico, que no se quiere resolver y ni siquiera abordar» (5).

Agustín Escolano reflexiona en una colaboración publicada por *Escuela Española* sobre «El impacto de la imagen en la mente infantil y juvenil».

Con el renacimiento de la imagen, frente a lo que sucedía cuando el diálogo era la forma de comunicación interhumana por excelencia, se ha producido un cambio radical en la estructura de la comunicación. «Si en la comunicación por el diálogo—dice Escolano—el acto comunicativo se estructura según los módulos de toda situación interactiva, de forma que los dos sujetos de la comunicación son protagonistas activos, en la comunicación por la imagen el sujeto que recibe el mensaje es literalmente un sujeto recipiente. Puesto que las respuestas del sujeto recipiente no modifican las del polo emisor—ya que la estructura de la comunicación a distancia no lo permite—, la comunicación establecida es de *dirección única* y la interacción no es posible. De este modo el sujeto receptor pasa a ser un *espectador* de los contenidos que le ofrece el mensaje.»

El interés que pueden suscitar en el lector los datos y las reflexiones ofrecidos por Escolano nos lleva a repetir aquí sus propias palabras:

«Una investigación francesa llevada a cabo por los profesores Teindas y Thireau pone de relieve los efectos

(3) J. M. MORENO: «Presente y porvenir del material didáctico», en *El Material Didáctico*, núm. 17 de Notas y Documentos del CEDODEP, Madrid.

(4) JULIO ZÁRATE CARCEDO: «Enseñanza en evolución», en *El Magisterio Español*, Madrid, 10 de enero de 1968.

(5) FRANCISCA MONTILLA: «Democratización y gratuidad de la enseñanza», en *Escuela Española*, Madrid, 5 de enero de 1968.

tos deformadores de la imagen en las capacidades o aptitudes de adquisición y elaboración de los contenidos mentales. Los «ideogramas», o ideas expresadas a través de imágenes, en cuanto pueden ser captadas súbitamente, evitan al hombre el esfuerzo que supone el pensar discursivo, de tal modo que la ideogénesis se ve reducida a un proceso de yuxtaposición de imágenes o de sus representaciones mentales.

La proliferación de imágenes (cine, televisión, revistas ilustradas, *comic-books*...) y la frecuencia con que le son impuestas al sujeto recipiente disminuye el tiempo de incubación de las ideas. El tiempo de organización del material recibido y el de reacción a su estimulación es muy corto, por lo que la ideación no está sometida al proceso de maduración y de asentamiento que requiere todo aprendizaje. Esporádicamente el sujeto es estimulado por las situaciones familiares y escolares con otra intencionalidad, pero su menor intensidad y frecuencia no permite neutralizar los efectos anteriormente anotados. Al mismo tiempo, por el choque de unos estímulos con otros, se da lugar a reacciones frustrantes y agresivas por parte del sujeto.

El impacto de la imagen también ejerce efectos negativos sobre las zonas extramentales de la personalidad. Cohen-Séat ha descrito el mecanismo de lo que él llama la «fascinación fílmica». La oscuridad y el confort, notas típicas de los salones de espectáculos, surgen al sujeto en una atmósfera de semihipnotización favorecedora de los mecanismos de alineación de la personalidad. La alteración de los colores, el poder de la luz y el ritmo del film contribuyen a desintegrar las defensas personales del espectador. La imagen ejerce una «función norcotizante» sobre el psiquismo y favorece la aparición de actitudes pasivas y de otras formas patológicas de comportamiento.

Por la estructura misma de la comunicación por la imagen se favorece la aparición de formas de conducta estereotipada. La debilitación de los poderes críticos del sujeto y la imposición de un mensaje homogéneo sobre todos los espectadores produce efectos masificadores. Es sintomático en este sentido el influjo de los *slogans* de la televisión sobre el lenguaje infantil y los fenómenos de mimetismo psicológico.

Los sociólogos, por otra parte, señalan que el incremento actual de la delincuencia infantil y juvenil está relacionado con los efectos de la imagen. La agresividad, el erotismo y el confort que ponen de manifiesto frecuentemente las imágenes contribuye poderosamente a promover la inadaptación de los seres en formación. Es significativo que un 22 por 100 de los delincuentes franceses asisten tres veces por semana al cine. La frecuentación del cine y la delincuencia están correlacionadas positivamente. El profesor Mirams ha planteado la hipótesis de que la reiteración de los actos violentos puede crear formas de comportamiento condicionado reflejamente.

He aquí un complejo problemático al que han de dar respuesta los educadores teóricos y prácticos. «Cómo neutralizar los efectos negativos de tan poderosas fuentes de condicionamiento? Dos vías de acceso al problema se ofrecen: la formación del espectador y la modificación del mundo de la imagen con intencionalidad formadora. Ello exige la colaboración de sociólogos, políticos, psicólogos, técnicos y pedagogos» (6).

ENSEÑANZA MEDIA

Nuestro colaborador Francisco Secadas publica en *Revista Española de Pedagogía* un interesante estudio sobre la problemática adolescente.

«El mundo moderno se empieza a inquietar por un problema inédito. Aquella etapa de la existencia que el hombre olvidaba como un «mal momento» de la vida, la *thoughtless youth*, de Woodsworth, la pesadilla de los años perdidos entre la niñez y la mocedad, de pronto se declara protagonista de la escena social, pierde la timidez, pulula, se agita, inquieta, desafía, agrede y lanza al ya turbulento mundo de la difícil convivencia humana el reto de su propio sistema de vida y de valor. ¿Qué le ocurre a la adolescencia? ¿Qué le pasa a la juventud?»

Secadas considera que en lugar de preguntarnos «¿qué es la adolescencia?» será mejor interrogarnos «¿qué es lo que le pasa a la adolescencia?».

«Porque—como dice el autor—cuando los contenidos sobre los que discurrimos son simples y la dinámica sencilla, los podemos reducir fácilmente a conceptos; encontramos con cierta facilidad cuál es el agente que opera, y es campo adecuado para aplicar el pensamiento que llamamos lógico. Pero cuando las situaciones se complican, cuando la multitud de causas hace confusos los mutuos influjos y efectos, cuando la dinámica es compleja, nos sentimos nosotros también confusos, indecisos, perplejos y «acomplejados» frente a esa caótica manifestación. De pronto nos encontramos cavilando no de una forma distanciada de la realidad, sino implicados y sumergidos en ella, y buscando razones profundas nos preguntamos: «¿Qué le pasa?», o, aún mejor: «¿Qué nos pasa, qué nos duele en la adolescencia?» Porque ahora, para nosotros, el problema es la adolescencia. Para nosotros y para todo el mundo.»

A continuación, aplicando un *análisis dimensional* a los problemas de la adolescencia, estudia los *aspectos o rasgos de la problemática adolescente*, que no deben confundirse con las características biológicas, ni siquiera con las psíquicas o sociales de esa edad. Estos gastos de la problemática adolescente son, según Secadas:

1. Imagen del adulto.
2. Hábito adolescente.
3. Iniciación (afectividad, autorrealización, independencia, adaptación, recreación, hábitos, salud, ocio, factores de trabajo personal, imagen del adolescente, tensiones y, el factor más importante, el trato intersexual).
4. *Status* (posición alcanzada, por sus atributos pertinentes, y perfilado aquí por constantes de adaptación, independencia, ideales, autoestimación, costumbres, relaciones, prestigio, familia y por los símbolos o atributos de estas situaciones).
5. Estabilidad económica (disponibilidades).
6. Ocio, diversión (viajes, deportes).
7. Autoridad (control, dependencia, normatividad, ética).
8. Factor profesional.
9. Autorrealización.
10. Factor de pertenencia.
11. Proyecto de vida.
12. Exito y prestigio.
13. Aceptabilidad.
14. Valores.
15. Matrimonio y familia.

A continuación Secadas somete a un tratamiento analítico de segundo grado las dimensiones comentadas arriba con objeto de alcanzar una visión más pro-

(6) AGUSTÍN ESCOLANO: «El impacto de la imagen», en *Escuela Española*, Madrid, 10 de enero de 1968.

funda y sintética de todo el conjunto de aspectos. A través de este *análisis profundo* analiza tres aspectos fundamentales: la *madurez*, la *adolencia*, la *autoridad*. Estudiados pormenorizadamente, el autor llega a estas conclusiones:

«El problema de la adolescencia, a mi juicio, estriba en esta falta de comprensión que, partiendo de arriba inicialmente, se expande en la fenomenología de contrariedad de la adolescencia. Como consecuencia, falta la compenetración entre las dos generaciones, y, sobre todo, se entorpece la facilidad y fluidez necesarias para la asimilación natural de los valores adultos por el adolescente. Como esta incorporación a la comunidad se hace progresivamente más difícil en ellos, porque la sociedad es progresivamente más compleja, se arretan e intimidan; y los fracasados se reúnen para

consolarse. *La adolescencia problemática conduce a una juventud frustrada.*

Esa juventud, o resuelve la frustración con reacciones agresivas, desafía a la policía, a los padres, a la autoridad, llegando no pocas veces a la delincuencia, o renuncia, y al abdicar se repliega sobre sí misma, se droga, se recluye, se aísla y se desentiende de la sociedad y de los valores que la articulan y sustentan.

El problema está aquí. Los educadores tienen la palabra» (7).

CONSUELO DE LA GÁNDARA

(7) FRANCISCO SECADAS: «La problemática adolescente», en *Revista Española de Pedagogía*, Madrid, julio-septiembre de 1967.

RESEÑA DE LIBROS

ROUQUES, DENISE: *Psycho-Pedagogie des debiles profonds*, Edition Fleurus, Collection Pedagogie Psychosociale; núm. 6; París, 1967; 600 páginas en octavo.

Esta obra de la Colección Fleurus viene a engrosar la serie de experiencias que sobre infancia inadaptada se viene comentando periódicamente en esta Revista. Prologada por Henri Bissonnier, autor también de otros números de la misma editorial, expone cómo el libro de Denise Rouques se presenta ante todo como una invitación a reflexionar. El deseo que ella expresa es que el lector no lea esta obra pasivamente, sino que después de haber hecho el esfuerzo loable de acoger esta hipótesis de trabajo y de comprender el espíritu según el cual el trabajo ha sido abordado, reaccione en función de sus coyunturas, de su campo de acción y de su personalidad propia.

Lo que resulta valioso de estas páginas es justamente el encontrarse en ellas el testimonio de una investigación, comprobándose también que han sido abarcados aspectos múltiples, por no decir todas las dimensiones de la vida del niño débil profundo. Es poco frecuente ver la impresión de un equipo—que no desea olvidar nada de lo que sea susceptible de ayuda en un ser, cualquiera que sea su deficiencia o perturbación, de elevarle y expansionarle en todos los niveles de su personalidad y por todos los medios que pueda poner a su servicio.

La obra está dividida en cinco partes principales que abarcan una treintena de capítulos cuyos cinco grandes objetivos se condensan en los siguientes: los diferentes aprendizajes en que se entrenan a este tipo de niños, su educación, el diálogo con los padres, métodos de trabajo y dimensiones cristianas, respectivamente tratados con minuciosidad y detalle, aduciendo incluso una casuística ejemplarizada.

La autora aclara en su comienzo cómo la ciencia de la educación de los débiles profundos es todavía muy joven y que son muy pocos los documentos publicados a este respecto. Su deseo no es presentar un método elaborado de una vez para siempre puesto que es consciente de que la educación no se reduce a la aplicación de un método. Sin embargo, cree haber realizado, en equipo, una experiencia relativamente coherente y útil como motivo de reflexión para otros equipos, y aunque la experiencia se ha llevado a cabo con niñas, puede ser provechoso para quienes se dedican a

niños de modo exclusivo o a otras categorías de inadaptación.

Afirma, con sentido de realidad, no haber inventado nada e incluso que sus ideas más nuevas han partido de equipos antiguos con los que ella ha convivido, de cuyas adquisiciones se ha beneficiado y en cuyo espíritu de trabajo ha participado. Por este motivo, la mayor parte de los ejercicios descritos en la primera parte, dedicados a los aprendizajes diversos por parte de los niños, se han redescubierto y establecido presionada por la necesidad manifestada por las alumnas. Es justamente para evitar a todo educador debutante la necesidad de rehacer todo un camino, por lo que se han recensado ejercicios que resultan esenciales; suministrar esta base no es incitar a la pereza sino poner a cada uno en sí mismo, en condiciones de profundizar, criticar y encontrar más cosas, es decir, avanzar más bien que recomenzar constantemente.

Pero la educación no se resume ni se reduce a mera enseñanza y por ello todo lo que se propone en la parte primera no tiene valor ni sentido sino en la medida en que se vive el espíritu de la segunda parte del libro: la educación. Por eso se ha tratado de dirigirse a cada uno de los niveles de la personalidad los niños confiados a su reeducación, puesto que toda cortadura que no fuera compensada por una manera nueva de responder a cada una de las necesidades del sujeto, aminoraría mucho e incluso haría estéril el valor del trabajo de educación especializada de estos niños.

Se trata exclusivamente de exponer el trabajo de las educadoras especializadas, no por considerar inútil o secundario el trabajo de los otros especialistas: psiquiatras, psicólogos, etc. La autora conoce la importancia de esta colaboración y la destaca en la cuarta parte de la obra, pero en toda ella tiende a expresarse en tanto que educadora y a decir de modo exclusivo en qué consiste esta labor.

La experiencia se llevó a cabo en el Instituto Médico-Pedagógico de la Sittelle, abierto en 1963 para recibir a treinta niñas débiles profundas cuyos límites de edad eran los seis y catorce años, pertenecientes a la región para poder pasar en familia dos fines de semana alternos. El medio social de origen es modesto, no faltando los casos sociales graves, y los niveles admitidos, desde el punto de vista intelectual, han sido como máximo de 35, rechazándose los de 50 para arriba. Después de año y medio de vida en la institución se

admitieron niñas mucho más jóvenes y con un nivel mucho más bajo—bastaba un año de edad mental—para ser admitida a tratamiento.

Por otra parte, no se aceptaron más que niñas con deficiencia mental profunda y no afectadas por trastornos de carácter o perturbaciones más graves de la personalidad como estados pre-psicóticos, no obstante lo cual es preciso reconocer que la presencia de niños que sufren un doble *handicap*—afectivo e intelectual—ha influenciado fuertemente la puesta en práctica de los medios pedagógicos correspondientes. Por sus trastornos evidentes ellos la han ayudado a prender los problemas de los niños menos perturbados.

Ahora bien, aunque en un primer momento no existan trastornos de carácter pueden desencadenarse después y hay que prevenirlos; nosotros debemos pensar lo que será su vida más tarde y educarles en consecuencia, no solamente contando con su nivel intelectual que es el que se nos aparece como punto débil, sino también sobre el plano del carácter y de la relación con los demás. Por este motivo se ha intentado establecer un conjunto que fuera en sí mismo terapéutico en su organización general, primero, en las actividades de la vida diaria, después, y, de otra parte, en las actividades didácticas.

En cuanto a la *organización de conjunto*, cada niña se le confia, desde su ingreso, a una educadora especializada, siendo responsable, cada una de ellas, de cinco niños a los que cuida todos los días en el momento de levantarse, durante las comidas y en el aseo. Y aunque esta educadora no está encargada de las tareas didácticas, ella es la que verifica la síntesis de todo lo que se propone a cada niña, para la que constituye su «educadora principal». Por serlo, constituye el centro afectivo de la niña durante su estancia en el centro, por lo cual, en principio, no se la cambia nunca durante la permanencia del tratamiento.

Si es necesario y ha lugar la educadora principal se encarga de alguna tarea que puede calificarse de psicoterapéutica y que el equipo determina. A pesar de encargarse de cinco niños no se la denomina educadora de grupo porque se trata, ante todo, de relaciones interindividuales con cada una de las niñas. Otra educadora desempeña el papel ortopedagógico complementario cerca de cada una de las treinta niñas del establecimiento, representando la autoridad; por el juego de la acción de ambas educadoras se establecen

las relaciones tan próximas a lo normal como sea posible.

Las *actividades de la vida diaria*, levantarse, acostarse, aseo, reposo, son momentos extremadamente importantes, de una parte por ser ocasión de entrenamiento de los niños en una autonomía mínima que les hace conscientes de ellos mismos y les proporciona el placer de obrar; por otro lado, y sobre todo porque son momentos privilegiados para establecer o reestablecer relaciones humanas. De ahí que estos momentos sean vividos con espontaneidad, ya que el mejor medio para no inadaptar más a los niños es hacerles vivir estos instantes como los viven los otros niños hasta el máximo posible.

No está, pues, en primer plano el aprendizaje, sino el placer de ocuparse de sí y el de dialogar con los otros. Esto no significa, sin embargo, que la educadora principal no desempeña un papel importante, sino que toda su actuación está orientada como pedagogía curativa.

Las *actividades didácticas* reagrupan a los niños por niveles de adquisición, lo que viene a decir que se estructuran con arreglo al nivel mental, estableciendo cuatro grupos de actividades: un grupo preparatorio y grupos primero, segundo y tercero; cada niño comienza obligatoriamente por la primera, cualquiera que sea su edad y su nivel dejando sólo para los niveles más bajos el comienzo por el grupo preparatorio.

Se establece un programa de actividades para cada grupo y se anotan las adquisiciones de cada niño en tablas especiales de manera que se le puede seguir día a día, pudiendo pasar al grupo o clase siguiente en cuanto termina el programa del grupo del que formaba parte. Estas actividades varían un poco cada año, según la fantasía de la educadora y según las necesidades particulares de cada uno de los grupos sucesivos. En conjunto, se distribuyen del modo siguiente:

En *clase preparatoria* se encuentran los niños cuya edad mental puede ser evaluada entre diez y quince meses, los cuales no tienen todavía una conciencia clara de ellos mismos, no saben responder a una orden que sea verbal o apoyada por un gesto, apenas tienen en cuenta una imagen dibujada o impresa y no hablan. Sus actividades consisten justamente en intentar adquirir estas nociones ejecutando la mayor parte de sus ejercicios de forma individual; en otras ocasiones trabajan colectivamente insertos en un grupo de niños más evolucionado, cuyo efecto es hacerles comprender mejor lo que se espera de ellos y estimularlos.

En *clase primera* entran directamente todos los que tienen una edad mental cercana a los dieciocho meses, insertándose en este grupo las niñas del grupo preparatorio que han adquirido esta edad mental. Es-

tos niños tienen una conciencia suficiente de sí mismos y del otro para responder a una orden y saben lo que es una imagen, aunque su autonomía es muy reducida y su atención muy hábil. A nivel de este grupo se intenta darles una mejor conciencia de ellos mismos, la que se traducirá por el dibujo del muñeco, al menos del muñeco en su representación oral; aprenden también a vestirse y a ser relativamente autónomos en la mesa. Se desarrolla la atención, la memoria visual, la reflexión consciente, el vocabulario. Se comienza el estudio de técnicas de expresión, como pintura y juegos de imitación y de imaginación principalmente.

Ciertos niños pasan muy poco tiempo en este grupo, su nivel mental les permite llegar al fin del programa en algunas semanas, pero como es útil dar a cada uno una base más sólida es por lo que toda niña nueva franquea esta etapa primera. Otras permanecen varios meses, un año y a veces más.

La *clase segunda* tiene un nivel de dos a tres años de edad mental. Uno de los criterios esenciales para pasar a este grupo es la capacidad de dibujar la figura humana, al menos al nivel de representación oral. Aquí los niños perfeccionan sus cualidades de atención y de reflexión conscientes, cultivándose la memoria visual así como la verbal y se añaden lecciones de cosas que son más bien lecciones de vida. La educadora de movimientos trata de perfeccionar en ellos la conciencia del esquema corporal, la coordinación estática y dinámica, la situación en el espacio comprendida la altura.

Se ayudan con juegos dirigidos de construcción, así como con ejercicios de orientación espacial, pudiendo iniciarse en trabajos manuales. En la base de todos estos ejercicios está la educación de los gestos de la mano que permiten utilizarla en ciertas aplicaciones como grafismo, pegado y trabajos domésticos. Las técnicas de expresión se diversifican y profundizan: pintura y dibujo, danza, ritmo, canto, lenguaje, juegos de imaginación. Se mejora la autonomía en las actividades de la vida diaria y se hacen capaces de lavarse y peinarse ellos solos. Sus distracciones son cada vez más autónomas, comienzan a saber elegir un juego y a ocuparse solos o entre ellos; ciertos momentos se consagran al aprendizaje de juegos dejando libertad en otros.

En la *clase tercera* se agrupan los niños cuyo nivel es superior a los tres años y medio a cuatro de edad mental y se prosiguen las actividades de reflexión consciente y de atención que tienden cada vez más a la capacidad de abstraer. Tienen un lugar destacado los ejercicios de grafismo, de orientación en el espacio y de copia de modelos haciéndose cada vez más variado el material; se hace cada vez más llamada al

buen sentido y al espíritu de adaptación.

Las lecciones de vida se diversifican y tratan de abrir en lo posible el espíritu y el corazón de estos niños, se prosiguen las actividades de motricidad global llevándose a los niños a tomar conciencia de la permanencia de su esquema corporal en las diferentes posiciones que el cuerpo pueda adoptar: sentado, de pie, en situación, se hacen cada vez más complicados los ejercicios de coordinación general y de equilibrio.

La habilidad manual se sigue desarrollando teniendo en cuenta las cualidades manuales de precisión, rapidez, coordinación que se aplican a trabajos manuales complejos: las técnicas de expresión se ejercitan dejando cada vez más lugar a la expresión libre e igualmente los juegos, cuyos momentos libres son progresivamente mayores para favorecer la espontaneidad. Por último, a los que alcanzan niveles más altos se les enseña lectura, escritura y cálculo, sin olvidar las otras actividades.

Como principios básicos o conclusiones en los que se apoya la autora de esta obra se encuentran los siguientes:

Por lo que concierne a las actividades didácticas, es esencial que se busque en el niño la adquisición de nociones de base más que perseguir el éxito en cualquier ejercicio particular; para conseguirlo se aislarán cuidadosamente sus dificultades a fin de que el niño pueda descubrir las y asumirlas progresivamente.

No hay que obrar en forma de condicionamiento, sino que favoreceremos las experiencias activas, ayudando al niño a tomar conciencia de lo que hace, pues toda la pedagogía se basará en el conocimiento que el niño tenga de sí mismo; será preciso enseñarle a distinguirse del otro y después a conocer sus capacidades exactas y sus límites sin tomar como guía nuestros deseos sino las posibilidades de cada niño. Partiendo de él le aportaremos los diversos elementos capaces de ayudarlo a construir su personalidad, velando, al mismo tiempo, por suministrarle los medios de utilizar estas riquezas.

Ante un niño que no progresa más en un dominio determinado, el adulto comenzará por preguntarse si no habrá cometido un error y comprobará el estado de adquisiciones del niño, además de examinar hasta qué punto el ejercicio requiere la puesta en práctica de nuevas capacidades. Entonces se podrá apreciar si tal niño tiene necesidad de etapas intermedias para avanzar en el ejercicio.

Es preciso tratar de comprender cómo percibe el niño lo que queremos explicarle, porque en él existe una forma de razonamiento que, a pesar de no ser conforme con nuestra lógica, es, sin embargo, utilizable. Lejos de oponerse al desarrollo armonioso de la personalidad los

ejercicios didácticos deben ayudarle : lo harán en la medida en que hayan sido concebidos como medios simbólicos para descubrirse a sí mismos, para descubrir el mundo y situarse en él con realismo.

En todo momento la pedagogía paraescolar tendrá en cuenta los imperativos psicológicos esenciales que supone, por una parte, el desarrollo progresivo de los intereses de los niños y, por otra, las características personales de cada uno. Esto significa que se tendrá en cuenta los sentimientos de culpabilidad y de inferioridad de los niños, rechazando el basarse en falsas ilusiones y enseñando a aceptar a aquéllos sus límites aunque ayudándolos a superarlos.

El valor de esta pedagogía se verificará por una doble vía, a saber : primero, por la estabilidad de las adquisiciones logradas, que no se perjudicarán ni cuando las condiciones exteriores varíen. Segundo, por la evolución de conjunto del niño que se mostrará cada vez en mayor amplitud y con mayor posibilidad de expresarse más libremente.

La debilidad del yo de los débiles profundos no debe llevarnos a abandonar toda educación, ya se traduzca este abandono por la ausencia de exigencia, ya sea por el establecimiento de un control que sustituya de modo permanente el del niño. La inadaptación de estos niños ha conducido inexorablemente a que ciertas experiencias esenciales no hayan podido tener lugar o que se haya falseado su desarrollo habitual, pero a pesar de todo el débil profundo puede ser progresivamente educado.

Las relaciones que no han sido vividas por el niño de forma satisfactoria podrán ser retomadas o revividas, y cuando han sido favorables podrán ser profundizadas en el marco de la institución. Es preciso dedicar tiempo para desarrollar las relaciones verticales después de las relaciones duales que introducirán rápidamente una tercera dimensión, imagen de la apertura futura sobre el mundo. Más tarde será posible desarrollar o estimular unas relaciones más amplias, creándose tanto en el plano horizontal como en el vertical.

La vida cotidiana suministrará a los alumnos que se forman la ocasión de adquirir una autonomía tan extensa como sea posible, pero ésta deberá, sobre todo, favorecer la evolución afectiva, sin la cual la persona del niño no podrá encontrar su expansión; el conjunto de esta educación deberá ser vivida en un marco a la vez afectuoso y exigente que es el único que puede estimular y dar seguridad al niño.

Esta obra, inspirada fundamentalmente en una concepción psicoanalítica predominante, no es otra cosa que la relación de una experiencia educativa especializada más empírica que científicamente basada pero que

tiene el mérito de una recopilación de resultados que impulsan la corrección o el afianzamiento de las técnicas adoptadas.

De la primera parte se deduce la necesidad de presentar a cada niño ejercicios metódicos capaces de hacerle progresar lentamente en cada uno de los dominios esenciales.

En la segunda parte de la obra puede advertirse el deseo de que es posible ayudar a los niños afectados fuertemente de retraso intelectual, para que se adapten y se expresen personalmente mediante el entrenamiento en las relaciones consigo mismo y con los demás.

De la lectura de la tercera hay que recordar muy especialmente la necesidad del diálogo entre el establecimiento y los padres, entendido para escuchar y comprender a estos últimos más que para darles consejos, cosa de la que discrepamos un poco, dado el desconocimiento tan frecuente entre los padres con hijos deficientes.

Por último, de la cuarta parte y final se debe conservar la consideración de la importancia fundamental del trabajo en equipo, que permite un control de la acción del técnico en vistas a la máxima expansión de los dos seres en causa : técnicos y niños.

En definitiva, una labor detalladamente descrita, con el gran valor de la experiencia vivida, aunque acentuadamente marcada por el signo de la tendencia psicoanalista que la hace un poco híbrida superficialmente de las técnicas psicoterápicas, característica de los centros psiquiátricos, exclusivamente dedicados a enfermos mentales, y la psicopedagógica estricta que define plenamente la actuación de los institutos médico-pedagógicos, cuya población nada tiene que ver con alienados o psicóticos, sino con deficientes mentales en grados diversos. Cuando se apoya uno demasiado en la corriente psicoanalítica, inconscientemente se ven problemas de personalidad en todo deficiente al que tratamos, y aunque en algunos casos hay trastornos graves de la personalidad su frecuencia no está tan marcada que complique el problema de la recuperación.—ISABEL DÍAZ ARNAL.

PÉREZ-RIOJA, JOSÉ ANTONIO : *Estilística, comentario de textos y redacción*. Dos volúmenes : 1.º Teoría y ejercicios prácticos ; 2.º Claves de ejercicios relativos a comentarios de textos y a la redacción o composición. Ediciones Liber, 1967, primer volumen, 208 pp. ; segundo volumen, 161 pp.

Acaba de aparecer un libro más de nuestro colaborador José Antonio Pérez-Rioja sobre cuestiones de lenguaje. Es ya vieja en el autor, doctor en Filología clásica y archivista bibliotecario, la afición por los

problemas de la gramática o el estilo. Por eso, los que conocemos sus libros anteriores recibimos con curiosidad y entusiasmo este libro que ofrece ahora.

Pérez-Rioja, en la advertencia preliminar con que abre su trabajo, advierte al lector que «este Manual que, en su sencillez, ni siquiera pretende ser una obra más de texto, sino un libro útil a todos —desde el bachiller al universitario, al varío opositor y a cualquier estudioso— tiene, en el fondo, una pretensión más profunda : la de contribuir, en la medida posible a que quienes hagan uso de él —y repetimos que está pensado y escrito para todos— se inicien en un *conocimiento vivo y directo, ágil y agradable, de la lengua y la literatura castellana*, de una forma tal que se encaminen a forjar su propio estilo cuando hablen y escriban».

El libro, que no es exactamente una gramática ni una literatura, así lo afirma el autor, participa en parte de una y otra. «Si la gramática enseña lo correcto frente a lo incorrecto —como ciencia y código del lenguaje—, la estilística muestra lo apropiado y lo más expresivo frente a lo inadecuado o incoloro, o desaliado del idioma. La estilística participa, a la vez, de lo gramatical y de lo literario en un armónico equilibrio dentro de ese asombroso hecho natural y social que es el lenguaje.»

El libro de Pérez-Rioja posee una doble orientación : a la vez *teórica* y eminentemente *práctica*. De ahí que se haya dividido en dos aspectos principales :

1.º El *teórico* —abundante en ejemplos—, como introducción a la estilística y en el cual se estudian muy especialmente los aspectos vivos y expresivos de la gramática y los propios conceptos estilísticos ordenados alfabéticamente para su más rápida consulta.

2.º El *práctico*, que a su vez se subdivide en dos extremos esenciales :

a) El *comentario de textos*, a base de medio centenar de fragmentos literarios (siglos XII al XX) que constituyen una breve antología de la lengua castellana.

b) La *redacción*, mediante un centenar de ejercicios propuestos para todas las formas de composición, explicadas anteriormente en la parte teórica con abundancia de ejemplos.

El autor ofrece una selección bibliográfica de libros españoles, franceses e italianos, especialmente sobre los temas tratados en su libro y completa los dos volúmenes con unos índices que facilitarán mucho al lector la utilización de las enseñanzas contenidas. En el primer volumen encontramos un *índice por orden alfabético de temas*, un *índice de autores* (cuyos ejemplos literarios se recogen en la obra), ordenados alfabéticamente y un *índice de autores seleccionados para el comentario*

de textos literarios, ordenados cronológicamente. En el libro de claves encontramos un índice sobre comentario de textos literarios y otro sobre los temas propuestos para ejercicios de redacción o composición, ordenados ambos alfabéticamente.

La separación física de estos dos volúmenes la justifica el autor con razones pedagógicas obvias: considerar muy conveniente que se estudie la teoría y se practiquen los ejercicios de comentario de texto y de redacción con la sola utilización del volumen primero y que únicamente se consulte este segundo, como cotejo y corrección, una vez desarrollado cada uno de los temas propuestos.

Felicítamos al profesor José Antonio Pérez-Rioja por la publicación de este libro tan rigurosamente ordenado y elaborado que será de ahora en adelante fiel compañero de todos los estudiosos y lectores en general que se afanan por conocer cada vez mejor su propia lengua e ir forjando al mismo tiempo su peculiar manera de escribir.—CONSUELO DE LA GÁNDARA.

MAÍLLO, ADOLFO: *Cultura y educación popular*. Editora Nacional. Madrid, 1965. 399 pp., 250 ptas.

Editora Nacional acaba de ofrecer, con gran acierto, a los lectores preocupados por los problemas de la educación este valioso libro de uno de los más ilustres colaboradores de REVISTA DE EDUCACIÓN, Adolfo Maíllo.

Como dice el autor al exponernos sus propósitos, «la publicación de este libro obedece al designio de presentar a un público amplio el perfil, la necesidad, los fundamentos y los principales problemas que plantea la educación popular «hic et nunc».

«Mientras corrientemente se confunden educación y saber y se identifica la educación del pueblo con la divulgación de conocimientos, en unas u otras formas, o con la liberal aplicación del principio de igualdad de oportunidades, facilitando a todos el acceso a centros docentes postprimarios, nosotros —dice Maíllo— diferenciamos esencialmente educación y enseñanza, y pensamos que la educación popular, en una época de crisis, se justifica por el propósito de reconducir hacia confluencias de signo positivo, constructivo y comunitario, las actitudes que engendran o condicionan las acciones humanas y sustentan la trama psicológica de la convivencia social.»

Una vez diferenciado y establecido este concepto de educación popular, Maíllo nos ofrece en su libro el bien madurado fruto de sus incursiones en la Sociología, en la Psicología social, en la Antropología cul-

tural y en la Historia, para, con ellas, alcanzar «la síntesis exigida por el hecho educativo, con la perspectiva y al nivel peculiares de nuestro objetivo actual».

El libro está ordenado en doce capítulos. Los siete primeros son de carácter más teórico y general y tratan especialmente de exponer los conceptos de civilización y cultura y los problemas humanos dentro de la sociedad, llegando así a la evolución social, cultural y tecnológica. En los capítulos octavo al doce se abordan más concretamente los problemas de la educación popular.

Se analizan los diferentes conceptos de enseñanza, cultura y educación popular y se estudian los valores comunes y «modelos». También atiende el autor a temas tan actuales como son el de la recta utilización de los Medios de comunicación de masas, el de las relaciones trabajo-ocio y los problemas que este segundo plantea, así como las posibilidades de pedagogía popular a través de los teleclubs. El último capítulo está dedicado a la política cultural que debe seguirse para lograr una correcta y deseable educación popular, estudiando no sólo teóricamente esta cuestión sino deteniéndose especialmente en lo que Maíllo llama «el problema de España».

Enriquecen sobremanera a este libro sus dos apéndices bibliográficos: uno de *bibliografía introductiva sobre cultura de masas y medios masivos de difusión y comunicación* y otro de *bibliografía introductiva sobre estructura dinámica y conducción de grupos*.

Por otra parte, dos pormenorizados índices, sobre todo uno de autores, facilitan el manejo de toda esta densa serie de conceptos e ideas que el autor nos ofrece ordenadamente y que interesará, sin duda, a los lectores para quienes el problema social de la cultura y educación del pueblo no es un tema que les deja indiferentes.—CONSUELO DE LA GÁNDARA.

C. E. TURNER: *Planeamiento de la educación sanitaria en las escuelas*. Unesco y Organización Mundial de la Salud. París, 1967. 180 páginas.

La educación sanitaria en las escuelas constituye uno de los aspectos más importantes en la formación del niño y uno de los medios esenciales para mejorar la salud individual y colectiva. Sobre el caso se han expresado las conferencias de instrucción pública celebradas en Ginebra bajo los auspicios de la Unesco y de la Oficina Internacional de Educación para recomendar los principios esenciales en que el maestro debe basar su labor. Para contribuir

al esclarecimiento del tema, la Unesco encargó un estudio al doctor C. E. Turner, conjuntamente con la Organización Mundial de la Salud y esta documentación básica acaba de aparecer en versión española.

En las páginas de «Planeamiento de la educación sanitaria en las escuelas», las autoridades y los educadores encontrarán una serie de sugerencias prácticas y los elementos básicos comparativos de lo que se realiza en los países más adelantados en la esfera de la educación sanitaria escolar. En los últimos años se ha producido una evolución muy considerable y de la explicación rudimentaria, aunque eficaz, recibida por las generaciones precedentes en las aulas, bajo el epígrafe de higiene escolar, se ha pasado a una verdadera enseñanza, mejorada gracias al buen entendimiento de las distintas organizaciones internacionales (la Unesco, la Organización Mundial de la Salud y la Organización Internacional del Trabajo) para hacer de la escuela primaria la «escuela de la salud».

Con las respuestas de 92 países y con lo reunido en muchísimas conferencias internacionales, el autor profesor C. E. Turner responde a las inquietudes de los distintos gobiernos y de los educadores y propone una nueva definición del tema cuyo interés no puede pasar desapercibido: la salud es un estado completo de bienestar físico, mental y social y no consiste únicamente en la ausencia de la enfermedad o de la invalidez.

Bajo tales supuestos la educación sanitaria en las escuelas no es una materia más que recarga los programas, sino más bien un auxiliar para soportar la carga de los estudios. Nuestra época es fértil en cambios que a veces son obstáculos y a veces también estímulos para la obra educativa. El maestro, gracias a un planeamiento de la enseñanza de la educación sanitaria, puede prestar inmensos servicios llevando a la conciencia del niño la idea de su propia responsabilidad en la preservación de la salud. De esa acción dependerá en parte la prevención de la enfermedad y más adelante su eliminación. En los núcleos urbanos, en los lugares en donde la movilidad social se acelera, donde el ruido y la industrialización son causa de nuevas dificultades para la salud mental, los programas escolares permitirán inculcar al joven y al adolescente ideas del más alto interés personal y social.

Unas líneas merece el capítulo dedicado a la exposición de los programas básicos utilizados en los Estados Unidos y en todo caso el libro «Planeamiento de la educación sanitaria en las escuelas» es la obra de referencia que no puede faltar en la biblioteca de los educadores.—U.

ACTUALIDAD EDUCATIVA

1. España

TELEVISION ESCOLAR ESPAÑOLA

En la rueda de Prensa celebrada el 3 de enero en Prado del Rey con los informadores, los directores generales de Radiodifusión y Televisión y de Enseñanza Primaria anunciaron que «Televisión escolar» iniciará sus emisiones el próximo día 29, a las once de la mañana, para seguir de lunes a sábado durante una hora todos los días.

El director general de Radiodifusión explicó las razones por las que hasta ahora TVE se había mantenido retraída y sin abordar el tema de la televisión escolar, como ya llevan varios años haciéndolo diversos países europeos, y añadió que en la hora de emisión que ahora se va a ofrecer no se trata de difundir una enseñanza cíclica, sistematizada, que siga los programas oficiales, sino que pretenda hacer llegar a los escolares unas ideas que «juzgamos básicas», afirmó.

«Nuestro propósito es que estas emisiones vayan dirigidas a las escuelas, y contamos para ello con la ayuda imprescindible del maestro, en todo momento insustituible. Pero más en este caso, en el que sabemos que el mensaje audiovisual es impersonal y necesita de esta rica encarnación. En cambio, puede ofrecer al maestro un material de un valor riquísimo como documento, que en muchas ocasiones no está a su alcance.

Se ha estudiado la experiencia de todos aquellos países que ya han viajado por este camino y se ha consultado a aquellas personas y entidades que por unos u otros motivos pudieran ofrecer alguna opinión sobre el tema.

Ahora, entre otras razones, nos vemos acuciados por una necesidad importante: «la operación Hispanoamérica», con la que queremos que los nombres y las personas y los hechos españoles, las telecomedias, los actores y las actrices, los reportajes y, ¿por qué no?, hasta nuestro fútbol, sean algo y tenga una apreciación en la América española.»

Después, el director general de Enseñanza Primaria añadió: «Emprendemos una experiencia, y, por tanto, sujeta a tanteos, rectificaciones, e incluso fracasos. Pero sus resultados sirvan para guiarnos en el futuro.»

«La televisión escolar no sólo no es un sustitutivo del maestro, sino un auxiliar valiosísimo, sobre todo en algunas materias. Como ha dicho el director general de Radiodifusión y Televisión, queremos que sea un

elemento más de la escuela, un documento al servicio de ella, y no una actividad paralela.

Tampoco se nos oculta que para recepción del mensaje de los medios audiovisuales se necesitan unos medios, unos locales y un personal capacitado para esta didáctica. Está previsto el comenzar en las Escuelas Normales la enseñanza de monitores y otras actividades en este sentido. En la medida en que el maestro sepa aprovechar la televisión escolar, sabrán hacerlo sus alumnos, que necesitan para ello necesariamente su presencia.»

El día 29 de enero de 1968, a las once once en punto, «Televisión Escolar» emitió su primer programa de una hora de duración, el cual continuará todas las mañanas a la misma hora.

Con estas emisiones se pretende prestar una eficaz ayuda a todos los maestros nacionales en su labor docente.

Unos setenta millones de pesetas se han gastado en este primer experimento televisivo. El primer programa español de televisión escolar estuvo integrado por dos espacios. En el primero de ellos, titulado «La televisión y la escuela», se presentó una amplia panorámica de la enseñanza elemental en España. En el segundo se explicó qué es la televisión escolar.

Las matemáticas, la gimnasia y deportes, la zoología, la religión, el inglés, la música y el canto y otras enseñanzas ocupan lugar destacado en los programas que Televisión Española pone al servicio de las escuelas. Por el momento, la nueva emisión de Televisión Española alcanzará a más de 200.000 alumnos de enseñanza elemental. Pero es firme propósito de los Ministerios de Información y Turismo y de Educación y Ciencia que estos espacios lleguen a todos los niños españoles en edad escolar, cuya cifra se eleva a cerca de cuatro millones de alumnos.

CONSTRUCCIONES ESCOLARES

El ministro de Educación y Ciencia hizo al Consejo de Ministros (9.2.1968) una extensa información sobre el programa de construcciones escolares y centros de enseñanza de grado medio en el presente año de 1968. Dentro del plan cuatrienal de nuevas escuelas y grupos escolares,

por un importe que excede de 19.000 millones de pesetas, para el año actual se realizarán ya obras en todas las provincias españolas por una cifra global de 3.000 millones, que irá progresivamente creciendo en los años sucesivos. La cifra total a invertir en centros de enseñanza profesional y media en los cuatro años próximos asciende a 14.000 millones de pesetas, iniciándose en el año actual la construcción de nuevos institutos, secciones delegadas y centros de formación profesional por un importe de 3.000 millones de pesetas, del que 1.200 se destinan a la subvención de nuevos puestos escolares en la enseñanza privada.

112.000 UNIVERSITARIOS EN 1967

El total de estudiantes universitarios en España durante el curso académico 1966-67 fue de 112.543. En este número están comprendidos los alumnos de las Facultades clásicas, las Escuelas Técnicas Superiores y Medias de los doce distritos universitarios españoles, más las universidades privadas.

El mayor número de universitarios corresponde a los estudios de Ciencias y Medicina, con cerca de 20.000 alumnos en cada carrera, lo cual da más del 37 por 100 del total.

Los estudios con menos alumnado son Veterinaria e Ingenieros de Montes, con 532 y 522 alumnos.

Durante el curso pasado finalizaron sus estudios 6.500 universitarios, de los que eran médicos 1.602, seguidos de licenciados en Derecho, 1.339, y en Ciencias, 1.127.

La enseñanza universitaria fue impartida por 1.007 catedráticos y 4.796 profesores adjuntos encargados de cursos especiales.

CONCLUSIONES DEL CONGRESO FERE SOBRE DEMOCRATIZACION DE LA ENSEÑANZA

Recientemente se clausuró en Madrid el X Congreso de la Federación Española de Religiosos de Enseñanza. En la última sesión el secretario de la FERE leyó las conclusiones adoptadas con relación a la democratización de la enseñanza. El Congreso proclama la necesidad de luchar para lograr una extensión de la enseñanza a todos los seres humanos, prestando especial atención a las zonas geográficas donde el problema presenta mayor necesidad.

Para ello se juzga necesario que el presupuesto nacional de Educación se eleve hasta el 20 por 100 de la renta nacional.

Para una democratización integral es necesario salvar la libertad del padre de familia a elegir el centro que prefiera en su conciencia.

Debe ser salvada la libertad de la iniciativa privada excluyendo todo aquello que directa o indirectamente conduzca al monopolio.

Para que la democratización de la enseñanza sea total es necesario crear estructuras de diálogo y colaboración en el colegio entre los directivos, los profesores y los padres de familia.

BECAS PARA NUEVOS INVESTIGADORES

España va a contar este año, por primera vez en su historia, con una cantidad destinada a formar nuevos investigadores. Cantidad concretamente destinada a este fin y que viene a sumarse a aquellas becas del PIO destinadas a la ampliación de estudios de posgraduados. Con esta cifra, España, en 1968, empezará, sólo por este capítulo, la formación de 600 investigadores. La cifra es importante si nos damos cuenta que el total de los investigadores españoles es de unos 2.800; es decir, habrá un investigador nuevo entre cada cuatro o cinco existentes en la actualidad. Esta cifra tiene aún mayor valor si se tiene en cuenta que el número de investigadores que se piensa crear, o iniciar su formación, en el II Plan de Desarrollo, puede llegar hasta cerca de los 3.000. La cifra es para mantener un discreto y estimulante optimismo.

De otra parte, la cantidad dedicada a investigación científica y técnica del II Plan de Desarrollo, 5.000 millones de pesetas en el cuatrienio si se mantienen las cifras ya anunciadas antes de la devaluación de la peseta, se vendrán a sumar a los 3.200 millones de pesetas que el Estado dedica a investigación cada año. Es decir, la cifra total en el cuatrienio sería del orden de unos 17.000 millones de pesetas. Algo así como la mitad de la cifra pedida por la Comisión de Investigación del Plan de Desarrollo, cifrada en 35.000 millones de pesetas.

La cifra no cubre las necesidades de potenciación que precisa nuestra investigación, pero el país ha empezado a darse cuenta de la importancia que este renglón tiene en el desarrollo económico.

HACIA UN INCREMENTO PRESUPUESTARIO DE LA EDUCACION

Firmado por numerosos procuradores se ha presentado un escrito ante el presidente de las Cortes para que lo haga llegar a la Vicepresidencia del Gobierno, sobre la necesidad

de aumentar el presupuesto destinado a educación.

En el escrito se dice que la enseñanza es la más rentable de las inversiones, y más en países en desarrollo, como es España. Como dice la «Populorum progressio», la educación básica es el primer objetivo de todo plan de desarrollo. Y sin educación no hay desarrollo.

El escrito señala que todavía existe un millón de niños sin escuela. Faltan unas 27.000 escuelas, conforme reconoce recientemente la Comisión del Plan de Desarrollo. El anterior Plan programó construir 14.000 escuelas y sólo pudo construir unas 9.000. El Magisterio merece una atención urgentísima.

La enseñanza media clásica alcanza a un millón de españoles, y esta cifra debe doblarse o triplicarse. En enseñanza superior tenemos 125.000 estudiantes. Italia, 414.000; Francia, 560.000. Nuestro retraso es evidente.

La investigación científica se encuentra en penuria, y por razón de asistencia técnica extranjera salen de España cada año más de 8.000 millones. Se señala como causa principal de esta situación la falta de consignaciones presupuestarias. Comparativamente, España ocupa el último lugar respecto a los países de Europa e incluso de Iberoamérica. La enseñanza es todavía uno de los bienes peor distribuidos.

Se advierte una regresión proporcional en las cifras asignadas a educación y ciencia, ya que en el anterior presupuesto el porcentaje destinado a educación era del 11,4 por 100, y en este año llega al 10,4 por 100.

El escrito solicita de la Vicepresidencia del Gobierno que el presupuesto de educación y ciencia sea aumentado hasta un 20 por 100 del total para 1968-69, y que esta cifra guarde relación en las previsiones del II Plan de Desarrollo.

A continuación, el presidente del Sindicato Nacional de Enseñanza ha informado a la Comisión Permanente del mismo sobre la actuación parlamentaria de los procuradores en Cortes por el Sindicato y sobre las enmiendas presentadas a la ley de Presupuesto.

Otros informes presentados se referían a las interpelaciones presentadas sobre las aspiraciones del profesorado y los problemas generales de la enseñanza. Señaló, asimismo, que en una de las enmiendas se solicita que el presupuesto de educación represente un 25 por 100 de los gastos públicos.

Seguidamente la Comisión analizó las gestiones realizadas para resolver la situación del personal docente en algunas universidades laborales y las nuevas normas sobre libros de texto. También se estudiaron pormenores sobre discriminación de libros de escolaridad en los colegios no estatales; ayuda estatal a la en-

señanza y actividad de las autoescuelas.

Con relación al apoyo prestado por el Sindicato a las reivindicaciones del Magisterio Nacional, se informó sobre las gestiones realizadas para lograr la elevación del coeficiente a 3,6.

La Comisión estudió, igualmente, la posibilidad de que los dos primeros cursos de las Escuelas Técnicas Superiores puedan ser realizados en centros privados, bajo el control de las escuelas oficiales.

CONSTRUCCIONES ESCOLARES Y DOCENTES 1966-67

Mil quinientas sesenta y ocho unidades escolares y 1.583 viviendas para maestros se construyeron y pusieron en funcionamiento en nuestro país durante el año 1966, según unos datos publicados recientemente que recoge «Novo Studio». A primeros de enero de 1967 se encontraban en construcción 1.661 aulas y 918 viviendas para maestros. Funcionan asimismo actualmente 92 escuelas-hogar con 6.043 niños, y 570 escuelas comarcales (dotadas de comedor y asistidas con transportes escolares) con una matrícula total de 34.800 niños.

Según «Novo Studio», el tema de las construcciones escolares y docentes en España no puede contemplarse desde un solo punto de vista, puesto que las necesidades son diversas en los distintos sectores. Y añade que mientras es notable la escasez de escuelas primarias en general, existen zonas donde fueron construidas algunas de ellas, mas ante el claro desacuerdo de su localización tuvieron que destinarse a otros fines. En general, tenemos un amplio déficit de construcciones de escuelas. Con la Universidad ocurre, sin embargo, algo distinto. Mientras Madrid y, en menor medida, Barcelona acaparan casi la mitad del estudiantado superior del país, las otras diez universidades del Estado tienen una media de población escolar bastante más baja de la deseable y, por su puesto, de la capacidad de sus instalaciones.

La construcción de centros de Enseñanza Media, con participación parcial o total del Estado, fue, en 1966, de un total de 900, con aumento de 161 respecto al año anterior, y desglosados de la siguiente manera: Institutos Nacionales de Enseñanza Media, 209; secciones delegadas, 169; secciones filiales, 176; centros oficiales de patronato, ocho; colegios libres adoptados, 199, y estudios nocturnos para trabajadores, 139.

Los centros programados para 1967 eran de 138, aunque la carencia de datos oficiales hace que se desconozcan los detalles de su realización y puesta en funcionamiento.

En el campo de la Enseñanza Técnica Superior se crearon 3.200 puestos escolares en 1966, como resultado de ampliación de centros ya existentes o de nueva creación. Estos

últimos abarcan la Escuela Técnica Superior de Ingenieros Industriales de Sevilla, Caminos de Santander y Organización Industrial, que aún no ha entrado en funcionamiento y tiene previstos 500 puestos.

En la enseñanza técnica de grado medio se terminó la construcción de la Escuela de Arquitectos Técnicos de Sevilla y se inició, en 1966, la construcción de la Escuela de Ingeniería Técnica Minera de Huelva, aún no terminada.

En lo referente a los centros de Formación Profesional Industrial, los nuevos edificios de este tipo fueron, en 1966, 31, entre oficiales, privados, eclesiásticos y sindicales. Con un total de 7.325 puestos escolares.

En el presente curso se han inaugurado las nuevas instalaciones del Real Conservatorio de Madrid y de la Real Escuela Superior de Arte Dramático.

COOPERACION UNIVERSITARIA ENTRE IBEROAMERICA Y ESPAÑA

El problema de la enseñanza superior y universitaria, en orden a fomentar mayor cooperación e intercambio entre Iberoamérica y España ha sido el tema principal de la Asamblea de Cooperación Social del Profesorado Superior para Iberoamérica, organizada por el Instituto Español de Emigración, en la sede del Instituto de Cultura Hispánica el 15 y 16 de febrero de 1968.

La Asamblea se compone de cuatro comisiones, y éstas, a su vez, en cuatro ponencias que desarrollarán los siguientes puntos: «Situación de la enseñanza universitaria en Iberoamérica», presentada por la Oficina de Educación Iberoamericana; «Situación de los estudios técnicos y superiores en Iberoamérica», presentada por la misma entidad; «Intercambio universitario entre España y América», presentada por la Dirección de Intercambio y Cooperación del Instituto de Cultura Hispánica; «Cooperación social europea y cooperación española», presentada por don Gaspar Gómez de la Serna, y «La cooperación internacional en el campo de los recursos humanos», que presentará don Fernando Bueno de Prado.

Igualmente, durante las diversas sesiones de trabajo se darán a conocer varias comunicaciones de diversas personalidades y especialistas impuestos en estos temas. Así, bajo el título «Intercambio cultural» disertará don Antonio Bujedo Fernández y, entre otras, el tema «Colegios Mayores en las Universidades iberoamericanas», lo desarrollará don Fernando Suárez, director del Colegio Mayor «Diego de Covarrubias».

REORGANIZACION DEL PATRONATO «JUAN DE LA CIERVA»

El MEC ha aprobado el nuevo reglamento orgánico del Patronato de Investigaciones Científicas y Técnicas «Juan de la Cierva».

El desarrollo alcanzado por el Patronato y sus peculiaridades orgánicas y funcionales justificadas por la importancia y las modalidades que representan las actividades encomendadas a este organismo, que además disfruta de personalidad independiente como entidad estatal autónoma aconsejan una nueva norma orgánica propia que se acomodará a su estructura.

Ha quedado establecido que al Patronato le corresponda la creación, organización y mantenimiento de órganos, centros y servicios adecuados para la realización de sus fines, así como el establecimiento de las relaciones e intercambios necesarios y convenientes con otros organismos y entidades, tanto públicas como privadas, nacionales o extranjeras, para el mejor desarrollo de sus actividades específicas.

A su cargo correrá también la ejecución de trabajos y servicios que interese encomendar a terceros, el fomento de toda investigación por todos los medios, la administración de sus recursos, etc.

La función investigadora estará a cargo del personal científico de título superior que se agrupará en las categorías de profesor de investigación, investigador científico y colaborador científico.

La Junta de gobierno del Patronato será el órgano del mismo, al que incumbirá su gobierno y administración. El Consejo Técnico Asesor será, por su parte, el órgano de asesoramiento técnico de la Junta de gobierno especialmente orientado a promover las relaciones de sus diferentes centros y servicios con los sectores nacionales afines.

BECAS PARA PROFESORES ESPAÑOLES DE INGLES

La Comisaría General de Protección Escolar, en colaboración con la Dirección General de Relaciones Culturales, convoca un concurso de mérito para adjudicar 10 becas de profesores españoles de inglés para asistir a uno de los cursos de verano que a continuación se relacionan:

Tres plazas para el Course 804-Durham. Modern English language and literature. Del 10 al 31 de julio.

Dos plazas para Course 805-Southampton. English language and twenty century and literature. Del 12 al 31 de julio.

Tres plazas para el Course 809-Birmingham. Contemporary English literature and language. Del 1 al 20 de agosto.

Dos plazas para el Course 810-Swansa. Contemporary English lan-

guage and literature. Del 6 al 26 de agosto.

Estas becas, dotadas con 60 libras, que cubren todos los gastos de matrícula y alojamiento a partir del momento de la presentación en el centro del curso. Serán abonadas por el British Council.

De estas becas, en un número de seis a ocho, se adjudicarán a catedráticos de inglés del Instituto Nacional de Enseñanza Media y Escuelas Superiores de Comercio; las restantes se adjudicarán a profesores de inglés agregados en centros de grado medio, y cuya edad no sobrepase los cuarenta años. No podrán optar a estas becas aquellas personas que hayan disfrutado una similar en los tres últimos años.

Las peticiones se formularán por duplicado y dirigidas al comisario general de Protección Escolar. Se acompañará hoja de servicios y toda la documentación que sirva para valorar los especiales méritos del solicitante.

El plazo de admisión finalizará el 12 de marzo. Las peticiones pueden presentarse en la Comisaría de Protección Escolar de los distritos universitarios o delegaciones provinciales.

INVESTIGACION CIENTIFICA, TECNICA Y DE DESARROLLO

Existe un evidente cambio de signo en nuestra orientación científica. Todo hace indicar que se van a iniciar una serie de acciones concertadas de investigación con la industria, en las que el Estado dedicará unas cantidades a fondo perdido. Si las investigaciones dan resultado y se obtienen beneficios, las industrias reintegrarán en parte las inversiones realizadas por el Estado; pero si los resultados de las investigaciones no ofrecieran beneficios, el Estado no reclamaría su inversión. Esta modalidad de investigación se viene realizando en Francia con éxito creciente, y su interés al introducirlo en España no es otro que implicar a la industria en tareas de investigación científica, técnica y de desarrollo. A adquirir la confianza precisa que la investigación española necesita para poder andar en el campo de las realidades económicas de una forma más audaz y más ambiciosa de lo que hasta ahora ha logrado.

NUEVOS DEPARTAMENTOS UNIVERSITARIOS

En la Facultad de Medicina de la Universidad de Valladolid se han constituido los siguientes departamentos por orden del Ministerio de Educación y Ciencia: Anatomía, Fisiología y Bioquímica, Farmacología y Terapéutica, Patología, Medicina interna, Obstetricia y Ginecología, Pediatría, Radiología y Fisioterapia,

Medicina preventiva, social y forense, Dermatología médico-quirúrgica y Venereología, Oftalmología y Otorrinolaringología.

AUGE DE LA EDUCACION ESPECIAL

A finales de 1967 había en España unos 450 centros de educación diferencial para subnormales, con una capacidad para algo más de 27.000 alumnos. La cifra es pequeña, pero casi triplica las existencias de tres años antes, 1965, que eran 182 centros y poco más de 10.000 alumnos.

El próximo Plan de Desarrollo pretende crear en el cuatrienio de su vigencia centros suficientes para atender a 60.000 subnormales más. El crecimiento será notable, pero seguirá siendo pequeño para los cerca de medio millón de subnormales, de distintos niveles, que se calcula existen en España.

En Holanda, tal vez el país de Europa donde se atiende más este problema, el 12 por 100 de la población escolar se forma en centros de educación diferencial.

LAS ENSEÑANZAS DEL BACHILLERATO EN MADRID

Existen en Madrid 355 centros donde se imparten las enseñanzas del bachillerato. Ya no son los tiempos del «bachiller en artes, borriquito en todas partes». Cada vez se hace más intensa la preparación de las juventudes de todo el mundo, la enseñanza es algo más que saber hacer la O con un canuto y ya no se considera que haya que hacer entrar la letra con sangre. De esos 355 centros, sólo treinta y cinco corresponden al Estado—diez institutos, veinticinco secciones filiales y una sección delegada—y el mayor número, 320, corresponde a colegios privados, 202, y de la Iglesia, 118. Funcionan además en la ciudad tres colegios libres adoptados y tres nocturnos que se desarrollan en las aulas de los institutos. Son todos estos datos divulgados por el Instituto Nacional de Estadística en el informe más reciente sobre este tema.

El número total de alumnos matriculados en estos centros, más los libres, es de 114.669, de los que corresponden a enseñanza oficial 13.963, a más de un pequeño grupo de secciones delegadas y filiales—para bachiller elemental—que no llegan a los 5.000, exactamente 4.501 alumnos. Frente a esta cifra, la de los alumnos de los colegios se multiplica: asciende a 68.339. La matrícula libre, preparada particularmente o en las mil y una academias más o menos serias que están establecidas en toda la ciudad, es de 32.325 alumnos. Sobre la base de 300.000 personas en edad escolar de Madrid, 286.037 no alcanzan los be-

neficios de la enseñanza del Estado y 185.373 componen el censo de las que no reciben ningún tipo de enseñanza.

Los centros del Estado están atendidos por un equipo de 258 profesores—117 catedráticos y 141 adjuntos—, todos «de oposición» y los colegios privados y de la Iglesia se nutren para la enseñanza de 2.256 licenciados y 1.324 que no lo son. Si las matemáticas no fallan, 258 profesores para atender 13.963 alumnos significa una dedicación de un profesor para cada cincuenta y cuatro alumnos en los Institutos Nacionales. Y 3.580 para 68.339 alumnos de colegios particulares resultan a diecinueve alumnos por profesor. El número máximo de asistentes a clase que la ley autoriza es de cuarenta, excepto en los nocturnos y en el preuniversitario, que es sólo de treinta. Cuando pasan de esa cantidad deben desdoblarse las clases. El precio de la enseñanza oficial—lo que se paga por «permanencias»—es de 125 pesetas mensuales. El de la privada es muy variable, pero, por supuesto, considerablemente más elevado.

Se encuentran ya en construcción once nuevas secciones delegadas—con capacidad para 640 alumnos cada una—para atender las necesidades de Madrid. Dos en el Barrio del Pilar, en una zona de 23.045 habitantes; dependiente del Cardenal Cisneros, la de los chicos, y del Lope de Vega la de las mujeres; otras dos en Canillas, barrio de 120.940 habitantes, dependientes del San Isidro y del Beatriz Galindo; dos más en Entrevías, 205.183 habitantes, del Cervantes y del Isabel la Católica; dos en Orcasitas, con una población de 89.250, dependientes del Calderón de la Barca y del María de Austria; y dos en San Blas, dependientes del San Isidro y del Beatriz Galindo, respectivamente, a más de una que se levanta junto al Instituto Ramiro de Maeztu.

Las obras de cuatro nuevos centros de Enseñanza Media están ya subastadas: un instituto nacional se levantará en San Blas—el gran San Blas, creado en 1962, tiene una población de 107.093 personas—y otro en la Ciudad Universitaria, un instituto de tipo experimental, con Escuela de Formación del Profesorado. Siguiendo por los barrios, otro Instituto Nacional de Enseñanza Media se levantará en el Barrio de la Estrella, su proyecto está en estos momentos en realización, y el «Lope de Vega» verá surgir en sus propios terrenos una ampliación, una sección delegada.

En el Plan de Desarrollo de la Enseñanza Media hay programados ocho institutos más y treinta nuevas secciones delegadas, en un esfuerzo del Estado por conseguir que todos los niños tengan al menos, el bachillerato elemental. La principal dificultad para su creación—al menos una muy importante—es que no hay solares donde construirlos. Aunque na-

die lo diría viendo cómo surgen los negocios de las inmobiliarias y crecen los pisos de lujo en este Madrid de los años sesenta. No hay solares para la especulación de la enseñanza. No debe considerarse rentable.

Cuando los nuevos centros que están en construcción o en proyecto queden inaugurados, alrededor de diez mil plazas más estarán a disposición de los niños de Madrid aspirantes a bachilleres. Y, al cumplirse los objetivos del Plan de Desarrollo, a realizar en un plazo máximo de cuatro años, esto supondrá la existencia de 30.840 puestos de estudios más.

Este aumento representa un 220,8 por 100 más que los actuales, 13.963, pero no alcanza, sin embargo, al índice de crecimiento demográfico. El aumento previsto para dentro de cuatro años—y siempre pensando con optimismo que el problema del solar se resuelva—representa un 22,08 por 1.000 de aumento «cuatrienal», mientras que el índice demográfico crece a un 26,21 por 1.000 «anual». El número de plazas alcanzado, después de llevado a cabo el Plan de Desarrollo previsto, no llega, siquiera, a cubrir la actual matrícula de alumnos libres, que es de 32.325.

2. Extranjero

PUESTOS TECNICOS VACANTES EN LA UNESCO PARA 1970-72

1. Experto en Enseñanza Agrícola General y Agronomía Tropical.

Destino: Lórica (Colombia).

Antecedentes: El Gobierno de Colombia establece tres Institutos Técnicos Agrícolas en Buga, Paipa y Lórica, reorganizando las tres Escuelas Normales Agrícolas que existían en esas localidades. En esos Institutos Técnicos Agrícolas se cursarán tres años de estudios para ser técnicos agrícolas con el nivel de «bachillerato agrícola».

Al mismo tiempo se organizará un programa de formación del personal docente en el Instituto Superior de Educación Rural de Pamplona, para algunos de esos técnicos que hayan llegado al nivel del «bachillerato agrícola». En el Instituto Superior de Educación Rural se cursarán dos años (cuatro semestres) de estudios, dedicándose uno de los semestres principalmente a prácticas de la enseñanza bajo la inspección, y otro a estudios prácticos de agricultura organizados en asociación en el Instituto Colombiano Agropecuario. Se tiene el propósito de asociar a los cuatro institutos en un proyecto integrado.

El Gobierno de Colombia ha pedido la ayuda del Fondo Especial para llevar a cabo el proyecto, contando con la Unesco como organismo de ejecución.

La ayuda que se prestará durante un período de cinco años consistirá en:

a) Un grupo de expertos internacionales que se dividirán entre tres Institutos Técnicos Agrícolas y el Instituto Superior de Educación Rural.

- b) Equipo.
c) Becas.

Funciones: El experto estará agregado al Instituto Técnico Agrícola de Lórica. Bajo la supervisión del asesor técnico Jefe y en consulta con el director y el personal del Instituto Técnico Agrícola ejercerá las siguientes funciones:

a) Colaborar en el desarrollo de los servicios del Instituto Técnico Agrícola de Lórica en la preparación de listas de equipo.

b) Ayudar a la preparación de nuevos planes y programas de estu-

dios para los Institutos Técnicos Agrícolas, con especial referencia a los cursos de agronomía y cultivos tropicales.

c) Participar en los cursos tanto teóricos como prácticos del programa de enseñanza de los Institutos y cooperar en la labor de inspección y evaluación de los resultados obtenidos por los alumnos.

d) Asesorar y participar en el funcionamiento de la granja del Instituto.

e) Dar formación a su homólogo y ayudar al asesor técnico jefe en la selección de candidatos para obtener becas.

Requisitos: Título universitario y gran experiencia en la enseñanza técnica agrícola. También es necesario tener conocimientos especializados de Agronomía tropical, incluida la producción de forrajes.

Idiomas: El español.

Contrato: Dos años a partir de julio de 1970.

Sueldos y subsidios internacionales: (Exentos del impuesto nacional sobre la Renta y pagaderos parcialmente en las divisas del país de origen o del país de destino del funcionario.)

Sueldo básico anual: \$ 13.900.

Ajuste por lugar de destino oficial (costo de vida, sujeto a modificación sin aviso previo) en esta fecha el equivalente en moneda local de menos \$ 312.

Subsidio por misión (subsidio por expatriación) el equivalente en moneda local de \$ 1.200.

(950 dólares si el interesado no tiene personas a su cargo.)

Subsidios familiares:

Cónyuge a cargo: \$ 400.

Por cada hijo a cargo: \$ 300.

La Unesco abonará los gastos de viaje del experto y de las personas a su cargo (cónyuge e hijos menores de dieciocho años). Además, la Unesco contribuirá a los gastos de instalación en el lugar de destino oficial, de educación de los hijos a cargo y a los gastos de servicio médico del experto. Se abonará al interesado una prima de repatriación al cesar en el servicio.

2. Experto en la enseñanza de cuestiones de Crédito Agrícola y Cooperativas agrícolas.

Destino: El lugar exacto de trabajo se determinará más adelante (Colombia).

Antecedentes: (Véase nota anterior.)

Funciones: El experto formará parte de un grupo de expertos internacionales que trabajará en el Instituto Superior de Educación Rural de Pamplona. Sin embargo, tal vez tenga que pasar bastante tiempo en un Instituto Técnico Agrícola. Bajo la supervisión del asesor técnico Jefe adjunto y en consulta con el director y el personal del Instituto Técnico Agrícola, ejercerá las siguientes funciones:

a) Ayudar en la preparación de nuevos planes y programas de estudios sobre crédito agrícola, tanto para los cursos de formación de personal docente como para los Institutos Técnicos Agrícolas.

b) Participar en los cursos teóricos como prácticos del programa de enseñanza de los Institutos, y cooperar en la labor de inspección y evaluación de los resultados obtenidos por los alumnos y por el personal en activo que continúa su formación.

c) Asesorar y participar en actividades relacionadas con el funcionamiento de las granjas de todos los Institutos que intervienen en el proyecto, con especial referencia a la formación de los estudiantes en el conocimiento del crédito agrícola.

d) Colaborar en el desarrollo de los servicios en los Institutos y en la preparación de listas definitivas de equipo.

Requisitos: Título universitario en Economía agrícola y gran experiencia práctica en la organización del crédito agrícola y el establecimiento de cooperativas. También es conveniente experiencia de la enseñanza de estas materias.

Idiomas: El español.

Contrato: Dos años, a partir de enero de 1970.

Sueldos: (Véase el contrato inicial de esta serie de ofertas.)

3. Experto en la enseñanza de la Sociología Rural y el Desarrollo de la Comunidad.

Destino: El lugar exacto de trabajo se determinará más adelante.

Antecedentes: (Véase contrato inicial de esta serie.)

Funciones: El experto formará parte de un grupo de expertos internacionales que trabajará en el Instituto Superior de Educación Rural

de Pamplona. Sin embargo, tal vez tenga que pasar bastante tiempo en el Instituto Técnico Agrícola. Bajo la supervisión del asesor técnico jefe y la dirección del asesor técnico jefe adjunto y en consulta con el director y el personal del Instituto Técnico Agrícola ejercerá las siguientes funciones:

a) Ayudar en la preparación de nuevos planes y programas de Sociología Rural y Desarrollo de la Comunidad, tanto para los cursos de formación de personal docente como para los Institutos Técnicos Agrícolas.

b) Participar en los cursos, tanto teóricos como prácticos del programa de enseñanza de los Institutos y cooperar en la labor de inspección y evaluación de los resultados obtenidos por los alumnos y por el personal en activo que continúa su formación.

c) Asesorar y participar en actividades relacionadas con la demostración práctica de los principios de la Sociología Rural y el Desarrollo de la Comunidad.

d) Colaborar en el desarrollo de los servicios de los Institutos y en la preparación de listas definitivas de equipo.

Requisitos: Título universitario, preferentemente en Sociología, y gran experiencia práctica en la esfera de la Sociología Rural y el Desarrollo de la Comunidad. También es conveniente tener experiencia en la enseñanza de estas materias.

Idioma: El español.

Contrato: Dos años, a partir de enero de 1970.

Sueldos y subsidios internacionales: (Véase contrato inicial de esta serie.)

4. Experto en enseñanza de la Ingeniería Agrícola.

Destino: El lugar exacto de trabajo se determinará más adelante (Colombia).

Antecedentes: (Véase contrato inicial de esta serie.)

Funciones: El experto formará parte de un grupo de expertos internacionales que trabajará en el Instituto Superior de Educación Rural de Pamplona. Sin embargo, tal vez tenga que pasar bastante tiempo en un Instituto Teórico Agrícola. Bajo la supervisión del asesor técnico jefe y la dirección del asesor técnico jefe adjunto y en consulta con el director y el personal del Instituto ejercerá las siguientes funciones:

a) Ayudar en la preparación de nuevos planes y programas de estudios de Ingeniería Agrícola, tanto para los cursos de formación de personal docente como para los Institutos Técnicos Agrícolas.

b) Participar en los cursos, tanto teóricos como prácticos, del programa de enseñanza de los Institutos y cooperar en la labor de inspección

y evaluación de los resultados obtenidos por los alumnos y por el personal en activo que continúa su formación.

c) Asesorar y participar en actividades relacionadas con el funcionamiento de las granjas de todos los Institutos que intervienen en el proyecto, con especial referencia a la formación de los estudiantes en Ingeniería Agrícola.

d) Colaborar en el desarrollo de los servicios de los Institutos y en la preparación de listas definitivas de equipo.

Requisitos: Título universitario y gran experiencia en la enseñanza de la Ingeniería Agrícola, en el grado profesional, incluidos los talleres agrícolas.

Idiomas: El español.

Contrato: Dos años, a partir de enero de 1970.

Sueldos y subsidios internacionales: (Véase contrato inicial de esta serie.)

5. Experto en enseñanza de la Horticultura y la Fruticultura.

Destino: Paipa (Colombia).

Antecedentes: (Véase contrato inicial de esta serie.)

Funciones: El experto estará agregado al Instituto Técnico Agrícola de Paipa. Bajo la supervisión del asesor técnico jefe y en consulta con el director y el personal del Instituto Técnico Agrícola ejercerá las siguientes funciones:

a) Colaborar en el desarrollo de los servicios del Instituto Técnico Agrícola de Paipa y en la preparación de listas de equipo.

b) Ayudar a la preparación de nuevos planes y programas de estudios para los Institutos Técnicos Agrícolas, con especial referencia a los cursos de Horticultura.

c) Participar en los cursos, tanto teóricos como prácticos, del programa de enseñanza de los Institutos y cooperar en la labor de inspección y evaluación de los resultados obtenidos por los alumnos.

d) Asesorar y participar en el funcionamiento de los sectores de Horticultura y Fruticultura de las granjas del Instituto.

e) Dar formación a su homólogo y ayudar al asesor técnico jefe en la selección de candidatos adecuados para obtener becas.

Requisitos: Título universitario y gran experiencia en la enseñanza de la Horticultura. También es necesario tener conocimientos especializados sobre el cultivo de hortalizas y árboles frutales, en particular cítricos.

Idioma: El español.

Contrato: Dieciocho meses, a partir de julio de 1970.

Sueldos y subsidios internacionales: (Véase contrato inicial de esta serie.)

6. Planeamiento de la alfabetización.

Destino: Asunción (Paraguay).

Antecedentes y funciones: El Ministerio de Educación del Paraguay, con la colaboración técnica y financiera de otros organismos gubernamentales e instituciones privadas, está desarrollando un programa de alfabetización y de educación de adultos como parte del Plan Bienal de Educación para 1967-68.

La Unesco cooperará con las autoridades paraguayas en la ejecución de dicho programa y para la cual proporcionará los servicios de un experto encargado de asesorar al Ministerio de Educación en el planeamiento de las actividades de alfabetización y de coordinar la acción de los diversos organismos empeñados en esa tarea. El experto tendrá las atribuciones específicas siguientes:

a) Cooperar en la organización y desarrollo de una campaña nacional de alfabetización y educación de adultos.

b) Participar en las tareas de formación y perfeccionamiento del personal directivo y docente y de alfabetización.

c) Constituir un equipo de especialistas en la preparación de materiales para programas de alfabetización y ayudar a producir dichos materiales.

d) Cooperar en la organización de programas nacionales de apoyo a la alfabetización, utilizando la prensa, la radio y los otros medios de información.

Títulos y experiencias requeridos: Título universitario o estudios equivalentes.—Experiencia en materia de organización, planeamiento y ejecución de programas de alfabetización y de educación de adultos.—Formación en Pedagogía.—Experiencia en preparación de material de lectura para programas de alfabetización.—Títulos y experiencias convenientes (pero no esenciales).—Formación en Pedagogía.—Experiencia en preparación de material de lectura para programas de alfabetización.—Títulos y experiencias convenientes (pero no esenciales).—Formación superior en Pedagogía y Ciencias Sociales.—Conocimiento directo de sistemas pedagógicos de países en América Latina.—Experiencia pedagógica en países en vías de desarrollo.

Idiomas: Indispensable, el español; es conveniente el conocimiento del francés o del inglés.

Contrato: Un año, a partir de octubre-noviembre de 1967.

Sueldo y subsidios internacionales: (Véase contrato inicial de esta serie.)

CRISIS ECONOMICA DE LOS «COLLEGES» PRIVADOS USA

En opinión de los administradores de «colleges» privados, más tarde o más temprano, incluso los «colleges» mejor organizados no pueden salir adelante sin el apoyo económico procedente de fundaciones o del Estado. Cada vez aumentan más los derechos de estudio, por lo que los «colleges» privados temen no estar en condiciones competitivas o, en otro caso, ser asequibles solamente a los hijos de padres adinerados. La Universidad de Siracusa, en el estado de Nueva York, aumentó los derechos de estudio en 180 dólares, de lo que resulta que para el nuevo curso los estudiantes deberán pagar 180 dólares de matrícula y 100 dólares de «derechos generales». Según la administración, el motivo se halla en el constante aumento de los gastos de mantenimiento, especialmente los elevados sueldos para el cuerpo docente y el personal no académico. Los sueldos de los catedráticos de la Universidad de Siracusa son actualmente un 50 por 100 más elevados que hace cinco años; la culpa la tienen principalmente las Universidades estatales, que fueron las primeras en aumentar los sueldos. Si las Universidades privadas no guardan el mismo ritmo se arriesgan a perder los mejores catedráticos. Los que más afectados se ven son los pequeños «colleges», con nombres prestigiosos pero con base económica limitada. Un curso en el Bennington College de Vermont cuesta actualmente, tras la subida de 400 dólares, incluidos alojamiento y manutención, un total de 3.850 dólares. Incluso una de las Universidades de la exclusivista «Liga Ivy», como la Universidad de Harvard, cuesta menos, exactamente 3.000 dólares. Según declaran los funcionarios de la administración, las becas no pueden ir a la par con tales aumentos. En la Universidad de Siracusa se espera que los estudiantes traten de conseguir préstamos estatales en una mayor medida.

REFORMA EDUCATIVA EN CHILE

En 1961 el Gobierno de Chile inició la reforma de su sistema educativo y el tiempo transcurrido permite hoy examinar con objetividad el interés de tales medidas. Las autoridades deseaban cambiar la estructura y el funcionamiento de los servicios escolares para alcanzar mejores rendimientos en todas las ramas de la instrucción, dando al proceso educativo mayor unidad.

La antigua organización de un ciclo primario de seis años y del secundario de otros seis años más, ha sido sustituida por ocho años de educación general básica y cuatro años de enseñanza media con dos modalidades: humanístico-científica y técnico-profesional. Con ello se completan los doce años de estudio.

El interés de esta reforma ha sido apreciado por los expertos de la Unesco, especialmente en lo relacionado con la reforma de los programas. La educación básica entre siete y quince años de edad trata de capacitar al alumno para su adaptación a una sociedad democrática en la que el individuo participa en los cambios económicos y sociales. Después en el ciclo secundario los alumnos se prepararán para su ingreso en los estudios superiores o en las escuelas técnico-profesionales con vistas a la adquisición de las técnicas requeridas por el desarrollo cultural, económico y social del país.

El informe de los especialistas de la Unesco ha abarcado hasta ahora los cuatro primeros años de la enseñanza básica y en sus comentarios señala que es ésta la primera vez en que los programas van articulados en el tratamiento global del desarrollo, con un carácter dinámico y la apertura de posibilidades de educación idénticas para todas las clases sociales. A esa situación del país en pleno cambio y a los efectivos escolares crecientes corresponde una nueva estructura docente y programas encaminados a desarrollar conductas en el campo volitivo, en el de los conocimientos y en el dominio afectivo. La escuela se empapa de los valores que definen al hombre como persona, como trabajador y como miembro de grupos sociales cada vez más amplios, desde la familia al conjunto de la humanidad.

Señalan los expertos que al establecer los nuevos métodos y programas, los educadores de Chile han procedido a un cotejo entre la instrucción tradicional, intelectualista e inclinada a la selección de los alumnos por su sola capacidad mental y las nuevas preocupaciones en que cada asignatura se relaciona y complementa con las demás. La pedagogía moderna protesta contra el verbalismo de la enseñanza de antaño y la nueva educación básica respeta la psicología del niño, su espíritu de imitación y el deseo de afirmarse por medio de una fantasía creadora. No interesa la cantidad de conocimientos adquiridos, sino que las actividades del aula converjan a los cambios de conducta en un proceso de enseñanza-aprendizaje.

El ministro chileno de Educación y los pedagogos nacionales pretenden corregir el absentismo de los alumnos, dotar a la Escuela de materiales didácticos, manuales, bibliotecas y laboratorios para mejorar los resultados de la enseñanza. Los programas han sido pensados y estructurados para maestros experimentados.

BECAS EN FRANCIA

El Ministerio de Educación Nacional ha puesto en marcha un aumento de becas a partir del primero de octubre de 1967. Las becas anuales

mínimas pasaron de 1.170 francos a 1.215, y las máximas de 4.410 a 4.563 francos. Sin embargo, este aumento es mucho menor del que había sido propuesto en el informe de la comisión de reforma de la promoción de estudios. El pago de las becas se subordinará a la asistencia regular a las clases y prácticas. En caso de ausencia durante quince días consecutivos el estudiante deberá solicitar «suspensión de la beca». Durante este período de baja se suspende el pago de la beca, salvo en casos excepcionales autorizados por el rector. Si el estudiante aprueba los exámenes finales, la beca se prolonga por un año; en caso de suspenso, la beca sólo puede ser suprimida tras una revisión del redimiento del estudiante y el visto bueno del decano de Facultad o director del centro de estudios.

ALEMANIA: DESIGUALDADES EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR

Recientemente, los estudiantes de 74 centros alemanes de enseñanza superior han organizado mítines y manifestaciones para llamar la atención acerca de las desigualdades que se aprecian en la enseñanza alemana. Lo que los estudiantes piden puede resumirse en tres puntos:

1. A todos los que no puedan aportar los recursos necesarios para subvenir a su formación se les concederá ayuda oficial.

2. De esta ayuda se beneficiarán todos los estudiantes, tanto los de enseñanza superior como los de formación profesional. Se concederán, pues, becas no sólo a los jóvenes científicos, sino también a los obreros especializados, a los técnicos y a los maestros de taller que deseen perfeccionarse profesionalmente.

3. Las ayudas de este tipo deberán uniformarse en toda la República Federal, no debiendo tolerarse que un estudiante perciba una beca mensual de 290 marcos y otro de 450 sólo por el hecho de que procedan de fondos diferentes.

RESIDENCIAS UNIVERSITARIAS SUECAS

El problema del alojamiento de los estudiantes y particularmente de los matrimonios, a pesar de los esfuerzos del gobierno, es aún muy agudo.

El 30 por 100 de los estudiantes suecos viven con sus padres, el 55 por 100 en casas particulares y un 15 por 100 en residencias universitarias. Las organizaciones de estudiantes son quienes suelen construir las residencias. Para este fin, los municipios y, sobre todo, el gobierno les conceden préstamos especiales que pueden representar el 50 por 100 del coste de la construcción.

Las residencias están administradas por consejos dotados de una fuerte representación estudiantil.

El coste mensual de una habitación, variable de una ciudad a otra, se establece en una media de 130 coronas (1.700 pesetas, aproximadamente).

En el curso de los últimos años se han construido viviendas especiales para los estudiantes casados. Hasta el presente el número de alojamientos de este tipo es insuficiente.

TECNICAS MODERNAS Y PLANEAMIENTO DE LA EDUCACION

La humanidad atraviesa un período profundo de transformaciones a consecuencia del crecimiento demográfico, del progreso técnico y de la emancipación política de un gran número de naciones. Ello obliga a la educación, si ha de seguir el ritmo de la vida, a un mejoramiento de sus métodos de trabajo y a emplear las posibilidades de la radio, la televisión, el cine y la enseñanza programada, en la comunicación del saber. En respuesta a esas preocupaciones del director general de la Unesco, señor René Maheu, la Unesco y el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación acaban de editar en español las conclusiones de un programa de investigaciones financiado por contrato con la «United States Agency for International Development».

Educadores y simples amantes de la cultura se interrogan sobre la materia: ¿Cuáles son los problemas que las técnicas modernas contribuyen a resolver? ¿En qué medida son eficaces? ¿Cómo utilizarlas mejor? ¿Qué costos suponen? ¿Cómo debe prepararse su empleo? Los investigadores, señores Wilbur Schramm, Philip H. Coombs, Friedrich Kahmert y Jack Lyle, han tenido en cuenta los resultados de 23 programas de radio y televisión escolares, con una inversión para todos ellos de más de 15 millones de dólares, lo que equivale a decir que todavía no se han explorado las posibilidades de los medios de información en su totalidad.

Como conclusiones generales puede decirse que la radio y la televisión en clase benefician a alumnos y a maestros. El profesor puede ver los procedimientos de sus colegas, los más competentes, recibir ideas, organizar actividades escolares, asimilar nuevos conceptos. Los resultados más satisfactorios se aprecian en el aprendizaje de las lenguas extranjeras y en el campo de la matemática moderna y de las ciencias. La labor fue estudiada en la enseñanza primaria y secundaria, dentro de los programas colombianos; en el campo de la educación extraescolar se tuvo en cuenta el ejemplo del Perú.

Si se analiza la experiencia de Nueva Zelandia, Australia y Japón, es necesario afirmar que las emisiones de radio o televisión, organiza-

das y secundadas con la actuación de grupos de estudio, bajo el control de supervisores, son instrumentos eficaces para dar la enseñanza primaria o secundaria a los alumnos que por una u otra razón no pueden asistir a la escuela; la experiencia de los Estados Unidos en televisión, combinada con sistemas de contactos personales con el profesor, lleva la enseñanza preuniversitaria a estudiantes que deben seguir los cursos a domicilio; la teleescuela italiana, combinada con grupos de trabajo controlados, permite extender la educación fuera del recinto de la clase.

En Argelia, Nueva Zelandia y Colombia ha servido al perfeccionamiento del magisterio y se obtienen resultados notables si los medios de información se aplican en la forma apropiada y con la suficiente amplitud. No se logra automáticamente un resultado sin personal competente y si el esfuerzo no se integra en un marco pedagógico adecuado.

PEDAGOGIA ELECTRONICA

Cuatrocientos especialistas europeos, junto con los delegados del Consejo de Europa y de la C. E. C. A., se reunieron en jornadas de estudio acerca de los modernos métodos pedagógicos, organizados por el Instituto Europeo para la Formación Profesional, con el fin de encontrar, por medio del estudio de los medios modernos, la definición de una pedagogía moderna al uso inmediato de los adultos y posiblemente utilizable más adelante, y en parte, por los niños de edad escolar y por los estudiantes.

Según el ponente general, los ordenadores electrónicos serán probablemente las máquinas a instruir de los tiempos modernos, capaces de almacenar los conocimientos hasta el infinito, de dialogar a distancia con un gran número de alumnos, de adoptar su enseñanza a cada alumno, registrando sus adelantos. Para todas las disciplinas fundadas sobre los conocimientos, estima que la enseñanza será esencialmente impartida por máquinas, muy probablemente poderosos ordenadores centrales, unidos a millares de estaciones de interrogación, a la par que con los medio audiovisuales más perfeccionados y la televisión en color.

PRESUPUESTO FRANCES PARA EDUCACION EN 1968

El presupuesto de Educación Nacional para 1968 se ha elevado en Francia a 20.500 millones de francos, es decir, un aumento del 10,8 por 100 con relación a 1967, representando, aproximadamente, un 16,5 por 100 del total de gastos gubernamentales.

Según Peyrefitte, ministro de Educación Nacional, este presupuesto es bastante escaso, sobre todo en lo que concierne a los créditos de equipo (4,7 por 100 en 1968, frente a 8 por 100 en 1967). El esfuerzo principal se centrará en la construcción de los Institutos Universitarios de Tecnología (I. U. T.), con 25.000 plazas nuevas, y los colegios de enseñanza superior serán un poco el pariente pobre del nuevo presupuesto. Los créditos para el funcionamiento que se le concedan no pasarán del 6 por 100, frente a un 16,5 por 100 en 1967. Se crearán dos mil puestos de docencia suplementarios, la mayoría de los cuales irá a los I. U. T. Las facultades no dispondrán más que de 600 puestos suplementarios, frente a dos mil en 1967, lo que resulta netamente insuficiente, ya que para que la nueva reforma sea eficaz se requiere un importante personal. Varios decanos han declarado ya que no se ven en condiciones de asegurar la reapertura normal del curso académico.

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.

CONSTRUCCIONES ESCOLARES

Régimen jurídico-administrativo

- I. Legislación de C. E.
- II. Legislación general
- III. Normas internas
- IV. Anexos

340 páginas
50 pesetas



ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

- I. Ordenación universitaria
- II. Organos de gobierno
- III. Otros órganos y Servicios universitarios
- IV. Provisión de cátedras
- V. Régimen disciplinario

362 páginas
50 pesetas

AYUDANTES TECNICOS SANITARIOS

- I. Disposiciones orgánicas
- II. Planes de estudios
- III. Especialidades
- IV. Convalidaciones
- V. Reglamentos de estudios
- VI. Tasas académicas
- VII. Disposiciones varias

Índice analítico de materias
272 páginas
60 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 197

marzo 1968

ESTUDIOS. Antonio Martín Martínez: Apuntes para una historia de los tebeos (y IV) - Isabel Díaz Arnal: La expresión artística en la educación del deficiente mental - Federico Sopeña: La enseñanza no profesional de la música (I) - Miguel Zapater Concejo: En torno a la organización de la educación del niño deficiente.

CRONICA. Carlos Carrasco Canals: Jornadas de estudio sobre mecanización en el Ministerio de Educación y Ciencia.

INFORMACION EXTRANJERA. A Baen: La educación sexual colectiva en EE. UÚ.

LA EDUCACION EN LAS REVISTAS

RESEÑA DE LIBROS

ACTUALIDAD EDUCATIVA

Precio del ejemplar

40 pesetas