

REVISTA DE EDUCACION

Estudios. María Salas: Educación de adultos, 41-43
Feliciano Lorenzo Gelices: La evolución de la política de
Protección Escolar, 44-51 - Isabel Díaz Arnal: El Principio
quinto de los Derechos del Niño, 52-58 - José Antonio Ríos
González: La conducta y educación moral del deficiente
mental, 58-63

Crónica. Nuevas Instrucciones para los exámenes de
Grado Elemental y Superior del Bachillerato, 64-71

Información extranjera. Adolfo Maíllo: La
formación de maestros en el Proyecto Principal n.º 1, 72-76

La educación en las revistas. 77-80

Reseña de libros. 81-85

Actualidad educativa. 86-100



REVISTA DE EDUCACION

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

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

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

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

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

IMPRESA NACIONAL DEL
BOLETIN OFICIAL DEL ESTADO

Depósito legal: M 57/1958

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

ESTUDIOS

Educación de adultos

(Una experiencia española)

MARIA SALAS

La educación de adultos es un problema que actualmente tienen planteado todos los pueblos del mundo. Y cuando decimos actualmente no pretendemos ignorar que el adulto siempre se ha visto obligado a continuar su formación de alguna manera, aunque no fuese sistemática. Por de pronto hay una educación que se adquiere automáticamente a través de las vicisitudes de la propia vida. Un refrán español dice que más sabe el diablo por viejo que por diablo. Porque, efectivamente, la experiencia es un medio formidable de educación.

Los mismos especialistas reconocen que la educación de adultos no es algo enteramente nuevo. «El que la mayoría de los métodos de estudio de los adultos no tenga carácter académico no debe hacernos pensar, afirma Quartey (1), que la educación de adultos es algo nuevo. No es así.»

Pero si el problema es antiguo no se ha tomado conciencia de él hasta nuestros días, cuando las circunstancias, al evolucionar rápidamente, han hecho apremiante la cuestión. Ciertamente, la educación de adultos tiene particular importancia en un mundo donde las rápidas transformaciones sociales y económicas podrían destruir el patrimonio legado por el pasado y dejar a los hombres indefensos ante las nuevas estructuras que no comprenden y a las que no saben adaptarse. La Conferencia Mundial de Educación de Adultos (2), celebrada el año 1960 en el Canadá, estableció lo siguiente:

«Importa subrayar que la principal característica de mediados del siglo xx es la rapidez de las transformaciones. Ni aun doce o quince años de escolaridad continua bastan como preparación para cincuenta años de vida adulta. Lo que nos-

otros, adultos, aprendimos en la escuela está en parte anticuado y con toda seguridad necesita complementos. El problema aún será más grave para la próxima generación. Sólo la educación de adultos puede atender las necesidades que de ello resultan, y debemos reconocer que constituye un elemento normal y necesario en el conjunto del sistema de enseñanza. Tal es el lugar que le corresponde en un mundo en plena transformación.»

Por otra parte, los pioneros en la educación de adultos surgieron en la primera mitad del siglo xix, precisamente en otro momento de rápidas transformaciones a raíz de la revolución industrial.

Desde entonces acá los conceptos se han ido perfilando, y en este momento nos damos cuenta de que la educación de adultos no es simplemente la forma de dar ciertos conocimientos a personas que no han podido adquirirlos en su niñez, sino que es un medio normal de educación, puesto que existen conceptos que nunca podrán aprenderse en la infancia y porque «ya no es posible, por muy completa que sea la instrucción que reciba, que un hombre quede preparado desde su infancia, su adolescencia o su juventud, para resolver los problemas que se le presentarán en la edad adulta. La sociedad seguirá evolucionando y cambiando, incluso cuando este hombre haya asumido ya sus responsabilidades de ciudadano en la comunidad de adultos. La humanidad, como consecuencia de los cambios científicos y técnicos, puede modificarse fundamentalmente no una, sino dos o incluso tres veces durante la vida de una persona» (3).

En este sentido se orientan actualmente las preocupaciones de la Unesco. En la declaración de Montreal se dice: «Creemos que la educación

(1) K. A. B. I.: *Quarty: La Educación de los adultos y la revolución africana*. Unesco.

(2) *Deuxieme conférence mondiale sur l'éducation des adultes*. Informe de la primera comisión. «Boletín de la Unesco», 1963, núm. 46, pág. 13.

(3) A. S. M. HELY: *Nuevas tendencias de la educación de adultos*. Unesco, 1963, pág. 10.

de adultos ha adquirido tal importancia para la supervivencia y la felicidad del hombre que se impone a su respecto una actitud nueva. Todos los pueblos deberán pues ver en ella un elemento normal, y todos los gobiernos un elemento necesario del sistema de enseñanza de cada país» (4).

En España apenas si se ha abordado la cuestión. Existe un Manual de educación de adultos, de Navarro Higuera (5); un folleto de la profesora María Raquel Payá, en el que se han reunido los conceptos más fundamentales sobre el tema (6); varios artículos publicados en la REVISTA DE EDUCACIÓN (7), y un número completo de «Bordón» (8). Aparte de eso apenas hay nada y, sin embargo, en otros países ya empieza a ser abundante la bibliografía sobre educación de adultos. En España una maestra y licenciada en Pedagogía, la señorita Amalia Calvo Chalud, está haciendo su tesis doctoral sobre educación de adultos, dirigida por la señorita María Angeles Galino, catedrático de la Universidad Central. Que nosotros sepamos es la primera tesis doctoral que se hace en nuestro país sobre este tema. Pues bien, poseemos una lista de 315 tesis doctorales realizadas en los Estados Unidos sobre esta especialidad (9).

Un aspecto muy importante de la educación de adultos es la formación adecuada de la mujer. «Como las mujeres son quienes generalmente se encargan de dirigir el hogar, de preparar la comida, de cuidar de los niños y de los primeros pasos de su educación, su ignorancia no sólo impide que mejore el estado sanitario de un pueblo y que aumente el bienestar de sus hogares, sino que priva al hombre de la compañera que podría encontrar en el matrimonio, y a las futuras generaciones de los beneficios de una maternidad inteligente, que debería moldear su carácter físico, mental y moral en sus primeros años, los más impresionables» (10).

Esto es evidente. Como también que en España no todas las mujeres están capacitadas para desempeñar eficazmente una misión tan compleja y fundamental. Ciertamente existen en nuestra patria instituciones que se han ocupado de la formación de la mujer y que han llevado a cabo realizaciones interesantes en este terreno. La formación que se daba en estas instituciones co-

rrespondía a las necesidades de la sociedad en que actuaba. Una formación tradicional, en el mejor sentido del término, para una sociedad de tipo estático.

Ahora las cosas han cambiado. La sociedad española está en plena transformación. Estamos en vías de iniciar un plan nacional de desarrollo. Es preciso despertar las mejores fuerzas del país para construir una nueva sociedad en lo económico. En consecuencia, se invierten sumas ingentes en una preparación profesional adecuada (11). Las carreras técnicas se adaptan a este proyecto. Se regulan corrientes migratorias y se favorece la transformación del campo. Toda la población activa del país debe comprometerse en la tarea. ¿Qué haremos con la población llamada no activa, con los siete millones y medio de mujeres que según el censo están agrupadas en la categoría de «sus labores»? Desde luego, parte de ellas serán afectadas por el plan del Patronato de Protección al Trabajo, y se incorporarán a la población llamada productiva. Pero la mayoría de la población adulta femenina en España pertenecerá todavía por muchos años a la categoría de «sus labores». ¿De verdad se puede transformar la sociedad española sin contar con esos millones de mujeres que no tienen otra profesión que su hogar, pero que son o serán las educadoras y orientadoras de las futuras generaciones, y el estímulo o rémora de las actuales? «El cambio de actitudes sociales es un proceso lento, y sólo pueden conseguirse resultados positivos cuando todos los sectores de la colectividad quedan abarcados al mismo tiempo» (12).

Muchos piensan que sería posible educar a las generaciones jóvenes en un nuevo estilo, con espíritu de iniciativa adecuado a las nuevas circunstancias, con afán de superación, dejando a las madres en su rutina y en su pereza tradicional. Es la tentación inmediata. Pensamos que los mayores no van a cambiar y es inútil perder el tiempo con ellos. Trabajando a los jóvenes, el porvenir está asegurado. Esto es verdad sólo a medias. Primero, porque los esfuerzos más generosos se pierden cuando deben luchar contra una familia no interesada y apática. Segundo, porque es peligroso idear transformaciones en las que las madres no tomen parte. Los jóvenes, en este caso, crecen sin tener fe en ellas, sintiéndose superiores, despreciando todo lo que éstas quisieran transmitirles. Se crean así generaciones sin raíces, sin tradición. Para lograr un equilibrio entre el pasado y el futuro no basta con la relación afectiva entre madres e hijos. Es preciso además que éstos reciban de aquéllos algo valioso que transmitir a su vez. Pero además hay otra tercera razón que nos obliga a tener en cuenta a las madres de familia en todo plan de desarrollo. Como muy bien se decía recientemente en un diario

(4) *Deuxième conférence mondiale sur l'éducation des adultes*. Declaración de Montreal. Unesco, 1963, número 46, pág. 11.

(5) NAVARRO HIGUERA: *Manual de educación de adultos*. Salvatella, Barcelona, 1957.

(6) PAYÁ, M. RAQUEL: *Objetivos, organización y métodos de educación de adultos*. Cededop. Madrid, 1960.

(7) MAÍLLO, ADOLFO: *Tipos y orientaciones de educación popular*, núm. 105, noviembre de 1959, págs. 61-66. SALAZAR SALVADOR, JOSÉ: *Las clases de educación de adultos*, núm. 62, 1957, págs. 74-78. VILLAREJO, ESTEBAN: *La idea europea en la educación de adultos*, núm. 103, octubre de 1959, págs. 49-51.

(8) «Bordón», núms. 102-103, octubre - noviembre, tomo XIII.

(9) Universidad de Texas: *Adult education: A partial bibliography of 315 American Doctoral Dissertations-Compiled by Franklin Parkes*. University of Texas, enero de 1963.

(10) *Educación Fundamental*. Monografía Unesco, 1949, págs. 21-22.

(11) En el I Plan de Inversiones, el Patronato de Protección al Trabajo dedica 200 millones de pesetas a la formación profesional intensiva de adultos.

(12) *Educación fundamental*. Descripción y programa. Monografía. Unesco, 1949, pág. 22.

nacional: «Gran parte de la demanda está determinada por los artículos que las mujeres compran, pues ellas son las administradoras del presupuesto familiar, y como la demanda orienta la oferta, se producirán aquellos bienes que las mujeres opten por consumir. Por tanto, es también la mujer quien gobierna la inversión.» «Por otra parte —añade el articulista— nos preocupamos de la productividad en el hogar. Un mejoramiento de la productividad del trabajo de la mujer en la casa puede tener consecuencias sociales importantes. La mujer podría liberarse en parte de las tareas materiales, para dedicar más tiempo a tareas de índole superior: educación de los hijos, lecturas, cultivo de aficiones, etc.» (13).

Vemos que es preciso y urgente incorporar a las madres a las preocupaciones actuales de la colectividad. También tienen ellas una labor en el plan de desarrollo. Pero para que su incorporación sea eficaz deben contar con una preparación adecuada, es necesario iniciar con ellas una educación de adultas, tal y como se entiende modernamente. Y para eso necesitamos una organización adecuada, una metodología y un sistema.

Las mujeres de Acción Católica de España han creado con este fin los Centros de Formación Familiar. Es una educación de adultas dirigida a los medios populares. Se trata de dar a las mujeres casadas de estos ambientes una educación dinámica para una sociedad en transformación.

Quizá por primera vez en España contamos con centros para adultos de enseñanza sistemática, con programas, textos, profesores especializados, metodología adecuada. Es una experiencia que está en sus comienzos y que para desarrollarse más rápidamente necesita el debido apoyo económico y moral.

Dirigen estos Centros personas de seria formación, preparadas en pedagogía de adultos y con un conocimiento de la psicología de las deficiencias culturales que la mujer española sufre. Esta preparación específica, eficaz y actual la reciben por medio de los llamados Cursos de Instructoras, en los cuales se echan los cimientos de la preparación, que luego se completa en convivencias nacionales periódicas; cursos por correspondencia y otros medios de formación.

Estas realizaciones de las mujeres de Acción Católica en España han llegado a conocimiento de la Unesco, y de tal forma le han interesado, que han concedido varias becas de estudio en favor de dirigentes hispanoamericanas, que vienen a España a seguir dichos cursos y a obtener el correspondiente diploma que les capacite para montar algo similar en sus respectivos países.

La enseñanza de estos Centros comprende dos cursos básicos obligatorios y otros dos facultativos: uno preparatorio de alfabetización (que se organiza en caso necesario) y otro complementario, de especialización en alguna materia determinada.

Los dos *Cursos básicos* constan de las siguientes enseñanzas:

Formación de criterios religiosos (método encuesta).

Formación cultural: enriquecimiento del lenguaje hablado y escrito, conocimiento de otros mundos y otras culturas, cálculo, el cuerpo humano y su cuidado.

De interés básico:

Formación familiar: Deberes conyugales y educación de hijos.

Formación social y cívica: Derechos y deberes del ciudadano.

Formación doméstica:

Racionalización del trabajo en el hogar.

Economía doméstica.

Corte.

Cocina.

Plancha.

Formación complementaria:

Puericultura médica de urgencia.

Valor nutritivo de los alimentos.

Nociones de electricidad.

Temas de actualidad.

Los dos *Cursos básicos* ocupan dos cursos escolares, con dos días de clase semanal de dos horas de duración.

El Curso extraordinario de alfabetización debe durar el tiempo necesario hasta que las analfabetas dejen de serlo. Se establece un mínimo de tres meses y un máximo de seis.

El Curso complementario de especialización es para las alumnas que después de seguir los cursos normales, desean especializarse en algún oficio de los ya indicados. La duración de este Curso se deja a juicio de la instructora.

Los Centros de Formación Familiar no tienen carácter benéfico. Cada alumna paga una matrícula más o menos elevada, según sus posibilidades.

Pero lo más importante de los Centros no es el programa, sino los métodos. Se trata de lograr mujeres con personalidad que sean capaces de dirigir las circunstancias de su propia vida en vez de sucumbir ante ellas. Por tanto, se usan métodos activos que desarrollan el espíritu de observación e iniciativa, la capacidad de juicio y decisión personal. Lo más importante no son los conocimientos que estas mujeres reciben en los Centros, sino su cambio de postura ante la vida. De personas indiferentes, apáticas, que esperan casi siempre de los demás la solución de sus problemas, se empiezan a transformar en mujeres responsables de sí mismas, de su familia y de la parte que les corresponde en el quehacer social. Si con tan escasos medios se consiguen resultados tan palpables, asombra lo que se podría hacer con un poco de apoyo económico y social.

(13) PLAZA, CARLOS: *Las amas de casa, un sector descuidado por la política social*. Diario «Ya», 27 de abril de 1963, pág. 7.

La evolución de la política de protección escolar

(En el octavo aniversario de la Comisaría de Protección Escolar)*

FELICIANO LORENZO GELICES

de la Comisaría de Protección Escolar del Ministerio de Educación Nacional

EL IMPACTO DE LA APLICACION DE LOS CREDITOS DEL FONDO DE IGUALDAD DE OPORTUNIDADES

INCREMENTO DEL NUMERO Y CUANTIA DE LAS BECAS CONVOCADAS

A partir del curso escolar 1961-62, el efecto fundamental que se ha advertido en el terreno de la enseñanza es la *inmediata multiplicación del número* de oportunidades existentes para los niños y jóvenes capaces carentes de medios de fortuna. Asimismo se *han aumentado las dotaciones* de la mayor parte de las becas existentes.

Con anterioridad a la aprobación del I Plan de Inversiones, el Patronato de Protección Escolar, con cargo a sus recursos propios, había convocado 15.488 becas, por un importe de 100.500.000 pesetas. Esta cifra se vió extraordinariamente incrementada con las convocatorias encomendadas para su gestión por el Patronato del Fondo, que totalizaron 63.836 becas dotadas con más de 382 millones de pesetas.

Con ello las becas anunciadas para el curso académico 1961-62 alcanzaron la cifra de 79.324. Los créditos destinados a la protección escolar directa ascendieron a más de 500 millones de pesetas, sin incluir en esta cantidad (como tampoco la incluimos en el número de becas) las ayudas para la enseñanza primaria.

Conviene hacer notar que buena parte de estas becas, cerca de 30.000, se destinaron a promover el acceso de los alumnos que no tuvieran cursada más que la enseñanza primaria a los

centros docentes de grado medio, en sus diversas modalidades.

Además del incremento en el número de becas, se produjo, como ya hemos indicado, una elevación casi general de sus cuantías. En ciertas clases de beca tal elevación fué más nominal que real, ya que a partir de este curso escolar la matrícula gratuita de los becarios dejó de gravitar sobre las economías de los centros docentes oficiales para costearse con cargo a la propia dotación de la beca. En el cuadro 6 pueden apreciarse las nuevas cuantías establecidas.

NUEVOS PROCEDIMIENTOS DE SELECCION

La creación de las llamadas «becas de acceso» obligó a la Comisaría General de Protección Escolar a estudiar un procedimiento adecuado para garantizar la correcta selección de los niños más capaces de la escuela primaria que fuesen aptos para ingresar en el primer curso de los estudios medios. El método tradicional de valorar esta aptitud en base al expediente escolar anterior no podía tener aquí aplicación, ya que la cartilla de escolaridad no tiene este carácter. Además, existía la posibilidad de que centenares de muchos, sujetos potenciales de ayuda económica, hubieran abandonado la escuela con anticipación y carecieran de informes recientes acerca de sus aptitudes para el trabajo intelectual. Y esto no debía ser, sin embargo, obstáculo para su reincorporación a los estudios si tales condiciones o capacidades pudieran expresarse.

Por otra parte, se tenía la convicción de que era necesario mantener un nivel de exigencia mínimo no sólo para garantizar, en la medida de lo posible, el éxito del alumno, y con él la continuidad de los estudios con la renovación de la beca otorgada, sino también para no rebajar el pres-

* La primera parte de este trabajo sobre la Protección Escolar, de nuestro consejero de Redacción Lorenzo Gelices, se publicó en el número 153, páginas 307-313 de la REVISTA DE EDUCACIÓN, correspondiente a abril de 1963.

CUADRO 1

BECAS EN CIRCULACION DURANTE EL QUINQUENIO 1956-61
(Por enseñanzas)

	1956-57	1957-58	1958-59	1959-60	1960-61	Índice de incremento Base = 56-57
Facultades Universitarias ...	472	654	1.083	1.191	1.044	221
Escuelas Técnicas	471	634	519	588	1.131	240
Bachillerato general	2.937	3.769	2.843	3.512	3.963	135
Bachillerato laboral	960	859	993	1.120	1.290	134
Formación Profesional Industrial	1.000	960	3.689	4.300	4.200	420
Magisterio	809	837	450	557	870	107
Comercio	386	451	300	340	276	71
Bellas Artes	95	98	87	82	105	110
Conservatorios de Música y otros estudios artísticos ...	169	228	214	190	170	100
TOTALES	7.299	8.490	10.178	11.880	13.049	179

tigio ganado para los becarios en el quinquenio anterior, al tiempo que se aseguraba lo que podríamos llamar en términos económicos «la rentabilidad» de esta inversión social.

Consecuencia de estas premisas fué la adopción de un procedimiento de selección basado en la realización de una serie de pruebas psicopedagógicas, de cuya bondad ya se tenía experiencia, si bien limitada, por haber sido aplicado para la elección de los «becarios rurales» (10) en el curso anterior, al extenderse la convocatoria de estas becas a todo el territorio nacional.

(10) Las becas «rurales» constituyen una modalidad muy española en el régimen de ayuda escolar. La iniciativa de estas becas surgió en el Distrito Universitario de Salamanca y la experiencia-piloto se llevó a cabo durante el curso escolar 1959-60, bajo la dirección muy personal del Dr. Hernández Borondo, actual Inspector Nacional de Becarios Rurales. Estas becas están destinadas a los niños de las escuelas primarias dotadas de inteligencia superior a la normal de los de su edad, enclavadas en núcleos de población no superior, por lo general, de 2.000 habitantes y que no tuvieran Centros de formación distinto de la escuela. Un detallado informe sobre estas becas puede encontrarse en la publicación «Becas Rurales».

La confección de tales pruebas corrió a cargo del Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria, que cumplió su difícil cometido, pese a la fecha del encargo en pleno verano, con rapidez y eficacia. Su propuesta fué aceptada por el Patronato de Protección Escolar, y la Comisaría General adoptó las medidas necesarias para que los servicios de Protección Escolar provinciales recién creados se dispusieran a realizar la selección de los candidatos a las becas de acceso por el nuevo procedimiento.

Este consistió en la aplicación de una serie de pruebas que constaban de los siguientes elementos:

1. *Test de inteligencia*, que constaba de cincuenta enunciados, a lo que el candidato debía responder concisamente. Por ejemplo, «Blando es lo contrario de duro. ¿Qué es lo contrario de arriba?» «¿Cuál es el número que debe seguir esta serie: 1, 2, 4, 8?» «Si una vela puede arder durante dos horas, ¿cuántas horas arderán dos velas del mismo tamaño y encendidas al mismo tiem-

CUADRO 2

CIFRAS DE MATRICULA DURANTE EL QUINQUENIO 1956-61
(No incluidas en la enseñanza libre)

ENSEÑANZAS	CURSOS ACADÉMICOS				
	1956-57	1957-58	1958-59	1959-60	1960-61
1. Facultades Universitarias	32.550	34.720	36.515	40.782	45.000 (1)
2. Escuelas Técnicas de grado superior ...	4.444	5.123	7.908	11.473	14.068
Idem id. de grado medio	16.889	16.974	24.222	27.654	33.613
3. Bachillerato general	247.563	268.390	284.700	313.653	323.180
4. Bachillerato laboral	10.997	11.987	13.841	13.874 (2)	14.890 (2)
5. Formación Profesional Industrial	21.338	56.358	61.292	60.920	63.411
6. Escuelas de Magisterio	12.984 (3)	18.138	18.945	19.833	19.533
7. Escuelas de Comercio	9.623	7.861	5.698	4.971	5.000 (1)
8. Escuelas de Bellas Artes	804	846	863	868	852
9. Conservatorios de Música	9.674	9.441	10.675	11.702	12.000 (1)
TOTALES	366.866	429.838	464.659	505.730	531.547

(1) Cifra estimada.

(2) No incluidas las cifras correspondientes a la modalidad administrativa.

(3) Sólo Escuelas del Estado (sin incluir las privadas y de la Iglesia).

FUENTES: Instituto Nacional de Estadística, *La educación y el desarrollo económico-social*. Madrid, junio 1962.—Datos y cifras de la enseñanza en España, Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación, 1963.

po?» La prueba debía durar treinta minutos. A cada pregunta bien contestada se asigna un punto, y para obtener la calificación de cada niño se había de dividir el total de puntos por cinco. Así, la máxima calificación alcanzable eran diez puntos.

2. *Test de Ribakof y de Yerkes (modificados)*, de composición de figuras geométricas distintas, cuadrados que el aspirante debía completar y cubos que debía contar, y que pretendían medir las habilidades manuales y de inteligencia abstracta de los candidatos. La realización de ambas pruebas debía durar veinte minutos. Cada contestación correcta del *test* de Ribakof era puntuada con dos puntos. El de Yerker, con un punto.

3. *Prueba de instrucción*, de carácter objetivo, que constaba de veinticinco preguntas, referentes a las diversas materias propias de la enseñanza primaria; un sencillo problema, un brevísimo dictado para valorar la ortografía del alumno y una redacción sobre un cuento leído previamente a los aspirantes.

El desarrollo de la primera convocatoria de becas de acceso (para iniciación de estudios medios)

Se presentaron más de 40.000 instancias para participar en el concurso, de las cuales el 50 por 100 correspondían a alumnos que pretendían ingresar en el Bachillerato general; el 35 por 100,

para estudios de Formación Profesional, y el 15 por 100 restante, para Bachillerato laboral.

No todos los candidatos concurren a los ejercicios previstos. El hecho de que éstos tuvieran lugar en la capital de cada provincia, precisamente en el mismo día para toda España, el 20 de septiembre, retrajo a cerca de un 30 por 100 de los presuntos aspirantes. Como causas de este retraimiento se advirtieron el temor al fracaso en los ejercicios, tanto de ingreso en los aspirantes a cursar estudios de Bachillerato general como en las pruebas pedagógicas establecidas que habían de realizar todos los candidatos; las dificultades de desplazamiento de los niños en algunas provincias en las que los respectivos Ayuntamientos no pudieron aportar su colaboración económica, y la necesidad de presentar por parte de los futuros alumnos de Bachillerato los documentos y requisitos administrativos necesarios para la formalización de la matrícula de ingreso. En determinados casos concretos concurren además circunstancias imprevistas, tales como averías en los medios de transporte, enfermedad ocasional y confusiones respecto de la hora o lugar de realización de las pruebas.

Pese a las numerosas dificultades que hubieron de ser vencidas para preparar y desarrollar las pruebas previstas, el resultado fué la incorporación a los estudios medios en su primer curso de más de 18.000 muchachos procedentes de los más apartados rincones de España.

El obstáculo principal fué motivado por la tardía fecha de aprobación del I Plan de Inversio-

CUADRO 3

LAS CUANTIAS DE LOS DIVERSOS TIPOS DE BECAS ESCOLARES EN EL QUINQUENIO 1956-61

	1956-57		1957-58		1958-59		1959-60		1960-61	
	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B
Facultades Universitarias ...	4.500	2.250	6.000	2.250	10.000	6.000	12.000	6.000	12.000	6.000
Escuelas Técnicas	4.500	2.250	6.000	2.250	10.000	6.000	12.000	6.000	12.000	6.000
Bachillerato general :										
Grado elemental	4.500	2.250	6.000	2.250	6.000	3.000	6.000	3.000	6.000	3.000
Grado superior	4.500	2.250	6.000	2.250	8.000	4.000	8.000	4.000	8.000	4.000
Bachillerato laboral :										
Grado elemental	2.400	1.125	2.400	1.125	6.000	3.000	6.000	3.000	6.000	3.000
Grado superior	8.500	2.400	8.500	2.400	8.000	4.000	8.000	4.000	8.000	4.000
Escuelas del Magisterio	4.500	2.250	6.000	2.250	8.000	4.000	8.000	4.000	8.000	4.000
Escuelas de Comercio :										
Peritaje Mercantil	4.500	2.250	6.000	2.250	8.000	4.000	8.000	4.000	8.000	4.000
Profesorado Mercantil	4.500	2.250	6.000	2.250	10.000	6.000	12.000	6.000	12.000	6.000
Conservatorios de Música y Escuelas de Bellas Artes :										
Grado elemental	4.500	2.250	6.000	2.250	6.000	3.000	6.000	3.000	6.000	3.000
Grado medio	4.500	2.250	6.000	2.250	8.000	4.000	8.000	4.000	8.000	4.000
Grado superior	4.500	2.250	6.000	2.250	10.000	6.000	12.000	6.000	12.000	6.000
Formación Profesional Industrial :										
Oficialía Industrial	2.250	1.125	2.250	—	4.500	2.250	6.000	3.000	6.000	3.000
Maestría Industrial	4.500	—	4.500	—	4.500	—	4.500	—	4.500	—

nes, precisamente en el período en que se iniciaban las vacaciones estivales de los escolares. Tal circunstancia impidió contar con la decisiva colaboración de la mayor parte del Magisterio primario, ausente ya de las escuelas.

estudios previstas. Sería injusto no destacar aquí la valiosa colaboración prestada por la mayor parte de los Gobiernos Civiles, Ayuntamientos, servicios provinciales del Movimientos, prensa y radio, tanto nacional como local.

CUADRO 4
DISTRIBUCION DE LOS INGRESOS DE LOS TRABAJADORES POR CUENTA AJENA

SALARIOS ANUALES — En pesetas	TRABAJADORES — En porcentaje sobre el total	
	Sin acumular	Acumulado
Menos de 7.500	13,72	13,7
De 7.500 a 12.500	17,30	31,0
De 12.500 a 17.500	11,23	42,2
De 17.500 a 22.500	12,57	54,8
De 22.500 a 27.500	15,41	70,2
De 27.500 a 32.500	20,52	90,7
De 32.500 a 37.500	6,21	96,9
De 37.500 a 42.500	1,57	98,5
De 42.500 a 47.500	0,54	99,1
De 47.500 a 52.500	0,41	99,5
Más de 52.500	0,47	100,0

FUENTE: *Información Comercial Española*, diciembre 1962, pág. 92. (Establecido sobre una investigación muestral llevada a cabo por el Instituto de Estudios Agrosociales.)

La falta de personal administrativo especialmente dedicado al servicio de protección escolar constituyó también una grave dificultad, dada la premura con que era necesario realizar las tareas de selección y que venía impuesta por la proximidad de la apertura del curso escolar. La solución de emergencia, adoptada con carácter provisional, de crear en cada capital de provincia una Delegación de Protección Escolar, cuyos titulares eran catedráticos de Institutos Oficiales de Enseñanza Media, auxiliados por el delegado administrativo de Educación Nacional, sirvió para sacar adelante, gracias al entusiasmo prestado a la tarea, las convocatorias de becas de iniciación de

Nueva revisión del sistema de selección en el II Plan de Inversiones

El II Plan de Inversiones fué elaborado con mayor antelación. Se publicó, por Orden ministerial de 12 de abril de 1962, en el *Boletín Oficial del Estado* del día 20 del mismo mes y año. En él se duplicaron los créditos disponibles, elevándose a 1.200 millones de pesetas, para las atenciones previstas en la Ley de Creación de los Fondos Nacionales para el curso 1962-63.

La experiencia del año anterior motivó también ciertas rectificaciones para mejorar el sistema de selección de los aspirantes a las llamadas «becas

CUADRO 5
SINTESIS DEL I Y II PLAN DE INVERSIONES DEL FONDO NACIONAL PARA EL FOMENTO DEL PRINCIPIO DE IGUALDAD DE OPORTUNIDADES

	I PLAN		II PLAN	
	Número de becas	Créditos — En millones	Número de becas	Créditos — En millones
<i>Enseñanza primaria</i>	1.266.000	180,0	1.915.000	438,0
<i>Enseñanzas medias:</i>				
Bachillerato general	17.761	82,2	28.531	170,3
Bachillerato laboral	12.535	64,9	9.842	71,4
Magisterio	854	7,6	1.451	12,2
Comercio	265	2,1	385	3,0
Formación Profesional Industrial	20.300	132,2	28.679	161,5
Formación Profesional Acelerada	2.552	42,7	2.700	57,0
Otras enseñanzas	1.667	9,0	3.968	18,3
<i>Enseñanza superior:</i>				
Enseñanzas Técnicas	1.750	20,6	2.250	22,1
Facultades Universitarias	663	5,3	3.306	27,9

Con independencia de las anteriores atenciones, los Planes de Inversión dedicaron créditos para investigación, graduados y complementos de internado, transporte, comedor, etc.

de acceso». Sus características principales fueron las siguientes:

1) Mantenimiento de las pruebas psicopedagógicas, pero distinguiendo tres tipos, de acuerdo con la clase de estudios y las edades normales requeridas para cursarlos, fijándose coeficientes correctores en función de la edad biológica de los candidatos.

2) Posibilidad de realizar las pruebas en tres localidades, además de la capital de la provincia, para facilitar el desplazamiento de los aspirantes.

La selección de los becarios para «continuación de estudios»

Ya hemos indicado que el criterio adoptado para medir la capacidad para los estudios de los alumnos que ya se encuentran matriculados en algún centro docente de grado medio o superior viene siendo distinto del empleado para indagar las aptitudes de los que por primera vez acuden a inscribirse en ellos. Se otorga aquí un papel de decisiva importancia al expediente académico,

CUADRO 6

LAS CUANTIAS DE LAS BECAS ESCOLARES EN EL II PLAN DE INVERSIONES

(En pesetas)

GRUPO 1.º		GRUPO 2.º		GRUPO 3.º	
Tipo A	Tipo B	Tipo A	Tipo B	Tipo A	Tipo B
11.000	4.000	12.000	5.500	13.500	6.000

	GRUPO ESPECIAL		
	A	B	C
Formación Profesional Industrial:			
Iniciación	8.000	3.000	—
Oficialía 1.º	8.000	4.000	3.000
Oficialía 2.º	8.000	4.500	3.000
Oficialía 3.º	12.000	6.000	5.000
Maestría	15.000	7.500	—
Seminarios	6.000	—	—
Universidades Pontificias	9.000	—	—

El grupo primero comprende las enseñanzas de bachillerato general elemental, bachillerato laboral elemental y grado elemental de los Conservatorios de Música y Escuelas de Cerámica.

El grupo segundo comprende las enseñanzas de bachillerato general superior y curso preuniversitario, bachillerato laboral superior, magisterio, peritaje mercantil de las Escuelas de Comercio y grado medio superior de los Conservatorios de Música y Arte Dramático y Escuela de Cerámica.

El grupo tercero comprende las enseñanzas de Facultades Universitarias, Escuelas Técnicas de grado superior y medio, profesorado mercantil de Escuelas de Comercio, ayudantes técnicos sanitarios, grado superior de los Conservatorios de Música, Escuelas de Bellas Artes.

3) Equiparación de los ejercicios de selección con las pruebas exigidas para el ingreso en el Bachillerato general (y mantenimiento de la ya establecida para el resto de las enseñanzas) para evitar duplicidad de exámenes.

4) Señalamiento de tres días distintos (el 30 de marzo, el 2 y 4 de abril) para la realización de las pruebas previstas en cada provincia y localidad para evitar la presentación masiva de los candidatos.

Gracias a tales precauciones y a la activa colaboración del Magisterio, el número de aspirantes a estas becas se elevó en el curso actual a más de setenta mil, reduciéndose el número de los que no concurrieron a la realización de los ejercicios a un 20 por 100.

El número de becas de acceso adjudicadas para el presente curso asciende a más de 15.000. (Véase cuadro 7.)

que generalmente ofrece la capacidad demostrada, el rendimiento escolar efectivo del alumno.

La experiencia de los años anteriores ha aconsejado a los Servicios de Protección Escolar a diversificar los baremos *orientadores* que han de utilizar las Comisiones de Selección. La consideración del «notable aprovechamiento» del alumno fué estimada para el curso actual, a distinto nivel, de acuerdo con los criterios propios de cada modalidad de enseñanza, atendiendo tanto a la dificultad intrínseca u objetiva como al interés que para el país tiene el fomento de determinadas ramas docentes, tales como la formación profesional industrial, el Magisterio o ciertas Facultades universitarias.

Una breve descripción de los baremos orientadores que fueron utilizados en el presente curso figura en el cuadro 8.

Por lo que se refiere a la apreciación de las cir-

CUADRO 7

BECAS CONVOCADAS Y CONCEDIDAS CON CARGO AL FONDO DE IGUALDAD DE OPORTUNIDADES
(En el actual curso escolar 1962-63)

A) PARA INICIACIÓN DE ESTUDIOS

ENSEÑANZA DE	A Número de becas convocadas	B Número de becas concedidas	A - B — Diferencia	PORCENTAJE DE	
				Concedidas respecto convocadas	Concedidas respecto del total del grupo
1. Bachillerato general	6.599	6.943	+ 344	105	45,3
2. Bachillerato laboral	2.556	1.573	— 983	61	10,3
3. Formación Profesional Industrial	9.005	6.405	— 2.600	76	41,8
4. Otras enseñanzas	644	387	— 257	60	2,5
TOTAL	18.804	15.308	— 3.496	81,4	100

B) PARA CONTINUACIÓN DE ESTUDIOS MEDIOS

1. Bachillerato general	18.414	21.615	+ 3.191	117	49,0
2. Bachillerato laboral	6.445	5.757	— 688	89	12,9
3. Formación Profesional Industrial	13.453	12.857	— 596	95	28,8
4. Escuelas del Magisterio	1.512	2.040	+ 528	134	4,5
5. Escuelas de Comercio (Peritaje Mercan- til)	175	155	— 20	88	0,3
6. Conservatorios de Música	422	466	+ 44	91	1,0
7. Otras enseñanzas	2.495	1.716	— 779	68	3,8
TOTAL	42.916	44.596	+ 1.680	103	100

C) PARA CONTINUACIÓN DE ESTUDIOS SUPERIORES

1. Facultades Universitarias	2.206	2.396	+ 190	109	41,9
2. Escuelas Técnicas :					
Grado medio	1.875	2.143	+ 268	114	37,5
Grado superior	468	654	+ 186	139	11,4
3. Otras enseñanzas	461	515	+ 54	92	9,0
TOTAL	5.010	5.708	+ 698	113,9	100

FUENTE: La Secretaría Técnica de la Comisaría General de Protección Escolar. Elaborado en base a las peticiones de fondos de las Comisarías de Distrito y Delegaciones Provinciales de Protección Escolar en el primer trimestre del curso escolar 1962-63.

cunstances económicas, ha continuado el criterio de que cada Distrito Universitario mantenga uno, común para las Comisarías y Delegaciones Provinciales de la Demarcación, pero distinto en relación con las demás para adecuarlo a la realidad local.

En las líneas anteriores han quedado expuestas las principales características de la evolución que en estos últimos años ha experimentado la protección escolar directa. No hemos abordado intencionadamente numerosos aspectos, que a pesar de su interés particular creemos que pueden quedar al margen de este trabajo. Nos encontramos en pleno período constituyente. De ahí, que se presenten todavía algunos problemas, a los que seguidamente vamos a aludir.

LOS PROBLEMAS FUTUROS

A) LIMITACION DE LOS RECURSOS PARA EL AMBICIOSO PLAN PROPUESTO

El volumen que han alcanzado los créditos destinados a la protección escolar directa son para nuestro país de indudable importancia. Piénsese que la dotación de 1.200 millones de pesetas puesta a disposición del Fondo de Igualdad de Oportunidades para el actual curso escolar de 1962-63 es superior a la que figura en los Presupuestos Generales del Estado con destino a cada uno de los seis Ministerios: de Hacienda, de Vivienda, de Trabajo, de Industria, de Información y Turismo y de Comercio.

Tales recursos no son, sin embargo, suficientes

para garantizar el efectivo ejercicio del derecho programado en la Declaración IX de los Principios del Movimiento Nacional cuando afirma que: «Todos los españoles tienen derecho... a una educación general y profesional que nunca podrá dejar de recibirse por falta de medios materiales.»

El número de becas actualmente en circulación para estudios de carácter secundario supone que aproximadamente *dos de cada mil* españoles se benefician de una beca dotada por este Fondo.

Este hecho impone la necesidad de formular los programas de becas escolares con arreglo a criterios objetivos, de tal manera que las posibilidades de emprender estudios recaigan sobre los sujetos potenciales más aptos y más necesitados conjuntamente. Al propio tiempo, que los limitados recursos existentes, teniendo en cuenta los ambiciosos propósitos del legislador, se distribuyan en nuestra geografía, de acuerdo también con criterio uniforme, y aún más, con preferencia teórica hacia las zonas en que se ofrece un mayor número de limitaciones a la igualdad de oportunidades en el terreno de la enseñanza (11). Actualmente tal distribución no es idónea. (Vide cuadro 9.)

(11) Vid.: *Igualdad de oportunidades ante la enseñanza*, en «Rev. de Educación», núm. 127, 2.ª quincena. Enero de 1961.

B) MAXIMA EFICACIA EN LA UTILIZACION, MIRANDO EL INTERES GENERAL DEL PAIS, DE LOS RECURSOS DISPONIBLES

El hallazgo del mejor método de selección de los becarios constituye, por tanto, uno de los principales objetivos que es preciso conseguir en fecha inmediata. Es necesario buscar a los sujetos más inteligentes, y carentes de medios, e incitarles a continuar estudios en las mejores condiciones posibles. Ello lleva implícito cuestiones importantes, tales como buena orientación escolar, adecuada pedagogía y alojamiento, suficiente cuantía de las becas, modalidades de las ayudas y alto nivel de exigencia en los estudios emprendidos y previsión de las futuras necesidades de empleo para ofrecer una conveniente orientación profesional.

C) MEDIOS PERSONALES SUFICIENTES, EN CANTIDAD Y CALIDAD, PARA LA EJECUCION DE LOS SERVICIOS

Los servicios existentes han sido creados para una situación muy diferente. En ningún momento

CUADRO 8

BAREMO ACADEMICO ORIENTADOR

(Para el curso 1962-63)

GRADO MEDIO	PUNTUACION MEDIA MINIMA EXIGIBLE EN LOS CURSOS							Observaciones
	1.º	2.º	3.º	4.º	5.º	6.º	Preuniversitario ó 7.º	
1. Bachillerato general	—	7/10	7/10	7/10	6,5/10	7/10	6,5/10	Alumnos de acceso curso anterior: 6/10.
2. Magisterio	5,5/10	5/10	5/10	—	—	—	—	
3. Peritaje Mercantil	6/10	6/10	6/10	6/10	6/10	—	—	
4. Bachillerato laboral	6/10	6/10	6/10	6/10	6/10	6/10	6/10	Alumnos de acceso curso anterior: 5/10. Modalidad administrativa: 7/10.
5. Formación Profesional	5,25/10	5,25/10	5,25/10	5,25/10	5,25/10	—	—	

GRADO SUPERIOR Y ESCUELAS TECNICAS	Selectivo	Cursos de la carrera
Facultades de Farmacia y de Ciencias (salvo Exactas) ...	6/10	1,5/4
Facultad de Ciencias Exactas	6/10	1/4
Escuelas Técnicas de Grado Medio	1/4	1,8/4

fueron suficientes para atender con plena eficacia el volumen de su trabajo.

Se precisa no sólo un mayor número de personas dedicadas, sino también más alta cualifica-

ción en sus concretos cometidos. En todo caso, un contacto más cercano entre la Administración y los administrados, en este terreno, será provechoso.

CUADRO 9

DISTRIBUCION RELATIVA DE LAS BECAS DE GRADO MEDIO Y SUS CREDITOS DE DOTACION (1962-63)

Número de orden (1)	PROVINCIAS	Becas para estudios de grado medio	Créditos — Miles de pesetas	Pesetas por habitante	Lugar que le corresponde	Tasa de escolarización secundaria en 1957-58 (2)
1	Guipúzcoa	2.623	13.236,0	28	3	34,3
2	Alava	744	4.763,0	34	1	53,4
3	Valladolid	1.484	9.658,0	26	4	29,9
4	Segovia	779	6.068,0	30	2	16,4
5	Ceuta	287	1.247,5	16	14	—
6	Almería	1.283	9.000,0	24	5	11,0
7	Burgos	1.293	8.260,5	22	7	18,2
8	Soria	474	3.611,0	24	6	12,3
9	Madrid	7.576	43.921,5	17	13	49,9
10	Logroño	663	4.142,0	18	12	24,9
11	Zaragoza	1.816	11.547,5	17	15	29,8
12	Salamanca	1.110	8.075,5	20	8	18,5
13	Huelva	1.094	7.410,5	18	10	9,9
14	Tarragona	1.020	7.231,0	20	9	22,0
15	Lérida	855	6.027,0	18	11	27,8
16	Palencia	573	3.852,0	16	18	13,9
17	Navarra	909	6.657,0	16	17	21,0
18	Vizcaya	1.641	4.355,0	5	51	45,5
19	Jaén	1.581	11.927,0	16	16	7,1
20	Melilla	168	621,0	7	47	—
21	Guadalajara	373	2.806,0	15	19	10,5
22	Valencia	2.734	14.988,0	10	40	22,0
23	Oviedo	1.941	13.461,0	13	27	21,4
24	León	1.144	8.182,0	14	22	16,4
25	Castellón	659	4.754,0	14	21	14,6
26	Cádiz	1.482	9.000,0	10	37	12,0
27	Ciudad Real	1.105	6.988,5	12	29	12,6
28	Baleares	834	4.568,0	10	35	27,6
29	Santander	791	5.873,0	13	28	22,9
30	Cuenca	577	4.156,5	13	25	7,2
31	Teruel	391	3.117,5	14	23	8,2
32	Málaga	1.331	8.609,0	11	34	12,5
33	Granada	1.325	9.371,0	12	30	12,1
34	Lugo	858	6.168,0	13	26	10,2
35	Albacete	643	4.186,5	11	33	8,7
36	Avila	416	3.161,0	13	24	11,2
37	Murcia	1.315	7.611,0	9	41	15,7
38	Las Palmas	747	5.381,0	12	31	15,1
39	Zamora	503	3.729,5	12	32	11,6
40	Huesca	352	3.651,5	15	20	12,3
41	Pontevedra	1.068	6.932,0	10	38	13,1
42	Tenerife	773	4.837,0	10	39	19,1
43	Cáceres	783	5.934,0	10	36	6,4
44	La Coruña	1.289	8.066,0	8	44	16,3
45	Córdoba	1.017	6.548,0	8	45	9,5
46	Alicante	874	5.636,0	8	43	17,8
47	Gerona	430	3.099,0	8	46	19,3
48	Sevilla	1.372	8.801,0	7	49	13,9
49	Badajoz	990	6.321,4	7	48	10,1
50	Orense	526	4.161,0	9	42	12,2
51	Toledo	440	2.864,5	5	50	5,9
52	Barcelona	1.900	11.459,0	4	52	39,5

(1) Las provincias aparecen relacionadas en la tabla anterior según el número de becas por habitante en el actual curso escolar.

(2) Es la relación entre el número de alumnos matriculados en Centros de enseñanza media y la población comprendida entre doce y diecisiete años. De cada 100 de esta edad cursaron estudios los que indica la tasa. (Vid. Cuaderno XI/c de la Asamblea Nacional de Cáritas Española, mayo 1962.)

El Principio quinto de los Derechos del Niño

ISABEL DIAZ ARNAL

*Experto de la Comisión Médico-Pedagógica y Psico-social
del Bureau International Catholique de l'Enfance*

«El niño física o mentalmente impedido o que sufra algún impedimento social debe recibir el tratamiento, la educación y el cuidado especiales que requiere su caso particular.»

Este principio, que junto a los nueve restantes ha sido aprobado por la Asamblea General de las Naciones Unidas en el año 1959, merece un amplio comentario respecto de su contenido y realización.

QUE QUIERE DECIR

Aunque no hay confusión en el lenguaje empleado en la redacción del mismo, conviene, sin embargo, especificar con claridad los puntos que encierra su contenido. En primer lugar, se menciona en él al niño que se aparta de lo normal, ya sea en el aspecto físico, mental o social; es decir, se hace referencia al variado sector de inadaptados, bien por causa física o sensorial, bien por motivos psíquicos o intelectuales o, en último término, por causas ambientales.

En otras palabras, se dirige taxativamente al niño deficiente sensorio-motor —ciegos, sordomudos y con trastornos motrices en sus diversos grados— (impedimento físico), al deficiente mental o retrasado intelectual con trastornos psíquicos (impedimento mental) y a los huérfanos, abandonados o en peligro moral, inadaptados sociales en general.

Y se refiere a la triple categoría de niños inadaptados afirmando categóricamente que *deben recibir* el tratamiento, educación y cuidado especiales que su caso requiere. No es, pues, una formulación de votos como algo deseable o digno de aconsejar. No; es una afirmación rotunda de algo inalienable a lo que son acreedores esta triple categoría de niños cuya personalidad tiene desgraciadamente un impedimento que les entorpece en su desenvolvimiento normal.

Las cosas a que tienen derecho, según la Declaración de Principios, no son sino las atenciones primarias que todo ser humano normal disfruta desde su nacimiento: cuidados, tratamiento, educación. Ahora bien: como se trata de niños que

por diversas causas no pueden amoldarse a las normas educativas y tratamiento dispensado al niño considerado como normal, es por lo que el texto del principio subraya que han de ser atenciones especialmente adecuadas a su caso particular.

Hemos deslindado ya el sujeto al que hace referencia el Principio V y vamos seguidamente a analizar el objetivo que está en función de aquél y respecto del cual se detalla y singulariza. Tratamiento, educación y cuidado especiales; tres aspectos diferentes, pero unidos entre sí e indispensables para el desarrollo humano de esa infancia situada involuntariamente en condiciones desventajosas frente a los demás.

Los tres son necesarios, puesto que se completan y perfeccionan en su labor; sin educación especial, de nada servirían el tratamiento y cuidado, del mismo modo que carecería de verdadera eficacia la labor educativa aislada. Por otra parte, la frase «que requiera su caso particular» está definiendo a la perfección que esas tres tareas han de tener un matiz distinto según se actúe con un sector de niños marcados por un impedimento determinado.

Una vez deslindado el contenido y significación de principios, pasaremos revista a la efectividad que tiene entre nosotros, con objeto de comprobar hasta qué punto tiene un vigor de actualidad en el campo de las realizaciones o constituye todavía una meta a lograr en un futuro próximo o lejano. Y no lo hacemos por el mero hecho de un divertimento teórico, sino porque esta Declaración de Principios dista mucho de ser una serie de máximas a recordar como alarde de erudición en materia de acuerdos internacionales. Es un conjunto de datos prácticos a poner en obra en aquellos países que aún no lo realizan, o a perfilar lo que se hace en este sentido con un matiz más acentuado de justicia y bienestar social.

Así lo dice el preámbulo de la Carta:

«La Asamblea General proclama la presente Declaración de los Derechos del Niño a fin de que éste pueda tener una infancia feliz y gozar, en su propio bien y en bien de la sociedad, los derechos y libertades que en ella se enuncian e *insta a los*

padres, a los hombres y mujeres individualmente y a las organizaciones particulares, autoridades locales y gobiernos nacionales a que reconozcan esos derechos y luchan por su observancia con medidas legislativas y de otra índole, adoptadas progresivamente en conformidad con los siguientes principios.» (Declaración de los Derechos del Niño. Asamblea General de las Naciones Unidas, Ginebra, 1959.)

Es labor, por tanto, de todos y de cada uno el actualizar este principio, tan necesario en nuestro país, ya que son numerosos los niños y muchachos que, en diverso grado, están afectos de impedimento físico, psíquico o social. Y no cabe desdeñar la responsabilidad como si ello no tuviera nada que ver con nosotros. Las palabras del presidente de la UIPE (Unión Internacional de Protección a la Infancia, pronunciadas con motivo del Día Universal del Niño, en mayo de 1962, son muy elocuentes a este respecto:

«Una comunidad no es una entidad en sí misma, sólo representa el total de los individuos que la componen. Y una comunidad no puede sentirse responsable, solamente los individuos de que está compuesta lo pueden. Y cuando los individuos de una nación rehúsan tomar la responsabilidad que les incumbe o no actúan en función de las necesidades de los demás, su país se muere y no puede escapar a su destino, ya que *no podrá haber seguridad para una nación si antes no está asegurada la seguridad de su infancia.*»

¿Cuál es, pues, la situación de hecho en nuestro país? Como son tres las categorías principalmente englobadas en el Principio V, y siendo las atenciones a dispensar diversas, requiere que procedamos enjuiciando cada una de aquéllas.

LA EFECTIVIDAD DEL PRINCIPIO RESPECTO DE LOS NIÑOS CON IMPEDIMENTO FÍSICO

Este sector de deficientes sensoriales e inadaptados físicos en el que se comprenden los niños y muchachos ciegos en sus diversos grados, los sordomudos (desde el duro de oído hasta el carente de audición o hipoacúsico) y los que presentan deficiencias en su sistema locomotor (consecuencia de trauma o de enfermedad congénita o adquirida) está ya atendido en España, a través de organismos nacionales que se ocupan de su educación, tratamiento y cuidado especiales.

Los *no videntes* cuentan con la ONCE (Organización Nacional de Ciegos de España), dependiente del Ministerio de la Gobernación, la cual tiene establecidos una serie de colegios e instituciones especiales que albergan al niño y muchacho desde la primera infancia con objeto de dispensarle un tratamiento adecuado desde el punto de vista físico o médico, psicopedagógico y social.

Las modalidades de internado o externado varían según los casos y situación ambiental, extendiéndose la continuidad de la labor hasta la

juventud, los veinte o veintiún años, en los cuales ya se ha iniciado profesionalmente al muchacho o muchacha invidentes, de manera que puedan ganarse su vida al abandonar la institución.

No obstante su privación de la vista, cuando el alumno manifiesta valía intelectual accede a los estudios superiores, en competencia con los alumnos normales, si bien utiliza los textos trasladados al método Braille.

Los *sordomudos*, en su variada gama, también gozan actualmente de numerosos centros educativos, esparcidos por todo el territorio nacional, dependientes unos de la iniciativa privada, órdenes religiosas y pertenecientes otros a la enseñanza oficial. En ellos se viene haciendo también la educación, tratamiento médico, si el caso lo requiere, y la adaptación social por medio de la iniciación profesional adecuada a sus posibilidades.

Y si bien es cierto que resultan algo insuficientes para el número total de niños y muchachos que necesitan beneficiarse de ellos, está, sin embargo, encauzada desde hace tiempo la educación y cuidados especiales que el niño sordomudo en sus diversos grados precisa. Además, existe una Federación nacional de sordomudos, que agrupa a familias con hijos afectos de esta deficiencia y a docentes dedicados a estas cuestiones, los cuales están integrados en la Federación mundial. Esta entidad ha celebrado y celebra periódicamente reuniones sucesivas, cuyo objeto de trabajo lo constituye la renovación y perfeccionamiento de técnicas e instrumentos de enseñanza y diagnóstico, el progreso en la organización de instituciones dedicadas a la especialidad y ensanchamiento del campo laboral en el porvenir profesional del sordomudo.

Los *deficientes, motrices o físicamente disminuidos* (pequeños inválidos, niños con secuelas de polio, parálisis cerebral, enfermedades osteoarticulares, caídas, etc.) completan, con las dos categorías anteriores, el gran sector de deficientes físicos. Estos cuentan con centros sanitarios para la recuperación de sus trastornos de tipo motor mediante la ergoterapia que en ellos se les dispensa. Centros educativos especiales para ellos no puede decirse que existan, pero ello obedece a que no necesitan de una enseñanza distinta de la que se prodiga al normal, puesto que su mentalidad no está disminuida y el hándicap físico que padecen no obliga a habilitar instituciones educativas especiales.

Únicamente fallan en la frecuentación o asistencia escolar, porque sometidos a un tratamiento de recuperación funcional de sus miembros durante largos periodos de tiempo se ven obligados a ausentarse de la escuela. Esta situación ha llevado a generalizar cada vez en mayor grado la implantación de servicios educativos en los centros sanitarios donde se realiza la ergoterapia de los pequeños y muchachos afectos de este impedimento. De este modo, paralelamente al tratamiento clínico reciben la educación correspon-

diente a su edad, que les permite ir superando los periodos de enseñanza exigidos a los escolares normales.

Incluso muchos niños de esta categoría, que en los primeros años sufrieron esta afección y han sido adiestrados en el uso de los miembros sanos, como terapia de compensación, asisten a las escuelas o instituciones ordinarias, compitiendo con el mismo éxito y pasando por las mismas vicisitudes que el contingente normal de alumnos.

Quizá lo que les falta para la recepción plena del tratamiento, educación y cuidado especiales es la adaptación social posterior, dependiente de su integración en el campo laboral, problema que presenta ciertas dificultades, dada la peculiaridad de su caso. A esto tiende el Instituto Nacional para la Reeducción de Inválidos y la últimamente creada Asociación Nacional de Inválidos de España. Esta se refiere más directamente a los adultos que actualmente se encuentran en esta situación, pero lógicamente irá ampliando el radio de acción considerando que el joven de hoy será adulto mañana y es mucho más efectiva y económica la ayuda temprana que el lamento tardío cuando se trata de recuperar un miembro para la sociedad y ganarlo a la pasividad e inacción.

LAS ATENCIONES A LOS NIÑOS CON IMPEDIMENTO MENTAL O DEFICIENTES MENTALES

En las categorías anteriores de niños con otro impedimento que no fuera el mental, aun faltándoles la vista, el oído o la palabra, incluso careciendo de la facilidad de moverse normalmente, su inteligencia permanece inalterable (ello no quiere decir que no se den algunos casos de ciegos o sordomudos afectos de retraso mental); es decir, la inteligencia está por encima de esas carencias o deficiencias sensoriales, importantes pero parciales al fin. Su persona puede regirse por la mentalidad normal que poseen, tienden conscientemente a su propia recuperación y se agrupan en defensa de sus intereses junto a otros que sienten las mismas deficiencias y, por tanto, tienen necesidades semejantes.

En el deficiente mental no sucede así. A lo mejor, con un cuerpo fuerte y desarrollado, con una vista y una voz magníficas, su mentalidad escasa o nula le hace despreciar esas cualidades, puesto que no es consciente de sus necesidades personales. No es, pues, extraño que no haya una Asociación Nacional de Deficientes Mentales, ya que son desvalidos consigo mismos y necesitan radicalmente de los demás para que se ocupen de ellos y les prodiguen el cuidado, educación y tratamiento que requieren.

Junto a esta coordenada de incapacidad primaria para atender a sus facultades deficitarias se da otra característica que hace más perentoria la necesidad de estos niños en recibir ayuda;

ésta es la tutela o continuidad de atención que a lo largo de toda su vida necesitan. En efecto, mientras la generalidad de los niños con impedimento físico será independiente una vez educado y formado profesionalmente, pudiendo por sí solos atender a su propia subsistencia (salvo muy raras excepciones), los deficientes mentales de grado profundo y medio, además de su educación especial y su adiestramiento manual, serán subsidiarios de una ayuda o tutela social hasta el final de sus días.

Ahora bien, el hecho de que afirmemos esta necesidad de protección vitalicia como una de las condiciones a tener en cuenta en las atenciones a esta categoría numerosa de pequeños y muchachos no implica una mayor dificultad o un obstáculo incomparablemente superior a las dificultades que presentaban las anteriores categorías de niños con impedimento. A los ciegos o sordomudos la educación no les ha devuelto la vista y el oído, sino que los ha adaptado con medios idóneos para que se desenvuelvan en la vida del mejor modo posible, a sabiendas de su carencia y compensándola con las facultades sanas o en perfecto funcionamiento.

Pues del mismo modo, el deficiente mental tiene derecho a que se le faciliten los medios educativos apropiados para que esa mentalidad que le resta rinda lo que puede y lo que debe; rinde si se la cultiva y estimula a tiempo. Y también coopera más tarde si se le inicia laboralmente previo un entrenamiento manual simultáneo a su educación personal propiamente dicha. No son, por tanto, esfuerzos baldíos los que se dediquen a la recuperación eficaz de los deficientes mentales, ni mucho menos. Nuestra experiencia con pequeños de esta categoría, con cocientes intelectuales casi siempre inferiores a la debilidad mental leve, nos ha demostrado que el número de los que se han beneficiado de la Institución médico-pedagógica en un tiempo mínimo de seis años, comprendidos entre los seis y dieciséis, se han liberado de la triste panorámica del centro frenocomial o asistencia asilar, como óptimo recurso, cuando el abandono total no les aflige.

Es falso que, a pesar de los esfuerzos pedagógicos espaciales, no se obtenga partido alguno, como a veces podemos escuchar a quienes desconocen completamente el problema o consideran como esfuerzo educativo lo que no es sino una actitud amateur o de galería. Así no se puede conseguir nada, ni en éste ni en ningún terreno. Pero la realidad es muy otra.

No pretendemos con esto sino poner de relieve que la preparación para la vida es posible y relativamente fácil, si se comienza con los deficientes mentales como con los niños normales, cuya escolaridad tiene su principio en los primeros años de la vida. La totalidad de los débiles mentales podría defenderse de modo autónomo, semejante a los normales. La totalidad de los deficientes de grado medio es susceptible de realizar sus actividades personales con autonomía

suficiente para vivir socialmente y al mismo tiempo desempeñar un trabajo manual en taller, fábrica o comercio que le asegure una ganancia, si bien con cierta protección sociolaboral para evitar abusos por parte del que los emplea y perjuicios para el que los tiene a su cargo.

Hasta los deficientes no recuperables desde el punto de vista de la instrucción, pero sí adiestrables en el uso de sus sentidos y en el ejercicio de hábitos de conducta y de convivencia, rinden todo lo que son capaces en los centros en que se hallan albergados cuando se les ha cogido a tiempo; en no pocas ocasiones sustituyen al personal en faenas sencillas de recogida de utensilios, cuidado de animales, labores de jardín o de huerta. Es decir, no son totalmente inútiles y prestan una colaboración continuada en el lugar que por toda su vida tienen que habitar.

Sin pecar de exageración en el cálculo, la atención prestada al deficiente mental en sus aspectos médico-pedagógico y sociolaboral liberaría a un 70 por 100 de la inactividad y atrofia en que se hallan actualmente sumidos, incorporándoles a la vida del trabajo y dejando de constituir una rémora onerosa para nuestra patria. Y el 30 por 100 restante de irrecuperables colaborarían de modo sensible a su sostenimiento institucional, por cuanto son fáciles de emplear en actividades internas del establecimiento, disminuyendo la necesidad de personal o desplazando una parte de éste hacia otras actividades de más responsabilidad.

Me parece adivinar en algunos de los lectores un aire de escepticismo respecto de estas afirmaciones que no son hijas de una elucubración de gabinete, sino nacidas al contacto diario con los deficientes y sus familias, a través de una docena larga de años. La respuesta contundente será el examen de la situación de hecho respecto de este problema.

QUE SE HACE Y COMO SE HACE POR ESTOS NIÑOS

Un análisis somero del panorama nos dará una visión bastante exacta de lo que tratamos de exponer.

Empezando por el ambiente, diremos que no es absolutamente propicio para crear en la comunidad una conciencia social de ayuda decidida al deficiente mental que, en justicia, le pertenece. Mientras escritores de nuestros días dediquen literatura a ridiculizar y hacer blanco de befas y vejámenes a estos sujetos que, bien a pesar suyo, sufren esa desventajosa situación, será una labor infructuosa el abogar por los derechos del niño impedido mentalmente; cuando los que deben defenderlos y comprenderlos para cooperar a su realización los convierten en objeto de burlas despiadadas e indignas, no es posible pedir a los que se encuentran en un ni-

vel inferior de cultura y económico una actitud más digna y humana, aunque a veces se da a pesar del mal ejemplo.

Cuando no es la burla impresa en letras de molde, es la postura olvidadiza del que no quiere saber nada o que desea le dejen en paz, la que predomina. Es un problema serio y de gran amplitud que requiere esfuerzo y dedicación, que molesta y hay que soslayar eludiéndolo. Y así pasa el tiempo y sigue sin resolverse, aumentando en progresión geométrica el número de deficientes.

Resultado de esta actitud de escarnio y desprecio hacia el deficiente mental se da un fenómeno diverso en las familias en cuyo seno ha surgido un pequeño o pequeños con este impedimento. Si la familia está en posición económica desahogada, generalmente se oculta la existencia del pequeño enviándolo al campo con una familia que le sirve y cuida en una finca o posesión, en la cual se pasa casi toda su vida. Las condiciones educativas y de tratamiento dejan mucho que desear; pero se ven libres del desdoro social, que en su opinión lleva anejo el tener un hijo retrasado mental, sobre todo si es de grado profundo, y precisamente en las clases sociales elevadas se da más porcentaje de profundos que en las pertenecientes a niveles económicos débiles.

Cuando las familias no disponen de medios suficientes, la actitud que adoptan oscila entre el abandono del niño en la casa, dejándole inactivo, y la desidia hacia él, basada en que la ignorancia respecto del mismo no les permite actuar de modo adecuado.

La situación presente no es muy halagüeña para la disminución progresiva del número de pequeños deficientes previa la recuperación en edad óptima. No obstante, ha habido una respuesta parcial o esporádica a esta doble actitud, por parte de las instituciones, que directa o indirectamente se ocupan de estos niños.

La holgura económica familiar ha podido hacer beneficiario al hijo necesitado de educación especial, de centros médicos, residenciales más bien, de honorarios elevados, que, dirigidos por psiquiatras, internan temporal o permanentemente a deficientes. Por el contrario, las Diputaciones y centros asistenciales de cada provincia han ido recogiendo como podían a los deficientes mentales de las clases humildes, cuando éstos constituían un grave problema familiar al tener que dejarlo solo por necesidades perentorias de trabajo de la madre.

Pero esto sólo atendía a una parte muy exigua del contingente necesitado de unidades y lo hacía con eficacia relativa.

El problema es nacional y de gran proporción, por lo que ha llevado a los Ministerios de Gobernación, a través del Patronato Nacional de Asistencia Psiquiátrica, y Educación Nacional, por medio de su Patronato de Educación Especial, a adoptar una serie de medidas encaminadas a

ir resolviendo en lo posible este problema en alguna de sus facetas.

En efecto, desde hace trece años funciona un internado médico-pedagógico para retrasados mentales que acoge a niños de toda España. Pero se necesitarían, al menos, uno por cada región para responder a las exigencias educativas de los necesitados de internado especial. Actualmente se está en vías de habilitación de otros dos, principio de un plan trazado para la recuperación de deficientes mentales.

Felizmente ha recibido un gran impulso la creación de escuelas piloto dedicadas a la educación especial de deficientes en la esfera provincial. Pero no son muy numerosas (una o dos en algunas capitales de provincia), insuficientes no sólo para los que radican en ellas, sino también para los residentes en las comarcas integradas en aquéllas.

Además, todas las tentativas de resolución del problema han abordado únicamente un periodo de la vida del deficiente—la primaria especial, de los seis a los dieciséis años—, de mucha importancia, pero que necesita una continuidad en el periodo siguiente, de importancia también, y de los cuales sólo contamos en la actualidad con media docena de centros y no muy apropiados en general.

Se hace, pues, algo por la recuperación de estos pequeños; la proporción aproximada de atenciones dispensadas en relación con el número que las requiere viene a ser 25.000 beneficiados, sobre 250.000 necesitados de tratamiento y educación.

PERSPECTIVAS FAVORABLES

Como todo estudio de los hechos debe tener una finalidad constructiva y aprovechable, no queremos eludir la perspectiva de posibilidades que se prevén respecto de la solución racional de este problema candente y actual.

En primer término, se ha despertado en las propias familias un deseo de unión recíproca para llenar esas necesidades, debilitándose de modo notable el aislacionismo sistemático que las mantenía alejadas entre sí, a pesar de la semejanza del problema. Esta actitud ha cuajado en la creación provincial de Asociaciones de padres con hijos retrasados o deficientes que son ya realidad en Vizcaya, Alava, Pamplona, Barcelona, Valencia, Valladolid, Zaragoza, a las que seguirán próximamente Murcia y Alicante. Estas Asociaciones, unidas por un interés común, están relacionadas entre sí y se comunican experiencias valiosas de realización en la esfera social circundante, para mover a la ayuda de todo tipo al ambiente provincial, culminando en una Federación nacional futura.

Pero esta creación espontánea de Asociaciones, con siglas representativas ya difundidas—ASPANIAS, de Barcelona; ASPRONA, de Navarra, etc.—(que confeccionan hojas circulares

para informar a sus miembros sobre libros a leer por los padres, trámites a realizar para que su hijo deficiente sea diagnosticado en centros que brindan su colaboración), necesita ayuda de los demás, y por lo mismo del Estado. Ellas se podrán agenciar locales, establecimientos, benefactores o patronatos que aporten ayuda material para dotar a sus hijos deficientes de escuelas especiales de educación y de iniciación laboral, pero necesitan de personal y de instrucción e información que les ilumine para colaborar en el hogar a las directrices de las instituciones médico-pedagógicas que se ocupen de sus hijos. Es una parte proporcionalmente pequeña la que exigen y a la que tienen derecho.

El principio de igualdad de oportunidades, tan provechoso para todos los que en el ámbito nacional carecen de medios de cualquier índole para tener acceso a estudios y ocupaciones profesionales, inaccesibles a su situación particular, no tiene por qué dejar de surtir sus efectos en las familias que poseen hijos retrasados, precisamente muy necesitadas de dicho principio. En el caso del beneficio al niño normal, se le da ocasión de avanzar para que no quede relegado en un puesto, cuando servía para otro. En el caso del deficiente, se le daría oportunidad para llegar a alcanzar un nivel de vida humano y poder ocupar esos puestos sencillos de trabajo que el normalmente dotado debe ir abandonando paulatinamente. La justicia social es postulada que debe aplicarse por igual.

Junto a esta unión familiar tan importante se va a dar otro paso por parte del Ministerio de Educación Nacional, cual es el de la formación de personal para nutrir los posibles centros que vayan surgiendo. Desde el final de la guerra de liberación no se había convocado curso alguno de formación para educadores especializados. Existía a nivel universitario el estudio de la pedagogía diferencial de anormales, previos tres años de fundamentos psicopedagógicos generales y especializados; pero, en el nivel del magisterio primario, no se había dado ocasión de especializarse a quienes se sintieran con dedicación e interés.

El próximo año veremos con alegría el desarrollo de un curso de formación de profesorado especial que, si bien por ser el primero, tendrá algún defecto, ya es importante de por sí el comenzar. Por otra parte, a la formación un tanto empírica del personal educativo que hasta ahora ha venido desempeñando su labor en centros para deficientes mentales, se añadirá algunos aspectos teórico-prácticos que completará su meritoria labor en el interior del establecimiento.

Y como la sociedad está integrada por todos los estamentos y un problema que la afecta de cierta importancia tiene eco en todos aquéllos, va aumentando progresivamente el número de trabajos de investigación que, como fin de carrera, eligen aspectos de esta posición para desarrollarlo, buceando en el ambiente.

Los temas de la iniciación profesional de deficientes, sobre la conciencia moral de los mismos, sobre organización de establecimientos dedicados a la educación y tratamiento de ellos, han sido ya objeto de tesis universitarias en los últimos tres años. Por si fuera poco, la labor de la asistente social en formación va poniendo cada día más de relieve, en contacto directo con poblados y bloques de viviendas familiares, la variada gama de casos de esta especie, llevando a su ánimo la esperanza de ayuda y de información para su hacer cotidiano.

Es, pues, prometedora la perspectiva actual respecto de las realizaciones en torno al problema, a condición de que este despliegue que se muestra en principio no se anquilose ni atrofie. Unión familiar fuerte y pujante; formación de personal especializado en cursos sucesivos hasta satisfacer la exigencia actual y futura; posibilidad material de creación de centros provinciales en relación con el contingente, factores decisivos para una resolución eficaz.

Un último factor a tener en cuenta es el de la protección laboral al deficiente, que ha de darse casi automáticamente cuando los tres primeros tengan una realidad eficaz. Desde el momento en que los deficientes adolescentes se benefician de los centros continuadores de la fase primaria especial, es decir, a partir de los quince o dieciséis años, no será difícil su empleo en ocupaciones laborales sencillas, con las que se redimen definitivamente de la situación parasitaria en que se encuentran la mayoría en la actualidad.

Ya no tendremos que sentir el rubor que ahora sentimos al ver que en nuestra patria sigue el problema de la atención a los deficientes mentales sin resolver, mientras comprobamos cómo en países, incluso subdesarrollados, se le atacó de raíz y se le atiende desde los primeros momentos mediante un descubrimiento precoz, que los encarrila ya tempranamente.

Tampoco es pedir mucho que se facilite ese descubrimiento en nuestras familias rurales alejadas de las capitales importantes, por medio de los equipos ambulantes (médico, psicólogo, pedagogo, asistente social) encargados de la detección de los deficientes existentes, como tiene lugar en Portugal desde hace una decena de años.

No digamos nada de la amplia solución ofrecida en los países europeos en los que no sólo se atiende al deficiente mental desde los aspectos médico-pedagógico y psico-social, sino que se dan facilidades de encuadrar a los mismos en centros educativos especiales confesionales o no, en sistema de familias e internado abierto, en colonia de vacaciones terapéuticas, etc. Esto es demasiado para nosotros por el momento. Bástenos lo consignado anteriormente, que ya es mucho, si se llega a realizar.

Por otra parte, es una ocasión oportuna este recordatorio, pues acaba de finalizar el I Congreso de la Infancia española y comienzan a fra-

guar las sugerencias que se suscitaron en él, y no pocas de las medidas a poner en práctica por parte de organismos que tomaron parte activa en esta reunión nacional costarían un mínimo esfuerzo comparado con el provecho que reportaría su actividad.

LAS ATENCIONES A LOS NIÑOS CON IMPEDIMENTO SOCIAL

El último de los apartados a que hace referencia el principio V de los Derechos del Niño que venimos glosando, es al de los niños que por un motivo social se encuentran en situación de conflicto o desamparo respecto del medio ambiente.

Se encuentran en estas condiciones los niños huérfanos, abandonados, los que se hallan sujetos a peligro moral por deficiencias de ambiente, aun contando con familia, y, finalmente, los delincuentes menores.

Para atender a esta diversidad de inadaptación social felizmente contamos en nuestro país con organismos especialmente encargados de velar por la educación y tratamiento de aquéllos. En efecto, para la atención al delincuente menor y aun para la protección al abandonado, la Obra de Protección de Menores, dependiente del Ministerio de Justicia, cuenta con establecimientos radicados en las diversas provincias españolas, que se ocupan de la educación e iniciación profesional de los muchachos que han estado en fricción con las normas sociales.

Naturalmente, no podemos afirmar que esta labor de reeducación sea óptima en todos los centros, pero tampoco se puede negar que realizan una tarea necesaria y costosa. Las experiencias diarias van marcando el derrotero a seguir en cuanto a rectificación de métodos a emplear y actitudes a adoptar, al mismo tiempo que se impone cada vez más la especialización del personal entregado a estas tareas, religioso o seglar.

El tratamiento y cuidado de huérfanos es generalmente absorbido en nuestro país por los colegios de huérfanos establecidos en casi todos los organismos oficiales y grandes empresas privadas o paraestatales; es ésta una solución loable, por cuanto salva desde el primer momento el bache que sufre la vida del niño al perder sus padres. Sin embargo, la permanencia demasiado prolongada en estos colegios, que albergan a gran número de muchachos y que, por lo mismo, pierden el carácter de intimidad, propio de la familia, influyen desfavorablemente en el desarrollo mental y efectivo (en definitiva, de la personalidad), si las personas que lo dirigen y constituyen el cuerpo docente no saben compensar con su actitud y actuación los obstáculos que presenta la masificación.

Además, la abertura cada vez mayor de estos establecimientos aseguraría una educación eficaz y un tratamiento verdadero de esta inadaptación social producida por la situación de orfandad; el procedimiento sencillo para asegurar

dicha apertura es el desglose del colegio, dejándolo reducido a residencia u hogar donde vivan los huérfanos y sirviéndose de los centros docentes primarios y secundarios de la localidad para la educación y enseñanza de los acogidos.

Pero, como puede apreciarse, esto no significa sino una pequeña reforma de algo que ya está en marcha y que cumple un cometido primordial; no hay ya problema sin abordar, está resuelto y se le buscan soluciones cada vez más eficaces sobre la marcha.

Podemos, pues, hacernos solidarios del Principio V de los Derechos del Niño, sin recelo alguno respecto de su puesta en práctica en todos sus apartados, siempre que el bache relativo a los deficientes mentales tenga una solución en un futuro próximo, para que no pueda demostrarse que sigue dominando en nuestro siglo la ley del más fuerte y se abandona a los débiles a su propia desgracia, como si fueran seres sin alma, cuando quizá la posean en grado superior a los intelectualmente dotados.

La conducta y educación moral del deficiente mental

Bosquejo para una metodología de su investigación

JOSE ANTONIO RIOS GONZALEZ

Licenciado en Pedagogía

ANTECEDENTES

Entre los problemas que van despertando mayor interés educativo está el panorama que se ofrece en orden a la tarea educativa del niño y adolescente deficiente mental que ocupa ese puesto un tanto oscuro en la sociedad por haber sido considerado durante mucho tiempo como un ser irrecuperable, incapaz de educarse y, en el mejor de los casos, como un ser digno de compasión sin más horizontes.

De poco tiempo a esta parte se han ido multiplicando los estudios sobre la psicología y reeducación del insuficiente mental. Se ha iniciado el estudio científico de lo que es la vida interna y las manifestaciones exteriores de un deficiente. Raro es el Congreso, Semana de Estudio, intercambio nacional o internacional—ya sea en el ámbito estrictamente médico, psiquiátrico, asistencial, psicológico o pedagógico—en que no se aborden, de manera más o menos directa, los problemas relativos a la recuperación y ayuda del deficiente.

Sin embargo, hemos notado la falta de un estudio acerca de la conducta moral del deficiente. A lo sumo se han estudiado aspectos de la vida moral y religiosa, pero sin llegar a enfrentarse con lo que es, en verdad, el entresijo de la conducta moral más o menos manifestada a través

de la actitud ante la vida, la sociedad, la ley moral y ante sí mismo (1).

Por otra parte, existe una literatura en torno a la vida moral del deficiente que ha conducido a la forja de una mentalidad que juzgamos excesivamente pesimista y negativa de lo que es realmente la moralidad del sujeto afectado por una debilidad mental. Ha contribuido a ello cierto tipo de novela moderna que, impulsada más por lo atractivo o llamativo, cuando no por lo morboso, habla de personajes que por ser deficientes mentales se les considera capaces de las mayores aberraciones y sujetos activos de no pocas rarezas. Otras veces es el deficiente mental el sujeto «bueno» por incapacidad de ser malo, el incapaz de una vida recta o una vida digna, que queda reducido a ser el «tonto» que identifica en su existencia la «bondad» con la «idiotéz», haciendo poco atractiva la virtud y la rectitud de conducta.

(1) Han escrito sobre el particular HENRI BISSONNIER: *Pedagogia della Resurretion, Pedagogie Catechetique des enfants arriérés, Introduction a la Psychopatologie Pastorale*; ALBERT OTTENY: *Die sittliche Bewertung der Fehlhandlungen bei Schwachfähigen*, en «Christlich-päd», Blätter, 67 (1954), págs. 101-106; LADISLAV CSONKA: *Catechesi ai deficienti mentali*, en «Orientamenti pedagogici», 1960, núm. 5, págs. 913 y sigts.; JAMES H. VANDERVELDT y ROBERT P. ODENWALD: *Psichiatria e cattolicesimo*, Edit. Richter, 1954.

Todas estas razones nos han llevado a plantear el estudio de la conducta moral del deficiente para, desde ella, poder llegar a un conocimiento más exacto—y quisiéramos decir con ello más seguro y científico—de lo que es, en el fondo, su «sentido» moral, su «juicio» moral y su «conciencia» moral.

En esta ocasión queremos detenernos a analizar lo que puede ser una metodología para llevar a cabo esta investigación, que no está desprovista de dificultades y conflictos.

DIFICULTAD METODOLOGICA

El estudio de la «conducta moral» del deficiente presenta como primer problema el del procedimiento más adecuado para obtener unos resultados satisfactorios. Si bien es cierto que la observación debe ser la fuente primaria de semejante intento, creemos que no es lo suficientemente completa porque hay aspectos y matices que averiguar y rastrear que quedan ocultos a la observación externa. Todo lo que se plantea en torno al «sentido moral», «juicio moral» y «conciencia» tiene que ser descubierto a través de un procedimiento sistemático que no se puede limitar a la observación del investigador.

Lo que aporta la observación necesita una confirmación más profunda, y a proporcionar un instrumento adecuado se han dirigido nuestros esfuerzos y nuestra humilde aportación.

Para mejor comprender el porqué de nuestro método creemos necesarias unas advertencias en torno a lo hecho hasta el presente.

LOS TESTS DE MORALIDAD

No faltan en la bibliografía psicológica y entre las técnicas encaminadas al estudio de la personalidad de un sujeto los llamados «tests de moralidad», que exigen una buena preparación para su aplicación exacta. No tememos afirmar que son un arma de dos filos que pueden llevarnos al conocimiento de lo que buscamos o al error si se ha fallado en algunos de los requisitos indispensables para su feliz ejecución.

Desde el punto de vista científico tienen un valor inestimable por cuanto son una vía de acceso al estudio de los rincones más íntimos de la personalidad humana. No obstante esta ventaja, para el educador encierran el peligro de considerar al alma humana como un «caso» que se clasifica dentro de una categoría y se trata según un esquema.

El estudio de la «moralidad» humana encierra, pues, este peligro. Y la dificultad se agrava cuando se trata de estudiar no una personalidad normal en el desarrollo intelectual y afectivo, sino una personalidad que queda fuera de la norma por una insuficiencia en el desarrollo de su inte-

ligencia y, como consecuencia, con posibles repercusiones en los rasgos de su «conducta».

Se ha escrito que el uso de los tests de moralidad tiene un punto vulnerable en el caso de su aplicación a deficientes mentales, ya que puede haber una capacidad de juicio moral en un sujeto con conducta moral alterada, al mismo tiempo que le puede faltar la capacidad para «sentir» el valor moral de una acción (2). Por otra parte, puede ser compatible un «sentido moral» perfecto y una insuficiencia de «juicio moral». De este modo encontramos ya una cuádruple distinción que no se puede olvidar al tratar de analizar la «conducta» del insuficiente mental.

Por nuestra parte hemos intentado hacer una aplicación sistemática de los tests de moralidad clásicos en la investigación psicológica. Hemos encontrado la dificultad de que tienden a «medir» una moral puramente teórica que quedará en el ámbito de la «conciencia» o del «juicio», mientras que a nosotros nos interesa conocer la moral «práctica» del deficiente, descubierta a través del análisis de su «conducta» y de su vida afectiva, que creemos abre una puerta para conocer su «sentido» moral.

Los tests de moralidad de Baruk, Sarkisoff, Baumgarten-Tramer y Sante de Sanctis tienen utilidad cuando se pretende «medir» el «concepto» de moralidad que posee un sujeto. Pero ninguno llega a calibrar la realización práctica que provocan esos conceptos existentes en la mente del sujeto.

El test de Baruk se orienta al diagnóstico del hombre delincuente. Consiste en quince preguntas, a las que el sujeto debe responder con un juicio justificado. De este modo, a través de quince respuestas razonadas se llega a la formulación de un juicio sintético que queda clasificado en una de las categorías establecidas: juicio afectivo, injusto, de utilitarismo social, de la constatación del hecho, juicio doble y juicio sintético (3).

En nuestro caso no ha servido este test por ser un tipo de prueba que vale para apreciar el «sentido de lo justo» que posee el individuo sometido a estudio. Por otra parte, encierra la grave dificultad de ser un test que no puede ser utilizado aisladamente si se quiere llegar a una apreciación certera del modo en que un sujeto justifica los juicios que emite ante un caso determinado.

El reactivo de crueldad de Sarkisoff valora la «gravedad» de determinados actos en los que se pone en juego el juicio moral que posee el sujeto. A través de cinco casos se aprecia la capacidad que tiene para formular un juicio oral (4).

Tampoco nos ha servido por cuanto su aplica-

(2) LEVI, SERGIO: *Elementi di neuropsicologia infantile*, Vallecchi, Firenze, 1951, págs. 128-129.

(3) BARUK H. y BACHET M.: *Le test «Tsedek». Le jugement morale et la délinquance*, P. U. F., Parigi, 1950.

(4) Reattivo di crudeltà (Sarkisoff). FALORNI, M. L.: *Lo studio psicologico del carattere e delle attitudine*, Editrice Universitaria, Firenze, 1961, pág. 73.

ción se convertía en una dificultad a causa de la difícil comprensión de los casos expuestos en la prueba.

Los reactivos morales de Baumbarten-Tramer se pueden considerar como una prueba de «reflexión» en la que hay ventajas por ser una serie de pruebas fundadas en la consideración de casos que resultan atractivos e interesantes, pero que el deficiente no puede seguir en su perfecto desarrollo lógico. Más que ayudar, perturba, como nos ha demostrado la experiencia iniciada con algunos sujetos (5).

Los casos de conciencia de Sante de Sanctis, tan aplicados en Italia a los niños normales, no valen para los deficientes. La aceptable aplicación que se puede hacer de las diez cuestiones planteadas para los niños de tres a seis años no es lo suficientemente satisfactoria en orden al estudio de la conducta moral del deficiente (6).

Estos cuatro tipos de reactivos morales no han podido ayudarnos en nuestro intento. La difícil comprensión de determinadas cuestiones sometidas a la consideración del sujeto que se pretende estudiar, la escasez de lenguaje adecuado en el niño o en el adolescente anormal, la fijación afectiva a algunos detalles accesorios del pequeño relato que se les hace, son barreras que hacen imposible —a no ser que se hiciese una cuidadosa adaptación para el nivel intelectual de estos sujetos— una aplicación que ofrezca las suficientes garantías de fiabilidad en los resultados obtenidos (7).

NUESTRO METODO Y SU FUNDAMENTACION

A lo largo de tres años hemos elaborado un posible método de investigación de la «conducta moral del deficiente mental», que hemos aplicado a una muestra de treinta sujetos, llegando a resultados que esperan ser confirmados en otros grupos para ver si en realidad es el tipo de prueba que necesitamos.

Las dificultades expuestas en los párrafos anteriores nos llevaron a estudiar un sistema que salvase los obstáculos que habíamos visto, y en los que nos ratificaba el cambio de impresiones que veníamos sosteniendo con estudiosos dedicados al campo de la pedagogía y psicología diferencial en su faceta de educación de deficientes (8).

(5) Reattivi morali di Baumgarten-Tramer. FALORNI: O. c., págs. 77-79.

(6) DE SANCTIS, S.: *Guida alla semeiotica neuropsichiatrica infantile*, Edit. S. Lattes, Torino, 1924, página 222.

(7) Otros test que tratan de estudiar algunos aspectos parciales de la conducta de un sujeto en relación con su moralidad son los siguientes: Reactivo de discriminación ética de Kohs, reactivo de Hartshorne y May (C. E. I.), reactivo de «la mejor cosa para hacer», de honestidad de Voelker, sobre la mentira de Descouedres, reactivos del hurto de Junod y el reactivo de la sinceridad.

(8) Nos han ayudado con su consejo y orientaciones, entre otros, el profesor M. Gutiérrez, del P. A. S. de Roma; el doctor Carlo de Sanctis, presidente de la Liga Italiana de Higiene y Profilaxis Mental; Henri Bisson-

Fruto de esta idea ha sido el sistema mixto que hemos adoptado, armonizando las ventajas de la observación directa y las que llevaría aneja la experimentación a través de un tipo de prueba que permitiese la manifestación libre y espontánea de la vida moral del deficiente. Por eso concluimos establecer un sistema de «coloquio» con los sujetos, siguiendo un esquema fundamental a través de lo que hemos llamado «cuestionarios» por denominarlos de algún modo. No queríamos anclarnos en un tipo de conversación que pudiese impedir la libre manifestación de los sentimientos interiores del deficiente en unas respuestas frías. Si se contestaba escuetamente tendríamos que conformarnos con ello. Pero si el sujeto tomaba la pregunta o el punto propuesto como arranque para manifestarnos su interior y su manifestación externa en la vida real, habríamos logrado lo que pretendíamos. Nuestra pequeña experiencia ha confirmado nuestra hipótesis, y en la mayoría de los casos las preguntas formuladas han sido el punto de arranque que nos ha permitido conocer —en los límites posibles— lo que es la vida moral del deficiente expresada en una conducta personal.

La riqueza de matices a que podría dar lugar este método queríamos conservarla en toda su plenitud, ya que la vida afectiva del deficiente es riquísima en sus expansiones; por ello nos atrevimos a registrar estos coloquios o conversaciones en cinta magnetofónica. Eso nos ha permitido poseer un material rico para posteriores investigaciones (9).

Paralelamente a estos coloquios, confeccionamos un tipo de cuestionario integrado por cincuenta puntos, que ha sido contestado por los profesores y maestros de cada sujeto en observación. La utilidad de este medio está en confirmar o rectificar lo que puede deducirse de la conversación con el sujeto en estudio.

Estimamos que un aspecto importante —que por ahora hemos tenido que sacrificar aun sabiendo su interesante aportación— será el completar estos dos medios con un coloquio o investigación a los padres de los sujetos para reafirmar lo que la observación escolar y la conversación pueda darnos. El comportamiento en el seno de la familia será, indudablemente, una fuente preciosa de información para conocer mejor su «conducta» moral.

nier, secretario de la Comisión Médico-social y Psicopedagógica del B. I. C. E.; la doctora María Teresa Rovigatti, directora de la Escuela Ortofrénica de la S. I. A. M. E. (Roma). En España hemos contado con el asesoramiento del doctor García Hoz, que ha dirigido nuestra Memoria de licenciatura en Pedagogía, sobre el tema *La conducta moral del deficiente mental*, aparte de la ayuda recibida en el Instituto Municipal de Educación de Madrid y los colegios de educación especial San Luis Gonzaga e Institución Psicopedagógica para Deficientes. Y como origen de nuestra inquietud, el estímulo de la doctora Díaz Arnal, que nos inició en el estudio de la infancia deficiente.

(9) Los resultados de nuestra primera aplicación han sido el material usado en la elaboración de nuestra Memoria de licenciatura en Pedagogía, presentada en la Universidad de Madrid (junio de 1962) con la calificación de sobresaliente.

CUESTIONARIOS CONFECCIONADOS Y APLICACION

Con esa base teórica y tras haber hecho una selección de cuestiones que estimábamos interesantes al fin que nos proponíamos, hemos concluido confeccionando tres cuestionarios para encauzar los coloquios con los sujetos. Aunque no les convenga exactamente la denominación de cuestionarios según una terminología psicológica, hemos preferido distinguirlos con este nombre (10).

En el cuestionario «A» se busca conocer la conducta moral del deficiente a través de los rasgos que nos manifiesten su «agresividad», «compañerismo», «relaciones humanas», «sentido social», «altruismo», «amor al prójimo» y «agradecimiento».

Todas las ampliaciones a las primeras respuestas se han buscado a través de la pregunta «¿Por qué?», que ha resultado ser el camino más rápido y más fácil de interpretar por el sujeto deficiente como vía para valorar lo que es su «juicio moral».

En el cuestionario «B» hemos querido estudiar los rasgos de la «vida social» y «vida sexual» del deficiente. Algunas de las preguntas, redactadas de forma que no lleven inevitablemente a una contestación que se insinúe, han servido para recibir manifestaciones interesantes y provocar la exposición de determinados conflictos que no hubieran aflorado de otro modo.

El tercer cuestionario («C») busca el conocimiento de lo que encierra la realización de la «sinceridad» y la «obediencia» en la vida del deficiente psíquico.

Como cuestiones complementarias, hemos utilizado cuatro puntos que no han podido ser aplicados a todos porque se fueron perfilando a lo largo de las experiencias que realizábamos. En ellas hemos encontrado la respuesta a lo que pudiéramos llamar «concepto de bondad» y «concepto de malicia», «gravidad» y «culpabilidad» en el deficiente. El intento de que nos expresen lo que entienden o «sienten» como «remordimiento de conciencia» es un punto que, por el momento, debemos resignarnos a no poder perfilarlo suficientemente por las respuestas dadas.

La aplicación de estos cuestionarios la hemos hecho a un centenar de sujetos reteniendo como válidos los resultados conseguidos con 30 de ellos. Tal vez haya contribuido a esta reducción el hecho de vernos obligados a modificar algunas de las primitivas preguntas ante la realidad de su difícil o insuficiente captación por los primeros sujetos sometidos a la prueba. Los 30 que hemos estimado por el momento son, efectivamente, de los últimos sujetos explorados.

(10) Exactamente el cuestionario es un tipo de entrevista que se realiza por escrito. Suple al contacto personal y se utiliza para obtener mayor rapidez, economía y seguridad.

DIFICULTADES EN SU APLICACION

Cualquiera que nos haya seguido hasta este punto, puede haber pensado en la complejidad del problema que hemos abordado y en la dificultad que supone poder juzgar de la «conducta» de un deficiente a través de las respuestas que él mismo da. Por otra parte, no deja de ser cierta la cuestión que se ha planteado algún autor al tratar de analizar este aspecto (11).

No podemos detenernos en un punto que va más allá del ámbito metodológico para adentrarse en lo que es filosófico y hasta teológico. Únicamente apuntamos la existencia del problema para ver hasta dónde se puede complicar la fiabilidad de unos resultados logrados con el planteamiento que hemos hecho.

Lo que queremos resaltar aquí—ya que hablamos de metodología de una investigación—es el enfoque que hemos dado a nuestros cuestionarios.

No hemos pretendido en ningún momento estudiar o someter a juicio el aspecto teológico de la moralidad del niño deficiente. El concepto de «moralidad» en un plano teológico es problema distinto, aunque no se puedan separar la moralidad natural y la sobrenatural en el hombre que está elevado al orden de la Gracia por la participación en la vida divina según el plan de la redención sobrenatural de la especie humana. Lo que queremos aclarar es que no hemos incluido cuestiones que pudieran ser relacionadas íntimamente con una «moral cristiana» o una «moral católica» que pudiera dar un matiz demasiado particular a lo que intentábamos buscar (12).

La redacción de las preguntas ha permitido lograr respuestas que tienen poco contenido «religioso». Son escasos los momentos en los que los sujetos reaccionan con una proyección de su «mente» cristiana.

Por otra parte, nuestra presencia ante los sujetos estudiados temíamos dejase un influjo determinado. El hecho de encontrarse ante un sacerdote podría provocar una doble reacción: o la de cerrazón en un mutismo inexplicable por temor a una violación de la propia conciencia, mediante preguntas en relación con la conducta, o, por el contrario, la actitud de ver en las preguntas un tipo de «confesión» más o menos cercana a la sacramental.

El primer escollo se presentó en algún caso, pero el clima de sosiego y tranquilidad y la actitud personal de respeto a la libertad de expresión en el niño o adolescente que teníamos delante, salvó el primer choque producido. Únicamente

(11) CSOKKA, en su artículo *Catechesi ai deficienti mentali* («Orientamenti pedagogici», 1960, págs. 913 y siguientes), se pregunta cómo es posible que un «sentido moral» de naturaleza «preintelectual» pueda permitir llegar al conocimiento de una conciencia de nivel psicológico y moral.

(12) Es un tema totalmente diferente el de la vida religiosa. Lo que él lleva consigo lo hemos tratado en el apéndice *El sacerdote ante el deficiente mental*, que incluimos en la traducción de la *Pedagogie catechétique des enfants arriérés*, de H. BISSONNIER, que edita la Editorial Marova. (En prensa.)

ayudábamos a seguir la conversación mediante preguntas que no forzaban, pero que servían de aliento para favorecer una actitud de apertura beneficiosa. Algún «¿qué más?», «¿por qué?», «¿quieres explicar un poco más eso que has dicho?», «¿no tienes nada más que decir de esto?»,... han sido suficientes para abrir un cauce a la exposición siguiente dejando a salvo la libertad del sujeto.

La segunda dificultad—creerse ante el confesor— ha quedado al margen en la mayoría de los casos por ser sujetos que no tienen la experiencia de la confesión sacramental. En los casos que sabíamos existía esta vida sacramental, aclarábamos antes de comenzar la prueba que no se trataba de «confesarse», sino de responder a unas preguntas y hablar sobre lo que ellas sugiriesen en el interior. Algún brote se encauzó sin dejarlo crecer y la prueba siguió sin dificultad.

CUESTIONARIOS CONFECCIONADOS

Damos a continuación los cuestionarios que nos han servido para la experimentación, con el deseo de que un uso de los mismos pueda contribuir a una redacción definitiva y más perfecta en orden a plantear debidamente la metodología de la investigación de la conciencia moral del deficiente.

Conocemos las limitaciones de nuestra aportación, pero contamos con la inquietud de quienes se dedican a la educación de insuficientes mentales, para llevar adelante una tarea que puede abrir un gran horizonte con vistas a lo que puede aportar de positivo para la educación moral del deficiente mental (13).

CUESTIONARIO «A»

1. ¿Cuando te dan ganas de pegar a otros niños?
2. ¿Por qué pegas a otros niños?
3. ¿Por qué pegas a tus hermanos?
4. ¿A qué niño quieres menos? ¿Por qué?
5. ¿A qué niño quieres más? ¿Por qué?
6. ¿Te gusta hacer mal a otros niños? ¿Por qué?
7. ¿Discutes con otros niños? ¿Por qué?
8. ¿Das tus cosas a otros? ¿Por qué?
9. ¿Molestas a tus compañeros? ¿Por qué?
10. ¿Te burlas de ellos? ¿Por qué?
11. ¿Les ayudas si lo necesitan? ¿En qué cosas?
12. ¿Guardas rencor a otros niños? ¿En qué piensas para perdonarles?

(13) Los resultados obtenidos en orden a la educación moral del deficiente y las aplicaciones positivas de los mismos lo hemos hecho objeto de una comunicación presentada al Simposio Internazionale sui Rapporti tra Psichiatria e Pedagogia, que se celebró en Turín en el mes de abril.

13. ¿Te gusta maltratar a los animales? ¿Por qué? ¿Y a los niños? ¿Por qué?
14. De las cosas que tú tienes, ¿cuál no darías si te la pidiesen? (Lo que más te costaría dar.)
15. ¿Quieres a tus papás? ¿Por qué? ¿Y a tus profesores? ¿Por qué?

CUESTIONARIO «B»

1. ¿Te gustan más los niños o las niñas de tu edad?
2. ¿Te gustan las niñas (niños) de tu edad? ¿Por qué?
3. ¿Quieres a las niñas (niños)? ¿Por qué?
4. ¿Te han reñido alguna vez por estar con niñas (niños)?
5. ¿Cómo demostrarías a una niña (niño) que la quieres mucho?
6. ¿Cuál es la cosa que más vergüenza te da?
7. De todas las cosas que haces, ¿hay alguna que no harías delante de tus padres? ¿Qué cosa?
8. ¿Por qué no lo harías delante de tus padres?

CUESTIONARIO «C»

1. Cuando cuentas una cosa, ¿la exageras?
2. ¿Mientes? ¿Mucho o poco?
3. ¿Por qué mientes?
4. ¿Cuándo mientes?
5. ¿A quién mientes?
6. ¿Para qué mientes?
7. ¿Cumples lo que prometes?
8. ¿Das a cada uno lo que es suyo?
9. ¿Obedeces? ¿Por qué?
10. ¿Cuándo no obedeces?
11. ¿Por qué no obedeces?
12. Si temes un castigo, ¿dices la verdad? ¿Por qué?
13. ¿A quién te cuesta decir la verdad?
14. ¿En qué cosas te cuesta decir la verdad?
15. ¿Cuándo te cuesta decir la verdad?

CUESTIONES COMPLEMENTARIAS

1. ¿En qué te fijas para decir que un niño (niña) es bueno?
2. ¿En qué te fijas para decir que un niño (niña) es malo?
3. ¿Cuál es la peor cosa que puede hacer un niño (niña)? ¿Cuáles más? (Hasta enumerar tres por orden de gravedad.)
4. ¿Qué es el «remordimiento de la conciencia»?

**DATOS A OBSERVAR POR LOS MAESTROS
O PERSONAS QUE LO TRATAN**

(Indicar en cada punto «sí» o «no»)

1. ¿Cariñoso con los compañeros?
2. ¿Despegado de los compañeros?
3. ¿Molesta a los que le rodean?
4. ¿Hace burla de los demás?
5. ¿Ayuda cuando se le pide?
6. ¿Frecuentemente afectivo a pocos?
7. ¿Frecuentemente afectivo con los mayores que le tratan?
8. ¿Afectivo con quien le quiere?
9. ¿Afectivo de forma desbordante y expansiva?
10. ¿Afectivo con llanto?
11. ¿Afectivo mediante pequeños servicios?
12. ¿Afectivo mediante caricias, mimos, besos?
13. ¿Ayuda con buena disposición?
14. ¿Sensible ante el sufrimiento de los demás?
15. ¿Sensible a las alabanzas?
16. ¿Sensible a las correcciones?
17. ¿Tiene un concepto elevado de sí mismo?
18. ¿Desea ser reconocido como superior de los demás?
19. ¿Obstinado por la estima de sí mismo?
20. ¿Discute con los que le rodean?
21. ¿Desea la estima en forma de vanidad?
22. ¿Gusta de destacar en la clase?
23. ¿Exagera cuando cuenta cosas propias?
24. ¿Miente por miedo al castigo?
25. ¿Miente para lograr lo que quiere?
26. ¿Es sincero aunque vea que le pueden castigar?
27. ¿Suele mentir fácilmente?
28. ¿A quién suele mentir más? (Señalar concretamente.)
29. ¿Es injusto al valorar la conducta de padres, profesores, etc.?
30. ¿Le atraen las niñas (o los niños) de su edad?
31. ¿Busca el trato con las niñas (o niños)?
32. ¿Manifiesta simpatía y ternura a niñas (o niños) de su edad?
33. ¿Lo justifica de algún modo ante los mayores?
34. ¿Interés por temas sexuales?

35. ¿Tiene sentido moral de lo sexual?
36. ¿Tiene sentido del pudor?
37. ¿Manifiesta su sexualidad sin reservas?
38. ¿Manifiesta vergüenza por faltas sexuales cometidas?
39. ¿Tiene tendencias espirituales?
40. ¿Le gusta la vida religiosa y de piedad?
41. ¿Es fiel a todos?
42. ¿Es justo con todos?
43. ¿Es sacrificado por los demás?
44. ¿Se arrepiente del mal que hace?
45. ¿Guarda rencor?
46. ¿Desobedece a los mayores (padres, maestros)?
47. ¿Es agresivo?
48. ¿Provoca a los compañeros?
49. ¿Pide perdón cuando ha obrado mal con alguno?
50. ¿Se muestra alegre y sincero al ser perdonado?

CONCLUSION

Hasta aquí nuestra contribución al punto que nos hemos planteado. El primer ensayo lo hemos realizado y podemos dar algunas referencias sobre los objetivos conseguidos. La dificultad inherente al trabajo se ha visto agrandada por la ausencia de bibliografía sobre el particular. No tenemos noticias de ninguna investigación del género, ya que los únicos trabajos que mantienen alguna relación con el tema son las investigaciones de HENRI BISSONNIER a través de la Commission Médico-Sociale e Psycho-pedagogique del Bureau International Catholique de l'Enfance y vertidas en su obra *Pedagogie Catechétique des enfants arriérés* (14), siendo él mismo el que nos ha manifestado que su orientación es distinta a la que hemos tomado como guía de nuestra investigación.

Lo que de abrumador tiene el intento queda justificado por la importancia del tema. Y cualquier contribución a corregir nuestro bosquejo la consideraremos estimable y meritoria para la ayuda del mundo educativo de la infancia deficiente.

(14) Recomendamos esta obra a quienes se preocupan de la educación religiosa del deficiente mental.

Nuevas Instrucciones para los exámenes de Grado Elemental y Superior del Bachillerato

La experiencia obtenida en los diez años transcurridos desde la promulgación de la Ley de Ordenación de la Enseñanza Media, de 26 de febrero de 1953, en orden a la realización de las pruebas de Grado Elemental y Superior del Bachillerato ha aconsejado al Ministerio de Educación Nacional la ratificación de la mayor parte de las normas dictadas hasta ahora para regularlas, pero también la modificación de alguna de ellas con el fin de hacer más racional el esfuerzo de los alumnos y de perfeccionar técnicamente el sistema de calificación.

Esas modificaciones han cristalizado en unas nuevas instrucciones, especificada en una Orden ministerial de 21 de marzo de 1963. Las variaciones introducidas se concretan en cinco puntos principales:

1. Los ejercicios de grado se dividen en tres grupos, cada uno de los cuales puede ser objeto de aprobación independiente, sin tener en cuenta la calificación lograda en los otros dos.
2. Se extiende el anonimato a todos los ejercicios.
3. Los alumnos efectúan todos éstos sin esperar a la calificación de los anteriores, con lo que se reduce el tiempo material de realización de las pruebas.
4. No se permite que un alumno verifique dos sesiones de examen en el mismo día, y como consecuencia de este reajuste.
5. El curso lectivo podrá prolongarse hasta el último día de mayo.

Dado el interés de estas Instrucciones, damos a continuación su detalle para colaborar en la máxima difusión de su contenido.

1. CONVOCATORIA DE EXAMENES

Los exámenes de los Grados Elemental y Superior del Bachillerato se celebrarán en dos convocatorias: una en el mes de junio y otra en el de septiembre.

Los exámenes de la primera en ambos Grados darán comienzo el día 15 de junio o el primer día hábil que le siga si aquél fuere festivo. En la convocatoria de septiembre comenzarán, también en ambos Grados, el día 15 de este mes o el primer día hábil que le siga si aquél fuere festivo.

El orden de los exámenes lo determinará en cada distrito universitario la Inspección de Enseñanza Media.

2. INSCRIPCION

a) Requisitos académicos

Para poder inscribirse en los exámenes de Grado será necesario:

1.º Tener aprobadas todas las asignaturas que forman parte de los cursos anteriores conforme al Plan vigente de estudios del Bachillerato, salvo en los casos de convalidación reglamentariamente concedida.

2.º Tener el Libro de Calificación Escolar en regla, con todas las diligencias preceptivas para acreditar los estudios realizados y con la diligencias especiales que expresen los promedios de calificación de los diferentes grupos de asignaturas, conforme al modelo que se inserta en el anejo I de estas instrucciones.

3.º Que el expediente académico del alumno obre en el Instituto en que vaya a hacer su inscripción. Con este fin, caso de que tenga que efectuar algún traslado, lo solicitará con la anticipación necesaria.

A los alumnos que tengan en trámite la convalidación de estudios extranjeros se les aplicará la norma XIX de estas instrucciones.

b) Plazos

Para la convocatoria de junio las fechas de inscripción serán: los días 20 al 31 de mayo para los alumnos que hubieran aprobado el curso cuarto o el sexto, según los casos, en años académicos anteriores, y los seis primeros días hábiles del mes de junio para los demás alumnos.

La Dirección General de Enseñanza Media podrá establecer dentro de estos plazos fechas distintas para la inscripción de los alumnos oficiales, de los colegiados y de los libres.

En la convocatoria de septiembre las fechas serán: los cuatro primeros días hábiles del mes para los repetidores y los cuatro días hábiles siguientes para los demás alumnos.

c) Validez

La inscripción para el examen de Grado y el consiguiente pago de derechos solamente tendrá validez para una convocatoria (junio o septiembre). Los alumnos que tengan que examinarse en posteriores convo-

Los temas de la iniciación profesional de deficientes, sobre la conciencia moral de los mismos, sobre organización de establecimientos dedicados a la educación y tratamiento de ellos, han sido ya objeto de tesis universitarias en los últimos tres años. Por si fuera poco, la labor de la asistente social en formación va poniendo cada día más de relieve, en contacto directo con poblados y bloques de viviendas familiares, la variada gama de casos de esta especie, llevando a su ánimo la esperanza de ayuda y de información para su hacer cotidiano.

Es, pues, prometedora la perspectiva actual respecto de las realizaciones en torno al problema, a condición de que este despliegue que se muestra en principio no se anquilose ni atrofie. Unión familiar fuerte y pujante; formación de personal especializado en cursos sucesivos hasta satisfacer la exigencia actual y futura; posibilidad material de creación de centros provinciales en relación con el contingente, factores decisivos para una resolución eficaz.

Un último factor a tener en cuenta es el de la protección laboral al deficiente, que ha de darse casi automáticamente cuando los tres primeros tengan una realidad eficaz. Desde el momento en que los deficientes adolescentes se benefician de los centros continuadores de la fase primaria especial, es decir, a partir de los quince o dieciséis años, no será difícil su empleo en ocupaciones laborales sencillas, con las que se redimen definitivamente de la situación parasitaria en que se encuentran la mayoría en la actualidad.

Ya no tendremos que sentir el rubor que ahora sentimos al ver que en nuestra patria sigue el problema de la atención a los deficientes mentales sin resolver, mientras comprobamos cómo en países, incluso subdesarrollados, se le atacó de raíz y se le atiende desde los primeros momentos mediante un descubrimiento precoz, que los encarrila ya tempranamente.

Tampoco es pedir mucho que se facilite ese descubrimiento en nuestras familias rurales alejadas de las capitales importantes, por medio de los equipos ambulantes (médico, psicólogo, pedagogo, asistente social) encargados de la detección de los deficientes existentes, como tiene lugar en Portugal desde hace una decena de años.

No digamos nada de la amplia solución ofrecida en los países europeos en los que no sólo se atiende al deficiente mental desde los aspectos médico-pedagógico y psico-social, sino que se dan facilidades de encuadrar a los mismos en centros educativos especiales confesionales o no, en sistema de familias e internado abierto, en colonia de vacaciones terapéuticas, etc. Esto es demasiado para nosotros por el momento. Bástenos lo consignado anteriormente, que ya es mucho, si se llega a realizar.

Por otra parte, es una ocasión oportuna este recordatorio, pues acaba de finalizar el I Congreso de la Infancia española y comienzan a fra-

guar las sugerencias que se suscitaron en él, y no pocas de las medidas a poner en práctica por parte de organismos que tomaron parte activa en esta reunión nacional costarían un mínimo esfuerzo comparado con el provecho que reportaría su actividad.

LAS ATENCIONES A LOS NIÑOS CON IMPEDIMENTO SOCIAL

El último de los apartados a que hace referencia el principio V de los Derechos del Niño que venimos glosando, es al de los niños que por un motivo social se encuentran en situación de conflicto o desamparo respecto del medio ambiente.

Se encuentran en estas condiciones los niños huérfanos, abandonados, los que se hallan sujetos a peligro moral por deficiencias de ambiente, aun contando con familia, y, finalmente, los delincuentes menores.

Para atender a esta diversidad de inadaptación social felizmente contamos en nuestro país con organismos especialmente encargados de velar por la educación y tratamiento de aquéllos. En efecto, para la atención al delincuente menor y aun para la protección al abandonado, la Obra de Protección de Menores, dependiente del Ministerio de Justicia, cuenta con establecimientos radicados en las diversas provincias españolas, que se ocupan de la educación e iniciación profesional de los muchachos que han estado en fricción con las normas sociales.

Naturalmente, no podemos afirmar que esta labor de reeducación sea óptima en todos los centros, pero tampoco se puede negar que realizan una tarea necesaria y costosa. Las experiencias diarias van marcando el derrotero a seguir en cuanto a rectificación de métodos a emplear y actitudes a adoptar, al mismo tiempo que se impone cada vez más la especialización del personal entregado a estas tareas, religioso o seglar.

El tratamiento y cuidado de huérfanos es generalmente absorbido en nuestro país por los colegios de huérfanos establecidos en casi todos los organismos oficiales y grandes empresas privadas o paraestatales; es ésta una solución loable, por cuanto salva desde el primer momento el bache que sufre la vida del niño al perder sus padres. Sin embargo, la permanencia demasiado prolongada en estos colegios, que albergan a gran número de muchachos y que, por lo mismo, pierden el carácter de intimidad, propio de la familia, influyen desfavorablemente en el desarrollo mental y efectivo (en definitiva, de la personalidad), si las personas que lo dirigen y constituyen el cuerpo docente no saben compensar con su actitud y actuación los obstáculos que presenta la masificación.

Además, la abertura cada vez mayor de estos establecimientos aseguraría una educación eficaz y un tratamiento verdadero de esta inadaptación social producida por la situación de orfandad; el procedimiento sencillo para asegurar

dicha apertura es el desglose del colegio, dejándolo reducido a residencia u hogar donde vivan los huérfanos y sirviéndose de los centros docentes primarios y secundarios de la localidad para la educación y enseñanza de los acogidos.

Pero, como puede apreciarse, esto no significa sino una pequeña reforma de algo que ya está en marcha y que cumple un cometido primordial; no hay ya problema sin abordar, está resuelto y se le buscan soluciones cada vez más eficaces sobre la marcha.

Podemos, pues, hacernos solidarios del Principio V de los Derechos del Niño, sin recelo alguno respecto de su puesta en práctica en todos sus apartados, siempre que el bache relativo a los deficientes mentales tenga una solución en un futuro próximo, para que no pueda demostrarse que sigue dominando en nuestro siglo la ley del más fuerte y se abandona a los débiles a su propia desgracia, como si fueran seres sin alma, cuando quizá la posean en grado superior a los intelectualmente dotados.

La conducta y educación moral del deficiente mental

Bosquejo para una metodología de su investigación

JOSE ANTONIO RIOS GONZALEZ

Licenciado en Pedagogía

ANTECEDENTES

Entre los problemas que van despertando mayor interés educativo está el panorama que se ofrece en orden a la tarea educativa del niño y adolescente deficiente mental que ocupa ese puesto un tanto oscuro en la sociedad por haber sido considerado durante mucho tiempo como un ser irrecuperable, incapaz de educarse y, en el mejor de los casos, como un ser digno de compasión sin más horizontes.

De poco tiempo a esta parte se han ido multiplicando los estudios sobre la psicología y reeducación del insuficiente mental. Se ha iniciado el estudio científico de lo que es la vida interna y las manifestaciones exteriores de un deficiente. Raro es el Congreso, Semana de Estudio, intercambio nacional o internacional—ya sea en el ámbito estrictamente médico, psiquiátrico, asistencial, psicológico o pedagógico—en que no se aborden, de manera más o menos directa, los problemas relativos a la recuperación y ayuda del deficiente.

Sin embargo, hemos notado la falta de un estudio acerca de la conducta moral del deficiente. A lo sumo se han estudiado aspectos de la vida moral y religiosa, pero sin llegar a enfrentarse con lo que es, en verdad, el entresijo de la conducta moral más o menos manifestada a través

de la actitud ante la vida, la sociedad, la ley moral y ante sí mismo (1).

Por otra parte, existe una literatura en torno a la vida moral del deficiente que ha conducido a la forja de una mentalidad que juzgamos excesivamente pesimista y negativa de lo que es realmente la moralidad del sujeto afectado por una debilidad mental. Ha contribuido a ello cierto tipo de novela moderna que, impulsada más por lo atractivo o llamativo, cuando no por lo morboso, habla de personajes que por ser deficientes mentales se les considera capaces de las mayores aberraciones y sujetos activos de no pocas rarezas. Otras veces es el deficiente mental el sujeto «bueno» por incapacidad de ser malo, el incapaz de una vida recta o una vida digna, que queda reducido a ser el «tonto» que identifica en su existencia la «bondad» con la «idiotez», haciendo poco atractiva la virtud y la rectitud de conducta.

(1) Han escrito sobre el particular HENRI BISSENIER: *Pedagogia della Resurretion, Pedagogie Catechetique des enfants arriérés, Introduction a la Psychopatologie Pastorale*; ALBERT OTTENY: *Die sittliche Bewertung der Fehlandlungen bei Schwachfähigen*, en «Christlich-päd. Blätter», 67 (1954), págs. 101-106; LADISLAV CSONKA: *Catechesi ai deficienti mentali*, en «Orientamenti pedagogici», 1960, núm. 5, págs. 913 y sigts.; JAMES H. VANDERVELDT y ROBERT P. ODENWALD: *Psichiatria e cattolicesimo*, Edit. Richter, 1954.

Todas estas razones nos han llevado a plantear el estudio de la conducta moral del deficiente para, desde ella, poder llegar a un conocimiento más exacto—y quisiéramos decir con ello más seguro y científico—de lo que es, en el fondo, su «sentido» moral, su «juicio» moral y su «conciencia» moral.

En esta ocasión queremos detenernos a analizar lo que puede ser una metodología para llevar a cabo esta investigación, que no está desprovista de dificultades y conflictos.

DIFICULTAD METODOLOGICA

El estudio de la «conducta moral» del deficiente presenta como primer problema el del procedimiento más adecuado para obtener unos resultados satisfactorios. Si bien es cierto que la observación debe ser la fuente primaria de semejante intento, creemos que no es lo suficientemente completa porque hay aspectos y matices que averiguar y rastrear que quedan ocultos a la observación externa. Todo lo que se plantea en torno al «sentido moral», «juicio moral» y «conciencia» tiene que ser descubierto a través de un procedimiento sistemático que no se puede limitar a la observación del investigador.

Lo que aporta la observación necesita una confirmación más profunda, y a proporcionar un instrumento adecuado se han dirigido nuestros esfuerzos y nuestra humilde aportación.

Para mejor comprender el porqué de nuestro método creemos necesarias unas advertencias en torno a lo hecho hasta el presente.

LOS TESTS DE MORALIDAD

No faltan en la bibliografía psicológica y entre las técnicas encaminadas al estudio de la personalidad de un sujeto los llamados «tests de moralidad», que exigen una buena preparación para su aplicación exacta. No tememos afirmar que son un arma de dos filos que pueden llevarnos al conocimiento de lo que buscamos o al error si se ha fallado en algunos de los requisitos indispensables para su feliz ejecución.

Desde el punto de vista científico tienen un valor inestimable por cuanto son una vía de acceso al estudio de los rincones más íntimos de la personalidad humana. No obstante esta ventaja, para el educador encierran el peligro de considerar al alma humana como un «caso» que se clasifica dentro de una categoría y se trata según un esquema.

El estudio de la «moralidad» humana encierra, pues, este peligro. Y la dificultad se agrava cuando se trata de estudiar no una personalidad normal en el desarrollo intelectual y afectivo, sino una personalidad que queda fuera de la norma por una insuficiencia en el desarrollo de su inte-

ligencia y, como consecuencia, con posibles repercusiones en los rasgos de su «conducta».

Se ha escrito que el uso de los tests de moralidad tiene un punto vulnerable en el caso de su aplicación a deficientes mentales, ya que puede haber una capacidad de juicio moral en un sujeto con conducta moral alterada, al mismo tiempo que le puede faltar la capacidad para «sentir» el valor moral de una acción (2). Por otra parte, puede ser compatible un «sentido moral» perfecto y una insuficiencia de «juicio moral». De este modo encontramos ya una cuádruple distinción que no se puede olvidar al tratar de analizar la «conducta» del insuficiente mental.

Por nuestra parte hemos intentado hacer una aplicación sistemática de los tests de moralidad clásicos en la investigación psicológica. Hemos encontrado la dificultad de que tienden a «medir» una moral puramente teórica que quedará en el ámbito de la «conciencia» o del «juicio», mientras que a nosotros nos interesa conocer la moral «práctica» del deficiente, descubierta a través del análisis de su «conducta» y de su vida afectiva, que creemos abre una puerta para conocer su «sentido» moral.

Los tests de moralidad de Baruk, Sarkisoff, Baumgarten-Tramer y Sante de Sanctis tienen utilidad cuando se pretende «medir» el «concepto» de moralidad que posee un sujeto. Pero ninguno llega a calibrar la realización práctica que provocan esos conceptos existentes en la mente del sujeto.

El test de Baruk se orienta al diagnóstico del hombre delincuente. Consiste en quince preguntas, a las que el sujeto debe responder con un juicio justificado. De este modo, a través de quince respuestas razonadas se llega a la formulación de un juicio sintético que queda clasificado en una de las categorías establecidas: juicio afectivo, injusto, de utilitarismo social, de la constatación del hecho, juicio doble y juicio sintético (3).

En nuestro caso no ha servido este test por ser un tipo de prueba que vale para apreciar el «sentido de lo justo» que posee el individuo sometido a estudio. Por otra parte, encierra la grave dificultad de ser un test que no puede ser utilizado aisladamente si se quiere llegar a una apreciación certera del modo en que un sujeto justifica los juicios que emite ante un caso determinado.

El reactivo de crueldad de Sarkisoff valora la «gravedad» de determinados actos en los que se pone en juego el juicio moral que posee el sujeto. A través de cinco casos se aprecia la capacidad que tiene para formular un juicio oral (4).

Tampoco nos ha servido por cuanto su aplica-

(2) LEVI, SERGIO: *Elementi di neuropsicologia infantile*, Vallecchi, Firenze, 1951, págs. 128-129.

(3) BARUK H. y BACHET M.: *Le test «Tsedek». Le jugement morale et la delinquance*, P. U. F., Parigi, 1950.

(4) Reattivo di crudeltá (Sarkisoff). FALORNI, M. L.: *Lo studio psicologico del carattere e delle attitudi*, Editrice Universitaria, Firenze, 1961, pág. 73.

ción se convertía en una dificultad a causa de la difícil comprensión de los casos expuestos en la prueba.

Los reactivos morales de Baumbarten-Tramer se pueden considerar como una prueba de «reflexión» en la que hay ventajas por ser una serie de pruebas fundadas en la consideración de casos que resultan atractivos e interesantes, pero que el deficiente no puede seguir en su perfecto desarrollo lógico. Más que ayudar, perturba, como nos ha demostrado la experiencia iniciada con algunos sujetos (5).

Los casos de conciencia de Sante de Sanctis, tan aplicados en Italia a los niños normales, no valen para los deficientes. La aceptable aplicación que se puede hacer de las diez cuestiones planteadas para los niños de tres a seis años no es lo suficientemente satisfactoria en orden al estudio de la conducta moral del deficiente (6).

Estos cuatro tipos de reactivos morales no han podido ayudarnos en nuestro intento. La difícil comprensión de determinadas cuestiones sometidas a la consideración del sujeto que se pretende estudiar, la escasez de lenguaje adecuado en el niño o en el adolescente anormal, la fijación afectiva a algunos detalles accesorios del pequeño relato que se les hace, son barreras que hacen imposible—a no ser que se hiciese una cuidadosa adaptación para el nivel intelectual de estos sujetos—una aplicación que ofrezca las suficientes garantías de fiabilidad en los resultados obtenidos (7).

NUESTRO METODO Y SU FUNDAMENTACION

A lo largo de tres años hemos elaborado un posible método de investigación de la «conducta moral del deficiente mental», que hemos aplicado a una muestra de treinta sujetos, llegando a resultados que esperan ser confirmados en otros grupos para ver si en realidad es el tipo de prueba que necesitamos.

Las dificultades expuestas en los párrafos anteriores nos llevaron a estudiar un sistema que salvase los obstáculos que habíamos visto, y en los que nos ratificaba el cambio de impresiones que veníamos sosteniendo con estudiosos dedicados al campo de la pedagogía y psicología diferencial en su faceta de educación de deficientes (8).

(5) Reattivi morali di Baumgarten-Tramer. FALORNI: O. c., págs. 77-79.

(6) DE SANCTIS, S.: *Guida alla semeiotica neuropsichiatrica infantile*, Edit. S. Lattes, Torino, 1924, página 222.

(7) Otros test que tratan de estudiar algunos aspectos parciales de la conducta de un sujeto en relación con su moralidad son los siguientes: Reactivo de discriminación ética de Kohs, reactivo de Hartshorne y May (C. E. I.), reactivo de «la mejor cosa para hacer», de honestidad de Voelker, sobre la mentira de Descoedres, reactivos del hurto de Junod y el reactivo de la sinceridad.

(8) Nos han ayudado con su consejo y orientaciones, entre otros, el profesor M. Gutiérrez, del P. A. S. de Roma; el doctor Carlo de Sanctis, presidente de la Liga Italiana de Higiene y Profilaxis Mental; Henri Bisson-

Fruto de esta idea ha sido el sistema mixto que hemos adoptado, armonizando las ventajas de la observación directa y las que llevaría aneja la experimentación a través de un tipo de prueba que permitiese la manifestación libre y espontánea de la vida moral del deficiente. Por eso concluimos establecer un sistema de «coloquio» con los sujetos, siguiendo un esquema fundamental a través de lo que hemos llamado «cuestionarios» por denominarlos de algún modo. No queríamos anclarnos en un tipo de conversación que pudiese impedir la libre manifestación de los sentimientos interiores del deficiente en unas respuestas frías. Si se contestaba escuetamente tendríamos que conformarnos con ello. Pero si el sujeto tomaba la pregunta o el punto propuesto como arranque para manifestarnos su interior y su manifestación externa en la vida real, habríamos logrado lo que pretendíamos. Nuestra pequeña experiencia ha confirmado nuestra hipótesis, y en la mayoría de los casos las preguntas formuladas han sido el punto de arranque que nos ha permitido conocer—en los límites posibles—lo que es la vida moral del deficiente expresada en una conducta personal.

La riqueza de matices a que podría dar lugar este método queríamos conservarla en toda su plenitud, ya que la vida afectiva del deficiente es riquísima en sus expansiones; por ello nos atrevimos a registrar estos coloquios o conversaciones en cinta magnetofónica. Eso nos ha permitido poseer un material rico para posteriores investigaciones (9).

Paralelamente a estos coloquios, confeccionamos un tipo de cuestionario integrado por cincuenta puntos, que ha sido contestado por los profesores y maestros de cada sujeto en observación. La utilidad de este medio está en confirmar o rectificar lo que puede deducirse de la conversación con el sujeto en estudio.

Estimamos que un aspecto importante—que por ahora hemos tenido que sacrificar aun sabiendo su interesante aportación—será el completar estos dos medios con un coloquio o investigación a los padres de los sujetos para reafirmar lo que la observación escolar y la conversación pueda darnos. El comportamiento en el seno de la familia será, indudablemente, una fuente preciosa de información para conocer mejor su «conducta» moral.

nier, secretario de la Comisión Médico-social y Psicopedagógica del B. I. C. E.; la doctora María Teresa Rovigatti, directora de la Escuela Ortofrénica de la S. I. A. M. E. (Roma). En España hemos contado con el asesoramiento del doctor García Hoz, que ha dirigido nuestra Memoria de licenciatura en Pedagogía, sobre el tema *La conducta moral del deficiente mental*, aparte de la ayuda recibida en el Instituto Municipal de Educación de Madrid y los colegios de educación especial San Luis Gonzaga e Institución Psicopedagógica para Deficientes. Y como origen de nuestra inquietud, el estímulo de la doctora Díaz Arnal, que nos inició en el estudio de la infancia deficiente.

(9) Los resultados de nuestra primera aplicación han sido el material usado en la elaboración de nuestra Memoria de licenciatura en Pedagogía, presentada en la Universidad de Madrid (junio de 1962) con la calificación de sobresaliente.

CUESTIONARIOS CONFECCIONADOS Y APLICACION

Con esa base teórica y tras haber hecho una selección de cuestiones que estimábamos interesantes al fin que nos proponíamos, hemos concluido confeccionando tres cuestionarios para encauzar los coloquios con los sujetos. Aunque no les convenga exactamente la denominación de cuestionarios según una terminología psicológica, hemos preferido distinguirlos con este nombre (10).

En el cuestionario «A» se busca conocer la conducta moral del deficiente a través de los rasgos que nos manifiesten su «agresividad», «compañerismo», «relaciones humanas», «sentido social», «altruismo», «amor al prójimo» y «agradecimiento».

Todas las ampliaciones a las primeras respuestas se han buscado a través de la pregunta «¿Por qué?», que ha resultado ser el camino más rápido y más fácil de interpretar por el sujeto deficiente como vía para valorar lo que es su «juicio moral».

En el cuestionario «B» hemos querido estudiar los rasgos de la «vida social» y «vida sexual» del deficiente. Algunas de las preguntas, redactadas de forma que no lleven inevitablemente a una contestación que se insinúe, han servido para recibir manifestaciones interesantes y provocar la exposición de determinados conflictos que no hubieran aflorado de otro modo.

El tercer cuestionario («C») busca el conocimiento de lo que encierra la realización de la «sinceridad» y la «obediencia» en la vida del deficiente psíquico.

Como cuestiones complementarias, hemos utilizado cuatro puntos que no han podido ser aplicados a todos porque se fueron perfilando a lo largo de las experiencias que realizábamos. En ellas hemos encontrado la respuesta a lo que pudiéramos llamar «concepto de bondad» y «concepto de malicia», «gravidad» y «culpabilidad» en el deficiente. El intento de que nos expresen lo que entienden o «sienten» como «remordimiento de conciencia» es un punto que, por el momento, debemos resignarnos a no poder perfilarlo suficientemente por las respuestas dadas.

La aplicación de estos cuestionarios la hemos hecho a un centenar de sujetos reteniendo como válidos los resultados conseguidos con 30 de ellos. Tal vez haya contribuido a esta reducción el hecho de vernos obligados a modificar algunas de las primitivas preguntas ante la realidad de su difícil o insuficiente captación por los primeros sujetos sometidos a la prueba. Los 30 que hemos estimado por el momento son, efectivamente, de los últimos sujetos explorados.

(10) Exactamente el cuestionario es un tipo de entrevista que se realiza por escrito. Suple al contacto personal y se utiliza para obtener mayor rapidez, economía y seguridad.

DIFICULTADES EN SU APLICACION

Cualquiera que nos haya seguido hasta este punto, puede haber pensado en la complejidad del problema que hemos abordado y en la dificultad que supone poder juzgar de la «conducta» de un deficiente a través de las respuestas que él mismo da. Por otra parte, no deja de ser cierta la cuestión que se ha planteado algún autor al tratar de analizar este aspecto (11).

No podemos detenernos en un punto que va más allá del ámbito metodológico para adentrarse en lo que es filosófico y hasta teológico. Únicamente apuntamos la existencia del problema para ver hasta dónde se puede complicar la fiabilidad de unos resultados logrados con el planteamiento que hemos hecho.

Lo que queremos resaltar aquí—ya que hablamos de metodología de una investigación—es el enfoque que hemos dado a nuestros cuestionarios.

No hemos pretendido en ningún momento estudiar o someter a juicio el aspecto teológico de la moralidad del niño deficiente. El concepto de «moralidad» en un plano teológico es problema distinto, aunque no se puedan separar la moralidad natural y la sobrenatural en el hombre que está elevado al orden de la Gracia por la participación en la vida divina según el plan de la redención sobrenatural de la especie humana. Lo que queremos aclarar es que no hemos incluido cuestiones que pudieran ser relacionadas íntimamente con una «moral cristiana» o una «moral católica» que pudiera dar un matiz demasiado particular a lo que intentábamos buscar (12).

La redacción de las preguntas ha permitido lograr respuestas que tienen poco contenido «religioso». Son escasos los momentos en los que los sujetos reaccionan con una proyección de su «mente» cristiana.

Por otra parte, nuestra presencia ante los sujetos estudiados temíamos dejase un influjo determinado. El hecho de encontrarse ante un sacerdote podría provocar una doble reacción: o la de cerrazón en un mutismo inexplicable por temor a una violación de la propia conciencia, mediante preguntas en relación con la conducta, o, por el contrario, la actitud de ver en las preguntas un tipo de «confesión» más o menos cercana a la sacramental.

El primer escollo se presentó en algún caso, pero el clima de sosiego y tranquilidad y la actitud personal de respeto a la libertad de expresión en el niño o adolescente que teníamos delante, salvó el primer choque producido. Únicamente

(11) CSOKA, en su artículo *Catechesi ai deficienti mentali* («Orientamenti pedagogici», 1960, págs. 913 y siguientes), se pregunta cómo es posible que un «sentido moral» de naturaleza «preintelectual» pueda permitir llegar al conocimiento de una conciencia de nivel psicológico y moral.

(12) Es un tema totalmente diferente el de la vida religiosa. Lo que él lleva consigo lo hemos tratado en el apéndice *El sacerdote ante el deficiente mental*, que incluimos en la traducción de la *Pedagogie catechétique des enfants arriérés*, de H. BISSONNIER, que edita la Editorial Marova. (En prensa.)

ayudábamos a seguir la conversación mediante preguntas que no forzaban, pero que servían de aliento para favorecer una actitud de apertura beneficiosa. Algún «¿qué más?», «¿por qué?», «¿quieres explicar un poco más eso que has dicho?», «¿no tienes nada más que decir de esto?»,... han sido suficientes para abrir un cauce a la exposición siguiente dejando a salvo la libertad del sujeto.

La segunda dificultad—creerse ante el confesor— ha quedado al margen en la mayoría de los casos por ser sujetos que no tienen la experiencia de la confesión sacramental. En los casos que sabíamos existía esta vida sacramental, aclarábamos antes de comenzar la prueba que no se trataba de «confesarse», sino de responder a unas preguntas y hablar sobre lo que ellas sugiriesen en el interior. Algún brote se encauzó sin dejarlo crecer y la prueba siguió sin dificultad.

CUESTIONARIOS CONFECCIONADOS

Damos a continuación los cuestionarios que nos han servido para la experimentación, con el deseo de que un uso de los mismos pueda contribuir a una redacción definitiva y más perfecta en orden a plantear debidamente la metodología de la investigación de la conciencia moral del deficiente.

Conocemos las limitaciones de nuestra aportación, pero contamos con la inquietud de quienes se dedican a la educación de insuficientes mentales, para llevar adelante una tarea que puede abrir un gran horizonte con vistas a lo que puede aportar de positivo para la educación moral del deficiente mental (13).

CUESTIONARIO «A»

1. ¿Cuando te dan ganas de pegar a otros niños?
2. ¿Por qué pegas a otros niños?
3. ¿Por qué pegas a tus hermanos?
4. ¿A qué niño quieres menos? ¿Por qué?
5. ¿A qué niño quieres más? ¿Por qué?
6. ¿Te gusta hacer mal a otros niños? ¿Por qué?
7. ¿Discutes con otros niños? ¿Por qué?
8. ¿Das tus cosas a otros? ¿Por qué?
9. ¿Molestas a tus compañeros? ¿Por qué?
10. ¿Te burlas de ellos? ¿Por qué?
11. ¿Les ayudas si lo necesitan? ¿En qué cosas?
12. ¿Guardas rencor a otros niños? ¿En qué piensas para perdonarles?

(13) Los resultados obtenidos en orden a la educación moral del deficiente y las aplicaciones positivas de los mismos lo hemos hecho objeto de una comunicación presentada al Simposio Internazionale sui Rapporti tra Psichiatria e Pedagogia, que se celebró en Turín en el mes de abril.

13. ¿Te gusta maltratar a los animales? ¿Por qué? ¿Y a los niños? ¿Por qué?
14. De las cosas que tú tienes, ¿cuál no darías si te la pidiesen? (Lo que más te costaría dar.)
15. ¿Quieres a tus papás? ¿Por qué? ¿Y a tus profesores? ¿Por qué?

CUESTIONARIO «B»

1. ¿Te gustan más los niños o las niñas de tu edad?
2. ¿Te gustan las niñas (niños) de tu edad? ¿Por qué?
3. ¿Quieres a las niñas (niños)? ¿Por qué?
4. ¿Te han reñido alguna vez por estar con niñas (niños)?
5. ¿Cómo demostrarías a una niña (niño) que la quieres mucho?
6. ¿Cuál es la cosa que más vergüenza te da?
7. De todas las cosas que haces, ¿hay alguna que no harías delante de tus padres? ¿Qué cosa?
8. ¿Por qué no lo harías delante de tus padres?

CUESTIONARIO «C»

1. Cuando cuentas una cosa, ¿la exageras?
2. ¿Mientes? ¿Mucho o poco?
3. ¿Por qué mientes?
4. ¿Cuándo mientes?
5. ¿A quién mientes?
6. ¿Para qué mientes?
7. ¿Cumples lo que prometes?
8. ¿Das a cada uno lo que es suyo?
9. ¿Obedeces? ¿Por qué?
10. ¿Cuándo no obedeces?
11. ¿Por qué no obedeces?
12. Si temes un castigo, ¿dices la verdad? ¿Por qué?
13. ¿A quién te cuesta decir la verdad?
14. ¿En qué cosas te cuesta decir la verdad?
15. ¿Cuándo te cuesta decir la verdad?

CUESTIONES COMPLEMENTARIAS

1. ¿En qué te fijas para decir que un niño (niña) es bueno?
2. ¿En qué te fijas para decir que un niño (niña) es malo?
3. ¿Cuál es la peor cosa que puede hacer un niño (niña)? ¿Cuáles más? (Hasta enumerar tres por orden de gravedad.)
4. ¿Qué es el «remordimiento de la conciencia»?

**DATOS A OBSERVAR POR LOS MAESTROS
O PERSONAS QUE LO TRATAN**

(Indicar en cada punto «sí» o «no»)

1. ¿Cariñoso con los compañeros?
2. ¿Despegado de los compañeros?
3. ¿Molesta a los que le rodean?
4. ¿Hace burla de los demás?
5. ¿Ayuda cuando se le pide?
6. ¿Frecuentemente afectivo a pocos?
7. ¿Frecuentemente afectivo con los mayores que le tratan?
8. ¿Afectivo con quien le quiere?
9. ¿Afectivo de forma desbordante y expansiva?
10. ¿Afectivo con llanto?
11. ¿Afectivo mediante pequeños servicios?
12. ¿Afectivo mediante caricias, mimos, besos?
13. ¿Ayuda con buena disposición?
14. ¿Sensible ante el sufrimiento de los demás?
15. ¿Sensible a las alabanzas?
16. ¿Sensible a las correcciones?
17. ¿Tiene un concepto elevado de sí mismo?
18. ¿Desea ser reconocido como superior de los demás?
19. ¿Obstinado por la estima de sí mismo?
20. ¿Discute con los que le rodean?
21. ¿Desea la estima en forma de vanidad?
22. ¿Gusta de destacar en la clase?
23. ¿Exagera cuando cuenta cosas propias?
24. ¿Miente por miedo al castigo?
25. ¿Miente para lograr lo que quiere?
26. ¿Es sincero aunque vea que le pueden castigar?
27. ¿Suele mentir fácilmente?
28. ¿A quién suele mentir más? (Señalar concretamente.)
29. ¿Es injusto al valorar la conducta de padres, profesores, etc.?
30. ¿Le atraen las niñas (o los niños) de su edad?
31. ¿Busca el trato con las niñas (o niños)?
32. ¿Manifiesta simpatía y ternura a niñas (o niños) de su edad?
33. ¿Lo justifica de algún modo ante los mayores?
34. ¿Interés por temas sexuales?

35. ¿Tiene sentido moral de lo sexual?
36. ¿Tiene sentido del pudor?
37. ¿Manifiesta su sexualidad sin reservas?
38. ¿Manifiesta vergüenza por faltas sexuales cometidas?
39. ¿Tiene tendencias espirituales?
40. ¿Le gusta la vida religiosa y de piedad?
41. ¿Es fiel a todos?
42. ¿Es justo con todos?
43. ¿Es sacrificado por los demás?
44. ¿Se arrepiente del mal que hace?
45. ¿Guarda rencor?
46. ¿Desobedece a los mayores (padres, maestros)?
47. ¿Es agresivo?
48. ¿Provoca a los compañeros?
49. ¿Pide perdón cuando ha obrado mal con alguno?
50. ¿Se muestra alegre y sincero al ser perdonado?

CONCLUSION

Hasta aquí nuestra contribución al punto que nos hemos planteado. El primer ensayo lo hemos realizado y podemos dar algunas referencias sobre los objetivos conseguidos. La dificultad inherente al trabajo se ha visto agrandada por la ausencia de bibliografía sobre el particular. No tenemos noticias de ninguna investigación del género, ya que los únicos trabajos que mantienen alguna relación con el tema son las investigaciones de HENRI BISSONNIER a través de la Commission Médico-Sociale e Psycho-pedagogique del Bureau International Catholique de l'Enfance y vertidas en su obra *Pedagogie Catechétique des enfants arriérés* (14), siendo él mismo el que nos ha manifestado que su orientación es distinta a la que hemos tomado como guía de nuestra investigación.

Lo que de abrumador tiene el intento queda justificado por la importancia del tema. Y cualquier contribución a corregir nuestro bosquejo la consideraremos estimable y meritoria para la ayuda del mundo educativo de la infancia deficiente.

(14) Recomendamos esta obra a quienes se preocupan de la educación religiosa del deficiente mental.

Nuevas Instrucciones para los exámenes de Grado Elemental y Superior del Bachillerato

La experiencia obtenida en los diez años transcurridos desde la promulgación de la Ley de Ordenación de la Enseñanza Media, de 26 de febrero de 1953, en orden a la realización de las pruebas de Grado Elemental y Superior del Bachillerato ha aconsejado al Ministerio de Educación Nacional la ratificación de la mayor parte de las normas dictadas hasta ahora para regularlas, pero también la modificación de alguna de ellas con el fin de hacer más racional el esfuerzo de los alumnos y de perfeccionar técnicamente el sistema de calificación.

Esas modificaciones han cristalizado en unas nuevas instrucciones, especificada en una Orden ministerial de 21 de marzo de 1963. Las variaciones introducidas se concretan en cinco puntos principales:

1. Los ejercicios de grado se dividen en tres grupos, cada uno de los cuales puede ser objeto de aprobación independiente, sin tener en cuenta la calificación lograda en los otros dos.
2. Se extiende el anonimato a todos los ejercicios.
3. Los alumnos efectúan todos éstos sin esperar a la calificación de los anteriores, con lo que se reduce el tiempo material de realización de las pruebas.
4. No se permite que un alumno verifique dos sesiones de examen en el mismo día, y como consecuencia de este reajuste.
5. El curso lectivo podrá prolongarse hasta el último día de mayo.

Dado el interés de estas Instrucciones, damos a continuación su detalle para colaborar en la máxima difusión de su contenido.

1. CONVOCATORIA DE EXAMENES

Los exámenes de los Grados Elemental y Superior del Bachillerato se celebrarán en dos convocatorias: una en el mes de junio y otra en el de septiembre.

Los exámenes de la primera en ambos Grados darán comienzo el día 15 de junio o el primer día hábil que le siga si aquél fuere festivo. En la convocatoria de septiembre comenzarán, también en ambos Grados, el día 15 de este mes o el primer día hábil que le siga si aquél fuere festivo.

El orden de los exámenes lo determinará en cada distrito universitario la Inspección de Enseñanza Media.

2. INSCRIPCION

a) Requisitos académicos

Para poder inscribirse en los exámenes de Grado será necesario:

1.º Tener aprobadas todas las asignaturas que forman parte de los cursos anteriores conforme al Plan vigente de estudios del Bachillerato, salvo en los casos de convalidación reglamentariamente concedida.

2.º Tener el Libro de Calificación Escolar en regla, con todas las diligencias preceptivas para acreditar los estudios realizados y con la diligencias especiales que expresen los promedios de calificación de los diferentes grupos de asignaturas, conforme al modelo que se inserta en el anejo I de estas instrucciones.

3.º Que el expediente académico del alumno obre en el Instituto en que vaya a hacer su inscripción. Con este fin, caso de que tenga que efectuar algún traslado, lo solicitará con la anticipación necesaria.

A los alumnos que tengan en trámite la convalidación de estudios extranjeros se les aplicará la norma XIX de estas instrucciones.

b) Plazos

Para la convocatoria de junio las fechas de inscripción serán: los días 20 al 31 de mayo para los alumnos que hubieran aprobado el curso cuarto o el sexto, según los casos, en años académicos anteriores, y los seis primeros días hábiles del mes de junio para los demás alumnos.

La Dirección General de Enseñanza Media podrá establecer dentro de estos plazos fechas distintas para la inscripción de los alumnos oficiales, de los colegiados y de los libres.

En la convocatoria de septiembre las fechas serán: los cuatro primeros días hábiles del mes para los repetidores y los cuatro días hábiles siguientes para los demás alumnos.

c) Validez

La inscripción para el examen de Grado y el consiguiente pago de derechos solamente tendrá validez para una convocatoria (junio o septiembre). Los alumnos que tengan que examinarse en posteriores convo-

catorias, ya sea por haber sido suspendidos, ya por no haberse presentado a examen, deberán repetir la inscripción en las materias no aprobadas. En cualquier caso abonarán de nuevo la tasa legalmente establecida para el conjunto del examen de Grado.

d) Clase de enseñanza y pérdida de esa condición

Los alumnos deberán inscribirse inexcusablemente en la misma clase de enseñanza (oficial, colegiada o libre) a que hayan pertenecido durante el año académico en que se realicen las pruebas.

Los alumnos oficiales y los colegiados ostentan tal condición mientras permanezcan así matriculados en un Instituto o en un Colegio reconocido o autorizado. Por tanto, si se presentan a examen de Grado en un año académico posterior al de su matrícula en dicho Centro quedarán sujetos al régimen de los alumnos libres al efectuar el examen de Grado, sin perjuicio de que, una vez superadas las pruebas, puedan proseguir sus estudios por aquella clase de enseñanza que consideren conveniente.

e) Letras o Ciencias. Obligatoriedad y opción

Los alumnos serán inscritos en las pruebas del Grado Superior en la misma especialidad (Letras o Ciencias) que hayan cursado en los años quinto y sexto del Bachillerato.

Quiénes tengan derecho a examinarse de Grado Superior sin haber rendido pruebas de dichos cursos podrán elegir libremente la realización de las pruebas de Letras o de Ciencias.

f) Idioma moderno

En las pruebas de Grado, tanto Elemental como Superior, el alumno se inscribirá y examinará del idioma moderno en que haya estado matriculado durante sus estudios de Bachillerato, y si hubiere cursado legalmente dos, en cualquiera de éstos. Todo ejercicio que no se ajuste a esta norma será nulo y, por tanto, quedará invalidado.

g) Libro de Calificación Escolar

El Libro de Calificación Escolar, que habrá de presentarse al solicitar la inscripción, será devuelto después de insertar en él la diligencia correspondiente y una fotografía reciente del alumno. Dicho libro lo presentará el alumno en el momento de comenzar el primer ejercicio del Grado y le será devuelto con la calificación una vez acabadas las pruebas.

Los Directores de los Centros cuidarán de que todos los alumnos que puedan presentarse a dichas pruebas tengan diligenciado el Libro de Calificación Escolar antes del comienzo de los plazos de inscripción. Con este objeto tomarán todas las medidas oportunas para que los exámenes de los cursos cuarto y sexto se realicen con la conveniente antelación.

3. LUGAR DE LOS EXAMENES

Los exámenes de ambos Grados, Elemental y Superior, tendrán lugar en todas las poblaciones que tengan Instituto Nacional de Enseñanza Media y en aquellas otras donde haya un Centro oficial de Patronato de Enseñanza Media.

Las pruebas se harán en los locales de los mencionados Centros o de otros establecimientos docentes oficiales designados por el Rector, a propuesta de la Inspección de Enseñanza Media.

4. TRIBUNALES

a) Normas rectoras

La composición de los Tribunales de Grado se ajustará a lo dispuesto por los artículos 98, 99, 100, 102 y 104 de la Ley de Ordenación de la Enseñanza Media, de 26 de febrero de 1953.

b) Propuestas de jueces

A tal efecto, los Rectores de las Universidades enviarán a la Dirección General de Enseñanza Media, dentro del mes de enero, relación nominal de los Catedráticos de Universidad que propongan para la presidencia de los Tribunales.

De acuerdo con lo dispuesto en el artículo 104 de la Ley, la Inspección solicitará de los Ordinarios de las Diócesis en que hayan de celebrarse los exámenes la designación de un Profesor oficial de Religión o Inspector de Enseñanza Media de la Iglesia, como Vocal titular y otro como suplente, para actuar en cada uno de los Tribunales de Grado Elemental o Superior y juzgar en la reválida de esa materia a los alumnos que se presenten ante cada Tribunal.

La Inspección pedirá también a los Directores de los Institutos que propongan los nombres de sus Vocales titulares y suplentes. Los Directores harán sus propuestas a los Inspectores Jefes y éstos las comunicarán a la Inspección Central dentro también del mes de enero.

También en las mismas fechas harán los Colegios las propuestas de sus Vocales a los Inspectores Jefes de los respectivos distritos universitarios, previa petición de éstos.

c) Nombramiento

Las propuestas así elevadas deberán entenderse hechas para las convocatorias de junio y septiembre, y sobre ellas el Ministerio hará la designación de los distintos Tribunales de una y otra convocatoria.

Se podrá nombrar un mismo Presidente para dos Tribunales siempre que así convenga.

Expedirá las credenciales de los jueces el inspector general de Enseñanza Media por delegación del Director general, salvo las credenciales de los vocales representantes de los centros no oficiales, que serán expedidas por los inspectores jefes de los correspondientes distritos universitarios.

Todas las credenciales de los miembros de los Tribunales serán válidas para las dos convocatorias del año, salvo caso de fuerza mayor o necesidades del servicio, en que se haría nueva propuesta y nuevo nombramiento.

Los jueces representantes de centros de Enseñanza Media no oficiales tendrán que presentar a los presidentes de los Tribunales la credencial de su nombramiento de vocal y su tarjeta de identidad profesional.

d) Orden de actuación

Cerrado el plazo de inscripción, la Inspección del distrito dispondrá el orden en que han de actuar los Tribunales de su circunscripción, a fin de que se pueda conocer anticipadamente la fecha en que han de presentarse los alumnos.

e) Adscripción de los alumnos

En caso de constituirse varios Tribunales en una localidad para el mismo Grado, la Inspección adscribirá discrecionalmente los centros a cada uno de esos Tribunales.

Los alumnos pertenecientes a centros situados en la demarcación de una diócesis, que se examinen en la localidad enclavada en otra distinta, lo harán ante el vocal de Religión designado por el ordinario de esta última diócesis.

f) Medidas preparatorias

Los presidentes de los Tribunales se pondrán en relación anticipadamente con el inspector jefe del distrito universitario en que hayan de actuar, a efectos de preparación, convocatoria y realización de exámenes.

g) Días y horas

No se podrá examinar en domingos ni en días festivos.

Tampoco se podrá anticipar ni retrasar la hora de comienzo y término de cada uno de los ejercicios que se establecen en el anejo segundo.

Sólo serán válidos los edictos de convocatoria de los alumnos que sean fijados en el tablón de anuncios entre las ocho y las veintiuna horas.

h) Falta de comparecencia

Si no se presentase a tiempo para los ejercicios algún vocal representante de un centro ni su suplente, se podrá comenzar sin él.

5. TEMAS

Corresponderá al Ministerio disponer la elaboración de los temas de examen, seleccionarlos y enviarlos a los presidentes de los Tribunales.

6. EJERCICIOS: NORMAS GENERALES

a) Ejercicios, grupos y sesiones

Los exámenes de Grado, tanto Elemental como Superior, se dividen:

En «ejercicios». Por ejercicio se entiende el que el alumno debe realizar para responder a todos los puntos o cuestiones, de una o varias asignaturas, que se le proponen en una papeleta formando un solo tema.

En «grupos de ejercicios» (llamados en adelante «grupos») para los efectos académicos y de aprobación independiente.

En «sesiones de examen» (llamadas en adelante «sesiones»), que son el conjunto de ejercicios que los alumnos de cada tanda deben realizar en una mañana o en una tarde, tendiendo al mejor orden y a la distribución equilibrada de su esfuerzo, sin que su agrupación produzca efectos académicos comunes ni de calificación conjunta.

b) Plazo entre las sesiones

Ningún alumno podrá ser convocado para realizar en el mismo día dos de las sesiones a que se refiere el último párrafo del apartado anterior.

c) Realización consecutiva de los ejercicios

Los alumnos realizarán todos sus ejercicios sin esperar a la calificación de los anteriores.

d) Efectos del Libro de calificación escolar

Para el mejor cumplimiento de lo dispuesto en el artículo 107 de la Ley se tendrá presente al calificar cada uno de los grupos de ejercicios de los exámenes de Grado el expediente académico del alumno, consignado en el Libro de Calificación Escolar del modo que se expresa en la norma undécima de estas instrucciones.

e) Materia de cada ejercicio

El contenido concreto de cada uno de los ejercicios y de los temas que en los mismos hayan de proponerse se atenderá a lo dispuesto en el anejo segundo de estas instrucciones.

7. EJERCICIOS DE GRADO ELEMENTAL

a) Grupos de ejercicios

A los efectos de calificación independiente, el examen de Grado Elemental constará de tres grupos de ejercicios, integrado cada uno de ellos por los que se expresan a continuación:

Grupo primero:

- Un ejercicio de Religión.
- Un ejercicio de idioma moderno.

Grupo segundo:

- Un ejercicio de Latín.
- Un ejercicio de explicación de un texto de Literatura española y de Geografía e Historia.

Grupo tercero:

- Un ejercicio de Matemáticas.
- Un ejercicio de Física y Química y de Ciencias Naturales.

b) Sesiones

Para su realización material por los alumnos, se agruparán los ejercicios de Grado Elemental de este modo:

Sesión A: En una sola sesión se realizarán materialmente el ejercicio de Latín, el de texto y Geografía e Historia y el de idioma moderno, incluida la lectura oral.

Sesión B: En otra sesión se efectuarán el de Matemáticas, el de Física y Química y Ciencias Naturales y el de Religión.

La duración y el horario concreto de cada uno de los ejercicios aparecen en el anejo segundo.

8. EJERCICIOS DE GRADO SUPERIOR

a) Grupos de ejercicios

A los efectos de calificación independiente, el examen de Grado Superior constará de tres grupos de ejercicios, integrado cada uno de ellos por los que se expresan a continuación:

Grupo primero:

- Un ejercicio de Religión.
- Un ejercicio de idioma moderno.

Grupo segundo:

- Un ejercicio de Filosofía y de Ciencias Naturales.
- Un ejercicio de comentario de un texto de Literatura española y de Historia del Arte y de la Cultura.

Grupo tercero (para los alumnos de Letras):

- Un ejercicio de Latín.
- Un ejercicio de Griego.

Grupo tercero (para los alumnos de Ciencias):

- Un ejercicio de Matemáticas.
- Un ejercicio de Física y Química.

b) Sesiones

Para su realización material por los alumnos, se agruparán los ejercicios de Grado Superior de este modo:

Sesión A: En una sola sesión se realizarán materialmente el ejercicio de Latín o el de Matemáticas, el de comentario de texto e Historia del Arte y el de idioma moderno, incluida la lectura oral.

Sesión B: En otra sesión se efectuarán el ejercicio de Griego o el de Física y Química, el de Filosofía y Ciencias Naturales y el de Religión.

La duración y el horario concreto de cada uno de los ejercicios aparecen en el anejo segundo.

9. PRACTICA DE LOS EJERCICIOS**a) Normas fundamentales**

1.^a El tema que se proponga en cada ejercicio escrito será único para todos los alumnos que actúen el mismo día y a la misma hora ante un Tribunal cualquiera del respectivo Grado.

2.^a Todos los ejercicios escritos de ambos Grados serán anónimos.

b) Proposición de temas

El presidente del Tribunal procederá a la apertura de los sobres y distribución de los temas en presencia de los demás miembros permanentes del Tribunal y de dos representantes de los centros interesados, designados por éstos, al objeto de comprobar el cumplimiento de las normas dictadas.

Se comenzará a contar el tiempo para los ejercicios una vez que todos los examinandos tengan en su poder los enunciados de los temas.

c) Normas para los ejercicios escritos

En todo ejercicio escrito se dará a cada alumno una hoja de papel, que en la parte superior tendrá una tira en la que, con arreglo a las indicaciones impresas, el alumno escribirá con letra clara su nombre y apellidos, centro a que pertenece, población y fecha, así como la materia del ejercicio (Griego, Matemáticas, etc.).

Se prohíbe terminantemente, bajo pena de inmediata exclusión, que el alumno ponga signo alguno, ni tampoco su firma en la parte destinada al ejercicio.

Los alumnos no podrán emplear papel distinto del que el Tribunal les proporcione. Las operaciones auxiliares que necesiten realizar deberán escribirlas en

las mismas hojas de papel que empleen para el desarrollo del tema.

Según vayan siendo recogidos los ejercicios anónimos por los encargados de la vigilancia, el presidente numerará los ejercicios, a ser posible con numerador, poniendo el mismo número en el lugar señalado para ello en la tira de papel de la parte superior y en el ejercicio, y estampará el sello que utilice el Tribunal, en tal forma que una sola marca afecte a la tira y al ejercicio.

Una vez numerados y sellados en la forma dicha, el presidente separará personalmente las tiras de la parte superior del papel y las incluirá en un sobre, que cerrará y lacrará. Los ejercicios serán incluidos en otro sobre, y en la cubierta de ambos se pondrá la indicación de la fecha y centro a que corresponda, así como el número de la tanda, si hubiese más de una, y la indicación de los números de los ejercicios que comprendan.

d) Vigilancia

El presidente organizará bajo su responsabilidad la vigilancia de los ejercicios, que será hecha siempre por los miembros permanentes del Tribunal.

Dada la preponderancia de ejercicios escritos en ambos Grados, se extremará la vigilancia en evitación de fraudes y de desigualdad de trato, tomando la precaución de distanciar a los alumnos lo más posible entre sí.

e) Disciplina

Las faltas de orden y de disciplina de cualquier alumno podrán ser castigadas por orden del presidente o del vocal permanente que a falta de aquél se encuentre en la sala en que se celebren los ejercicios con la expulsión y la pérdida del grupo entero de ejercicios al que pertenezca la materia en que fué objeto de la expulsión, sin que pueda volver a presentarse a este grupo hasta la convocatoria siguiente. Tanto en el acta como en el libro de calificación figurará la nota de «expulsado».

10. MODO DE JUZGAR LOS EJERCICIOS DE AMBOS GRADOS**a) Ejercicios escritos**

Constituido el Tribunal con los miembros permanentes y los representantes del centro cuyos ejercicios hayan de ser calificados, el presidente abrirá el sobre o sobres que contengan los de dicho centro y entregará los ejercicios a los vocales correspondientes, quienes efectuarán la lectura y censura en el mismo local en que actúen; solamente cuando haya terminado la calificación de los alumnos y se hayan firmado las actas se enviarán estos ejercicios al lugar en que reglamentariamente hayan de quedar archivados hasta su destrucción (véase número 15).

Los ejercicios deberán ser juzgados y calificados por los vocales que designe el presidente. Será inexcusable que dichos ejercicios sean calificados, al menos, por un juez permanente del Tribunal y un juez del centro a que pertenece el alumno.

Cada vocal estampará con tinta en cada ejercicio la calificación que le otorgue y su firma, pero no hay inconveniente en que, en caso de conformidad, se estampe una sola calificación, con la firma del vocal permanente y del vocal del centro respectivo.

El presidente custodiará los sobres que contienen las tiras con los nombres de los alumnos, y solamente los abrirá, en presencia de todo el Tribunal, cuando se haya terminado de calificar a todos los que componen la tanda correspondiente.

Entonces se coserá cada una de las tiras superiores a su respectivo ejercicio, y se levantará el acta de calificación.

b) Parte oral del ejercicio de idioma moderno

Juzgarán y calificarán la parte oral del ejercicio de idioma moderno los vocales que designe el presidente. Esta puntuación parcial producirá en la calificación del ejercicio de idioma moderno los efectos que se determinan en el anejo segundo.

c) Religión

Calificará los ejercicios de Religión el vocal de esta asignatura.

d) Asesoramiento

El presidente del Tribunal podrá disponer, cuando lo considere conveniente, que los jueces suplentes del propio Tribunal asesoren a los titulares, para que éstos formen un juicio más exacto de los ejercicios que versen sobre materias en que los suplentes posean especial competencia.

11. NORMAS DE CALIFICACION PARA AMBOS GRADOS

a) Puntos

La puntuación que los jueces podrán otorgar en los distintos ejercicios a que estas instrucciones se refieren es la comprendida entre cero y diez puntos.

b) Valoración de los diferentes grupos (calificación parcial)

La calificación de cada grupo se obtendrá calculando el valor medio de las puntuaciones de los ejercicios que lo integran.

En cada grupo sólo se otorgará la nota de «apto» o la de «no apto».

Para ser declarado apto en cualquier grupo de ejercicios será necesario que la media aritmética resultante de las puntuaciones de sus ejercicios y, en su caso, del Libro de Calificación Escolar sea igual o superior a cinco puntos.

Tanto en las actas como en el Libro de Calificación escolar, junto a la nota de «aptos» se hará constar la puntuación exacta obtenida, a los efectos de su estimación al calificar el conjunto del examen de Grado.

c) Valoración del Libro de calificación escolar

La nota media del Libro de Calificación Escolar se obtendrá para el Grado Elemental por la puntuación de las asignaturas de cada grupo en todos los cursos del Bachillerato Elemental en que figuren; para el Grado Superior, por las obtenidas en esas asignaturas en los cursos quinto y sexto.

Las calificaciones que no estén valoradas numéricamente no serán tenidas en cuenta.

La puntuación media del Libro de Calificación correspondiente a cada uno de los grupos de asignatu-

ras sólo será tenida en cuenta hasta un límite de dos puntos de diferencia con el promedio de los ejercicios correspondientes.

d) Validez de la calificación de cada grupo

La declaración de aptitud en cualquiera de los grupos de ejercicios y la puntuación media obtenida en ese grupo tendrán validez definitiva y por tanto no tendrá que repetirse ninguno de sus ejercicios en las convocatorias siguientes con independencia del resultado obtenido en los otros grupos de ejercicios.

e) Calificación definitiva de ambos Grados

Supuesta la obtención de cinco puntos o más en cada uno de los tres grupos de ejercicios que integran el examen de Grado, la media aritmética de la puntuación obtenida en todos los grupos determinará la nota final del examen de Grado, de acuerdo con la siguiente escala:

Sobresaliente, cuando el alumno obtenga la media de 8,5 o más puntos; notable, cuando obtenga la media de siete o más puntos, sin llegar a 8,5, y aprobado, cuando obtenga la media de cinco o más puntos, sin llegar a siete.

f) Efectos de las calificaciones desfavorables en ambos Grados

El alumno que sea declarado no apto en un grupo de ejercicios, así como el que no se hubiera presentado o fuera expulsado de un ejercicio cualquiera, deberá repetir en convocatoria posterior todos los ejercicios del respectivo grupo.

13. PREMIOS EN EL GRADO SUPERIOR

a) Premios extraordinarios

En cada distrito universitario podrá concederse, previa oposición, un premio extraordinario por cada 500 alumnos examinados de Grado Superior o fracción mayor de 250. Para optar al premio extraordinario se necesitará haber obtenido en cualquiera de las convocatorias del año académico la nota de sobresaliente con matrícula de honor. La concesión del premio otorgará al alumno los mismos derechos que la matrícula de honor, y además la inscripción gratuita en el primer curso de los estudios superiores al preuniversitario.

Los ejercicios para estos premios extraordinarios tendrán lugar en la convocatoria de septiembre de cada año, tan pronto como se terminen los exámenes de Grado Superior en el distrito correspondiente.

La convocatoria para la oposición la hará el rector o el inspector jefe de Enseñanza Media del Estado por orden del rector. El Tribunal constará de tres miembros, que serán el catedrático o catedráticos de la Universidad designados por el rector y, por lo menos, un inspector de Enseñanza Media del Estado.

La oposición consistirá en la contestación por escrito, en el plazo máximo de tres horas, de los temas y preguntas propuestos por el Tribunal, los cuales deberán estar en relación con la preparación exigible al final del Bachillerato Superior, y cuidando de que se acomoden indistintamente a los alumnos de opción de Letras y a los de Ciencias. Los ejercicios de oposición serán leídos públicamente ante el Tribunal por sus autores.

En el Libro de Calificación Escolar de los alumnos que hayan obtenido el premio extraordinario se pondrá la correspondiente diligencia. Una copia del acta de concesión de premios se enviará a la Universidad, otra a cada uno de los institutos a que pertenezcan los expedientes de los interesados, y el original se guardará en la Inspección de Enseñanza Media del distrito universitario.

b) Premios nacionales

El Ministerio convocará anualmente una oposición entre todos los alumnos que en el año académico anterior hayan obtenido premio extraordinario en el Grado Superior para la adjudicación de diez premios nacionales.

La Inspección de Enseñanza Media juzgará los ejercicios y seleccionará los diez que deban ser premiados.

14. DISCREPANCIA Y RECURSOS

Excediendo de dos puntos de diferencia, se considerará que hay discrepancia entre dos vocales en la calificación de los ejercicios.

En tal caso, el presidente invitará a los jueces discrepantes a reconsiderar sus anotaciones, con objeto de armonizar los criterios.

Si no hay acuerdo, el presidente decidirá la nota que procede otorgar, pudiendo recabar para ello los asesoramientos necesarios. Los vocales no conformes podrán recurrir ante la Dirección General, por conducto del rector, quien elevará el recurso a la Superioridad, acompañado del ejercicio o ejercicios objeto de la discusión.

El Ministerio podrá imponer sanciones de inhabilitación temporal o permanente en la función examinadora a los jueces que hubiesen calificado un ejercicio con arbitrariedad probada.

Bien que la calificación del ejercicio de religión sea de la exclusiva competencia del vocal de esta disciplina, se concede a los miembros del Tribunal la potestad de solicitar del presidente que estos ejercicios escritos con sus calificaciones sean elevados a la Inspección Central y sometidos a la autoridad eclesiástica competente, cuando estimaren que la calificación dada no es equitativa, sin perjuicio de que, de momento, prospere la otorgada por el mencionado vocal.

15. ACTAS Y ARCHIVOS

Para el Grado Elemental se confeccionarán tres ejemplares de actas, de los cuales uno se guardará en la Inspección del distrito, otro se entregará al Instituto a que esté adscrito el alumno y el tercero se pondrá a disposición del Centro a que pertenece.

En el Grado Superior, además de los tres ejemplares mencionados, se enviará otro a la Universidad.

En las actas de ambos Grados se indicará al margen el idioma elegido por el alumno, valiéndose de iniciales o abreviaturas.

Los ejercicios escritos deberán conservarse en el archivo de la Inspección del distrito universitario durante tres meses, después de cuyo plazo serán destruidos los que no hayan sido objeto de reclamación.

Los del examen para premio extraordinario serán conservados durante un año en esos mismos archivos.

Los de los premios nacionales se conservarán, también durante un año, en la Inspección Central.

16. ALUMNOS DE SECCIONES FILIALES Y ESTUDIOS NOCTURNOS

En el examen de Grado Elemental, los alumnos que hayan concluido los estudios del Bachillerato Elemental por el plan especial de secciones filiales y estudios nocturnos, estarán exentos del ejercicio de latín. Para estos alumnos, por tanto, el grupo II quedará reducido al ejercicio de explicación de un texto de literatura española y geografía e historia.

La Dirección General de Enseñanza Media podrá disponer:

a) Que los alumnos varones se sometan a una prueba previa de dibujo; y b) Que dentro del ejercicio de idioma moderno de las alumnas se efectúe una prueba complementaria de lectura y de conversación elemental en el mismo idioma acerca del pasaje leído.

17. FORMACION DEL ESPIRITU NACIONAL, EDUCACION FISICA Y ENSEÑANZA DEL HOGAR

Una disposición especial de este Ministerio, dictada a propuesta de la Secretaría General del Movimiento, regulará el modo de obtener, previamente a la presentación de los alumnos ante el Tribunal de grado respectivo, el certificado a que se refiere el artículo 105 de la Ley de Ordenación de la Enseñanza Media.

18. ALUMNOS DE CONVOCATORIAS Y PLANES ANTERIORES

A los alumnos procedentes de convocatorias y planes anteriores se les aplicarán las reglas siguientes, acomodándose en lo demás a las instrucciones generales:

a) Convocatorias anteriores de exámenes de Grado elemental

Los alumnos de Bachillerato Elemental que hayan aprobado los ejercicios escritos de este Grado en cualquiera de las convocatorias de los años 1954-1955 o la prueba de aptitud en los de 1956 y posteriores, solamente deberán efectuar los ejercicios siguientes:

1. Religión.
2. Idioma moderno.
3. Explicación de texto y geografía e historia.
4. Física y química y ciencias naturales.

A efectos de la nota final se les computará la calificación que hubiesen obtenido en aquellos ejercicios o pruebas de convocatorias anteriores.

b) Convocatorias de exámenes de Grado superior de los años 1954 y 1955

Los alumnos que tengan aprobado solamente el ejercicio escrito del Grado Superior en las convocatorias de los años 1954 y 1955 tendrán que efectuar los siguientes ejercicios:

1. Religión.
2. Filosofía y ciencias naturales.

Como nota final se les computará la media de las que obtuviesen en estos dos ejercicios.

**c) Convocatorias de exámenes de
Grado superior del año 1956**

Los alumnos que superaron las pruebas de aptitud en cualquiera de las convocatorias del año 1956 efectuarán los siguientes ejercicios:

1. Religión.
2. Filosofía y ciencias naturales.
3. (Opción de letras): latín.
3. (Opción de ciencias): matemáticas.
4. (Opción de letras): griego.
4. (Opción de ciencias): física y química.

**d) Convocatorias de exámenes de
Grado superior del año 1957**

Los reprobados en 1957 tendrán que efectuar todos los ejercicios señalados en las presentes instrucciones, toda vez que en aquel año existió una prueba única para este Grado.

**e) Convocatorias de exámenes de Grado superior
de los años 1958 y posteriores**

Los alumnos que superaron la prueba de aptitud del Grado Superior en 1958, o posteriormente, deberán efectuar los siguientes ejercicios:

1. Religión.
2. Idioma moderno.
3. Comentario de texto e historia del arte y de la cultura.
4. Filosofía y ciencias naturales.

**f) Alumnos que tengan aprobados cuatro cursos
de cualquier plan antiguo de estudios**

Todos los alumnos que tengan aprobados cuatro cursos por cualquier plan de Bachillerato anterior a la Ley de 26 de febrero de 1953 podrán pasar directamente al curso quinto del plan vigente, salvo que deseen obtener el título de Bachiller elemental; en este caso deberán someterse a las pruebas de dicho Grado.

**g) Alumnos que tengan aprobados seis cursos
de cualquier plan antiguo de estudios**

Todos los alumnos que tengan aprobados seis cursos por cualquier plan de Bachillerato anterior a la Ley de 26 de febrero de 1953 podrán presentarse al examen de Grado Superior, obteniendo antes el libro de calificación escolar en el que constarán, mediante certificación del Instituto, los estudios de los seis cursos y sus calificaciones, según resulte de su expediente académico.

**h) Alumnos que tengan aprobados siete cursos
de los planes de estudios de 1934 ó 1938**

Los alumnos que tengan aprobados íntegramente los siete cursos del plan de estudios de 1934 o los del plan de 1938 podrán realizar en la misma convocatoria el examen de Grado Superior del Bachillerato y las pruebas de madurez que dan acceso a los estudios superiores, quedando dispensados al mismo tiempo de escolaridad del curso preuniversitario de la declaración de aptitud en él y del pago de todas sus tasas.

Cuando estos alumnos hubiesen aprobado además la prueba escrita del examen de Estado, no tendrán

que realizar más que los ejercicios prescritos en el apartado b) de esta norma, para los que en 1954 ó 1955 hubiesen aprobado el ejercicio escrito del Grado Superior, y las pruebas completas de madurez, para tener acceso a los estudios superiores. La calificación final de aquel Grado se obtendrá hallando la media de los ejercicios que realicen ahora.

Para que los alumnos a que se refieren los dos párrafos precedentes puedan inscribirse en las pruebas del Grado Superior bastará que presenten en las oficinas de matrícula, dentro del plazo reglamentario, el Libro de Calificación Escolar, en el que figuren las diligencias que demuestran que tienen aprobados los siete cursos del respectivo plan y, en su caso, el ejercicio escrito del antiguo examen de Estado.

**19. CONVALIDACION DE ESTUDIOS
EXTRANJEROS PENDIENTES**

Los alumnos que tengan en trámite convalidaciones de estudios hechos en el extranjero, se les admitirá la inscripción condicional para los Grados Elemental y Superior si presentan en la oficina de matrícula un oficio o volante de la Sección de Relaciones Exteriores de este Ministerio manifestando que se tramita el expediente. Tan pronto como esté resuelto se comunicará a los Institutos respectivos, con los que quedarán confirmados la inscripción condicional, los exámenes, si la reducción fuese favorable, o anulados, tanto la inscripción como los exámenes si se denegase la convalidación (Orden ministerial de 14 de mayo de 1954, *Boletín Oficial* del Ministerio de 12 de julio).

ANEJO 1

DIFERENCIAS DE CALIFICACIÓN MEDIA

Las diligencias que habrán de figurar en el Libro de Calificación Escolar, conforme a la norma II, apartado a), tercero, y en la norma XI de las instrucciones, sólo producirán efecto si se cumplen en ellas estas tres condiciones:

- 1.ª Que se ajusten en la forma a los modelos que a continuación se insertan.
- 2.ª Que la firma de quien las suscriba sea autógrafa.
- 3.ª Que consten junto a la firma, de modo inteligible, el nombre y los apellidos del firmante:

I-A) Modelo para el Grado Elemental,

(INSTITUTO O COLEGIO)

(Localidad)

GRADO ELEMENTAL

Notas medias de los cursos primero, segundo, tercero y cuarto

- I. Religión e Idioma moderno: puntos.
 II. Latín, Lengua y Literatura españolas, Geografía e Historia: puntos.
 III. Matemáticas, Física y Química, y Ciencias naturales: puntos.
 Fecha:

El Secretario
(Firma autógrafa.)
Firmado: Nombre y apellidos

I-B) Modelo para el grado superior,

(INSTITUTO O COLEGIO)

(Localidad)

GRADO SUPERIOR

Notas medias de los cursos quinto y sexto

- I. Religión e Idioma moderno: puntos.
 II. Filosofía, Literatura española,
 Historia del Arte y de la
 Cultura y Ciencias naturales: puntos.
 III. Letras:
 Latín y Griego: puntos.
 IV. Ciencias:
 Matemáticas, Física y Química: puntos.
 Fecha:

El Secretario
 (Firma autógrafa.)
 Firmado: Nombre y apellidos

ANEJO II

ESTRUCTURA Y DURACIÓN DE LOS EJERCICIOS

1) Grado Elemental

(Regla VII, b, de las Instrucciones)

SESIÓN A:

a) *Latín*.—Traducción con diccionario de un texto tomado de los autores que figuran en los cuestionarios vigentes para el Grado Elemental, y contestación a cuatro cuestiones sobre Morfología y cuestiones elementales de Sintaxis.

Duración, una hora; de 8,30 a 9,30 o de 16 a 17.

b) *Explicación de un texto y Geografía e Historia*.—Redacción relativamente extensa sobre el texto dado y respuesta a cuatro preguntas: una de carácter lingüístico (vocabulario, morfología, sintaxis, etc.); una de carácter literario (métrica, estilística, Historia de la Literatura, etc.); una de Geografía y una de Historia.

Duración, hora y media: de 10 a 11,30 o de 17,30 a 19.

c) *Idioma moderno*.—Este ejercicio constará de dos partes:

Escrita, traducción directa sin diccionario.

Duración, media hora: de 12 a 12,30 o de 19,30 a 20.

Oral, lectura de unas líneas de un texto fácil señalado para cada uno por el Tribunal durante el tiempo que éste disponga. No será necesario traducirlo. (De 12,30 a 14 o de 20 a 21,30.)

La lectura y la traducción serán calificadas conjuntamente con una sola nota.

SESIÓN B:

a) *Matemáticas*.—Dos problemas y cuatro cuestiones.

Duración, hora y media: de 8,30 a 10 o de 16 a 17,30.

b) *Física y Química y Ciencias naturales*.—El tema se compondrá de cinco enunciados o cuestiones: Tres de una materia y dos de la otra.

Duración, hora y media: de 10,30 a 12 o de 18 a 19,30.

c) *Religión*.—Cinco cuestiones sobre la materia propia de este Grado.

Duración, tres cuartos de hora: de 12,30 a 13,15 o de 20 a 20,45.

2) Grado Superior

(Regla VIII, b, de las Instrucciones)

SESIÓN A:

a) *Opción Letras: Latín*.—Traducción con diccionario de un texto tomado de los autores que figuran en los cuestionarios vigentes para el Grado Superior, y contestación a cinco cuestiones, de ellas cuatro versarán sobre Gramática (principalmente sintaxis) y una sobre instituciones, todas ellas dentro de los límites de los cuestionarios vigentes.

Duración, hora y media: de 8,30 a 10 o de 16 a 17,30.

a) *Opción Ciencias: Matemáticas*.—Dos problemas y cuatro cuestiones.

Duración, hora y media: de 8,30 a 10 o de 16 a 17,30.

b) *Comentario de texto e Historia del Arte y de la Cultura*.—Redacción relativamente extensa sobre el texto dado y respuesta a cuatro preguntas, una de carácter lingüístico (vocabulario, morfología, sintaxis, etcétera), una de carácter literario (métrica, estilística, Historia de la Literatura, etc.) y dos de Historia del Arte y de la Cultura.

Duración, hora y media: de 10,30 a 12 o de 18 a 19,30.

c) *Idioma moderno*.—Este ejercicio constará de dos pruebas:

Escritura: Traducción directa con diccionario.

Duración, media hora: de 12,30 a 13 o de 20 a 20,30.

Oral: Lectura de unas líneas de un texto literario sobre el cual el examinador podrá formular alguna pregunta para indagar la capacidad de expresión del alumno en el correspondiente idioma. (De 13 a 14,30 o de 20,30 a 21,45.)

La lectura y la traducción serán calificadas conjuntamente con una sola nota.

SESIÓN B:

a) *Opción Letras: Griego*.—Traducción con diccionario de un texto tomado de los autores que figuran en los cuestionarios vigentes y respuesta a cuatro cuestiones relacionadas con el texto propuesto. (Estas cuestiones pueden ser de morfología y sintaxis y alguna de ellas de instituciones.)

Duración, hora y media: de 8,30 a 10 o de 16 a 17,30.

a) *Opción Ciencias: Física y Química*.—El tema constará de diez cuestiones de Física y otras diez de Química.

Duración, hora y media: de 8,30 a 10 o de 16 a 17,30.

b) *Filosofía y Ciencias naturales*.—Dos cuestiones de Filosofía y dos de Ciencias naturales, una de Biología y otra de Geología.

Duración, hora y media: de 10,30 a 12 o de 18 a 19,30.

c) *Religión*.—Cinco cuestiones sobre la materia propia de este Grado.

Duración, tres cuartos de hora: de 12,30 a 13,15 o de 20 a 20,45.

La formación de maestros en el Proyecto Principal número 1*

ADOLFO MAILLO

Director del Centro de Documentación y Orientación
Didáctica de Enseñanza Primaria del MEN

En una ojeada rápida, vamos a examinar la medida en que el Proyecto Principal se ha preocupado de la formación de los maestros en los países de Iberoamérica, la complejidad del problema y las perspectivas que la actual situación ofrece con relación a este problema capital.

LA FORMACION DE LOS MAESTROS, TEMA CRUCIAL

Un sistema escolar en un conjunto de elementos diversos, concatenados en una estructura. Como ocurre en toda estructura, se dan también en un sistema escolar, centros de polarización de energías, es decir, puntos cuya importancia decide, en gran parte, la composición y funcionamiento del conjunto.

Dada la implicación mutua que tienen entre sí todos los elementos que integran un sistema escolar, no es tarea fácil decidir, en una visión rápida, cuáles son decisivos y cuáles otros tienen categoría o papel de secundarios. Es evidente que, en cierta medida, todos son indispensables, de la misma manera que no es ociosa ninguna pieza del ajedrez, aunque la importancia de cada una venga dada por su polivalencia, y su carácter central o axial, según las reglas del juego. Análogamente, los edificios escolares, los programas, la supervisión de las escuelas, son elementos sin los cuales un sistema escolar no puede existir. Pero, así como en el ajedrez, siguiendo nuestro símil, hay una figura llamada rey, cuya «destrucción» supone la terminación de la partida, análogamente en un sistema escolar la figura del maestro es el elemento-clave, a tal punto que, con programas excelentes o defectuosos, con edificios escolares espléndidos o deplorables, con manuales valiosos o deficientes, con una inspección diligente y capacitada o, por el contrario remisa y falta de preparación, un sistema escolar podría existir, y hasta dar un rendimiento aceptable siempre que la formación de los maestros fuera adecuada y su trabajo estuviese animado por un entusiasmo profesional a toda prueba.

Sin duda, la correlación apuntada antes, existente entre las distintas partes que integran un sistema escolar, reduce a la categoría de mera hipótesis el caso aludido. No ofrece duda que cuando la formación de los maestros en un país determinado alcanza

cotas estimables de acierto y eficacia, ello ocurre porque el conjunto de factores que están en la base del pensamiento pedagógico del país en cuestión es eficiente también en los restantes aspectos del sistema, pues es absurdo pensar que se concentre la atención de pedagogos y legisladores exclusivamente en un solo elemento, por importante que sea.

Lo que sí puede darse y se da, en realidad, con alguna frecuencia, son países que, por unas u otras circunstancias, descuidan un aspecto esencial del conjunto orgánico que es el sistema escolar, en tanto dan preferencia a otros de carácter secundario y adjetivo, ya porque el cultivo de éstos es remunerador en virtud de convenciones políticas y sociales, ya porque la atención de los pedagogos o los políticos se ha polarizado alrededor de determinados asuntos, que se ponen de moda, no obstante su inadecuación a las realidades económicas, sociológicas y psicológicas del ambiente nacional.

También puede ocurrir que, no obstante el interés y cuidado que se ponga en la formación de los maestros, ella obedezca a clisés rutinarios y pasados de moda, con lo que la capacitación del magisterio será formalista, superficial e inadecuada, y el sistema escolar, aunque en apariencia normal, resulta ineficiente, cuando no perturbador.

LA CONFERENCIA DE LIMA (1956)

El Proyecto Principal ha constituido un ejemplo sin precedentes como foco impulsor y coordinador de iniciativas pedagógicas en el continente americano. Pasarán todavía muchos años hasta que poseamos la perspectiva necesaria para hacer un balance detallado y justo de los esfuerzos que la Unesco, a través del Proyecto Principal, ha desplegado en beneficio de la preparación de las nuevas generaciones en los países latinoamericanos. Sin pretensión alguna de iniciar semejante balance, observemos cómo el citado Proyecto, desde su propia cuna, empezó a preocuparse seriamente por el problema capital de la formación del magisterio.

Examinando los acuerdos de la Conferencia regional sobre educación gratuita y obligatoria en América Latina, celebrada en Lima en abril de 1956, reclaman inmediatamente nuestra atención los que se refieren a la preparación de los maestros. Allí se señalaron los aspectos que debe tener en cuenta esta formación:

- a) Aptitud vocacional.
- b) Sensibilidad hacia los valores humanos.
- c) Cultura general básica, de un contenido superior al de los conocimientos que está llamado a transmitir en el ejercicio de la carrera.

* Agradecemos al Proyecto Principal para el desarrollo de la educación en los países iberoamericanos su autorización para publicar en estas columnas el trabajo de nuestro Consejero de Redacción, don Adolfo Maillo.

d) Cultura pedagógica, filosófica, científica y técnica (en la que prevalezca el estudio de los aspectos psicológicos y sociológicos), más una relativa especialización en una técnica o arte determinados.

e) Capacidad técnica.

Puede decirse que esta enumeración agota las facetas que debe abarcar la formación de los maestros, y que aun hoy, y durante mucho tiempo, gozará de plena actualidad.

En la misma conferencia se abordó una cuestión de la mayor importancia: «la igualdad básica entre los maestros de escuelas urbanas y rurales, tanto en su formación cultural y profesional, como en el orden económico.» Para evitar la duplicidad de formaciones entre maestros rurales y urbanos, la conferencia de Lima pidió «que se organizase un tipo único de escuela normal, que enriquezca la vocación docente, afine la sensibilidad humana de los normalistas, dentro de un ambiente material y espiritual digno, asegure la unidad de la formación pedagógica del magisterio primario y lo prepare para actuar eficientemente en cualquier medio, urbano o rural».

Esta conclusión aspiraba a contrarrestar una tendencia errónea que la legislación y los hábitos de varios países hispanohablantes habían manifestado al dividir el magisterio en dos clases distintas, tanto por su preparación, como por su *status* económico y social. Siempre hemos considerado equivocada y peligrosa esta concepción, opuesta a la unidad interna que debe tener el sistema escolar de un país, al carácter nacional que la escuela primaria debe poseer y a las exigencias de la dinámica sociológica existente entre el campo y la ciudad.

En lo que se refiere al primer punto, debe ser aspiración primordial de la justicia social que compete realizar a la escuela primaria, situar a todos sus alumnos en igualdad de condiciones, no sólo en lo que se refiere al acceso a ella, ofreciendo a todos la oportunidad de frecuentarla y beneficiarse de sus enseñanzas, sino también en lo que respecta a la situación en que se encuentren al terminar su educación primaria, dotándoles a todos del mismo nivel cultural para que puedan escalar los puestos profesionales y sociales que les permitan sus talentos y las facilidades de promoción humana que les ofrezca la capilaridad social.

En armonía con esta exigencia está también el carácter de «instrumento de nacionalización», que la escuela primaria tiene. Cualquiera que sean las apariencias políticas, administrativas y sociales, la escuela se justifica como institución dotada de eficacia sociológica en la medida en que contribuye a la superación de las «subculturas locales» para hacer posible la creación y robustecimiento de una *cultura nacional*. El programa escolar es la herramienta fundamental de nacionalización de los espíritus, que para ser eficaz necesita someter a todos, cualesquiera que sean su situación económico-social y su localización geográfica, a la acción modeladora de los conocimientos, las pautas, los valores y las actitudes básicas en que consiste la esencia psicosociológica de la «ciudadanía». La escuela, a esta luz, es la institución de que disponen los Estados nacionales para sobrepasar el estadio elemental y primitivo de las culturas folklóricas y las divisiones tribales engendrando en las almas, con una serie de expectativas, radicalmente idénticas en todos los casos, el clima y los objetivos capaces de constituir a modo de matrices psicológicas, donde se gestan los anhelos y las realidades «nacionales».

Finalmente, en concordancia con los dos aspectos antes mencionados, las líneas de fuerza de la dinámica

campo-ciudad deponen contra esa división arbitraria del magisterio y de las escuelas en dos sectores cualitativamente diferenciados. Sin entrar, por el momento, en el análisis de las realidades culturales anejas a la vida rural y a sus creaciones espontáneas, es lo cierto que ni el «señorío» medieval del occidente europeo, ni la «hacienda» de los países latinoamericanos, fueron nunca realidades socio-culturales autosuficientes ancladas en sí mismas y satisfechas de su sedicente autarquía económica y sus hipotéticas autosatisfacciones culturales. Siempre existió la atracción poderosa que las ciudades ejercían sobre el campo, ya se tratase de centros de población surgidos a la sombra de las necesidades del mercado, ya de las que formulaban la dirección política y administrativa de los territorios o su defensa y conservación. Cualquiera que fuese el origen de la ciudad, ésta era foco de vida intelectual, mercantil y política, que atraía poderosamente a las gentes del agro circundante, en virtud de las exigencias ontológicas de la convivencia y la cultura.

Ahora bien, esa dinámica extremó sus tendencias a todo lo largo del siglo XIX, por efecto de la progresiva politización de la vida, del auge de los partidos, del creciente aumento de los medios de transporte y por la multiplicidad y diversidad de las «comunicaciones». En lo que va de siglo, a partir de los años 20, sobre todo, acaso como consecuencia de una conmoción provocada por la primera guerra europea, que repercutió en todo el mundo con ondas de mayor o menor intensidad, el fenómeno de la urbanización progresiva es una constante de la historia de todos los países. Ello provoca un creciente éxodo rural, que traslada masas campesinas en mayor número cada día, hacia las ciudades, las cuales van convirtiéndose en grandes urbes tentaculares rodeadas de un cinturón deplorable de viviendas miserables, donde la ignorancia y la necesidad constituyen lamentables caldos de cultivo para toda clase de reacciones antisociales.

Este movimiento migratorio del campo a la ciudad aumenta considerablemente en aquellos países en que las desigualdades económicas y sociales, acentuadas por las circunstancias de un medio geográfico todavía no sometido, en la medida deseable, el arbitrio del hombre, abren simas entre las clases sociales y los grupos geográficos de asentamiento, simas que un impulso humano natural tiende a evitar huyendo en masa desde los lugares en que la vida es dura, cuando no cruel, hacia aquellos otros que ofrecen trabajo, una existencia libre de inquietudes y un mínimo de garantías y comodidades. Todo sistema escolar que admita la desigualdad que la situación económica o la localización geográfica, o ambos factores a la vez, establezca entre los hombres, y que no sólo la admita, sino que la consagre y tienda, consciente o inconscientemente, a perpetuarla, es un sistema escolar radicalmente injusto, porque falta a aquel principio fundamental de la formación de las nuevas generaciones que consiste en poner a todos los niños en igualdad de condiciones respecto al acceso y la fruición de los bienes de la cultura. Reducir, limitar y disminuir la formación de los maestros rurales o, lo que vale igual, reducir, disminuir y limitar la capacitación de los niños campesinos a su salida de la escuela, constituye un error pedagógico y social, cualesquiera que sean las razones de índole financiera, tradicional y consuetudinaria que se aleguen en su favor.

LAS ESCUELAS NORMALES ASOCIADAS AL PROYECTO PRINCIPAL Y EL SEMINARIO DE QUITO (1960)

Desde el año 1958, el Proyecto Principal asoció a sus tareas cinco escuelas normales: la de Pamplona (Colombia), la de San Pablo del Lago (Ecuador), la de Jinotepe y San Marcos (Nicaragua) y la de Tegucigalpa. La Unesco coadyuva la labor de estas instituciones mediante el trabajo de los expertos permanentes destacados en ellas, el de los expertos itinerantes, que periódicamente giran visitas a dichos establecimientos estimulando, facilitando y coordinando su labor, y con donaciones para libros y material de enseñanza. Un Comité de supervisión, constituido por autoridades educativas del país respectivo y por representantes de la Unesco, garantiza el enlace entre la labor de las normales asociadas y los restantes establecimientos similares de la nación en que están situadas, al mismo tiempo que se preocupa de que dispongan de los elementos materiales necesarios para su funcionamiento, e interviene en algunos casos, en varia medida, en la provisión de cátedras y en la regulación de otros aspectos de la vida de estas instituciones.

El hecho de que el Proyecto Principal se preocupase tan tempranamente de asociar a su acción impulsora y estimulante un grupo de escuelas normales, revela su propósito de contribuir al fomento y mejoramiento de la preparación de los maestros, dándose cuenta de la importancia fundamental que esta cuestión tiene en el conjunto de elementos y actividades que integran un sistema escolar.

En 1960, cuando apenas habían transcurrido dos cursos desde que el Proyecto Principal tuteló dichas instituciones, se celebró en Quito el Seminario de Escuelas Normales Asociadas, con objeto de establecer un balance objetivo: de las tareas que habían desarrollado hasta entonces, de los obstáculos que habían encontrado en su camino y de las medidas que convenía poner en práctica para que dichos establecimientos cumplieren a la perfección las finalidades que con su adopción se perseguían.

Dándose cuenta los rectores del Proyecto Principal de que uno de los principales inconvenientes que podían haber encontrado en su labor las escuelas asociadas era su aislamiento e incomunicación, dividieron al seminario en dos etapas: en la primera, los directores y expertos de cada una de ellas giraron visitas a todas las demás, con lo que pudieron apreciar las características de su organización, el carácter y perfiles de sus métodos, así como estimar el arraigo e influencia que habían conseguido en la formación de los maestros del país respectivo. Terminada esta primera etapa, los elementos citados se reunieron en Quito del 3 al 8 de octubre para cambiar impresiones sobre el funcionamiento de las escuelas normales y acordar las mejoras que en las mismas debían introducirse con vistas a un mejor cumplimiento de sus propósitos.

Si la organización de este seminario, tal como rápidamente la hemos descrito, fué un acierto indiscutible, las conclusiones elaboradas en los coloquios de Quito constituyen un ejemplo valioso para todas las asambleas de análoga índole, no sólo por la amplitud con que fueron enfocadas, analizadas y sometidas a crítica las múltiples facetas que abarca el funcionamiento de las normales y la problemática de la formación de los maestros en América Latina, sino también, y sobre todo, por la objetividad, sinceridad y lealtad con que se formularon las deficiencias que hasta en-

tonces padecían las escuelas normales asociadas y, por consiguiente, las medidas que convenía adoptar para que pudieran realizar completamente sus fines.

Entre los resultados positivos conseguidos por tales centros en los dos años que llevaban funcionando, el seminario señaló, aparte su dotación en elementos materiales (a la que contribuyeron los Gobiernos respectivos y la Unesco), el mejoramiento de su profesorado, la realización de investigaciones pedagógicas, sociológicas y culturales, la reforma de los programas, la celebración de cursos para el perfeccionamiento del magisterio en servicio y la capacitación de los no titulados, la extensión social de sus tareas mediante «trabajos de comunidad» y el reflejo de su influencia sobre las escuelas normales de algunos de los países respectivos mediante la celebración de seminarios nacionales de escuelas normales y cursos de perfeccionamiento para profesores y para inspectores escolares.

Entre los obstáculos que mermaban considerablemente el rendimiento de dichos establecimientos, el seminario mencionó un buen número de ellos, entre los cuales consideramos como más importantes los siguientes:

1. La ubicación rural de las escuelas normales asociadas, que originaba dificultades extraordinarias tanto para los profesores como para los alumnos, por la tendencia incontenible de unos y otros a desarrollar sus trabajos en las escuelas normales urbanas.

2. Las deficiencias y limitaciones del ambiente cultural rural, especialmente cuando la normal se encuentra en pleno campo, muy alejada de los centros vitales de comunicación y cultura.

3. El carácter de instituciones en marcha que tenían ya cuatro de las cinco normales asociadas, lo que creó situaciones que hicieron difícil o imposible la renovación del profesorado.

4. Las deficiencias en personal suficientemente calificado y la inestabilidad del mismo por razones económicas, políticas o de emplazamiento desfavorable de las escuelas.

A poco que reflexionemos sobre estos obstáculos, observamos que la mayor parte de ellos derivan de su localización rural, es decir, que son consecuencia de la obediencia al mito peligroso que pide la separación terminante entre escuelas y maestros rurales y urbanos, de tal modo que se trata, en cada caso, no sólo de una capacitación cualitativa y específicamente distinta, sino que para asegurar tal especificidad se sitúan las normales en cada uno de los ambientes donde han de vivir y trabajar después los maestros formados en ellas, se limita a dos o tres cursos la escolaridad de los niños rurales, durante los cuales los programas ofrecen solamente superficiales y parvos rudimentos.

En gran parte, la doctrina que alienta bajo esta concepción es una consecuencia híbrida de dos fuentes ideológicas antitéticas entre sí: el positivismo «ambientalista» y el romanticismo literario y cultural.

Profesaba el primero la idea de que el ambiente es la mitad de todo ser y, considerando el ambiente rural como el contorno modelador imprescindible del hombre campesino, aspiraba a conservarlo intacto, libre de las máculas y adulteraciones que podría proporcionarle su contacto con el ambiente urbano, un poco «matriz de todos los descarríos», a lo Rousseau. El romanticismo *avant la lettre* del visionario ginebrino, que convierte al *hombre natural* en ideal de una cultura vuelta del revés, obedeciendo al mito setecentista del *bon sauvage*, fué llevado luego a sus consecuencias últimas por el romanticismo alemán (¡oh, manes de Herder y

de Savigny!) que vió en el «pueblo», entendido como una reacción contra la «cívitas», es decir, contra la «civilización», el manantial inexhausto de todas las venturas.

Tales mitos ignoraban la tendencia esencial de la dinámica cultural que consiste en equilibrar las ideas y las emociones, los módulos, técnicas y pautas reaccionales dentro de cada uno de los ámbitos, progresivamente ampliados, que la política iba a constituir en campos de fusión de las tensiones, las creaciones y los símbolos de las anteriores culturas locales, folklóricas y primitivas. El auge de las comunicaciones proporcionaría los medios para acelerar el tiempo histórico, estrechando de inquietudes y expectativas las mentes de los que hasta entonces habían sido «eternos aldeanos», en el decir de Spengler, impulsándolos hacia un «más allá» de lejanías huidizas y ambicionadas. Es, finalmente, la realidad omnipresente del *éxodo rural* (cuya importancia no será nunca ponderada con exceso, dada su trascendencia como «elemento turbador» de los equilibrios, las situaciones y los sosiegos tradicionales), cuya significación reside en la necesidad de reequilibrar ámbitos y grupos a niveles más altos de valor humano.

La ubicación rural de las escuelas normales, un poco hija de un concepto que ignora los hechos radicales de la dinámica demográfica, social y cultural, constituye un error que el seminario de Quito delató y que nosotros tenemos el deber de subrayar enérgicamente. Por otra parte, el campo no es fontana incontentible de felicidad, a no ser en la óptica harto subjetiva de los literatos y poetas que han desorbitado sus excelencias, casi siempre a consecuencia de una poética de «anábasis», como lo es la inspiración fundamental de todo romanticismo.

En un mundo que cada día se hace más complejo, donde las unidades de información circulan cada vez más rápidamente, utilizando toda clase de canales, el confinamiento de la formación de los maestros en áreas todo lo idílicas que se quiera, pero alejadas de las corrientes, los focos y los centros en que nace y crece la cultura, constituye una equivocación que pagarán las generaciones de maestros allí formados y las generaciones de niños preparadas con arreglo a cuadros mentales forzosamente restrictos y pobres, cuando todo impele a orear y elasticar las mentes con ideas y emociones procedentes de todos los rumbos del ancho mundo, en el comienzo de la época de las realidades supranacionales, de la «historia universal», que ya vivimos.

LA FORMACION DE MAESTROS EN LA CONFERENCIA DE SANTIAGO DE CHILE (1962)

La Conferencia sobre Educación y Desarrollo Económico y Social en la América Latina, celebrada en Santiago de Chile, del 5 al 19 de marzo de 1962, es uno de los acontecimientos más importantes que registrará la historia de la educación en la segunda mitad del siglo xx. Era su objeto, no tanto planificar la educación, aisladamente considerada, cuanto implicar orgánicamente sus proyectos de reforma en los Planes Generales de Desarrollo Económico y Social. Ello ha supuesto, por una parte, el diálogo entre economistas, sociólogos, políticos y pedagogos, cada uno de los cuales hasta ahora había venido cultivando su propio huerto, como si en él se agotase la realidad científica y humana, lo que originaba una limitación de perspectivas altamente perjudicial para todas las activida-

des, pero especialmente para aquellas que, como la educación, habían venido siendo consideradas como improductivas y casi ornamentales en esta época nuestra sometida al auge todopoderoso de la economía y la productividad.

Independientemente de este trabajo interdisciplinar, tan lleno de promesas, la Conferencia de Santiago ha aportado datos preciosos para la planificación educativa en los países latinoamericanos y, sobre todo, ha puesto de relieve, en relación con el tema que nos ocupa, la importancia del «problema de la formación de maestros capacitados para educar a niños que habrán de vivir en una sociedad en constante evolución, y que tenga en cuenta los contenidos, hábitos, valores y actitudes que requiere una educación con vistas al desarrollo y al progreso del mundo».

Las palabras transcritas, tomadas de las deliberaciones del Comité número 1 de la Conferencia de Santiago, apuntan en un sentido porvenirista a los perfiles que debe tener la formación de maestros para acomodarse a las exigencias de la época actual. A fin de contribuir a realizar la versión intelectual y emocional que requieren tales exigencias, la Conferencia, con acierto indudable, ha recomendado:

a) La utilización del método científico para habilitar a los alumnos a analizar los hechos y las ideas y a formar criterios propios.

b) El estudio de las Ciencias Sociales para explicarse y hacer comprender a los demás los cambios económico-sociales, la Sociología rural y el entrenamiento práctico en el trabajo en comunidades.

c) El conocimiento de la dinámica de grupo.

d) La preparación en técnicas de investigación educacional.

Puede decirse que estos apartados resumen los aspectos principales de una formación del Magisterio que llene eficientemente los objetivos de la educación en el momento actual.

Mas aquí nos asalta un interrogante: ¿Podrá fácilmente adoptarse los criterios que sirven de fundamento a esta nueva formación el pensamiento latinoamericano?

Ya sabemos que la realización de los Planes de educación y el mejoramiento de la formación de los maestros dependen no sólo de los pedagogos, sino también de los políticos; pero nosotros tenemos que ceñirnos al papel de aquéllos. En primer lugar, hay que tener en cuenta que la reflexión pedagógica, no ya en América Latina, sino en todo el mundo, apenas empieza ahora a concebir la urgencia de reaccionar contra el «pedagogismo» tradicional, que consideraba a la educación como un «reino en sí mismo», dentro del cual, abstracciones y formalizaciones cada vez más «espectrales», ocupaban en las mentes el lugar que pedían concreciones y aplicaciones a la realidad social, casi siempre ausentes de los libros y las revistas que se ocupan de educación. La Didáctica, que al principio se concentró en una problemática lógica de las materias de enseñanza, consideradas como algo concluso que había de «introducirse» en los cerebros infantiles, evolucionó luego, merced al auge de la Paidología, hacia un «infantilismo» que hacía del niño una especie de ídolo científico, cuya educación debiera consistir esencialmente en una «prolongación de la infancia» (Claparède). La teoría del aprendizaje después ha sometido a experimentación detallada los procesos psicológicos que explica la asimilación de conocimientos; pero, por uno u otro camino, se convertía al niño en un objeto «artificial» de estudio y educación, desde el momento en que se le desligaba de los conjuntos económicos, sociales y culturales a los que pertenece como miembro de

familias implicadas en múltiples círculos de diverso radio, que mantienen entre sí relaciones mutuas, cuya presencia ha sido ignorada por la Pedagogía individualista, «asocial» y desorientada.

Ni «el método», como creen todavía los partidarios de una escolástica tan rezagada como tesonera; ni «el niño», y sus procesos psicológicos, como piensa un experimentalismo mecanizante, constituyen los ejes únicos sobre los cuales debe articular sus construcciones mentales la pedagogía, en cuanto ciencia de la educación. Educamos a niños para que se hagan hombres: niños y hombres que viven en conjuntos sociales de los que reciben múltiples y variados condicionamientos. La reflexión pedagógica, igual que la legislación escolar y la política educativa, están inmersas en «lo social» y obedecen, sin darse cuenta de ello muchas veces, a su inescapable dinámica. De aquí que el primer mandamiento del ajuste a la realidad en la reflexión pedagógica sea partir de lo social, a que está sometido el niño cuando empezamos a educarle, para devolverle a lo social, campo donde ha de realizar, plena o deficientemente, su vida. Ahora bien, entendiendo «lo social», no como un Moloch, a cuya fuerza han de inmolarse las personalidades individuales, ni como un «colectivo» o suma de colectivos que aplastan las reacciones de la persona, sino como una urdimbre sutil de relaciones que orientan, condicionan, matizan y dirigen la acción individual, pero sin mermar ni suprimir su íntima libertad.

La transformación mental que supone la aceptación de tales puntos de vista por la mayor parte de los pedagogos, en sustitución de inanes formalismos hasta ahora todopoderosos, es faena ardua y dolorosa. Exige nada menos que una inversión total de perspectivas, de tal modo que la educación entera (escuelas, programas, libros, lecciones, promociones), obedezcan a un criterio de adecuación a las realidades circundantes, entre las cuales las estructuras económicas, sociales y culturales de la comunidad ocupan lugar de primacía. Por no tener en cuenta esa acomodación, y por caer, a virtud de la óptica opuesta, en una imitación de modelos educativos pensados para sociedades más evolucionadas, la Pedagogía y la labor de las escuelas normales se ha obstinado en copiar métodos y patrones inadecuados a su estado socio-cultural, de donde un desajuste radical que condenaba a la educación a un rutinario manoseo de esquemas sin vida, en cuanto no responden a la situación y necesidades del alumnado (1).

Creemos que cada sistema escolar nacional debe comprender dos o más tipos de escuela que, sin contradecir los fines específicos de esta institución, se acomoden a la situación de cada país y, dentro de él, a cada una de sus regiones socio-económicas dotadas de caracteres peculiares. Con motivo mayor, si el estado de subdesarrollo en que el país o alguna de sus regiones

(1) No debemos olvidar, cuando hablamos de Planes de educación, que se trata en ellos de una labor de «aculturación», y que una forma cultural más elevada fracasa en sus intentos de elevación y promoción si, por un lado, no obedece a *necesidades vitales sentidas*, que la forma superior permite satisfacer y, por otro, si el maestro no sabe suscitar deseos de adquirir las nuevas modalidades culturales, proporcionando, en primer lugar, no agua sino sed.

Como dijo PAUL VALÉRY, «para que el material de la cultura sea un capital, deben existir hombres que sientan necesidad de él, que puedan utilizarlo, es decir, hombres que tengan sed de conocimiento y capacidad de transformación interiores, deseos de desarrollar su sensibilidad, y que sepan, además, adquirir o ejercitar los hábitos, la disciplina intelectual, las convenciones y prácticas indispensables para utilizar el arsenal de documentos y de instrumentos que los siglos han acumulado». (PAUL VALÉRY: *Regards sur le monde actuel*. Gallimard. París, 1961, pág. 210.)

se encuentre, impide la adopción de un tipo único de escuela, pensado para pueblos que poseen un grado avanzado de industrialización, urbanización y profesionalización, con un aumento considerable del sector terciario y un destacado relieve de las clases medias.

Intentar satisfacer esa necesidad de adecuación mediante una *escuela rural*, que no es sino una «escuela urbana disminuida» es una peligrosa ilusión, aparte la injusticia de que antes se habló. Aun la misma *escuela de comunidad*, cortada con arreglo a un patrón único, más socio-político que antropológico-cultural, es un remedio educativo discutible, especialmente en zonas donde lo que importa es el cambio de actitudes, pautas y valores que llevan de la vida primitiva a la vida civilizada.

Habría que pensar, como mínimo, en cuatro tipos de escuelas para los países que cuentan con masas más o menos nutridas de población india, y por consiguiente, en otros tantos tipos de especialización de maestros. Una, para los habitantes de las ciudades y los centros industriales, semejante a la escuela europeo-occidental y norteamericana, aunque centrada en los valores nacionales, bien que exenta de todo nacionalismo; otra, para las masas campesinas de lo que podríamos llamar *ruralidad normal*, es decir, del campo en que una labor de cuatro siglos ha alejado ya, en gran parte, las ignorancias y los terrores, los mitos y los ritos ancestrales; un tercer tipo de escuela, de carácter mixto y difícil, se dedicaría a actuar cerca de las gentes que el campo va depositando en riada incontenible, sobre los cinturones suburbanos de las grandes ciudades: almas «fronterizas» expuestas a todos los riesgos, porque padecen el desarraigo físico y metafísico de los exilados esenciales; finalmente, la escuela dedicada a sacar a los indios de su postración, de su tristeza y de su abandono, incorporándolos a la «vida civil» (2).

Cada uno de estos tipos de escuela —que la diversidad ecológica matizaría de acuerdo con las necesidades— exigiría un tipo de maestro especializado, dentro de una *formación general* común a todos los *maestros nacionales*, pues todas las escuelas serían *escuelas nacionalizadoras*. Lo que debe tenerse en cuenta es que la modalidad en la formación de los maestros depende de la modalidad del tipo de escuela, y éste depende de la estructura económica y cultural del grupo social de que se trate. No para que la escuela la considere como una meta invariable, sino, por el contrario, como una base de partida en los aspectos sociológico y metodológico. De ahí el carácter dinámico que han de tener los Planes educativos en países de débil cohesión socio-económica y cultural, carácter que implica la fijación de objetivos locales o comarcales a corto plazo, que evolucionan a medida que van alcanzándose las metas propuestas.

Estamos seguros de que los países latinoamericanos cuentan con pedagogos capaces de dar vida a esta variedad de escuelas, orquestándolas técnicamente en la medida deseable. Los mejores de ellos saben bien que para conseguirlo hay que partir de una base incommovible: el estudio socio-económico y antropológico-cultural de las realidades nacionales, con apetito de verdad y objetividad, por encima de «ismos» y parcialidades. ¡Ojalá que la política de sus respectivos países ofrezca el consenso indispensable y el clima de paz necesario para que la formación de los maestros responda a las exigencias de unos Planes de educación orgánicamente insertos en ambiciosos y exigentes Planes de Desarrollo Económico y Social, de conformidad con los trabajos luminosos de la Conferencia de Santiago!

(2) Véase ADOLFO MAÍLLO: *Problemas de Ecología Escolar*. Madrid, 1960.

LA EDUCACION EN LAS REVISTAS

CUESTIONES GENERALES DE EDUCACION

En el *Boletín de Educación de Enseñanza Primaria*, que se publica en Pamplona, el padre Gumersindo de Estella escribe un artículo recomendando la mesura en la educación. «No hay en la creación—dice—un ser más complicado que el hombre. Difícil es su estudio y difícil el arte de educarlo.» Se halla integrado por dos elementos contrarios entre sí: el espiritual y el material. En este compuesto humano se enraizan además las pasiones. ¿Cuál de los dos elementos anteriores las produce? No son exclusivas del alma ni son propias del cuerpo solo. Ambos son responsables. Y aquí está el amplísimo campo de trabajo para el educador. «Hace falta buen caudal de sagacidad, talento, atención y discreción. No formar juicio sino después de un estudio sereno. Ni reprobar ni aplaudir desconsideradamente. La precipitación puede originar un fracaso... Es necesario hacer entender al discípulo que entre las facultades humanas existe diversidad de categorías. La supremacía no puede ser de la materia, sino del espíritu. La inteligencia es la reina. Si ella abdica la corona, surge el caos, la anarquía, el desorden moral... Debe ejercerse influencia sobre la imaginación a fin de que sea buena ayuda para el entendimiento, y excitar la sensibilidad a favor de la voluntad. Pero se ha de cuidar de que estas dos facultades auxiliares no se subleven saliendo de su órbita, y que no degeneren en esclavas de los sentidos externos, los cuales, por sí mismos, propenden hacia regiones inferiores» (1).

El editorial de *Vida Escolar*, que trata de las actitudes como una especie de puntos de partida o perspectivas básicas desde las cuales percibimos, pensamos, juzgamos, sentimos y actuamos, se refiere principalmente a dos aspectos de ellas, esenciales desde el punto de vista educativo.

El primero se refiere a la extrema dificultad, casi imposibilidad verdadera, en que el maestro se encuentra para impartir una formación exenta por completo de prejuicios y actitudes preconcebidas. «Aunque se proponga firmemente que su enseñanza y sus actos sean neutros, en el sentido de dejar al niño la libertad y, por consiguiente, la responsabilidad de sus propias estimaciones, la pasión encenderá inevitablemente sus poderosas hogueras en los lugares más imprevistos e inadvertidos, transpareciendo en ellos una predilección que supone un juicio de valor. Por otra parte, aun en el supuesto de que consiguiera hacer una enseñanza aséptica y blanca (empeño no sólo imposible, sino censurable en buena doctrina educativa), los detalles y meandros de su conducta evidenciarán necesariamente tomas de posesión que los niños adoptarán imitativamente como criterios de valoración. Ya se sabe que el maestro no influye ni vale tanto por lo que *enseña* como por lo que *es*.»

Hay que tener en cuenta, además, la impronta poderosa que deja en el niño la convivencia familiar. La escuela puede hacer poco para contrarrestar el posible error de moldes familiares si, como suele, su acción se limita a llenar la mente del niño con unas nociones

culturales. «Sin embargo, su acción es considerable cuando ratifica las líneas maestras de las actitudes que proporciona la familia. Ello ocurre, sobre todo, cuando la escuela está al servicio, más o menos directamente, de grupos sociales que la eligen, porque continuarán su acción, enjuiciada como distinta de las demás. Entonces surgen con frecuencia las malformaciones, es decir, las actitudes patológicas desde el punto de vista social, ya se trate de grupos que se consideran a sí mismos como superiores, y precisamente por ello, segregados, ya se trate, por el contrario, de grupos prestos a volcar sobre sus valoraciones de base la linfa viscosa del resentimiento» (2).

Vuelve el editorial del número siguiente de *Vida Escolar* a abordar el tema de las actitudes principales del maestro, analizando estas dos: *la aceptación y el rechazo de sus alumnos*. «Es muy probable—dice el editorial—que los países donde priman en la estructura de las relaciones humanas los sentimientos y las tendencias polarizadas en torno al binomio mando-obediencia o dominio-sumisión, con exclusión o debilitación correlativas de las formas psíquicas que robustecen las inclinaciones hacia el par protección-gratitud o tutela-reconocimiento, sean poco propicios a la eclosión de vocaciones educadoras, y hasta es posible que una gran parte de las existentes procuren inconscientemente derivar energías que correspondan a la protección y al cuidado hacia aquellos otros parajes más peculiares de la domesticación que da la educación, en que la comprensión del otro, si éste es uno de aquellos «pequeñuelos» a que se refiere el Evangelio, se reduce y desnaturaliza en una *perspectiva instrumental* que sustituye, de un modo capcioso, a la óptica privativa de la educación, esencialmente orientada por un sentimiento de respeto.»

Una vez estudiada la disposición básica del maestro para aceptar o rechazar a la infancia en cuanto tal, se trata de la acogida de cada niño en particular. Y en último término se analizan las actitudes del educador en lo que se refiere a la aceptación o rechazo de sí mismo. Considera el editorialista que la dificultad que ofrece el análisis y reconocimiento de estas situaciones y el hallazgo de las soluciones a los correspondientes problemas es tanto mayor cuanto que se deben a realidades psíquicas muy pocas veces conscientes, pero que no por ello dejan de marcar su impronta perturbadora en la conducta del educador (3).

En la revista *Educadores* se publica un estudio de los factores intrínsecos y extrínsecos que obstaculizan el éxito escolar. Es una gran preocupación en la sociedad actual el problema de los niños que no aprenden, cuya situación educativa es particularmente delicada y origina conflictos de carácter familiar y social de grave repercusión.

Los factores intrínsecos que cabe señalar son: la deficiencia mental, las deficiencias físico-orgánicas, las perturbaciones de la personalidad y las deficiencias pedagógicas.

Los factores extrínsecos son todos aquellos que, actuando desde fuera, constituyen un obstáculo que dificulta el éxito intelectual del educando, bien sea por

(1) FR. GUMERSINDO DE ESTELLA, O. F. C.: *Educación sin desorbitar*, en «Boletín de Educación» (Pamplona, abril de 1963).

(2) EDITORIAL: *Las actitudes*, en «Vida Escolar» (Madrid, marzo de 1963).

(3) EDITORIAL: *Aceptación y rechazo*, en «Vida Escolar» (Madrid, abril de 1963).

proponer objetos y situar metas que sobrepasan su capacidad, bien sea por obligar a trabajar con métodos inadecuados o bien por provocar en la personalidad del individuo conflictos que originan perturbaciones en sus reacciones normales. La importancia de la acción de estos factores externos no es proporcional a su magnitud o intensidad aparente, sino a su resonancia en el alma infantil. Toda esta diversidad de factores extrínsecos podemos reducirla a tres: factor escolar, factor familiar y factor ambiental.

Junto a esta detallada enumeración de las causas del problema se sugieren también en el estudio algunas de las medidas necesarias para su solución (4).

El profesor Jorge Maymó, al hablar de la humanización de la disciplina escolar, aborda en la revista *Educadores* el problema de cómo se debe hacer ésta profundamente humana y totalmente liberada de dureza y enojo.

En su estudio desarrolla las tres afirmaciones siguientes:

1. Ha de existir la disciplina.
2. Esta ha de ser profundamente humana.
3. Hemos de educar para la libertad.

Como conclusión, el profesor Maymó reconoce que no ha querido abordar el tema con ánimo de agotarlo, sino que «más bien hemos brindado puntos que podrían llevarnos a un detenido examen de conciencia, que acaso nos exija modificaciones y renunciencias. En realidad no hay doctrina pedagógica que, al mismo tiempo, no represente una violenta negación y una luz de esperanza. La negación se expresa como polémica contra determinado sistema, mientras que la esperanza se manifiesta con la anticipación de un futuro mejor para cada individuo y para la sociedad» (5).

ENSEÑANZA PRIMARIA

En la revista *Educadores*, Antonio Paláu hace una descripción, pormenorizada con numerosos ejemplos ilustrativos, del método fotosilábico *Paláu*, de gran eficacia para la enseñanza de la lectura y escritura en la escuela primaria y en las campañas de alfabetización.

El método fotosilábico parte de dos elementos, el nombre y la imagen. El nombre es la organización fonética más primitiva y más popular, por ser la expresión oral de la cosa, de un objeto. El nombre forma cuerpo con el objeto llamado, con el objeto o su *imagen* gráfica. «La imagen —dice Paláu— es nuestro gran recurso, no solamente por su interés fonético, sino también como *centro de interés* para la enseñanza.

Cuando no se dispone de las cosas es cuando recurrimos a la imagen gráfica, al dibujo. La imagen-dibujo es la clave del método fotosilábico para el aprendizaje de la lectura y la escritura. La *baraja fotosilábica* es el compendio de las imágenes que necesitamos. Según el profesor va exponiendo los dibujos de sus *naipes*, va diciendo sus nombres y haciendo una apología de la

cosa, de su función, de su aplicación, etc. En otros momentos sucesivos de aprendizaje el niño llegará a adquirir fácilmente el conocimiento del alfabeto y podrá pasar a la lectura y a la escritura» (6).

En esa misma revista, Concepción Sánchez publica una descripción de los *números en color*, o sea el material didáctico ideado por el profesor belga Cuisenaire para la enseñanza intuitiva y activa del cálculo aritmético y de las matemáticas (7).

En la revista *Hogar*, de la Confederación Nacional de Padres de Familia, se insiste en la necesidad cada vez más apremiante de crear un cine para niños. Esta preocupación ha tenido ya una importante manifestación cuando al constituirse el nuevo Consejo Superior de Cinematografía se ha creado en su seno una Comisión delegada con el fin de estudiar los medios para impulsar y encauzar la producción, la distribución y la exhibición de películas para niños. Esta indudable preocupación del Estado y de la sociedad la sienten singularmente los padres de familia, que desean la exhibición de películas concebidas y producidas pensando en la mentalidad infantil y adaptadas a su psicología. Lo que hoy ven éstos, salvo contadas excepciones, son producciones cinematográficas concebidas para mayores, pero que se suministran a los pequeños por sus pasajes de aventuras, hazañas bélicas y acontecimientos históricos. Pero las mentes infantiles precisan de otros conceptos, en los que deleitando a los pequeños sirvan, a la vez, para su formación o, al menos, no enerven o mancillen el despertar de sus sentimientos (8).

En *El Magisterio Español*, el profesor Santos Tuda publica una colaboración comentando la labor realizada por el Servicio Escolar de Alimentación y Nutrición con los niños en edad escolar a los que suministran un complemento alimenticio para su mejor desarrollo. «Siempre hemos dado —dice el autor— la máxima importancia a las instituciones complementarias de la escuela, ya que las mismas vienen a perfeccionar su tarea y en muchos casos a colaborar activamente para que la enseñanza sea real y práctica...» (9).

En la revista *Vida Escolar*, Adolfo Maíllo publica un artículo sobre la periodización de las tareas escolares. Se ocupa concretamente del año o curso escolar, que según prescribe la ley tendrá una duración de doscientos cuarenta días cuando menos. Demuestra el profesor Maíllo que esta duración resulta excesiva en comparación con la habitual en casi todos los países, a la vez que de imposible cumplimiento si se han de respetar las vacaciones y fiestas legalmente establecidas. Analiza después la relación entre programa y lección, y ofrece a manera de ejemplo una serie de cuadros en los que se distribuye el tiempo para las distintas materias del programa a lo largo de seis cursos; en ellos evoluciona la importancia que se concede a las más importantes materias del programa escolar de acuerdo con las exigencias de los cuestionarios nacionales, la capacidad de los alumnos y la estructura y necesidades didácticas de cada una de ellas. «El horario —dice Maíllo— no debe prepararse pensando sólo en la labor a desarrollar cada día; debe tomarse en consideración primordialmente la materia total que los cuestio-

(6) ANTONIO PALÁU: *Didáctica de alfabetización y educación fundamental*, en «Educadores» (Madrid, marzo-abril de 1963).

(7) CONCEPCIÓN SÁNCHEZ: *Números en color*, en «Educadores» (Madrid, marzo-abril de 1963).

(8) *Editorial*, en «Hogar» (Pamplona, marzo de 1963).

(9) A. SANTOS TUDA: *Los derechos del niño*, en «El Magisterio Español» (Madrid, 17 de abril de 1963).

(4) EMILIANO MENCIA: *El problema de los niños que no aprenden*, en «Educadores» (Madrid, marzo-abril de 1963).

(5) JORGE MAYMÓ: *Hacia la humanización de la disciplina escolar*, en «Educadores» (Madrid, marzo-abril de 1963).

narios asignan al curso, y dentro de él, sus asignaciones trimestrales, que deben distribuirse después de haber sopesado la importancia relativa de cada asignatura» (10).

ENSEÑANZA MEDIA

En la revista *Educadores*, la profesora Paloma Alvarez publica un artículo sobre la enseñanza de la lengua española y la enseñanza de la literatura en el bachillerato.

En la enseñanza de la lengua analiza cuatro aspectos: vocabulario, gramática, redacción y lectura.

No alude en él a la enseñanza de la ortografía, por considerar que ésta ya se ha trabajado mucho en la enseñanza primaria, pero confiesa que la ortografía habrá de ser el caballo de batalla de todo el bachillerato.

Aconseja que a la hora de estudiar la gramática será el mejor sistema el que englobe la morfología y la sintaxis. Y que se busquen los ejemplos en los textos, no en la lengua hablada, que muchas veces no cumple las reglas de la gramática; ejemplos concretos, claros, que prueben de una manera patente la regla que queremos enseñar. Considera que en muchas ocasiones no se trabaja la redacción todo lo que hace falta, y expone su experiencia con las alumnas de cuarto y sexto. A las más jóvenes parece conveniente darles un tema de narración y descripción, pero leyéndoles antes un buen modelo de un buen autor moderno, o si se trata de una narración, contándoles previamente un hecho sucedido. Con las mayores de sexto, que poseen ya más ideas, pero que todavía son desordenadas en la exposición, da buenos resultados hacerles un esquema previo de la redacción u obligarles a que lo hagan ellas. Para la corrección de estos trabajos sugiere este sistema: elegir el peor y el mejor y hacer juntas en clase la corrección.

Es un error considerar que el ejercicio de lectura debe corresponder solamente a la primaria; no es que todos los alumnos deban leer en alta voz todos los días, pero al menos que se practique de vez en cuando la lectura, usando el diccionario para enriquecimiento del vocabulario, y cuando se hace en alta voz, seguida de la crítica de los que han escuchado.

En un capítulo final se expone un plan detallado de cómo se puede enseñar la literatura no en el único año que oficialmente se le dedica en el bachillerato, sino durante quinto y sexto (11).

En la misma revista, la profesora Leandra Lera aborda el problema de la didáctica de las matemáticas en la enseñanza media, tratando de dar respuesta a estas interrogantes:

¿Dónde está el problema y la dificultad de las matemáticas?

¿En la naturaleza de ésta o en su didáctica?

¿Por qué los mejores alumnos en matemáticas lo son también en las demás asignaturas y pocas veces lo son en esta materia solamente?

¿Por qué los peores ejercicios en los exámenes de grado son los de matemáticas?

Considera la autora tres puntos principales: el personal docente, el alumno y los métodos y modos.

La elección, formación y perfeccionamiento de los

profesores de matemáticas debe ser objeto de una atención y una solicitud particulares por parte de los responsables de la educación de la juventud.

Respecto del método a seguir en las matemáticas, la autora se muestra partidaria del método intuitivo para guiar y dirigir al alumno en el acto de aprender, y aconseja que se practique también el método activo, es decir, hacer realidad lo que se va aprendiendo.

En la última parte de su trabajo la autora aboga por el método eurístico, cuyo desarrollo analiza teóricamente. Ofrece además la manera de llevar a cabo una clase eurística en sus tres etapas: preparatoria, experimental y la de intuición y deducción de los resultados.

Las ventajas y las dificultades que el método eurístico lleva consigo son revisadas también (12).

ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

El padre Iturrioz, director de Razón y Fe, publica en *Educadores* un artículo sobre el profesorado universitario español. Comienza por puntualizar que sus consideraciones sucesivas van a versar no solamente sobre la formación católica integral del profesorado seglar en los centros de la Iglesia de enseñanza superior, sino que también afectarán al catedrático seglar español que sea propietario de cátedra de la Universidad oficial del Estado. Y sitúa el tema dentro del horizonte español sobre la base de dos acuerdos principalmente: el Concordato estipulado con la Santa Sede en agosto de 1953 y el Convenio correspondiente, firmado en abril de 1962.

Siguiendo los artículos de dicho Concordato, estudia la situación concreta de la enseñanza universitaria de la Iglesia en España y luego varias cláusulas del Convenio que afectan al profesorado de la Universidad civil española.

En los capítulos cuarto y quinto estudia las condiciones del profesorado de la Universidad de la Iglesia en España y del profesor seglar en las instituciones de la Iglesia (13).

El secretario general de la Academia Universitaria de Teología, de Barcelona, publica una colaboración en la revista *Educadores* sobre un tema de acuciante actualidad.

«Actualmente corre la queja—dice el autor—, muy extendida entre los universitarios y estudiantes de centros de enseñanza superior, de que las clases de religión (incorporadas actualmente a ese nivel de enseñanza) se dan de modo *insatisfactorio* para los estudiantes, que suele ser interpretado por ellos mismos como *deficiente* por parte del profesor... Para los efectos del tema del que ahora me ocupo, igual me da suponer la solución del problema de la docencia en sentido favorable como desfavorable, pues a lo que voy es a patentizar una *deficiencia* en el universitario que subsiste hasta en el supuesto favorable para la docencia, es decir, en la suposición de que se enseñe la Teología excelentemente, y hasta por debajo de la posible satisfacción del alumno, tanto acerca de la ense-

(10) ADOLFO MAÍLLO: *Periodización de las tareas escolares*, en «Vida Escolar» (Madrid, abril de 1963).

(11) PALOMA ALVAREZ: *Didáctica de la lengua española*, en «Educadores» (Madrid, marzo-abril de 1963).

(12) LEANDRA LERA: *Didáctica de las matemáticas en la enseñanza media*, en «Educadores» (Madrid, marzo-abril de 1963).

(13) JESÚS ITURRIOZ, S. J.: *La formación integral católica del profesorado seglar*, en «Educadores» (Madrid, marzo-abril de 1963).

ñanza del profesor como de sí mismo, de su propio saber.»

El autor llega a la conclusión de que en el universitario actual (diecisiete a veinticinco años) hay un cierto grado de inmadurez para captar de lleno el significado de los temas teológicos. Esta inadecuación se basa en tres realidades: la inquietud somática y las perturbaciones pasionales, la pobreza de experiencia de la vida y la falta de ejercicio y entrenamiento intelectual.

Se detiene en hacer una fijación de las edades personales y de su encuadramiento en años, y parece estimar que solamente después de los treinta años se puede lograr que concluyan del todo aquellas tres razones fundamentales, en las que se apoya la tesis de que

el universitario se encuentra en una edad inadecuada para poder apreciar en todo su peso los temas teológicos. «Con ello—dice—queda, por tanto, superabundantemente esclarecida y justificada mi afirmación capital: que el valor humanístico de las reacciones del estudiante universitario ante las exposiciones de temas teológicos, sean esas reacciones en el sentido que sean —en pro o en contra—, es muy menguado» (14).

CONSUELO DE LA GÁNDARA

(14) ISACIO PÉREZ: *Valor humanístico de las reacciones del universitario ante las exposiciones de temas religiosos*, en «Educadores» (Madrid, mayo-junio de 1963).

RESEÑA DE LIBROS

Bibliografía sobre Educación de adultos

CONCEPCION BORREGUERO SIERRA

de la Secretaría General Técnica del Ministerio
de Educación Nacional

ORGANISMOS INTERNACIONALES

UNESCO

- Unesco and adult education.* Unesco, París, 1948, 16 págs.
- Papport sommaire de la Conférence Internationale de l'Éducation des Adultes.* Elseneur (Danemark), 1949. Unesco, París, 1949.
- La educación fundamental del adulto americano.* Oca (Brasil). Unesco, 1949, 51 págs.
- Educación fundamental. Descripción y programas.* Unesco, París, 1949, 93 págs. «Monografías sobre educación de base».
- Educación fundamental y de adultos.* Boletín trimestral, Unesco, París, 1949-1954. (A partir de este año la edición española se publica en el Crefal, Páztcuaro, Méjico.)
- Les camions de cinéma et de la radio pour l'éducation de base.* Film Centre London-Unesco, París, 1949, 204 págs.
- Adult education: current trends and practices.* Unesco, París, 1949, 148 págs.
- L'éducation des adultes. Tendances et réalisations actuelles.* Unesco, París, 1950.
- Le rôle des Bibliothèques publiques dans l'éducation des adultes.* Unesco, París, 1950.
- Les Universités et l'Éducation des adultes.* Unesco, Carl Thomsen, Edward Sydney, Miriam D. Tompkins. París, 1950, 102 págs.
- La radio et l'éducation de base dans les régions insuffisamment développées.* Williams J. Grenfell. Unesco, París, 1950, 164 págs.
- Comment organiser un programme d'éducation pour les adultes?* Homer Kemper. Unesco, París, 1950, 7 págs.
- Educación de la comunidad en Puerto Rico.* Unesco, París, 1950, 25 págs.
- Adult education in rural communities.* Hsin-Pao Yang. Unesco, París, 1950, 22 págs.
- Manual de educación de adultos.* Guillermo Nannetti. Unesco y División de Educación de la Unión Panamericana. Washington, 1951.
- Función de las bibliotecas en la educación de adultos y en la educación fundamental.* Cyril O. Houle. Unesco, París, 1951, 195 págs.
- Papport sur le stage international d'études sur l'éducation des travailleurs.* Organisé par l'Unesco au Château de La Brévière, Compiègne, France. Juillet-aôut, 1952. G. D. H. Cole.
- Répertoire international de l'éducation des adultes.* Unesco, París, 1952, 372 págs.
- Les auxiliares visuels et l'éducation de base.* Unesco, París, 1952, 185 páginas.
- El hombre, contra la ignorancia.* Unesco, París, 1953, 84 págs.
- Adult education towards social and political responsibility.* Jessup, W. Unesco. Institute for education. Hamburgo, 1953, 143 págs.
- International Directory of adult education.* Unesco, París, 1953, 324 págs.
- Informe acerca del Seminario Internacional de la Unesco, sobre educación de los trabajadores, celebrado en La Brévière, 1952.* G. D. H. Cole. Unesco, París, 1953, 40 págs.
- Estudio preliminar de bibliografías referentes a la educación de adultos.* Unesco, París, 1954, 24 págs.
- Adult Education in the Netherlands.* K. Peters. Unesco, 1954.
- Educación fundamental, educación de adultos, alfabetización y educación de la comunidad de la región del Caribe.* H. U. Howes. Unesco, Puerto Rico, 1955.
- L'école communautaire: son rôle dans les programmes d'éducation de base.* «Revista Analítica de Educación». Unesco, París, 1955, 27 págs.
- Adult education in Turkey.* Turhan Oguzkan. Unesco. «Educational Studies and Documents», número XIV. París, 1955, 60 págs.
- Los jóvenes y la educación fundamental.* Unesco, París, 1955. «Monografía sobre educación fundamental».
- The out-of-school education of Young people for social responsibility.* Unesco, París, 1955, 26 páginas.
- Las cooperativas y la educación fundamental.* Maurice Colombain. Unesco, París, 1956, 196 páginas.
- La educación de la juventud moral: algunas actividades extraescolares.* Unesco, París, 1956.
- Comité consultatif de l'Éducation des Adultes.* Unesco, París, 1957, 11 págs.
- Adult education groups and audio-visual techniques.* Unesco, París, 1958, 35 págs.
- Le Kinescope et l'éducation populaire.* Joffre Dumazedier y Barbro Sylwan. Unesco, París, 1958, 42 págs.
- Educación rural.* Unesco, Venezuela, 1959, 186 págs.
- Preparatifs pour la reunion en 1960 d'une conference mondiale sur l'éducation des adultes.* Unesco, París, 1959, 7 págs.
- La educación de adultos y el desarrollo de la comunidad.* Unesco, París, 1959, 15 págs. «Revista Analítica de Educación».
- Les auxiliares visuels dans l'éducation de base et le développement communautaire.* Unesco, París,

1959. «Estudios y Documentos de Información», núm. 27, 44 págs.
- Rapport du Stage d'études relatif aux méthodes et techniques d'éducation des adultes adoptée par les organisations internationales non gouvernementales exerçant une action en faveur de la femme.* Unesco, París, 1959, 22 págs.
- Informe acerca del Seminario regional sobre los medios audiovisuales en la educación fundamental y el desarrollo de la comunidad en Asia meridional y sudoriental.* Unesco, París, 1959, 15 págs.
- Educación de adultos y actividades para el tiempo libre en Checoslovaquia.* Unesco, París, 1959, 15 págs.
- Les auxiliaires visuels dans l'éducation de base et le développement communautaire en Asie du Sud et du Sud-Est.* Romesh Thapar. Unesco, París, 1959, 44 págs.
- La educación en América.* Instituto Interamericano del Niño. Montevideo, 1960, 103 págs. Del Proyecto Principal de la Unesco.
- Revista de Educación de Adultos.* Unesco, París, 1960, 15 págs.
- Conference mondiale sur l'Éducation des adultes.* Unesco, París, 1960, 30 págs.
- Educación de adultos: la relación entre sus objetivos y métodos y entre ambos y la sociedad.* Lionel Elvin. «Educación Fundamental». Unesco, París-La Habana, 1960, año XII, núm. 2.
- Seminario regional sobre la utilización de los medios visuales en la educación de adultos y en la educación escolar en América Latina.* Unesco, París, 1960, 26 págs.
- Algunas consideraciones sobre la preparación de las cartillas para alfabetización de los adultos.* K. Neijls. «Educación Fundamental». Unesco, París, 1960, año XIII, número 1.
- Materiales de lectura para personas que acaben de aprender a leer.* Unesco, París, 1960, 311 págs.
- Guías prácticas para la educación extraescolar. Películas fijas, utilización, evaluación y producción.* Unesco, París, 1960, 56 págs.
- Las cartillas de alfabetización, preparación, evaluación y empleo.* Unesco, París, 1961, 119 págs.
- Comité International pour l'avancement de l'éducation des adultes.* Unesco, París, 1961, 20 págs.
- L'éducation des adultes en Yougoslavie.* M. David. «Monografía sobre educación fundamental». Unesco, París, 1961, 264 págs.
- Educación de adultos y de jóvenes.* Unesco. Boletín trimestral, volumen XIII, Nueva York, 1961, 166 páginas.
- Tendencias en materia de educación de adultos.* Unesco, París, 1961. Boletín trimestral, vol. XIII, núms. 1-2.
- El empleo de los medios audiovisuales para la educación de adultos en un mundo en evolución.* C. H. Barbier. Boletín trimestral, volumen XIII, núms. 1-2. Unesco, París, 1961.
- Trabajos sobre actividades universitarias de educación de adultos.* Unesco, París, 1961. Boletín trimestral, vol. XIII, núm. 3.
- Ensayo de la educación de adultos.* Alan M. Thomas. Boletín trimestral, vol. XII, núm. 4. Unesco, Pátzcuaro, 1961.
- Revista de educación de adultos y trabajadores.* Unesco, París, 1961. «Revista Analítica de Educación», año XII, núm. 8.
- Educación de adultos.* Unesco, Pátzcuaro, 1961. «Educación Fundamental», vol. XII, núm. 3.
- La televisión en las zonas rurales del Japón. Informe sobre un experimento de educación de adultos.* Unesco, París, 1961, 208 páginas.
- Los problemas de la educación en nuestros días.* Margaret Mead. «Educación Fundamental», volumen XII, núm. 3. Unesco, Pátzcuaro, 1961.
- Educación rural.* Unesco, 1962. «Revista Analítica de Educación», vol. XIV, 39 págs.
- De la formación de ingenieros a la educación permanente de todos los adultos.* B. Schwartz. «Conferencia de la ONU sobre la aplicación de la ciencia y la tecnología en beneficio de las regiones menos desarrolladas». Unesco, París, 1962. (Informe E/Conf. 39/k/5.)
- Nuevas tendencias de la educación de adultos.* A. S. M. Hely. Unesco, París, 1963, 150 págs. «Conferencias de Elsinor a Montreal».
- Plan de viajes de estudios para dirigentes de organizaciones femeninas que se ocupan de la educación de adultos.* Unesco, París, 1963. 7 págs.
- Segunda Conferencia Mundial de Educación de Adultos.* Unesco, París, 1963. «Estudios y Documentos de Educación», núm. 46, 53 págs.
- La educación de adultos en la República Federal alemana.* Unesco. «Revista Analítica de Educación».
- El desarrollo de la educación de adultos en el mundo.* Unesco. «Crónica de la Unesco», vol. VII, núms. 8 y 9.

UNIÓN PANAMERICANA

- The interamerican seminar on literary and adult education Rio de Janeiro.* Tejada Cornuela. División de Educación, Unión Panamericana. Washington, 1950.
- Alfabetización y educación de adultos.* Unión Panamericana, Departamento de Asuntos Culturales. Washington, 1951.
- Manual de educación de adultos.* Guillermo Nannetti. Unesco y División de Educación de la Unión Panamericana. Washington, 1951.
- La educación fundamental del adulto americano.* Unión Panamericana. Washington, 1951, 231 páginas.

BIE

- Bibliographie Pédagogique Annuelle du Bureau International d'Éducation.* BIE, Ginebra, 1960, 151 págs.

AMERICA DEL NORTE
Y DEL SUR

CANADÁ

- Adult Education in Canada.* Asociación Canadiense para la Educación de Adultos. Ontario, 1956, 249 págs.
- A bibliography of Canadian Writing in Adult Education.* Asociación Canadiense para la Educación de Adultos. Toronto, 1956, 56 págs.
- Adult Education in Canada.* Canadian Association for Adult Education. Toronto, 1960, 81 págs.
- L'Éducation Populaire 1957-58.* Oficina de Educación. Ottawa, 1960, 71 págs.
- Educational Television.* Bernard Trotter. «Food for thought». Toronto, 1960, vol. XX, núm. 7.
- Prologomena for a Text on Adult Education.* Ross. D. Waller. «Food for thought». Ottawa, 1960, año XX, núm. 4.
- The meaning of adult education.* C. Eduard Lindeman. Montreal, 1961, 143 págs.
- Libraries and Adult Education.* Diana Ironside. «Food for thought». Toronto, 1961, vol. XXI, núm. 8.
- Reading and the Professional Conscience.* Paul Nash. «Food for thought». Toronto, 1961, vol. XXI, núm. 7.

- Ottawa Conference on Adult Education.* 1962.
- Continuos Learning.* «Revista de la Asociación Canadiense de Educación de Adultos». Ottawa, vol. I, núm. 1, enero-febrero, 1962.
- Adults and the New Teaching.* Miles Wisenthal. «Continuos Learning». Toronto, 1962, vol. I, número 2.
- ESTADOS UNIDOS
- Libraries and Adult Education.* The Macmillan Co. New York, 1926, 284 págs.
- Adult Civic Education.* J. W. Stuedebaker. Department of the Interior. Washington, 1936, 34 páginas.
- Youth... Education for those out of school.* H. B. Swanson. Department of the Interior. Washington, 1936, 76 págs.
- Continuity of College attendance.* Fred Kelly. Department of the Interior. Washington, 1937, 24 páginas.
- Adult Education.* María M. Proffit. Government Printing Office. Washington, 1938.
- Homemaking education program for adults.* Mary S. Lyle y Ruan van Horn. Department of the Interior. Washington, 1938, 125 páginas.
- Organization of 4-H Club work.* Gertrude L. Warren. Department of Agriculture. Washington, 1938, 35 págs.
- Elementary Education of adults. A critical interpretation.* Ruth Kottinsky. American Association for Adult Education. New York, 1941, 205 págs.
- Data for State. Wide Planning of veterans Education.* Ernest V. Hollis. Federal Security Agency. Washington, 1945, 69 págs.
- Adult Education in Public Schools 1940-56.* Office of Education. Washington, 1950, 14 págs.
- Identifying educational Needs of Adults.* Homer Kempfer. Washington, 1951.
- Financing Adult Education in Selected Schools and Community Colleges.* Federal Security Agency. Office of Education. «Boletín 1952», núm. 8, Washington, 27 págs.
- Checklists for Public School Adult Education Programs.* Federal Security Agency. Office of Education. Washington, 1952, 17 págs.
- Creative Leadership of adult Education.* Paul L. Ener. New York, 1953, 333 págs.
- Who should go to College.* Byron S. Hollinshead. Columbia University Press. New York, 1953.
- After High School what?* Ralph F. Berdie. University of Minnesota Press. Minneapolis, 1954.
- Resident, Extension and Adult Education.* William A. Jarac y Mabel C. Rice. Office of Education. Washington, 1954.
- Distributive Education for adults.* Selection and training of Part-Time Instructors, Department of Health, Education and Welfare. Washington, 1955.
- Adult Education.* Homer Kempfer. Hill Book Co. Washington, 1955.
- Annual Report the Fund for Adult Education 1954-55.* New York, 1955, 48 págs.
- Adult Education in transition.* «A study of institutional insecurity». University of California. Los Angeles, 1956. Burton R. Clark.
- The occupational structure and education.* Lawrence G. Thomas. New York, 1956.
- Boston Centre for Adult Education.* Boston, 1956.
- Adult elementary education, Teaching methods and practices, administration principles and procedures.* Angelica W. Cass y Arthur P. Crabtree. New York, 1956, 275 págs.
- The President's Committee on Education. Beyond the High school.* Second Report to the President. Division of Public Documents. Washington, 1957.
- Labor Education outside the Unions.* Alice Cook, Agnes M. Donty. New York State School of Industrial and Labor Relations. Cornell University, 1958, 148 págs.
- Homemaking education Programs for Adults.* Office of Education. Washington, 1958, 61 págs.
- Australian Universities and Adult Education.* Joan W. Allsop. «The Educational Record». Washington, 1958.
- Participation in Adult Education.* Office of Education. Washington, 1959, 37 págs.
- Adult Education Services of State Departments.* Office of Education. Washington, 1959, 48 págs.
- Informal Adult Education. A Guide for Administrators, Leaders and Teachers.* Molcom S. Knowles. New York, 1959, 272 págs.
- Advance Statistics of Adult Education in Public School Systems 1958-59.* Office of Education. Washington, 1960, 7 págs.
- Accent on Learning. An analytical history of the Fund for Adult Education's Experimental Discussion Project 1951-59.* Glen Burch. New York, 1960, 134 págs.
- On teaching adults: an anthology.* Marilyn V. Milles. Chicago, 1960, 98 págs.
- Statistics of Public School Adult Education 1958-59.* Office of Education. Washington, 1961, 49 páginas.
- Literacy and Basic Elementary Education for Adults.* Office of Education. Washington, 1961, 126 páginas.
- Education of the Adult Migrant.* Office of Education. Washington, 1961, 96 págs.
- Guidance for older people a public school service.* Leonard M. Miller. «School Life». Washington, 1961, vol. XLIII, núm. 3.
- 1951-1961 a ten years of the Fund Adult Education.* FAE. New York, 1961, 127 págs.
- A study of the Interest in Art of Adults with and without elementary school creative art experience.* Universidad de Kansas. Lawrence, 1962, 23 págs.
- Adult Education in the world Community.* Benjamin C. Willis. «School Life», Washington, volumen XLIV, núm. 5.
- Liberal adult education.* The Fund for Adult Education. New York, 78 págs.
- ARGENTINA
- Las escuelas para adultos.* «Síntesis de la obra realizada. XXV aniversario de la creación de los cursos especiales 1922-1947.» Secretaría de Educación de la Nación. Buenos Aires, 1948.
- BRASIL
- Campanha de Educação de Adultos. Serie Educação Popular.* Ministerio de Educación. Río de Janeiro, 1950, 1951 y 1952.
- Escolarização de adolescentes e adultos.* Servicio de Educación de Adultos. Sao Paulo, 1955.
- Jornal de todos. Campanha de Educação de Adultos.* Ministerio de Educación. Río de Janeiro, 1955 y 1956.
- Ler. Campanha de Educação de Adultos.* Ministerio de Educación y Cultura. Río de Janeiro.
- Ler. Primeiro Guia de Leitura.* Ministerio de Educación y Cultura. Río de Janeiro.
- COLOMBIA
- Las escuelas radiofónicas de Suta-tenza, Colombia.* Camio Torres Restrepo, Berta Corredor Rodríguez. Centro de Investigaciones Sociales. Bogotá, 1961, 75 págs.

CUBA

Las universidades y la educación de adultos. La Habana, 1954, 201 páginas.

Educación de adultos. La relación entre sus objetivos y métodos y entre ambos y la sociedad. Lionel Elvin. «Educación Fundamental». Unesco, París-La Habana, 1960, año XII, núm. 2.

CHILE

Educación elemental, analfabetismo y desarrollo económico. Eduardo Hamuy. Editorial Universitaria. Santiago de Chile, 1960, 89 páginas.

ECUADOR

Funcionalización del aprendizaje de la lectura e iniciación a las lecturas de la vida adulta. José Mallart. Educación. Quito, 1958, 127 págs.

MÉJICO

Educación de adultos y de jóvenes. Crefal, Pátzcuaro, Michoacán, 1961, 226 págs.

Ensayo de educación de adultos. Alan M. Thomas. Boletín trimestral. Unesco, Pátzcuaro, 1961, volumen XII, núm. 4.

Educación de adultos. Unesco, Pátzcuaro, 1961, vol. XII, núm. 3. «Educación Fundamental».

Boletín trimestral del Centro regional de Educación Fundamental para la América Latina. Pátzcuaro, Michoacán.

REPÚBLICA DOMINICANA

Plan de estudios y programas para las Universidades de Alfabetización de Adultos. Secretaría de Estado de Educación y Bellas Artes. Ciudad Trujillo, 1955, 13 páginas.

VENEZUELA

Educación de adultos. Revista «SIC». Caracas, 1960.

EUROPA

ALEMANIA

Die Erwachsenenbildung in der Sowjetischen besatzungszone. Ministerio Federal de Asuntos Panalemanes. Bonn, 1958, tomos I y II.

Volks'schule in der industrialisierten Gesellschaft. Hugo Möller. «Die Pädagogische Provinz». Francfort, 1960, año XIV, núm. 1.

Die Entwicklung der Volksbildung in der Asiatischen Republiken der USSR. Hermann Granzow. Bildung und Erziehung. Lippstadt, 1960, año XIII, núm. 4.

Volksbildung in Ausgehendem 19. Sahrhundert. Martin Rudolf Vogel. Stuttgart, 1959, 147 págs.

BÉLGICA

L'education populaire au Danemark. Torben Dunes. Bruselas, 1959, 15 págs.

Education populaire des adultes. Ministerio de Educación Pública. Bruselas, 1951.

CHECOSLOVAQUIA

Kulturni dom y na Vesnici. Vladimir Göner y otros. Praga, 1962, 166 págs.

DINAMARCA

Survey of Danish elementary, secondary and further (non vocational) education. Ministerio de Educación. Copenhague, 1951, 36 páginas.

Variantes de la enseñanza para adultos. Jorge Bogh. «Informaciones danesas». Copenhague, 1958, núm. 13.

ESPAÑA

Discurso sobre la educación popular de los artesanos y su fomento. Madrid, 1775.

La educación popular de los adultos en Inglaterra. Madrid, 1893.

Algunas instituciones complementarias de la Escuela en Francia. M. Alonso Zapata. Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas. Madrid, 1924.

Un ensayo de clases complementarias. «Estado actual de la enseñanza en España». Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes. Madrid, 1928.

Las escuelas populares danesas de adultos y su desenvolvimiento en la población campesina. Librería Española y Extranjera. Madrid, 1950, 159 págs.

Manual de educación de adultos. Juan Navarro Higuera. Editorial M. A. Salvatella. Barcelona, 1957, 257 págs.

Las clases de educación de adultos. José Salazar Salvador. «Revista de Educación». Madrid, 1957, número 62.

Planeamiento de alfabetización y educación de adultos. Jorge Barsardé. «Plana». Madrid, 1958, número 53.

Clases nocturnas de adultos. Julio Herrera López. Madrid, 1958, 32 páginas.

Tipos y orientaciones de educación popular. Adolfo Maillo. «Revista de Educación». Madrid, 1959, número 105.

La práctica educativa contemporánea. Educación fundamental y educación de adultos. Pozo Pardo. «Consigna». Madrid, 1959.

La idea europea en la educación de adultos. Esteban Villarejo. «Revista de Educación». Madrid, 1959, núm. 103.

Educación de adultos. Secretaría General Técnica. Ministerio de Educación Nacional. Madrid, 1960, 5 págs.

Objetivos, organización y métodos de educación de adultos. María Raquel Payá. CEDODEB. Madrid, 1960.

Instrucción pastoral acerca del Plan Nacional de Alfabetización y Extensión Cultural. Pedro Cantero, obispo de Huelva. Huelva, 1961, 23 págs.

Clases de adultos y adultas. «BOE» 30-5-62. Relación alfabética de provincias con el número de clases de adultos.

Una institución europea al servicio de la educación de adultos. O. Sáez Barrios. «Bordón». Madrid, 1963, tomo XIV, núms. 110 y 111.

Bordón. Tomo XIII, núms. 102-103. Todo el número dedicado a la educación de adultos.

Organización y financiación de las campañas de alfabetización en España. Adolfo Maillo. CREFAL. Pátzcuaro, Méjico, vol. X, núm. 1, 1957-58.

FRANCIA

Éducation permanent et rééducation aux Etats-Unis d'Amérique. E. Motor. «Revue de l'enseignement supérieur». París, 1962, núm. 1.

L'enseignement secondaire répond-il aux besoins des jeunes adultes? L. Dumazedier y J. Hassenforder. «L'education Nationale». París, 1962, núm. 18.

L'éducation des adultes aux Etats-Unis. Documentation Française. «Nots et Etudes Documentaires». París, 15-2-1963, número 2.964, 15 págs.

ITALIA

Educazione popolare e televisiones i teleclub in Francia. J. Dumazedier, A. Kedras y B. Sylwan. Torino, 1958, 270 págs.

Educazione popolare. Diecionni di attivita. Bolonia, 1958, 245 págs.
Documentazione sugli aspetti della educazione degli adulti nel mondo. Franco Bonacina. «Revista di legislazione scolastica comparata». Roma, año XX, núm. 3.

NORUEGA

The Norwegian Students' Adult Education Service. Oslo, 1956.

Studentersamfundets fri Undervisning. Velg Kurs. Fundación Oslo. Oslo, 1961, 70 págs.

Adult Education in Norway. Shou Mathisen.

PORTUGAL

Nuevo plan de trabajos en la Campaña Nacional de Educación de Adultos. «Informe del agregado cultural de España en Lisboa». Lisboa, 18-4-1956.

REINO UNIDO

Continuation schools in England and elsewhere. Their place in the Educational System of an industrial and commercial State. Manchester, 1908.

New Education for Oil. W. Haugton Crowe. Belfast, 1944.

Outside the walls. Thomas Kelly. Sixty years of University Extension at Manchester 1886-1946. Manchester University Press, 1950.

The education of the young worker. Report of the Fourth Conference held at Oxford in July 1951 under auspices of the University Department of Education. London, 1952. William Heinemann.

Adult Education. Why this apathy? Ernest Green, George Allen y Unwin. London, 1953.

Adult Education in the United Kingdom. Instituto Nacional de la Enseñanza de Adultos. Londres, 1956, 69 págs.

Certificate in Adult Education. University of Manchester, 1959, folleto.

Britain in the sixties: communications. William Raymond. London, 1962, 134 págs.

SUECIA

Fundación de las bibliotecas en la educación de adultos y en la educación fundamental. Informe del Seminario. Malmö.

SUIZA

Repertoire international de l'éducation des adultes. Lausanne, 1953.

El padre Girard y la educación popular moderna. Laure Dupraz. Zurich.

OTROS PAISES

Adult Education in Australia. Office of Education. Sidney, 1957, 18 págs.

The combined centres of Egypt. El Cairo, 1957.

Department of Mass Education. Ministerio de Educación, Instrucción y Cultura. Djakarta, 1953, 199 págs.

Mannuel de l'Enseignement pour l'Alphabetisation des adultes. Secretaría de Estado de Educación Nacional. Túnez, 1958, 32 págs.

ACTUALIDAD EDUCATIVA

1. España

POLITICAS CIENTIFICAS NACIONALES

Sobre el tema «Políticas científicas nacionales» pronunció, el 27 de mayo de 1963, una conferencia en el paraninfo de la Universidad el ministro de Educación Nacional, profesor Lora Tamayo.

«Hoy es un hecho evidente—dijo el conferenciante—que el desarrollo económico es fruto no sólo de la inversión en máquinas y hombres, sino también de los recursos que se destinan a la investigación y a la técnica. Invertir en la ciencia, como invertir en la enseñanza, es invertir en el crecimiento económico. El rendimiento del trabajo dependerá siempre en cantidad y calidad de las investigaciones previas al desarrollo técnico que se lleva a cabo, y éste a su vez del nivel general de la educación y de las capacidades adquiridas en la mano de obra.»

Se refirió el ministro a los aspectos cuya consideración incumbe a lo que pudiera llamarse «política científica». Son éstos: precisar para el porvenir las exigencias en investigadores, ingenieros y técnicos, en orden a las necesidades docentes; programar la investigación y establecer y coordinar los temarios que han de desarrollarse con la ayuda del Estado; conocer y, en su caso, estimular las actividades de investigación y desarrollo de la iniciativa privada y utilizar cuantas posibilidades ofrece en este orden la cooperación internacional y, en último término, contrastar los resultados obtenidos en relación con los objetivos propuestos y los medios que para conseguirlos se pusieron en juego.

Aludió seguidamente el profesor Lora Tamayo a la necesidad de aumentar el número de técnicos y científicos. «El número de productores por ingeniero en Francia es de unos 100; en Bélgica e Italia, 300, y en España, 750.» Señaló que, según los cálculos previsibles para un periodo de cuatro años, el número de técnicos agrícolas habrá posiblemente de duplicarse y el de las ramas industriales de la ingeniería exigirá en igual periodo de tiempo un aumento no inferior al 50 por 100. Entre los científicos, las promociones de matemáticos y biólogos deberán multiplicarse por un factor que oscile entre ocho y diez, y los de físicos por cuatro, y los químicos tendrán que duplicarse. «Una buena política científica ha de anticiparse a proveer lo necesario para que estos contingentes queden cubiertos con holgura y oportunidad.» Agregó que hay que proponerse fomentar el crecimiento en matemá-

ticos, biólogos, físicos, ingenieros especialistas, en las más adecuadas condiciones para una promoción eficiente, sólida, rápida y continuada. «Ello debe alcanzarse —señaló el profesor Lora Tamayo— incrementando el número de secciones correspondientes a las Facultades de Ciencias y abriendo nuevas perspectivas de especialización en nuestras Escuelas Técnicas.» Habrá que actuar en estos casos con criterio descentralizador, yendo a las creaciones con una equilibrada distribución geográfica que tenga en cuenta no sólo las realidades, sino las que los futuros de crecimiento susciten por su propia naturaleza y por las corrientes migratorias a que den lugar.

Apuntó el ministro de Educación la necesidad de contemplar la situación de nuestro profesorado en orden a la intensificación y actualización de los nuevos estudios y proponerse, cuando sea preciso, la búsqueda y contratación de profesores especializados de otros países hasta crear el grupo de especialistas propio que garantice para el futuro una continuidad de clima y de producción.

Finalmente, el profesor Lora Tamayo se refirió al decreto de la Presidencia del Gobierno por el que se ha creado recientemente la Comisión ministerial delegada de política científica, que ha de formular y dar continuidad a la política científica de la Nación, coordinando a este fin las actividades de los Departamentos ministeriales.

ESTADISTICA DEL ALUMNADO ESPAÑOL

Escuelas primarias	3.776.656
Escuelas del Magisterio ...	42.830
Bachillerato general	580.871
Bachillerato laboral	27.360
Formación Profesional Industrial	74.091
Escuelas de Comercio ...	23.589
Escuelas de Artes y Oficios	13.176
Escuela de Cerámica	420
Conservatorios	31.143
Enseñanzas técnicas de grado medio (aparejadores, peritos agrícolas, industriales, montes, obras públicas, telecomunicación, topógrafos, facultativos de minas)	39.793
Enseñanza superior (Facultades de Ciencias Políticas y Económicas, Derecho, Farmacia, Filosofía y Letras, Medicina, Veterinaria)	61.564
Escuelas Técnicas Superiores (arquitectos, aeronáuticos, agrónomos, caminos, industriales, minas, montes, navales, telecomunicación, textil)	15.934
Bellas artes	852
Total de estudiantes	4.688.279

LA REFORMA DEL CONSEJO NACIONAL DE EDUCACION

El proyecto de Ley sobre reforma del Consejo Nacional de Educación ha sido devuelto para nuevo estudio al Gobierno por acuerdo de la Comisión de las Cortes encargada de dictaminario. Una enmienda a la totalidad, presentada por un nutrido grupo de procuradores, firmada en primer lugar por el delegado nacional de Asociaciones del Movimiento, Jorge Jordana de Pozas, y defendida, por delegación suya, por el jefe nacional del SEP, Adolfo Muñoz Alonso, ha originado la remisión del citado proyecto a la esfera gubernamental. El hecho demuestra el grado de eficacia e independencia de nuestra Alta Cámara legislativa, en el seno de cuyas Comisiones los proyectos de Ley se someten a una alta presión crítica y analítica que no todas ellas son capaces de resistir.

Si la Ponencia designada para informar el proyecto estimaba que el Consejo Nacional de Educación debe tener fundamentalmente un sentido técnico, de asesoramiento del MEN, la Comisión ha entendido que ello no puede ser óbice para dotarlo de una amplia base representativa. Porque, como ya tuvimos ocasión de recordar en un reciente comentario editorial sobre este tema, la propia Ley de 15 de julio de 1952 señala en su preámbulo que «importa especialmente que el Consejo sea cada vez más un órgano auténticamente representativo de todas aquellas instituciones del Estado, el Movimiento Nacional, de la Iglesia católica y de la iniciativa privada que colaboran en la fundamental empresa de la educación del pueblo español». El proyecto preveía que la designación de Consejeros se haría libremente por el ministro, con lo cual se descartaba el espíritu representativo señalado con inequívoca previsión por aquella normativa y se daba paso a la cristalización del Consejo en un organismo puramente asesor y de acentuado sentido técnico.

CURSILLOS DE ORIENTACION DIDACTICA EN SANTANDER Y VALENCIA

Durante los meses de julio y agosto, el Centro de Orientación Didáctica ha organizado también los siguientes cursillos en la Universidad Internacional Menéndez y Pelayo, de Santander:

En la primera semana de julio, del 1 al 6, para catedráticos de Dibujo.

Del 8 al 31 de julio, de Física, para catedráticos de Enseñanza Media y profesores de Enseñanza Laboral y Formación Profesional Industrial.

Del 2 al 17 de agosto, de Matemáticas, para profesores adjuntos de Institutos de Enseñanza Media.

Del 19 al 31 de agosto, de Biología, igualmente para profesores adjuntos de Enseñanza Media.

El máximo de plazas para los cursos de Santander se ha fijado en treinta.

La Inspección de Valencia ha organizado, por su parte, otro curso de Matemáticas, que tendrá lugar del 15 al 20 de abril, en el Instituto Luis Vives (C. San Pablo, 3), bajo la dirección de los profesores don José Ramón Pascual Ibarra, catedrático del Instituto Cervantes, de Madrid, e inspector de Enseñanza Media excedente, y don José García García, catedrático del Instituto Luis Vives, de Valencia.

En el programa se comprenden: dos clases diarias de fundamentación teórica de la Matemática, en las que se desarrollarán los temas:

1. Conjuntos. Generalidades. Igualdad. Inclusión. Implicación
2. Operaciones con conjuntos. Unión e intersección. Producto cartesiano.
3. Correspondencia entre dos conjuntos. Generalidades. Dominio y rango. Correspondencia inversa. Clases de correspondencia.
4. Relaciones binarias. Generalidades. Propiedades. Clasificación: relaciones de equivalencia. Clases. Conjunto cociente.
5. Relaciones de orden. Ordenación total y parcial.
6. Aplicaciones. Generalidades. Clasificación. Aplicaciones diversas.
7. Operaciones. Propiedades. Estructura de un conjunto. Isomorfismo.
8. El conjunto N de los números naturales. Operaciones.
9. Conceptos de grupo y anillo.
10. El conjunto Q de los números racionales. Operaciones. El concepto de cuerpo.

Dos clases prácticas cada tarde de Didáctica de la Matemática de Grado Elemental, en las que se desarrollarán los temas:

1. Las operaciones primitivas de contar y medir.
2. La numeración.
3. El sistema métrico decimal.
4. La divisibilidad.
5. El grupo de los movimientos en el plano.
6. Las fracciones.
7. La proporcionalidad y la semejanza.
8. Los polinomios y las ecuaciones.

CONGRESO NACIONAL DE PSICOPEDAGOGIA

Se ha celebrado el I Congreso Nacional de Psicopedagogía en los nuevos locales del Instituto Nacional de Psicotecnia, en la Ciudad Universitaria. Asistieron trescientas personas, interesadas en las aplicaciones de las diversas ramas de las ciencias psicológicas. Especial relieve tienen en el Congreso la Psicología Pedagógica, la Clínica y la Industrial.

Con esta ocasión se ha intensificado el rumor de la erección, en fecha no lejana, de la Sección de Psicología como carrera universitaria dentro de la Facultad de Filosofía y Letras.

DESARROLLO DEL PLAN DE CONSTRUCCIONES ESCOLARES

El director general de Enseñanza Primaria inauguró un nuevo edificio en las Escuelas anejas a las del Magisterio, que ha sido construido recientemente.

El señor Tena Artigas dijo que la reconstrucción de la Escuela española no ha terminado, pero volviendo la vista atrás podemos comprobar con satisfacción que la labor realizada ya es muy grande. Solamente quedaban cuatro capitales españolas en las que faltaban por reconstruir las Escuelas del Magisterio, y anunció que en el próximo septiembre serían inauguradas de doce a catorce más.

Informó que se habían construido en estos últimos años 23.000 Escuelas nacionales en todo el país. Subrayó que en España la cantera de maestros es única en el mundo, aunque en la Enseñanza Media se presenta un problema grave, que irá agudizándose a medida que se exija en todos los ámbitos nacionales el Bachiller elemental, para lo que serán necesarios 45.000 licenciados, mientras que actualmente sólo salen todos los años de las Facultades unos 1.200, de los cuales la mitad son absorbidos por la industria. «No obstante—dijo—, el Gobierno está interesado grandemente y apoyará todas las iniciativas.»

Informó que entre el año pasado y éste se habían destinado unos 1.300 millones a mejorar la situación del Magisterio, y que una buena parte de la Renta Nacional—unos 700 millones de pesetas—se habían destinado a comedores escolares, colonias, libros de texto, etc. El señor Tena Artigas declaró luego que, a pesar del gran interés desplegado por la Enseñanza Primaria, un 9 por 100 de los españoles eran analfabetos, habiéndose adoptado medidas para acabar con esta rémora antes del año 1965.

Anunció luego que en el mes de septiembre 5.000 maestros de los que están actualmente realizando las oposiciones, serán destinados a

la campaña contra el analfabetismo y que ya estaban casi en marcha nuevos métodos de evaluación escolar para aumentar el rendimiento del trabajo en los Centros docentes.

LEGAZ LACAMBRA, ACADEMICO DE CIENCIAS MORALES Y POLITICAS

Ha sido nombrado académico de número de la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas el ilustrísimo señor don Luis Legaz y Lacambra, catedrático de Filosofía del Derecho y subsecretario de Educación Nacional. Viene a ocupar la vacante por fallecimiento de don José Gascón y Marín. El profesor Legaz Lacambra es natural de Zaragoza, donde nació en 1906. En 1935 obtuvo la cátedra de Filosofía del Derecho en Santiago, y en la ciudad compostelana permaneció hasta que obtuvo la cátedra de Madrid. Fué rector de aquella Universidad desde 1942 hasta 1960.

Junto a su labor docente, el profesor Legaz fué fundador y director de la Escuela Social de Santiago y profesor en la misma de Política Social. Fué también delegado provincial de Educación del Movimiento, presidente de la Delegación en Galicia del Consejo Superior de Investigaciones Científicas y de la Misión Biológica gallega. Durante su Rectorado en la Universidad compostelana se crearon los Cursos de Verano en La Coruña, Lugo, Vigo y Santiago. Patrocinó la constitución de la Sociedad Filarmónica y los Cursos de Música de Compostela. Realizó importantes obras en la Universidad, especialmente la nueva Facultad de Ciencias y el edificio para el Instituto de Estudios Gallegos. Es autor de numerosos libros originales y traducciones. Entre los primeros pueden citarse los *Estudios de doctrina jurídica y social* (1940), la *Introducción a la ciencia del Derecho* (1943), *Horizontes del pensamiento jurídico* (1947), *Lecciones de política social* (1947), *Derecho y libertad* (1952) y *Humanismo, Estado y Derecho* (1960). Ha traducido a W. Sauer, a Kelsen, a Mayer, a Mosca, a Holstein, a Max Weber, a Karl Mannheim y a E. Forsthofh. Ha dado conferencias en Universidades de España, Argentina, Portugal, Alemania, Francia, Italia y Austria, y ha participado en diversos Congresos de Derecho y Sociología, siendo colaborador asiduo de las principales revistas de Filosofía del Derecho nacionales y extranjeras. Es doctor *honoris causa* de la Universidad de Coimbra, consejero de número del Patronato Raimundo Lulio, del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, director del *Anuario de Filosofía del Derecho*, del Instituto Nacional de Estudios Jurídicos; miembro del Instituto de Estudios Políticos y del Praesidium de la Sociedad Internacional de Filosofía Ju-

rídica y Social. Está en posesión de varias condecoraciones, entre ellas la Gran Cruz de Alfonso el Sabio y la Gran Cruz de Instrucción Pública de Portugal.

ALTA CONDECORACION A DON RAMON MENEDEZ PIDAL

El presidente de la Real Academia Española, don Ramón Menéndez Pidal, ha recibido de manos del ministro de Educación Nacional las insignias del Gran Collar de la Orden de Alfonso X el Sabio.

El señor Lora Tamayo en su discurso dijo que pocos motivos de satisfacción habría de tener como ministro, como universitario y como español comparables al de imponer, en nombre de Su Excelencia el Jefe del Estado, este collar. «Ninguna piedra—añadió—se incorpora con ello al pedestal en que la figura del señor Menéndez Pidal está situada. Siempre vivió como corresponde a su categoría intelectual, por encima de toda vanidad y apetito de honores y distinciones. En el concierto de voces que en España y fuera de ella han aclamado la obra científica del profesor Menéndez Pidal no podía faltar ni ha faltado la pública manifestación del Estado español al honrar a quien tanto le ha honrado con su elevada y singular distinción.»

Elogió el ministro la ejemplar sencillez de su vida científica, que imprime carácter a su vida privada, y pidió a Dios que prolongue muchos años su existencia para que el libro, siempre abierto de la obra imperecedera, siga llenándose de páginas con la misma claridad de cabeza e igual firmeza de pulso.

«Agradezco vivamente al señor ministro—contestó el señor Menéndez Pidal—que entre las hondas preocupaciones culturales de su Ministerio haya querido incluir esta entrega que me hace de las insignias de la Orden de Alfonso X el Sabio, cuya concesión agradecí ya a su tiempo. Mi agradecimiento ahora es muy obligado; por sentimientos muy democráticos que se invocan ante las condecoraciones, por espíritu muy ascético que recuerde el *vanitas vanitatum* del Eclesiastés, siempre un honor que se otorga (y más si tiene algo de extraordinario, como este collar que ahora recibo) es una voz amiga que en medio de las muchas escabrosidades del camino nos viene a decir que nuestra labor es apreciada y nos da ánimos para proseguirla.

Y este collar lleva el nombre de Alfonso el Sabio, nombre que bien puede servir de guía a todo el trabajo intelectual de España. Ese Rey, excepcional entre los de su tiempo, que (sin olvidar su actividad reconquistadora y política) dedicó muy copiosos recursos a la gran empresa cultural de difundir en su Patria los más altos produc-

tos de la ciencia y el arte de entonces; ese Rey los universalizó a la vez sirviendo como lazo de unión entre el saber del Oriente y el del Occidente; así los trabajos históricos literarios de Alfonso X tuvieron parte en la más alta concepción cristiana, la de Dante, y los libros astronómicos alfonsíes fueron utilizables todavía en la Europa de Copérnico.

El nombre de este Rey apasionado por la cultura de su pueblo nos infunde a cada uno, sea pequeño o grande, un afán por cooperar en algo a la vida intelectual de nuestro país, con la amplitud internacional con que laboraba la escuela alfonsí. Acepte, pues, señor ministro, la expresión de mi gratitud por la incorporación a la Orden de Alfonso el Sabio; ella me da alientos para seguir el ya demasiado largo sendero de mi vida.»

LA ENSEÑANZA DE LA CIRCULACION EN LOS ESTUDIOS PRIMARIOS Y MEDIOS

El 40 por 100 de cuantos mueren en accidentes de circulación son niños. Simplemente esta cifra, que se repite todos los años, obliga a estudiar este problema y buscar una solución para lograr que este índice trágico descienda. Con el aumento del parque automovilístico español ha crecido la inquietud por desarrollar no una simple campaña de un día o una temporada, sino todo un sistema educativo que ponga en las manos del niño unos conocimientos eficaces en orden a su comportamiento en la vía pública.

Los Ministerios de la Gobernación, a través de su Dirección General de Tráfico, y de Educación Nacional, por medio de las de Enseñanzas Primaria y Media, son los organismos que se han movido en esta tarea educativa entre la infancia, juntamente con la Secretaría General del Movimiento, que ha canalizado esta misma obra por la Delegación Nacional de Juventudes. En los Hogares Juveniles y en los Campamentos de Verano se dan, con una amplia frecuencia, instrucciones sobre tráfico.

Base fundamental de esta labor ha sido la O. M. de 29 de abril de 1961, por la que se establece la obligatoriedad de la enseñanza de las leyes del tráfico en las Escuelas—una hora al mes, fraccionada en clases de quince minutos por semana—, cuyas enseñanzas son impartidas siempre por los mismos maestros.

Por su parte, la Jefatura Central de Tráfico ha editado en cantidades masivas dos folletos: «Con tu hijo, paso a paso», dedicado especialmente a los padres para que no tengan quebraderos de cabeza a la hora de explicarles el Código de Circulación al alcance de los niños, y «La aventura del tráfico», destina-

do a los niños y escrito en forma de cuento. Los dos folletos, realizados con un sentido pedagógico eficazmente formativo, amenos, ilustrados con dibujos infantiles a todo color, han sido ya leídos por millares y millares de niños. También, en colaboración con la Casa Nestlé, se lanzó «La ruta viviente». Y ahora la Jefatura prepara la Cartilla Escolar de Tráfico, que comenzará a usarse en todas las Escuelas españolas el próximo curso.

Uno de los aspectos más llamativos y atrayentes de esta actividad educativa son los parques infantiles de tráfico. La Jefatura Central posee dos desmontables, de tipo piloto, que recorren continuamente España y se establecen durante una temporada en una ciudad. Estos parques, además de su labor formativa, pretenden interesar a las entidades oficiales y particulares de cada provincia para que monten de forma estable en la capital respectiva su propio parque. Fruto de esta labor son los que en Palma de Mallorca, Jaén y Alicante se han construido, siempre en lugares alegres, ajardinados y magníficamente urbanizados. En ellos, agentes de Policía Urbana o de la Guardia Civil dan las clases teóricas y actúan como monitores en las horas en que está abierto el parque. Además de los ya dichos, el día 6 de este mes se inaugurará uno en Teruel. En Salamanca está a punto de terminarse otro, y actualmente se construyen dieciséis más en otras tantas provincias, todos ellos con presupuesto de organismos oficiales y entidades privadas, que, además, se encargan de mantenerlos en perfecto estado.

LA ENSEÑANZA EN LA PROVINCIA ESPAÑOLA DEL SAHARA

La Enseñanza Primaria oficial en esta provincia revela un incremento incesante en el número de alumnos matriculados, que han pasado de 260 en el año 1954 a 1.570 en el de 1962. Este aumento extraordinario se acusa en la asistencia de los nativos, que de 132 pasaron a 1.253 en el mismo período de tiempo.

La enseñanza se divide en enseñanza de iniciación y primaria, estando a cargo de maestros nacionales y de profesores nativos de árabe y Corán. La enseñanza se da sin discriminación racial, unidos los cristianos y musulmanes, existiendo solamente separación cuando deban realizar estudios de sus respectivas religiones.

Para atender a estas necesidades educativas existen Escuelas de párvulos, de iniciación y nacionales, de niños y niñas en número de nueve en el Aaiun y nueve en Villa Cisneros. Además, existen Escuelas rurales mixtas en Semara, Daora, Mabbes, Escaiquima, Hausa, Cabo Bo-

jador, Guera, Aargub, Auserd, Tichla y Bir Nezarán.

Para la Enseñanza Media se dispone del Colegio Superior General Alonso, en Aaiun, y Colegio Elemental Reconocido, en Villa Cisneros, en los que se cursan los estudios de Bachillerato, Universitario y de Grado. Los exámenes de reválida se celebran ante los Tribunales de las Universidades de La Laguna (Tenerife) y del Instituto de Las Palmas de Gran Canaria, respectivamente.

Todas las Escuelas disponen de bibliotecas escolares-infantiles y de comedores, en los que se facilita a los alumnos, completamente gratis, desayuno, almuerzo y merienda. Periódicamente se suelen efectuar también repartos de ropa y calzado a los alumnos nativos.

El Servicio Médico-Escolar presta una atención vigilante a la sanidad en las Escuelas, efectuando el reconocimiento médico de toda la población escolar.

Cada Escuela destina dos horas diarias a la campaña contra el analfabetismo en la provincia, dando clases de adultos tanto a la población nativa como a la europea.

Por último, es de señalar la constante atención que el Gobierno General de la provincia viene prestando a la formación profesional de aquellos alumnos que una vez terminados los estudios de Enseñanza Primaria han de encauzar sus actividades hacia una formación técnica para ocupar puestos de trabajo en la Administración pública o en empresas particulares, liberándose del peonaje y transformando su vida nómada en sedentaria.

AYUDA FARMACEUTICA AL MAGISTERIO PRIMARIO

El Ayuntamiento de esta capital ha iniciado un procedimiento de ayuda al Magisterio primario nacional por medio de un servicio destinado a favorecer a los maestros que por enfermedad hayan de realizar gastos de medicamentos superiores a sus posibilidades normales. Los maestros tienen una Mutualidad que cubre los servicios médicos y quirúrgicos, pero no los farmacéuticos.

Con este motivo se ha constituido un fondo municipal, que facilita el establecimiento de anticipos para satisfacer el importe de especialidades farmacéuticas cuyo precio sea superior a 50 pesetas y hasta un total de 2.000 pesetas por maestro. Después de un sencillo trámite, caracterizado por su rapidez y discreción, es autorizada la entrega de los medicamentos correspondientes en la farmacia municipal y también, si el caso lo requiere, el no tener que abonar su importe al ser retirados aquéllos.

Para el reintegro de las cantidades anticipadas por tal concepto, la Alcaldía no señala normas ni plazos, pues ello lo deja al buen sen-

tido de los maestros y a su espíritu de solidaridad. Sin embargo, se bonifica el importe de los medicamentos concedidos: la liquidación, dentro de los treinta días siguientes, lleva anejo un 25 por 100 de descuento; a los sesenta días se concede el 20; a los noventa, el 15, y a los ciento ochenta, el 10.

Transcurridos los primeros meses desde la implantación de esta ayuda—puesta en marcha a primeros de marzo de este año—serán estudiados los ajustes necesarios para hacer más favorable el sistema, teniendo en cuenta que la diferencia entre el 25 por 100 de deducción y los tipos inferiores de descuento incrementarán este fondo, que en su día se dedicará a entregas de medicamentos sin devolución de su importe en aquellos casos o circunstancias en que produzcan grave quebranto familiar.

PETICIONES DE LA ASAMBLEA NACIONAL DE PADRES DE FAMILIA

En la Asamblea Nacional que la Confederación Católica de Padres de Familia ha celebrado recientemente en Bilbao se adoptaron diversas conclusiones, que, con las de carácter doctrinal, se elevan a la jerarquía eclesiástica para su aprobación.

Por lo que se refiere a las de carácter práctico, la Asamblea acordó elevar al ministro de Educación Nacional, entre otras, las siguientes aspiraciones de los padres de familia:

1.º Solicitar que los exámenes del Curso Preuniversitario se celebren en las distintas capitales de provincia, evitando los desplazamientos a las cabezas de distrito universitario.

2.º Que se dicten, cuanto antes, las normas a que habrán de ajustarse las pruebas del Preuniversitario en el presente curso, según la reforma de los exámenes recientemente aprobada; y

3.º Interesar se conceda a las Asociaciones de Padres de Familia representación en los Jurados y distintos organismos que regulan la concesión de becas y demás auxilios de Protección Escolar.

PRESUPUESTO DE ENSEÑANZA

Los padres se preocupan de que sus hijos sean más y mejor que ellos y destinan una buena parte del presupuesto a la educación. Sin embargo, en esa gran familia que debe ser un país, los asuntos de educación se cuidan bastante menos que en las casas de los españoles. El Estado español ha gastado en 1962 89.246,5 millones, con un aumento del 20,8 por 100 sobre el año anterior. Dentro de este total

los aumentos por grupos han sido: Ministerios económicos, del 34,6 por 100; Ministerios militares, del 23,3 por 100; Ministerios sociales, del 17,4 por 100. No deja de resultar sorprendente que en un presupuesto de gastos que ha aumentado el 20 por 100 de media, Educación Nacional haya disminuido, pasando de ser el 8,7 por 100 de los gastos del país al 6,9 por 100 en 1962. Si se le suman los Fondos Nacionales, roza ya el 8 por 100. ¿Pero no es esto digno de ser revisado en un país en desarrollo, con un 9 por 100 de analfabetos legales y un 14 de analfabetos funcionales, donde el aluvión de estudiantes al Bachillerato haría necesario que Institutos y Colegios trabajasen tres jornadas diarias de ocho horas, donde Universidad y Escuelas Especiales son absolutamente insuficientes, donde la Enseñanza Profesional y Laboral «produce» 15.000 hombres al año y debería producir 100.000 para evitar un tremendo frenazo—o quizá un colapso—al desarrollo? En Francia el 17 por 100 del presupuesto se dedica a «Action Culturelle» y sus fondos han crecido en 1962 el 24 por 100. («Actualidad Económica», F. J. Sarálegui. 13-4-63.)

BECAS PARA INICIACION DE ESTUDIOS MEDIOS

El 24 de mayo de 1963 la Inspección de Enseñanza Primaria de Madrid remitió por correo a todas las Escuelas nacionales, de la Iglesia y privadas, las instrucciones redactadas por la Delegación Provincial de Protección Escolar de Madrid para la realización por los escolares de la prueba psicopedagógica de aptitud, previa a la convocatoria de becas de Iniciación a los Estudios Medios para el curso escolar 1963-64.

Al mismo tiempo remite los impresos en los que los señores directores y maestros han de hacer las propuestas de alumnos.

La propuesta debe afectar a:

Niños de diez a catorce años de edad, cumplidos en 31 de diciembre de 1963.

Con capacidad destacada y voluntad de estudio demostrada.

Insuficiencia económica de la familia.

En el caso de no recibir los impresos por correo, solicitenlos de la Inspección de Enseñanza Primaria (calle de Recoletos, 12) o de la Delegación Provincial de Protección Escolar de Madrid (San Bernardo, 49).

La Delegación Provincial de Protección Escolar solicita con el máximo interés la colaboración entusiasta y diligente de todos los señores directores y maestros en el cumplimiento de esta misión que la Comisaría de Protección Escolar y Asistencia Social ha confiado a la responsabilidad y competencia de los profesores de Enseñanza Primaria. Ningún niño con dotes intelectuales brillantes puede dejar de estu-

diar por falta de medios económicos. El maestro debe descubrir esos niños y proponerlos para el examen previo que les posibilita, si lo superan, la consecución de una beca.

BACHILLERATO SUPERIOR EN EL INSTITUTO LABORAL DE ELCHE

Casi coincidiendo con la Orden del MEN por la que se implanta el Bachillerato Superior, especialidad de máquinas y herramientas, en el Instituto Laboral de Elche, se han abierto a las tareas docentes las nuevas edificaciones que, de nueva planta, sustituyen a las que hasta ahora venían albergando el mismo, provisionalmente, desde su fundación.

Los nuevos locales han supuesto alrededor de seis millones de pesetas y reúnen en sus modernas edificaciones una gran diversidad de aulas, salón de actos, gabinetes de Física y Química, dotados con los más modernos aparatos, talleres equipados con maquinaria que supera el millón de pesetas, comedores, oficinas y campos de deportes. En resumen: que el Instituto Laboral de Elche tiene ahora la capacidad suficiente para poder albergar una matrícula que se espera alcance los setecientos alumnos, en lugar de los doscientos veinticinco que, por limitaciones de espacio, tenía hasta ahora.

Por otra parte, la implantación del Bachillerato Superior en este Centro docente supone una gran mejora para los estudiantes, ya no solamente locales, sino incluso provinciales, que hasta este curso se veían obligados a desplazarse a Gandía, en Valencia, para poder cursarlo a la terminación del Bachillerato Elemental Laboral.

TRES CONCURSOS SOBRE MATERIALES DIDACTICOS

El Centro de Orientación Didáctica de la Dirección General de Enseñanza Media ha convocado un concurso entre todo el profesorado de Enseñanza Media para premiar los mejores trabajos que se presenten sobre la utilización de la bicicleta como recurso didáctico para la enseñanza de la Física en el Bachillerato. En el preámbulo de la convocatoria se exponían las razones de índole pedagógica que recomiendan no desvincular el aula de la calle, sino, por el contrario, despertar en el alumno el interés por la explicación científica de los fenómenos que ve en la vida ordinaria y del funcionamiento en los aparatos que él utiliza habitualmente. Se concederá un premio de 15.000 pesetas y otro de 10.000 pesetas.

Al mismo tiempo se convoca otro concurso sobre el mismo tema para todos los alumnos de Enseñanza Media, en el que se otorgará como pre-

mio una bicicleta a cada uno de los diez mejores trabajos que se presenten. Estos premios fueron dotados por las casas Orbea y Beristegui Hermanos.

La maceta va a ser objeto de un cursillo. Un cursillo de preparación y orientación, previo a un concurso de macetas escolares, al que podrán asistir educadores de todas las Escuelas de Madrid, dirigido por técnicos en jardinería, arte, educación y cotos.

El cursillo ha sido organizado por el Instituto Municipal de Educación y se celebrará los días 27 y 28 próximos, a las ocho de la tarde, con una duración aproximada de una hora, en la sede del Instituto.

LA LUCHA CONTRA EL ANALFABETISMO EN ESPAÑA

El director general de Enseñanza Primaria ha presidido en el Gobierno Civil una reunión de la Junta Provincial de Construcciones Escolares y de la Comisión Delegada de Acción Cultural, a la que asistieron, entre otras autoridades, el gobernador civil y jefe provincial del Movimiento y el presidente de la Diputación.

Luego de tratarse ampliamente de los problemas específicos de la provincia, en cuyo desarrollo se observa una evidente mejoría, el director general se refirió a la campaña de alfabetización, que será iniciada en toda España en el próximo mes de septiembre, añadiendo que el Ministerio se ha impuesto el deber de atacar el problema con un criterio de gran amplitud y decisión.

Añadió Tena Artigas que la Junta Central contra el Analfabetismo, que disponía antes de un presupuesto de sólo cuatro millones de pesetas, cuenta ahora con doscientos veinticinco millones. Para su campaña, la Dirección General ha arbitrado la designación de cinco mil maestros procedentes de la última convocatoria de oposiciones a ingreso al Magisterio Nacional, los cuales, después de unos cursillos de especialización, se dedicarán exclusivamente a la alfabetización de adultos.

Agregó después el director general que ya están preparados los decretos y órdenes oportunos en torno a la campaña en general y específicamente sobre la misión de los maestros asignados a la misma, contándose con la colaboración de los tres Ejércitos, la Sección Femenina, la Organización Juvenil, la Acción Católica y la Comisión Episcopal de Enseñanza.

Tena Artigas manifestó que el índice de analfabetismo ha experimentado en el país un sensacional descenso. Dicho índice era de un 42 por 100 en 1936, y de un 37 por 100 en 1950, mientras que en la actualidad es de un 9,2 por 100 solamente.

PRIMERAS JORNADAS NUCLEARES EN MADRID

Trescientos cuarenta técnicos españoles, la mayoría especializados en energía nuclear, participarán en las Primeras Jornadas Nucleares, organizadas por el Fórum Atómico Español. La cifra de participantes es muy importante, si se tiene en cuenta la juventud del Fórum—6-6-62—, y nos descubre el crecido número de técnicos especializados en estas cuestiones entre nosotros. Por otra parte, el tema general de las Jornadas: «La energía nuclear: posibilidades y oportunidades que ofrece a la industria española», ha demostrado ser lo suficientemente sugerente como para agrupar a tan crecido número de expertos, procedentes de ochenta y una entidades distintas, los cuales han enviado cincuenta y tres trabajos originales.

Forman parte del Fórum Atómico Español Centros estatales de investigación, como la Junta de Energía Nuclear; empresas paraestatales, como el INI, y numerosas empresas de la industria privada. Agrupa tanto a los que se dedican a la Enseñanza Técnica, a la investigación y prueba de materiales como a los constructores de las diversas partes que componen un reactor y aquellos que usan los productos obtenidos, bien se trate de isótopos, con su amplia gama de aplicaciones, o bien de calor, que puede transformarse en energía eléctrica.

El Fórum Atómico Español está relacionado, a su vez, con los Fóruns Atómicos de las diez naciones europeas que, con España, forman el Euratom, y de la importancia despertada por estas Primeras Jornadas Nucleares en estos medios hablan la participación en las mismas de técnicos portugueses, franceses, ingleses, belgas, americanos e italianos, muchos de ellos enviados por empresas privadas de sus respectivos países.

La relación entre técnicos, representantes gubernamentales y empresas privadas de los distintos países que forman el Euratom es muy estrecha y viene, en parte, señalado en la asistencia de estos extranjeros a las jornadas madrileñas, que precederán a las reuniones del Comité directivo del Fórum Atómico Europeo, inmediatamente después de clausuradas las Jornadas Nucleares.

Las sesiones de trabajo de las Jornadas Nucleares versarán sobre electricidad, calor y otras aplicaciones; repercusión en las industrias químicas, de los combustibles nucleares, metalurgia, de la construcción y de material eléctrico, de control e instrumentación. Una sesión estará enteramente dedicada al tema del riesgo, seguridad y legislación.

España, con sus 30 millones de habitantes, representa casi el 14 por 100 de la población de los once países que integran el Euratom y po-

see actualmente 5.400 toneladas de óxido de uranio, que, según manifestaciones del señor Pascual, secretario general técnico de la Junta de Energía Nuclear, equivalen a unos 120 millones de toneladas de carbón si se utilizaran en centrales nucleares del tipo de las inglesas. Esta cifra sólo representa el 40 por 100 de las zonas españolas geológicamente favorables; es decir, aproximadamente el 15 por 100 de nuestro territorio, único investigado hasta ahora por la Junta de Energía Nuclear.

PREMIOS NACIONALES PARA REVISTAS INFANTILES Y JUVENILES

Con el fin de estimular la producción de las revistas infantiles y juveniles con destino a los niños y a los adolescentes de España, la Comisión de Información y Publicaciones Infantiles y Juveniles del Consejo Nacional de Prensa otorgará unos premios nacionales de acuerdo con las siguientes bases:

1.º Podrán optar a estos premios todas las revistas recreativas, de difusión y ámbito nacional, editadas en España y en lengua castellana, para los niños y adolescentes de ambos sexos.

2.º Cada editor podrá concurrir a los premios con todos los títulos de su fondo editorial, siempre que se ajusten a las normas vigentes en materia de prensa infantil y juvenil. (Decreto de 24 de junio de 1955.)

3.º Se concederán cuatro premios de 65.000 pesetas cada uno, asignados a:

- a) Una revista para niños.
- b) Una revista para niñas.
- c) Una revista para adolescentes masculinos.
- d) Una revista para adolescentes femeninos.

4.º El envío de la revista se hará de la siguiente forma:

a) Remitir a la Comisión de Información y Publicaciones Infantiles y Juveniles del Consejo Nacional de Prensa, Ministerio de Información y Turismo (avenida del Generalísimo, 39), con destino al Jurado, cinco ejemplares de cada número aparecido desde enero de 1962 hasta treinta días después de la fecha de la presente convocatoria.

b) Acompañar una Memoria en la que conste la fecha de la fundación de la revista; etapas y transformaciones sufridas; director, redactores y colaboradores habituales; fin que persigue; contenido de las secciones; público al que va destinada; proyectos inmediatos.

5.º El Jurado estará formado por miembros competentes elegidos por la Dirección General de Prensa entre los vocales de la Comisión y especialistas en prensa infantil y juvenil.

6.º Los premios podrán considerarse desierto, pero en ningún caso podrán ser fraccionados. El Jurado

podrá proponer los fines a que se destine el importe del premio declarado desierto.

7.º El fallo se dará a conocer en la primera quincena del mes de octubre del presente año.

8.º No quedan excluidas del premio las revistas especializadas, siempre que estén destinadas a niños o a adolescentes.

CENTRO DE SEGUNDA ENSEÑANZA Y SEMINARIO MENOR EN MÁLAGA

Un gran Centro docente, cuya primera piedra ha sido bendecida por el nuncio de Su Santidad, monseñor Riberi, va a ser construido en los alrededores de esta capital.

El aumento de población de Málaga hace que el problema de la Enseñanza Media se haga más agudo. Ello preocupa a las autoridades civiles y eclesiásticas, que elevaron al MEN la propuesta para la erección de un nuevo Centro de Segunda Enseñanza y Seminario Menor con el nombre de Institución Docente Santa María de la Victoria.

Finalidad principal de la nueva Institución docente sería la de atender la educación de los futuros profesionales y sacerdotes para una sociedad moderna y cristiana. Recibirán enseñanza mil alumnos internos seleccionados de Málaga y pueblos de la provincia, quinientos en el Seminario Menor y quinientos en el Centro de Segunda Enseñanza, con la colaboración de profesorado y personal directivo. Así los alumnos recibirán formación espiritual, litúrgica, cultural, y en los talleres profesionales e Instituto Agrario, formación técnica y agrícola. Se organizarán cursos de verano para alumnos de otros Centros oficiales o privados y de Formación Profesional Acelerada.

El Centro se edificará en la denominada finca de Colichet, situada en el término de la barriada de Churrriana, a 8 kilómetros de la capital y a cuatro de la plaza, en plena Costa del Sol, cuyos terrenos tienen una extensión de 180.000 metros cuadrados.

Constará la Institución de un núcleo central, con iglesia, servicios anejos y salón de actos; dos cuerpos laterales de edificio, suficientes cada uno para quinientos alumnos internos, con sus dependencias y servicios, residencia de profesores, naves de talleres, amplias zonas de accesos, jardines y campos de deportes.

El Centro de Segunda Enseñanza y el Seminario Menor serán totalmente autónomos e independientes, sin perjuicio de que exista, en beneficio de los educandos, una comunicación, principalmente en los actos litúrgicos, académicos más solemnes y deportivos. En el Centro de Enseñanza Media tendrán preferencia de ingreso los alumnos becarios del régimen de Igualdad de

Oportunidades y otros también becarios de Entidades o personas de la capital y provincia, en condiciones similares a los anteriores. Habrá también alumnos de pago en proporción adecuada.

FACULTAD UNIVERSITARIA EN MÁLAGA

El acuerdo adoptado por el Consejo de Ministros de crear en Málaga la Facultad de Ciencias Políticas, Económicas y Comerciales, dependiente de la Universidad de Granada, ha producido general satisfacción en toda la provincia. Con el mismo se cumple un antiguo deseo de Málaga de tener un Centro universitario. Los diarios locales destacan en sus páginas este acuerdo del Consejo de Ministros y publican entusiastas alocuciones del gobernador civil, alcalde, presidente de la Diputación y delegado provincial de Sindicatos. Por su parte, la Asociación de la Prensa ha acordado nombrar presidente de honor al rector de la Universidad de Granada, don Emilio Muñoz Fernández.

La nueva Facultad de Ciencias Políticas, Económicas y Comerciales comenzará sus clases en el próximo mes de octubre. Será instalada provisionalmente en el antiguo edificio del Palacio de Justicia, en la avenida del Generalísimo. Para su acondicionamiento, el gobernador civil ha concedido 500.000 pesetas, y otra cantidad igual el Ayuntamiento.

El edificio definitivo se alzará en terrenos del Egido, donde existen ya otros Centros docentes, terrenos que han sido cedidos por la Diputación Provincial. Ya ha sido elaborado el proyecto por los arquitectos municipales y de la Diputación.

EL CODIGO DE LA CIRCULACION EN LA UNIVERSIDAD

Por vez primera se ha organizado en España un curso sobre problemas de tráfico, a nivel universitario. El Patronato de la Universidad de Deusto, la Jefatura Central de Tráfico y el Colegio de Abogados de Vizcaya han sido los promotores de este curso, que durante una semana llenaron un programa que abarcaba una larga teoría de problemas originados por el tráfico y que fueron estudiados con estricto rigor universitario, con un afluente espíritu científico, siempre desde el punto de vista jurídico. Los delitos cometidos por medio de vehículos de motor y la Ley de 24 de diciembre de 1962, la concurrencia de varias indemnizaciones en los accidentes de tráfico, grandeza y miseria de la ordenación penal del automóvil, aspectos concretos del ordenamiento procesal civil en la nueva Ley, la determinación de la cuantía de las indemnizaciones derivadas de acci-

dentes de circulación, trascendencia de la investigación médico-forense en los accidentes de tráfico, el seguro obligatorio en la nueva Ley del automóvil, alcance del concepto de temeridad manifiesta en la Ley de 24 de diciembre de 1962, problemas éticos del tráfico, consideraciones generales sobre la reforma procesal establecida por la Ley de 24 de diciembre de 1962, tecnificación de la responsabilidad penal y civil, el procedimiento sancionador en materia de infracción del tráfico, circulación y transporte por carretera y las reglas de la circulación, han sido los temas que han servido de base para el desarrollo de este primer curso. Y por esta simple lista se podrá comprobar la altura y la dimensión de las materias tratadas y de los problemas que se han abordado, de la forma de entrar en el terreno desde el punto de vista universitario.

Era necesario que la Universidad se ocupase y se preocupase por estos problemas, uno de los que más acucian al hombre de nuestros días. Y era necesario que la Universidad lo hiciese, porque solamente un tema, una cuestión, un problema, cualquier cosa que interese al hombre, alcanza un auténtico grado de madurez y se plantean las soluciones efectivas en el momento en que se estudia con estilo y talante universitarios. La ordenación de las necesidades del tráfico en España se va arreglando día a día y con una eficacia, en muchos casos, verdaderamente ejemplar. Pero los problemas jurídicos no podían dejarse al garete. Era imprescindible el aliento universitario. Y se ha dado en Bilbao.

EL SOE EN ABRIL: 2.358 PRESTACIONES

Un total de 2.358 prestaciones graciables fueron concedidas por las Comisiones Provinciales del Seguro Obligatorio de Enfermedad durante el mes de abril último por un importe total de 1.471.793 pesetas. El total de prestaciones solicitadas fué de 3.340, pero 982 fueron denegadas.

La mayor parte del citado importe total corresponde a las prótesis dentales, figurando en segundo lugar los aparatos ortopédicos.

PUBLICACIONES INFANTILES

La Comisión de Información y Publicaciones Infantiles y Juveniles del Consejo Nacional de Prensa ha celebrado reunión plenaria bajo la presidencia del marqués de Valdeiglesias, vicepresidente del citado Consejo.

Se dió cuenta de la convocatoria de premios por valor de 600.000 pesetas para estimular a editores y autores de publicaciones infantiles y se propusieron medidas para realizar un estudio del mercado actual

de la prensa infantil, cuyo principal objetivo será causar todos los títulos existentes y regularizarlos de acuerdo con las normas en vigor.

BECAS «FULBRIGHT» PARA ESTADOS UNIDOS

La Comisión de Intercambio Cultural entre España y los Estados Unidos de América, paseo de Calvo Sotelo, 20 (Biblioteca Nacional), Madrid-1, anuncia la apertura de convocatorias para licenciados, profesores, investigadores y profesores de Enseñanza Media españoles que durante el próximo año académico 1964-65 deseen estudiar, enseñar o investigar en los Estados Unidos.

Los formularios de solicitud pueden pedirse en las Secretarías Generales de las Universidades, Secretarías de las Escuelas Especiales, Comisarias de Protección Escolar, Secretarías del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Casas Americanas, Consulados de los Estados Unidos de América y en las oficinas de la Comisión.

A) Becas ofrecidas por el Gobierno italiano en contrapartida con el Gobierno español, cuyas solicitudes deberán dirigirse a la Dirección General de Relaciones Culturales del Ministerio de Asuntos Exteriores.

1. Seis becas del importante de 60.000 liras mensuales, de noviembre a junio inclusive, para graduados, artistas, profesores o técnicos que deseen realizar estudios de especialización en Universidades, Institutos Superiores de Cultura y Arte o Institutos de estudios superiores técnicos en Italia.

2. Ocho mensualidades de 70.000 liras cada una, acumulables también en dos mensualidades según el tipo de estudios que deseen realizar los candidatos, preferentemente para estudiantes españoles que quieran perfeccionar el conocimiento de la lengua y cultura italianas asistiendo a los cursos de verano para extranjeros en Italia.

B) Becas sin contrapartida, cuyas solicitudes deberán dirigirse a la Embajada de Italia (Lagasca, número 108, Madrid-6).

1. Una beca del mismo valor, tipo y duración que las indicadas en el apartado A-1, reservada a ciudadanos españoles.

2. Dos becas de ocho a diez meses de duración, de 60.000 liras mensuales, reservadas a ciudadanos italianos residentes en España.

3. Treinta y dos mensualidades de 70.000 liras cada una, preferentemente a los ciudadanos españoles que hayan frecuentado con especial aprovechamiento alguno de los cursos de lengua, cultura y literatura italianas en España y que quieran perfeccionar sus conocimientos asis-

tiendo a los cursos de verano para extranjeros en Italia.

4. Ocho becas de 10.000 pesetas cada una, ofrecidas por las entidades industriales italianas en España.

5. Dos becas de verano de 60.000 liras, reservadas para los antiguos alumnos de la Universidad para Extranjeros de Perusa, miembros de la Asociación española de Amigos de la Universidad para extranjeros de Perusa (calle Dos de Mayo, 2. Valladolid).

6. Cierta número de becas de 90.000 liras cada una para las «Vacaciones musicales» que organiza en Venecia el Conservatorio de Música «Benedetto Marcello», desde el 15 de agosto al 30 de septiembre.

7. Dos becas de 50.000 liras cada una para asistir al Seminario Mediterráneo (Reunión de estudiantes universitario organizado por el CRUEI (vía Piamonte, 63. Roma).

C) Quince becas de verano del importe de 80.000 liras (y, en algunos casos, de 150.000 liras) que se conceden a candidatos propuestos por los Comités de la Sociedad «Dante Alighieri» existentes en España. Destinados a los socios y a los mejores alumnos de los cursos de lengua y cultura italianas.

BECAS «CONSEJO DE EUROPA» 1964

El Consejo de Europa concede cada año un cierto número de becas o bolsas de ayuda, destinadas a estimular los trabajos de investigación sobre las cuestiones siguientes, consideradas desde el punto de vista de su interés actual:

a) Problemas políticos, jurídicos, económicos, científicos, agrícolas, sociales, educativos y de la juventud, relativos a la unificación europea.

b) La civilización europea en los campos de la filosofía, la historia, la literatura y las artes.

La cuantía de estas bolsas de ayuda será de 6.000 NF franceses, y tendrán una duración de doce meses, a partir del mes de enero de 1964.

Los formularios de solicitud pueden obtenerse de la Sección de Intercambio Intelectual de la Dirección General de Relaciones Culturales del Ministerio de Asuntos Exteriores, y habrán de presentarse en el Registro General del mismo antes del día 15 de agosto de 1963.

CONCLUSIONES DEL V CONGRESO NACIONAL DE LA FERE

1. Es verdaderamente decisivo para una enseñanza eficaz la valoración, por parte del profesor, del esfuerzo y trabajo del alumno.

2. Sería necesario esquivar el peligro de una excesiva preocupación

por «preparar el examen». Lo principal es el nivel de ciencia y formación necesarias.

3. Existe una tendencia perjudicial en la docencia: proyectar «nuestra mentalidad peculiar de Institución religiosa» a los educandos.

4. Se recomienda una estrecha colaboración entre médicos y educadores, particularmente en la educación de niños difíciles, problemáticos, etcétera. Se podría concretar en un equipo médico-pedagógico, que actuará en los diversos Centros.

5. Se estima que el «exceso de trabajo» del niño debe ser eliminado por la mejora de los procedimientos didácticos.

6. El suspenso como «estimulante» acarrea a la larga consecuencias nefastas.

7. Se sugiere la creación de un depósito de material audiovisual para la enseñanza en los locales de la FERE.

8. Se sugiere igualmente la puesta en marcha de unidades móviles con material audiovisual, costeado por varios Centros en colaboración, que visitaría los mismos.

9. Sería muy útil una mayor colaboración entre todos los elementos que confluyen en la educación. En concreto, es de lamentar en España la separación entre investigadores y docentes, que debieran complementarse.

Sección de Enseñanza Primaria

1. En la didáctica de alfabetización y educación fundamental conviene poner de relieve ante el niño lo que él conoce del mundo, lo que habla, y no elementos artificiales, como son las letras, libros, etc.

Sección de Enseñanza Media

1. En la didáctica de idiomas modernos es importante que la clase se desarrolle desde el primer día en el idioma que se trata de enseñar. Dejar hablar a los alumnos bastante más de lo que habla el profesor.

2. Es preocupación de la Junta de Gobierno de la FERE la formación científica y religiosa de profesores seculares, ya que pronto se verá duplicada en España la matrícula de Enseñanza Media, y los religiosos seremos insuficientes en número.

Sección de Enseñanza Profesional

1. Es urgente que se dote a la industria, a la agricultura, al comercio, a los servicios... de los profesionales o expertos que el plan de desarrollo económico va a exigir. Ya que si todos los Centros dedicaran sus puestos docentes a formar a estos expertos, no cubrirían en dos años la demanda.

2. Se recomienda que la formación profesional no se efectúe de espaldas a las empresas industria-

les, agrícolas, etc., puesto que ellas son las que conocen mejor las verdaderas necesidades y urgencias.

3. Se sugiere que para la titulación de los profesores auxiliares sean válidos los diplomas de la Comisión Episcopal de Enseñanza, al igual que en la Enseñanza Media general.

4. Se sugiere igualmente que se modifiquen los planes de estudios de los Bachilleratos laborales superiores, aligerándolos y corrigiendo algunas anomalías, por ejemplo: que en el curso de adaptación de Bachilleres generales elementales para su transformación en Bachilleres laborales elementales de modalidad administrativa se acomoden los cuestionarios de algunas asignaturas, como Matemáticas y Física, a las del Bachillerato general.

5. Sería muy de desear que el Fondo Nacional para el Fomento del Principio de Igualdad de Oportunidades se distribuyera no en forma de becas, sino directamente a los centros, para que éstos puedan dar la enseñanza gratuita a todos los alumnos que carecieran de medios.

6. Los directores y profesores de los centros de la Iglesia no deben vivir al margen de los problemas de la empresa, del campo, etc.

Sección de Enseñanza Universitaria

1. Ya que la misión del profesor seglar de los centros superiores de la Iglesia es una misión directamente apostólica, es conveniente exigirle una ascética profesional y una íntima unión a los fines y medios de la institución religiosa en que trabaja, fomentando el contacto entre el profesor seglar y religioso.

2. Sería útil a este propósito el organizar cursillos en orden a la formación integral del catedrático en aquellos puntos en que se rozan la fe y la ciencia, la autoridad científica y el magisterio de la Iglesia.

3. Es menester dar al catedrático de nuestros centros no sólo una formación técnica, sino, ante todo, una mayor formación social y humana, inyectándole inquietudes sociales.

4. Con este objeto, deben suscitarse estas vocaciones ejemplares, típicamente apostólicas de catedráticos, ayudándoles incluso con asistencia económica.

5. Es de absoluta necesidad una mayor apertura interior por parte nuestra en orden a una mayor colaboración en nuestros centros superiores con los catedráticos seculares y con el alumnado, y nada mejor para lograrlo que despojarnos de la tendencia a manejar a los demás.

6. Es opinión de la Sección de Enseñanza Universitaria la conveniencia de atender a las iniciativas, críticas y sugerencias de nuestros alumnos, ya que los universitarios saben apreciar valores nuevos que a nosotros muchas veces nos pasan inadvertidos.

7. Se impone la necesidad de dar entrada a nuestros catedráticos en

los puestos administrativos y de gobierno, e incluso en los de proyección espiritual y apostólica de nuestros centros.

8. Conviene que estos campos de colaboración entre el profesor seglar y religioso queden determinados por unos estatutos que salvaguarden su eficacia.

9. Esta colaboración debe extenderse en nuestras instituciones a los demás religiosos y sacerdotes diocesanos que puedan ayudarnos en nuestra tarea apostólica y docente.

10. En nuestro contacto con cierto sector de universitarios inconformistas, tener en cuenta el posible impacto que pueda hacer nuestra concepción espiritualista de la vida en su punto de vista excesivamente economicista.

11. Dada la influencia que están llamados a ejercer los eclesiásticos en la Universidad, los superiores deberían seleccionar de manera especial los sujetos destinados a carreras universitarias.

12. Es conveniente que la presencia del joven religioso en la Universidad sea más estable y duradera, no limitándose a una mera convalidación de títulos.

INDICE LEGISLATIVO DE DG ABRIL 1963

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

Tomo 151 4-A-1963 1-15 abril

Orden de 26 de enero de 1963 por la que se dictan nuevas disposiciones sobre tarjetas de lector e investigador.—1501.

Orden de 23 de marzo de 1963 por la que se implanta el régimen intensivo de enseñanza en las Escuelas Técnicas Superiores de Ingenieros Agrónomos.—1489.

Orden de 23 de marzo de 1963 por la que se implanta el régimen intensivo de enseñanza en la Escuela Técnica Superior de Ingenieros de Caminos, Canales y Puertos.—1491.

Orden de 23 de marzo de 1963 por la que se dictan normas sobre renovación del cargo de Director de la Escuela Técnica Superior.—1675.

Tomo 152 4-B-1963 16-30 abril

Resolución de la Dirección General de Enseñanza Laboral de 28 de febrero de 1963 por la que se regula la aplicación del régimen económico de los Centros de Enseñanza Media Profesional.—1814.

Decreto 856/1963, de 18 de abril, por el que se reglamentan los Colegios Menores para alumnos de enseñanza de Grado Medio.—1807.

Orden de 8 de abril de 1963 por la que se aprueba el Plan de Estudios y Régimen de Enseñanzas para la obtención del nuevo título académico de «Profesora del Hogar».—1751.

Corrección de erratas de la Orden de 21 de marzo de 1963 por la que se aprueban las instrucciones para los exámenes de Grado de Bachillerato.—1771.

Orden de 22 de abril de 1963 por la que se programa la distribución de las actividades escolares para aumentar la eficacia y rendimiento de las escuelas primarias.—1836.

Resolución de la Dirección General de Enseñanza Laboral de 16 de abril de 1963 por la que se dictan instrucciones para la realización de la reválida de Oficial Industrial. —1822.

Orden de 26 de febrero de 1963 por la que se dispone que el personal técnico que presta sus servicios en museos arqueológicos pase a depender de la Dirección General de Bellas Artes.—1725.

Orden de 2 de abril de 1963 por la que se hace extensiva la aplicación de lo dispuesto en el Decreto de 5 de mayo de 1954 a los Profesores de Educación Física y Formación del Espíritu Nacional de los Centros oficiales de Enseñanza Media y Profesional que cumplan cinco años de servicios.—1711.

Resolución de la Dirección General de Enseñanza Laboral de 5 de abril de 1963 por la que se regula la realización de las pruebas que han de efectuar los Profesores de

Educación Física y Formación del Espíritu Nacional de los Centros oficiales de Enseñanza Media y Profesional que cumplan cinco años de servicios en el desempeño de su cargo.—1712.

MAYO 1963

Tomo 153 5-A-1963
1-15 mayo

Orden de 24 de abril de 1963 por la que se regulan las pruebas de madurez para el acceso de los alumnos del Bachillerato Laboral Superior, de las modalidades y especialidades Agrícola y Ganadera, etc.—1976.

Orden de 29 de abril de 1963 por la que se modifican los párrafos segundos de los artículos tercero y cuarto de la Orden de 27 de abril, sobre porcentajes de alumnos externos.—1971.

Orden de 11 de abril de 1963 por la que se determinan los ejercicios que deberán realizar los alumnos del Grado Elemental y Superior con la prueba de aptitud aprobada.—1970.

Corrección de erratas de la Orden de 8 de abril de 1963 por la que se aprueba el Plan de Estudios y Régimen de Enseñanzas para la obtención del nuevo título académico de «Profesora del Hogar».—1848.

Orden de 25 de abril de 1963 por la que se aprueba el cuadro de incompatibilidades de asignaturas en las Enseñanzas de Auxiliares Comerciales.—1995.

Decreto 917/1963, de 25 de abril, sobre redistribución del número de Escuelas del Magisterio en las distin-

tas provincias conforme al número de alumnos matriculados.—1915.

Decreto 918/1963, de 25 de abril, sobre provisión de Escuelas maternales y de párvulos.—1916.

Decreto 898/1963, de 25 de abril, orgánico de la Inspección de Enseñanza Media del Estado.—1903.

Orden de 5 de abril de 1963 por la que se hace extensiva a los Bachilleratos laborales la aptitud legal para la docencia reconocida a los Profesores Auxiliares en Centros de la Iglesia que importen el Bachillerato general.—1970.

Orden de 8 de abril de 1963 por la que se prorrogan para el año académico 1963-64 los preceptos de la de 14 de junio de 1962, sobre validez de la prueba de selección para alumnos becarios.—1970.

Tomo 154 5-B-1963
16-30 mayo

Orden de 30 de abril de 1963 por la que se regulan las pruebas de Grado Elemental y Superior correspondientes a la Formación del Espíritu Nacional y Educación Física. 2021.

Resolución de la Dirección General de Enseñanza Media, de 30 de abril de 1963, por la que se dictan instrucciones sobre las pruebas de Formación del Espíritu Nacional y Educación Física del Grado Elemental y Superior del Bachillerato. —2022.

Resolución de la Dirección General de Enseñanza Primaria, de 23 de abril de 1963, sobre obligatoriedad de observar las normas de servicio de oficina en las Inspecciones de Enseñanza Primaria.—2024.

2. Extranjero

PUESTOS TECNICOS VACANTES EN LA UNESCO

Escuela de Tecnología de la Universidad Nacional de Ingeniería de Lima.

A. Condiciones generales

El Gobierno del Perú ha requerido asistencia del Fondo Especial de las Naciones Unidas para crear una Escuela de Tecnología en la Universidad Nacional de Ingeniería de Lima (Perú). La Unesco es el organismo de ejecución de este proyecto, que durará cinco años. En la Escuela se cursarán estudios superiores de Ingeniería Mecánica, Ingeniería Eléctrica e Ingeniería Química (Ingeniería de Procesos). Los cursos tendrán una orientación marcada-

mente práctica y de ejecución más bien que teórica; los estudios, que durarán cuatro años, se inspiran en el llamado sistema «Sandwich», o sea que los estudiantes pasarán alternativamente un semestre en la Escuela y otro en la industria. Los estudiantes recibirán, como mínimo, tres mil quinientas horas efectivas de clase. La enseñanza se dará en español.

Para ingresar será necesario haber aprobado los estudios del ciclo secundario en la Sección Ciencias (cinco años de estudios después de la enseñanza primaria); los estudiantes cuya preparación anterior no sea satisfactoria tendrán la posibilidad de asistir a clases preparatorias. El Fondo Especial, por conducto de la Unesco, proporcionará la siguiente ayuda:

a) UN EQUIPO DE EXPERTOS INTERNACIONALES:

Un experto en ingeniería mecánica (producción, que actuará como coordinador del proyecto).

Un experto en ingeniería mecánica.

Un experto en ingeniería eléctrica (potencia).

Un experto en electrónica y telecomunicaciones.

Un experto en ingeniería química (operaciones unitarias y procesos unitarios).

Un experto en metalurgia.

Un experto en aspectos económicos de la ingeniería.

Un experto en ciencias fundamentales (matemáticas y física).

b) Un total de 12 BECAS para personal homólogo local, con una

duración global de ciento cuarenta y cuatro meses-hombre.

c) EQUIPO para los laboratorios y talleres hasta un total de 360.000 dólares (Estados Unidos).

1. **Funciones:** En cooperación con el personal local, y dentro de su esfera de competencia, el experto deberá:

Organizar su programa de trabajo y enseñar materias teóricas y prácticas a los estudiantes.

Proponer listas de equipo necesario para los talleres y laboratorios.

Preparar «hojas de trabajo», experimentos y otros materiales docentes necesarios para la clase.

Asesorar sobre planes y programas de estudio.

Fijar los métodos para controlar el trabajo práctico realizado por los estudiantes en la industria e inspeccionar sus actividades.

Prestar su asesoramiento cuando se le pida para la buena ejecución del proyecto (sobre necesidades en materia de edificios, libros de texto, medios audiovisuales, trabajos de investigación, etc.).

2. **Requisitos:** Título universitario o equivalente en ingeniería mecánica. Buena experiencia en la industria dentro de su propia especialidad; buena experiencia en la enseñanza en un nivel análogo al de la Escuela. Se tendrán en cuenta favorablemente los estudios sobre la enseñanza o sobre temas pedagógicos. El experto deberá estar capacitado para desempeñar las funciones relativas a las señaladas en el apartado 2 y las particulares que se indican en cada caso.

3. **Idioma:** Español.

4. **Duración del contrato:** Cinco años, a partir del mes de septiembre de 1963. Tanto esta fecha como la duración se indican a título informativo, y se fijarán de manera precisa al establecerse el contrato.

5. **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, el equivalente de 8.930 dólares.

Ajuste por lugar de destino oficial (coste de vida, sujeto a modificación sin aviso previo) en esta fecha, el equivalente en moneda local de 396 dólares (264 dólares si el interesado no tiene personas a cargo).

Subsidio por misión (subsídium por expatriación), el equivalente en moneda local de 1.200 dólares (950 dólares si el interesado no tiene personas a su cargo).

Subsidios familiares, cónyuge a cargo, 400 dólares.

Por cada hijo a cargo, 300 dólares.

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. Al concluir la misión el experto percibirá el 8 por 100 del sueldo básico como prima de fin de servicio.

B. Especialidades

Experto en ciencias fundamentales

El experto deberá estar capacitado para desempeñar las funciones que se indican en el párrafo 2 dentro de su especialidad. *En particular*, deberá poder enseñar temas relativos a la física, especialmente los más estrechamente relacionados con la parte de la ingeniería en que hayan de especializarse los estudiantes, por ejemplo, cinética, dinámica, mecánica racional, electricidad, magnetismo, físico-química, etc. Se dará preferencia a los aspirantes que puedan enseñar matemáticas y química, igualmente en relación con esas especializaciones.

Experto en ingeniería eléctrica (potencia)

El experto deberá estar capacitado para desempeñar las funciones que se indican en el párrafo 2 dentro de su especialidad. *En particular*, deberá poder enseñar por lo menos dos de las materias siguientes: producción de energía eléctrica, líneas y redes de distribución, maquinaria eléctrica, transformadores y aparatos de conmutación, instalaciones eléctricas, aspectos económicos de la ingeniería eléctrica. En todos los casos el experto deberá encargarse de las correspondientes clases prácticas o de laboratorio.

Experto en ingeniería metalúrgica

El experto deberá estar capacitado para desempeñar las funciones que se indican en el párrafo 2 dentro de su especialidad. *En particular*, deberá poder enseñar por lo menos dos de las materias siguientes: procesos metalúrgicos, metales y aleaciones, trabajo de piezas fundidas, tratamiento térmico y conformación en caliente de materiales, soldadura, corrosión. En todos los casos el experto deberá encargarse de las correspondientes clases prácticas o de laboratorio.

Experto en aspectos económicos de la ingeniería

El experto deberá estar capacitado para desempeñar las funciones que se indican en el párrafo 2 dentro de su especialidad. *En particular*, deberá poder enseñar por lo menos dos de las materias siguientes: estudio de los costes industriales y control de los costes, economía de las inversiones y de la expansión industriales, optimismo de las operaciones, métodos de investigación

operacional, racionalización de los procesos y etapas de producción, organización industrial y fabril.

Experto en ingeniería mecánica

El experto deberá estar capacitado para desempeñar las funciones que se indican en el párrafo 2 dentro de su especialidad. *En particular*, deberá poder enseñar por lo menos dos de las materias siguientes: termodinámica, mecánica de los fluidos, maquinaria térmica, generación de vapor, acondicionamiento de ambientes (en el sentido más amplio). En todos los casos el experto deberá encargarse de las correspondientes clases prácticas o de laboratorio.

Experto en electrónica y telecomunicaciones

El experto deberá estar capacitado para desempeñar las funciones que se indican en el párrafo 2 dentro de su especialidad. *En particular*, deberá poder enseñar por lo menos dos de las materias siguientes: circuitos electrónicos y medidas componentes y materiales electrónicos (incluso semiconductores y transistores), electrónica industrial, sistemas de telecomunicación, control automático y servomecanismos. En todos los casos el experto deberá encargarse de las correspondientes clases prácticas o de laboratorio.

Experto en ingeniería química (operaciones unitarias y procesos unitarios)

El experto deberá estar capacitado para desempeñar las funciones que se indican en el párrafo 2 dentro de su especialidad. *En particular*, deberá poder enseñar por lo menos dos de las materias siguientes: operaciones unitarias, procesos unitarios, control automático de procesos, termodinámica, aspectos económicos de la ingeniería química. En todos los casos el experto deberá encargarse de las correspondientes clases prácticas o de laboratorio.

Experto en ingeniería mecánica (producción) y coordinador del proyecto

Deberá estar capacitado para el desempeño de las funciones indicadas en el párrafo 2 de las condiciones generales. *En especial*, deberá poder enseñar por lo menos dos de las materias siguientes: teoría de máquinas, diseño de herramientas especiales, diseño de máquinas herramientas, metrología, organización, planeamiento y control de la producción fabril. En todos los casos el experto deberá encargarse de las correspondientes clases prácticas o de laboratorio, cuando proceda.

Sueldos (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, el equivalente de 10.650 dólares.

Ajuste por lugar de destino oficial (costo de vida, sujeto a modificación sin aviso previo) en esta fecha, el equivalente en moneda local de 468 dólares (312 si el interesado no tiene personas a cargo).

Subsidio por misión (subsido por expatriación), el equivalente en moneda local de 1.400 dólares (1.100 si el interesado no tiene personas a cargo).

Subsidios familiares:

Cónyuge a cargo, 400 dólares.

Por cada hijo a cargo, 300 dólares.

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 del destino oficial, de educación de los hijos a cargo y a los gastos de servicio médico del experto. Al concluir la misión el experto percibirá el 8 por 100 del sueldo básico como prima de fin de servicio.

Experto en planeamiento general de la educación.

Destino: Panamá, República de Panamá (el experto deberá viajar por todo el país).

Antecedentes: El Ministerio de Educación de Panamá está llevando a la práctica un intenso programa para reorganizar y modernizar el sistema de enseñanza. Con cargo al Programa de Asistencia Técnica, la Unesco ha facilitado ya los servicios de un experto en planeamiento general de la educación, que, con la cooperación del Ministerio de Educación y de la Dirección General de Planificación, ayude al Gobierno a formular un plan para el desarrollo del sistema educativo en coordinación con los planes de desarrollo económico y social del país. Dada la considerable expansión del sistema de enseñanza debida al programa de construcciones escolares llevado a cabo por el Gobierno, las autoridades panameñas han pedido a la Unesco que les proporcione los servicios de un experto en planeamiento de la educación para 1963. Dicho experto deberá trabajar en la Dirección de Planeamiento del Ministerio de Educación y asesorar al Gobierno en la preparación y financiamiento del programa nacional de educación.

Funciones del experto: El experto en planeamiento integral de la educación habrá de trabajar en estrecho contacto y cooperación con el Ministerio de Educación y la Dirección General de Planificación, a fin de coordinar las actividades de planeamiento de la educación con las del

programa nacional de planeamiento para el desarrollo económico y social. Las tareas del experto serán las siguientes:

a) Hacer un estudio de la organización de la enseñanza en el país, desde el punto de vista de los planes de desarrollo económico y social.

b) Formular recomendaciones al Gobierno para ampliar en forma equilibrada la totalidad del sistema, teniendo en cuenta la necesidad de un planeamiento sistemático de la educación.

c) Fundándose en los proyectos o actividades escogidos por el Gobierno, ayudar a la preparación de programas experimentales, de modo que se indiquen sus repercusiones presupuestarias.

d) Asesorar sobre la fiscalización de la ejecución de los proyectos y sobre las fuentes internacionales y nacionales de financiamiento.

e) Asesorar al Ministerio de Educación sobre la reorganización de los servicios administrativos y de inspección de las Escuelas.

f) Asesorar sobre las medidas necesarias para mejorar los métodos pedagógicos utilizados en los establecimientos docentes.

g) Trabajar en colaboración con las autoridades e instituciones docentes a fin de lograr un intercambio fecundo de ideas y coordinar las tareas en la ejecución de los programas de educación escogidos por el Gobierno.

h) Ayudar a organizar y realizar cursos y seminarios sobre los métodos y la práctica del planeamiento de la educación.

Títulos: Título universitario, con especialización en pedagogía. Amplia experiencia en administración y planeamiento de la educación en escala nacional. Es conveniente que el candidato tenga experiencia de los aspectos económicos de la educación y que haya trabajado en un país distinto del suyo. Conocimiento del sistema educativo de los países de América Latina y de sus problemas económicos. Conocimiento de los problemas y condiciones sociales y económicas que influyen en el desarrollo de la educación.

Idioma: Español.

Duración del contrato: Doce meses.

Sueldo y bonificaciones (exentos del impuesto nacional sobre la renta y pagaderos parcialmente en las divisas de origen o del país de destino del funcionario):

Sueldo básico anual, el equivalente de 8.930 dólares

Ajuste por lugar de destino oficial (costo de vida sujeto a modificación sin aviso previo) en esta fecha, el equivalente en moneda local de 792 dólares (528 dólares si el interesado no tiene personas a su cargo).

Subsidio por misión (subsido por expatriación), el equivalente en moneda local de 1.200 dólares (950 dó-

lares si el interesado no tiene personas a su cargo).

Subsidios familiares:

Cónyuge a cargo, 400 dólares.

Por cada hijo a cargo, 300 dólares.

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. Al concluir la misión el experto percibirá el 8 por 100 del sueldo básico como prima de fin de servicio.

PRINCIPIOS DEL PLANEAMIENTO DE LA EDUCACION

Bajo el título «Principios del planeamiento de la educación», la Unesco presenta un esbozo de los factores a tener en cuenta en una política de planeamiento de la enseñanza, encaminada al desarrollo social y económico de los países.

Desde que en Lima, en 1956, la Delegación de Colombia presentó su primera propuesta relacionada con el planeamiento integral de la educación, la idea se ha abierto amplio camino en todos los continentes, y para impulsar este tipo de investigaciones la Unesco abrirá en breve el Instituto Internacional del Planeamiento Educativo, con carácter autónomo, domiciliado en París, para contrastar las ideas y formar especialistas capaces de tomar a su cargo la gestión de estas iniciativas en la esfera nacional y regional.

El folleto, de la serie «Estudios y Documentos de Educación», da idea de la labor realizada. Es quizá en Iberoamérica donde más se ha adelantado en la definición y aplicación de estos conceptos y en los dos últimos años, numerosos países, entre ellos Argentina, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, Méjico, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú y Venezuela, han establecido servicios de planeamiento a fin de fijar un orden de prioridad en el esfuerzo de extensión y mejoramiento de la enseñanza y preparar planes a largo plazo en el que la educación concurre al progreso económico y social.

La Conferencia de Santiago de Chile, de marzo de 1962, permitió reunir todos los antecedentes de la acción realizada en los países de habla española y portuguesa, antecedente sin el cual hubiera sido muy difícil a la Unesco establecer planes de un tipo similar para el desarrollo de la educación de Asia y Africa.

El desarrollo de la educación sigue siendo problema agudo y urgente y el planeamiento requerirá cada vez más un personal altamente calificado capaz de entender los factores humanos y sociales del progreso, los métodos pedagógicos, la estadística y la economía. Hasta la

fecha, la cooperación entre esas disciplinas no ha sido lo bastante estrecha y el coloquio celebrado en París en 1959, con el concurso de la Unesco y de la Comisión Nacional francesa, permitió entrever las ventajas de una labor que cada día adquirirá mayor volumen.

Para apreciarlo así ha sido necesario pasar por reuniones y estudios intermedios y los seminarios interamericanos de Washington, en 1958, y de Bogotá, en 1959, patrocinados por la OEA y la Unesco, constituyen un gran servicio para la aplicación universal de métodos propugnados en primer término en el Continente iberoamericano.

DESARROLLO DE LA EDUCACION VENEZOLANA

La educación iberoamericana está recibiendo gran impulso en 1963, si se confirman los primeros sondeos efectuados sobre su próximo desarrollo. Méjico y Ecuador aumentaron en forma considerable las partidas destinadas a la enseñanza para el año que comienza, y muy pocos días después ha correspondido al Ministerio de Educación de Venezuela anunciar que el total de las sumas disponibles para atenciones escolares representa 637 millones de bolívares, sin tener en cuenta las aportaciones propias de las autoridades locales y de los Estados.

Estas cifras merecen ser puestas de relieve ya que en el mundo entero son muy contados los países que a lo largo de un lustro, desde 1957 a 1962, hayan aumentado sin interrupción sus presupuestos en proporción tan considerable. Hace cinco años la enseñanza recibía, en Venezuela, del presupuesto nacional, 186 millones de bolívares, cantidad exigua que se traducía, naturalmente, por más de 700.000 niños en edad escolar, fuera de las aulas, y una tasa de analfabetismo calculada en un 48 por 100.

Esta política docente, tan persistente y atrevida, ha dado sus frutos, pues en la actualidad 1.297.000 niños asisten a las aulas primarias sobre una población escolar de 1.320.000 y el analfabetismo ha ido cediendo terreno para reducirse en gran parte a la población adulta de más de cuarenta años. Medidas de carácter social, como la creación de cantinas escolares en número de 1.276, que atienden al 55 por 100 de los alumnos, contribuyen a dar a la obra docente la necesaria eficacia. El Ministerio de Educación anuncia la formación en los tres próximos años de 24.000 nuevos maestros de primaria, con un beneficio incalculable para la población infantil de las zonas rurales, que durante demasiado tiempo había permanecido sacrificada y alejada de la vida cultural por motivos inexplicables.

La norma preconizada por la Unesco de asignar el 4 por 100 del pro-

ducto bruto de la renta nacional a atenciones educativas está a punto de lograrse en Venezuela, pues las autoridades estiman que los actuales sacrificios representan no menos de un 3,7 por 100 de dicho producto.

CONFERENCIA 1964 DE RECTORES UNIVERSITARIOS EUROPEOS

La Conferencia de Rectores Universitarios Europeos, que se reúne cada cinco años, y que se celebró últimamente en Dijón; en 1959, tendrá lugar en 1964 en Gotinga. La resolución fué tomada en la Comisión permanente de la Comisión de rectores del Consejo de Europa por más de 50 representantes de quince países. Ya han comenzado los trabajos preparatorios para esta Conferencia. El tema principal es la máxima capacidad de una universidad en las condiciones actuales. El incremento de estudiantes que se registra generalmente en las universidades europeas exige un cambio de experiencias entre las distintas universidades para encontrar la forma adecuada que permita resolver el problema de la capacidad de una universidad sin que padezcan sus tareas educadoras y científicas. Desde la conferencia de Dijón se han hecho notables progresos en la colaboración europea de las universidades. Por primera vez existe ahora en el mundo académico del Oeste de Europa unidad sobre una agrupación de las universidades al margen del Estado.

FORMACION DEL MAGISTERIO PRIMARIO EN HAMBURGO

La formación del profesorado primario en la Alemania Federal se realiza en una sección especial de la Universidad dedicada a la pedagogía y abarca como mínimo seis semestres, como cualquier otro diploma. Se procura que los estudios pedagógicos se acompañen de las cuestiones filosóficas, psicológicas y sociológicas de interés pedagógico fundamental. Además, el alumno ha de escoger una especialización que puede consistir en cualquiera de las enseñanzas de la «Volksschule» y la «Mittelschule», incluidas las especialidades artísticas y manuales o técnicas. Se cuida exhaustivamente la formación práctica, que se realiza de acuerdo con las propias «Volksschulen» y «Mittelschulen». Para ello el alumno, tras su primer examen de maestro, actúa como profesor adjunto (Junglehrer), bajo la vigilancia y orientación de los profesionales, durante tres años como mínimo y cinco como máximo, al final de los cuales debe sufrir su segundo y definitivo examen. La jornada del Junglehrer es sólo de cinco horas a la semana, pero debe además asistir a seminarios especializados que profundizan

sus conocimientos pedagógicos generales y a dos seminarios de didáctica de la especialidad que ha elegido.

Como característica excepcional hay que señalar que Hamburgo no sufre la falta de maestros de la mayoría de los Länder, sino que, por el contrario, existe un excelente, que aumenta con el número de alumnos en la sección de Pedagogía y que permite ofrecer a otros Länder maestros «estilo Hamburgo».

BOLSILIBROS DE ARTE UNESCO

En el terreno del libro de arte se ha destacado últimamente una empresa de la Unesco. Colaborando con editores de ocho países, la Organización ha lanzado al mercado una serie de libros de arte en ediciones de bolsillo cuyo rasgo más sorprendente es el de presentar reproducciones en colores de grandes obras de arte logradas con fidelidad y calidad—tal como se las encuentra en los volúmenes grandes y caros—, pero a un precio normal para los libros de bolsillo, precio que es menor de un dólar. Tal resultado ha sido posible por la escala grande en que se ha llevado a cabo la iniciativa y las medidas de tipo cooperativo tomadas por la Unesco y una serie de editores en Gran Bretaña, los Estados Unidos de América, Francia, la República Federal de Alemania, Italia, Méjico, los Países Bajos y España.

Cada bolsilibro de arte contiene 28 reproducciones en colores, otras extra en blanco y negro y un texto a manera de prólogo escrito por un experto internacional que presenta el fondo histórico de las obras y un análisis de éstas en forma simple y directa, texto dirigido al lector no especializado.

En *Pinturas egipcias en tumbas y templos*, Christiane Desroches-Noblecourt, curadora de la Sección Antigüedades Egipcias del Museo del Louvre, habla de los delicados frescos pintados hace unos 3.000 años en las tumbas y templos del valle del Nilo. La presentación de *Miniaturas persas* está a cargo de Basil Gray, quien se refiere a los grandes tesoros de arte del mundo que, en forma de miniaturas, se conservan actualmente en el Palacio Gulistán de Teherán.

El tercer libro de la serie, *Pinturas españolas románicas*, prologado por Juan Ainaud, abre la puerta a un período de arte europeo tan brillante como poco conocido. Por último, *Iconos rusos primitivos*, con sus ilustraciones en colores y un prólogo de Víctor Lazareff, presenta una vívida visión de conjunto de las diferentes escuelas de iconografía que predominaron en Rusia entre los siglos XII y XV.

Vendrán luego otros títulos a unirse a esos cuatro ya publicados en español, inglés, francés, italiano, alemán y holandés. La finalidad de la

Unesco—el traer al alcance del gran público reproducciones en colores de obras maestras del arte mundial hechas con preocupación por la calidad—, se habrá logrado gracias a la decisión de publicar los bolsilibros en varios idiomas y ponerlos en venta en todas las librerías y kioscos, en las estaciones de ferrocarril y en las grandes tiendas.

El éxito obtenido por la Unesco con su primera tentativa de publicar libros de arte, la hermosa serie de *Albumes de Arte Mundial*, promete repetirse con esta obra de *Bolsilibros de Arte*.

(INDEX TRANSLATIONUM)

Por decimotercera vez publica la Unesco su *Index translationum* o repertorio internacional de traducciones, referido esta vez al año 1960. Con un registro de 31.238, denota un aumento de casi el 29 por 100 en cinco años. Sigue en cabeza la Unión Soviética, que por sí sola se lleva arriba del 17 por 100 de ese total (aunque no conviene olvidar las docenas de idiomas empleados en el inmenso territorio), manteniéndose a continuación Alemania (sumando las dos), Checoslovaquia y Japón. Francia, permaneciendo prácticamente en 1.426, ha sido rebasada por Italia (1.513) y tiene a sus alcances España, que en esos cinco años saltó de 894 títulos traducidos a 1.416, pasando del décimo al séptimo lugar, aventajando a Holanda, Polonia y Suecia, quienes con los Estados Unidos (1.294) completan los países que tradujeron más de un millar de obras. Un considerable retroceso experimentó en dicho período Gran Bretaña (de 659 a 411), quedando por bajo de Bélgica, Suiza, Bulgaria y Finlandia. Con un solo volumen traducido en el año se inscriben Colombia (economía), Congo (teatro), Honduras (filosofía), Luxemburgo (ciencias políticas) y Nueva Zelanda (literatura). Es curioso que, bastante más de la mitad, las traducciones soviéticas sean de obras literarias, mientras un buen tercio de las inglesas corresponden a libros religiosos. (*Boletín de la Dirección General de Archivos y Bibliotecas*, 68.)

ALEMANIA CUENTA CON 34 ESCUELAS PARA EDUCACION ESPECIAL

Las escuelas para anormales se cuidan también de modo especial, abarcando una gran variedad de especialidades: físicas (ciegos y de vista débil, sordos totales, con dificultades auditivas, parálisis espásticas, enfermos de polio, problemas cardíacos, etc.) o síquicas (retrasados mentales, menores a reformar, etcétera). Existen 34 de estas escuelas, con 369 clases, a las que asisten 7.338 niños y donde enseñan 385 maestros especializados, más un numeroso equipo de técnicos sanita-

rios. El número medio de alumnos por clase en estas escuelas es de 13. Existen además maestros para los hospitales y un equipo especial de 30 maestros para dar clase a domicilio a los niños enfermos.

NUOVA CLASIFICACION DE LOS GRADOS DE ENSEÑANZA

Según el número 9 de *Current School enrolment statistics*, los técnicos de la Unesco han lanzado una clasificación por grados de la enseñanza, que transcribimos seguidamente:

Las estadísticas se han presentado por grados de enseñanza en la forma siguiente:

Educación preescolar.—El término «educación preescolar» se ha empleado para designar las escuelas «destinadas a los niños que no están aún en edad de ser admitidos en la enseñanza de primer grado». Las escuelas de este tipo, que pueden llamarse escuelas maternas, jardines de la infancia, guarderías, etc., tienen por finalidad general formar a los niños cuya edad no se considera todavía suficiente para seguir con provecho la enseñanza ordinaria de horario completo obligatoria en el país.

Siempre que ha sido posible, hemos colocado bajo ese epígrafe las cifras referentes a los alumnos inscritos en las clases de párvulos agregadas a escuelas de otro nivel o grado (excepto en los casos en que se trataba de niños deficientes matriculados en escuelas o clases especiales).

Enseñanza primaria.—El término de «enseñanza primaria» se aplica aquí a las «escuelas del primer grado, cuya función principal consiste en proporcionar los primeros elementos de la instrucción.» Tales escuelas, que pueden llamarse elementales, primarias, etc., tienen esencialmente por objeto dar una primera formación a los niños del grupo de edad sometido, obligatoria o tradicionalmente, a la enseñanza de horario completo.

En algunos países se considera que las escuelas primarias superiores, las intermedias, las complementarias, etcétera, representan la categoría superior de este segundo nivel de la enseñanza, y los alumnos matriculados en tales escuelas han sido incluidos en la enseñanza primaria. Las cifras comprenden a los alumnos de las clases primarias agregadas a establecimientos de otro nivel o grado; por el contrario, siempre que las informaciones disponibles nos han permitido hacerlo así hemos excluido a los alumnos inscritos en las clases de otro nivel agregadas a las escuelas primarias, lo mismo que a los alumnos deficientes inscritos en las clases o escuelas especiales.

Enseñanza secundaria general.—En la categoría de «enseñanza secundaria general» se han incluido

las «escuelas del segundo grado» (es decir las que dan «una enseñanza general o especializada que implica cuatro años como mínimo de estudios previos en el primer grado) «cuya finalidad no consiste en preparar directamente a los alumnos para un oficio o una profesión determinada». Esas escuelas, que pueden llamarse escuelas secundarias, escuelas medias, liceos, gimnasios, etcétera, tienen un plan de estudios que conduce a la obtención de un diploma que es condición indispensable para el ingreso en la enseñanza superior. Bastantes países, para ofrecer otros tipos de formación a los alumnos que no aspiran a cursar estudios superiores, han creado escuelas donde se da una instrucción a la vez general y técnica. Esas escuelas secundarias de carácter mixto se consideran casi siempre como equivalentes a las escuelas secundarias de tipo general y deben ser agrupadas bajo la rúbrica «enseñanza secundaria general».

Las escuelas secundarias del primer ciclo, las escuelas intermedias, las escuelas y cursos complementarios, etc., se consideran en bastantes países como establecimientos situados en el escalón inferior de la enseñanza del tercer grado; los alumnos inscritos en esas escuelas han sido clasificados bajo la rúbrica «enseñanza secundaria general». Cuando la información recibida nos lo ha permitido, hemos incluido también en esa categoría a los alumnos de las clases secundarias agregadas a las escuelas primarias; por el contrario, hemos excluido de la misma a los alumnos inscritos en las clases agregadas a las escuelas secundarias, pero en las que no se da una enseñanza del segundo grado.

Enseñanza secundaria técnica.—Bajo el nombre de escuelas secundarias técnicas hemos agrupado las «escuelas del segundo grado» que tienen como finalidad preparar directamente a los alumnos para un oficio o una profesión determinada que no sea la docente. El nombre y el tipo de esas escuelas, así como la duración de su ciclo de estudios, varían considerablemente. Son frecuentes los ciclos de estudios de horario parcial y los de breve duración. Cuando los detalles suministrados han permitido determinar exactamente la distribución de la matrícula, hemos indicado en los cuadros el número de alumnos de horario completo, señalando en nota el de los alumnos de horario parcial. En lo que concierne a los alumnos inscritos en los ciclos de estudios de corta duración, se ha indicado el número de los alumnos inscritos de hecho en las escuelas—excluyendo a los que han terminado el curso—y no el número total, que abarca a todos los alumnos que han seguido el curso durante el año. Conviene subrayar que en muchos países los establecimientos de enseñanza secundaria general cuentan igualmente con clases de formación técnica

y que, por consiguiente, los números que figuran bajo la rúbrica «enseñanza secundaria técnica» son incompletos.

Enseñanza normal secundaria.—Bajo la rúbrica «enseñanza normal secundaria» figuran las escuelas destinadas a preparar para la profesión docente y cuyo acceso no requiere estudios secundarios completos.

Enseñanza normal superior.—En la categoría de «enseñanza normal superior» hemos incluido las escuelas que, teniendo por objeto la preparación para la profesión docente, exigen «como condición mínima de admisión, haber completado con éxito la enseñanza de segundo grado o demostrar la posesión de conocimientos equivalentes». Es preciso señalar que los estudiantes inscritos en las facultades de pedagogía de las universidades no están clasificados bajo la rúbrica «enseñanza normal superior», sino en la de «enseñanza superior», juntamente con los demás estudiantes universitarios.

Enseñanza superior.—El término de «enseñanza superior» se aplica a todos los establecimientos de «tercer grado» (excepto las escuelas normales superiores) que exigen «como condición mínima de admisión, haber completado con éxito la enseñanza de segundo grado o demostrar la posesión de conocimientos equivalentes».

Enseñanza especial.—Por escuelas «especiales» se entienden aquí algunas escuelas que podrían ser clasificadas como establecimientos pre-escolares, escuelas primarias o establecimientos secundarios. Esas escuelas especiales están destinadas «a los deficientes físicos o mentales», a niños sujetos a decisiones de los tribunales y, en algunos países, a los niños sin domicilio fijo. Siempre que los datos suministrados lo han permitido, hemos incluido en esa rúbrica a los alumnos de las categorías antes mencionadas que frecuentan las clases especiales de establecimientos ordinarios de enseñanza.

Varios.—Bajo la rúbrica «Varios» se han agrupado los establecimientos de enseñanza sobre los cuales se dispone de estadísticas nacionales, pero que no podrían ser clasificados expresamente en ninguna de las categorías precedentes. En cada caso, una nota indica la composición detallada de ese grupo.

UNIVERSIDAD OBRERA Y CAMPESINA DE COLOMBIA

Los Padres Jesuitas van a abrir en Buga la primera Universidad obrera y campesina de Colombia con cursos iniciales de ingeniería, eléctrica y mecánica, radio y otros, de orientación y capacitación profesional para alumnos que carezcan de medios suficientes para pagar estos estudios.

CIFRAS DE LA ENSEÑANZA EN MARRUECOS

Los datos revelados por el ministro de Sanidad marroquí, encargado de la Educación Nacional, acusan los siguientes datos informativos sobre la Enseñanza.

En lo que se refiere a la Enseñanza Primaria, cerca de 300.000 alumnos recibirán la enseñanza adecuada a este ciclo de formación. En el actual curso entrarán en servicio 2.900 nuevos profesores. Todos los niños de siete años han sido escolarizados por primera vez.

En la Enseñanza Media no se ha seguido la escolaridad deseada, pues en ella ha de regir el principio de la selección escolar, donde se forjarán los cuadros rectores de la sociedad.

El 60 por 100 de los estudiantes que terminan la Enseñanza Primaria desembocan en estudios superiores, tanto estatales como privados en las Escuelas industriales o de aprendizaje. Los alumnos que siguen los estudios de la Enseñanza Media se elevan a 36.000.

En cuanto a Enseñanza Superior, las realizaciones son las siguientes: la apertura de la nueva Facultad de Medicina, inaugurada en Casablanca el 16 de octubre de 1962. Esta enseñanza se dará en conexión con el hospital, armonizando así las enseñanzas teóricas y las prácticas.

La organización universitaria presenta la novedad de que la Universidad Moderna de Rabat llevará el nombre de Mohamed V. La Universidad de Karausinna comprenderá una Facultad de Derecho Musulmán en Fez, otra de Teología en Tetuán y otra tercera de estudios árabes en Marraquex.

Así Marruecos adapta su solución educativa a las soluciones preconizadas por la Organización Internacional de Ginebra.

ESTADOS UNIDOS: NUEVAS INSTITUCIONES DE EDUCACION SUPERIOR

En los últimos cinco años se han establecido en el país noventa Instituciones nuevas de Enseñanza Superior: sesenta y nueve son de solo dos años de estudios; trece, de cuatro años, y ocho, de tres a cinco años (dos Escuelas teológicas que conceden el grado de Bachiller en Artes; dos, también teológicas, que conceden el grado de Master; tres Instituciones que conceden el grado de Master, y un Instituto tecnológico, que confiere el grado de Bachiller al completar un programa acelerado).

Además de estas noventa instituciones se han establecido tres nuevas Escuelas médicas en la Universidad de Florida, Seton Hall (New Jersey) y la Universidad de Kentu-

cky y cuatro nuevas Escuelas de odontología en Fairleigh Dickinson (New Jersey) Seton Hall, Universidad de West Virginia y la Universidad de Puerto Rico.

BOLIVIA: REFORMA ESCOLAR

La filosofía de la educación boliviana expuesta en el Código de la Educación ha de ser una realidad con la reestructuración del sistema escolar y debido a las proyecciones del programa de la Alianza para el Progreso, cuyas actividades tienden a elevar la producción, las condiciones de vida y los niveles educativos.

El plan para el desarrollo de la economía requiere el elemento humano, debidamente preparado para dirigir y ejecutar las actividades que comprende.

Se propone el nuevo sistema escolar alcanzar las metas de eficiencia al ofrecer la acción educativa a mayor número de personas, eliminar en lo posible las causas que determinan la deserción escolar y hacer de cada estudiante, en el plazo más breve posible, un elemento capaz de bastarse a sí mismo en lo cultural, en lo espiritual y en lo económico.

El régimen de estudios, tradicionalmente rígido, en todos los niveles combinará armónicamente la cultura general con la iniciación para el trabajo productivo y las oportunidades educativas se ofrecerán de acuerdo con las diferencias individuales.

El sistema escolar comprenderá tres ciclos: el primero, para la educación básica; el segundo, para reconocer aptitudes y explorar vocaciones; el tercero, para la especialización en los estudios secundarios académicos o técnicos. La terminación de estos estudios permitirá el acceso a la Universidad.

Se mantendrá el ciclo preescolar de dos secciones en el *kindergarten*.

El «ciclo básico» comprende dos grados: «el inicial», para los niños de siete y ocho años; «el complementario», para niños de nueve y diez años, haciendo un total de cuatro años de estudios. A continuación sigue el «ciclo de orientación» de cuatro años, que refunde los dos cursos de educación primaria y los dos primeros de educación media actuales en una etapa de exploración vocacional, armonizando la formación cultural, la adaptación social, la salud, con la capacitación en las técnicas del trabajo productivo.

Este «ciclo de orientación» comprende dos grados: el prevocacional y el vocacional para estudiantes de once, doce, trece y catorce años, respectivamente. Los cuatro grados completan la educación impartida en el «ciclo básico», y con éste constituyen el período de educación común, gratuita y obligatoria para

todo los niños comprendidos entre siete y catorce años de edad.

Al terminar el grado prevocacional pueden proseguir estudios, pero de no hacerlo así están capacitados para solicitar trabajo en la industria y la agricultura como obreros semicalificados o en el comercio y la administración como oficiales de mediana capacidad. Los promovidos del grado vocacional pueden seguir alguna rama en el ciclo de especialización, y de no hacerlo así están capacitados para trabajar como obreros calificados en el campo industrial y agrícola o en el comercio y la Administración pública como oficiales.

Los estudios de especialización son gratuitos, aunque no obligatorios. Imparten formación humanista de educación secundaria en cuatro años, que puede ofrecer o el Bachillerato académico o el Bachillerato técnico. («La Educación», números 25-26.)

**PROGRAMA UNESCO
1963-64**

Dentro de las numerosas resoluciones aprobadas por la Conferencia General, interesa destacar las siguientes:

1. Se invita a los Estados miembros a crear y desarrollar «Centros de documentación e información pedagógica y a mejorar las instituciones de investigación pedagógica para fomentar el desarrollo de la enseñanza en la esfera nacional y contribuir en la esfera internacional a la solución de los problemas pedagógicos actuales.

2. Se autoriza al director general a emprender actividades encaminadas a obtener el respeto del principio de la «igualdad de posibilidades de acceso a la educación» y a prevenir las discriminaciones en la esfera de la enseñanza.

3. Creación en París de un «Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación», con el fin de facilitar una enseñanza, mediante cursos de perfeccionamiento, seminarios y coloquios, destinada a al-

tos funcionarios, a especialistas en planeamiento de la educación y a economistas o expertos que pertenezcan a instituciones encargadas de ayudar al desarrollo económico y social.

4. Preparación de una «conferencia regional sobre la Enseñanza Superior en América Latina», que se celebraría en 1965.

NUEVA PUBLICACION

El Centro de Documentación Pedagógica, agregado al Centro Regional de la Unesco en el Hemisferio Occidental, ha iniciado la publicación de un *Boletín Informativo*, cuyo primer número, julio-septiembre de 1962, ha salido recientemente. Entre otras informaciones, contiene una lista de los Centros y servicios de información pedagógica en América Latina, una selección de obras sobre educación, publicadas en Hispanoamérica desde 1961, comentarios bibliográficos, etc. Puede obtenerse gratuitamente, pidiéndolo al Centro de Documentación Pedagógica, apartado 1358, La Habana, Cuba.

**URUGUAY:
ESCUELAS
DE MAESTRO UNICO**

Existen en el Uruguay 1.286 Escuelas rurales. Los alumnos inscritos se distribuyen así:

Alumnos por escuela	Número de escuelas
Menos de 20	195
De 21 a 30	307
De 31 a 40	205
De 41 a 50	159
De 51 a 60	131
De 61 a 70	88
De 71 a 100	132
Más de 100	69
Total	1.286

Número de maestros por escuela	Número de escuelas
1	739
2	398
3	111
4	27
5 o más	11
Total	1.286

Las Escuelas de maestro único constituyen el 57,5 por 100 de las Escuelas rurales.

De la totalidad de las Escuelas rurales, en el 55 por 100 el número de alumnos inscritos no excede de 40 por Escuela. Estas cifras son la expresión de un medio social y económico con escasa densidad de población, de grandes zonas de ganadería extensiva, donde la «estancia» es el tipo de explotación rural industrial preponderante, como establecimiento productor de lana, carne y cueros.

Un mejoramiento inmediato y asegurable de la Escuela rural podría lograrse en:

a) **El aspecto técnico docente.**—La forma de romper el aislamiento en que vive y desenvuelve sus actividades el maestro rural es la organización de los «núcleos escolares», por la aproximación técnica de los funcionarios docentes de las comunidades o vecindarios próximos, complementados en el logro de sus objetivos con especialistas en materia de salud, economía y recreación.

Asimismo es útil considerar la ayuda regular por parte de las autoridades técnicas superiores por medio de la radio y el correo.

b) **El aspecto social.**—Debe considerarse la posibilidad de transferir a la comunidad—debidamente preparada—el cumplimiento de los deberes y obligaciones que, con respecto a la Escuela, ejercen las autoridades nacionales o provinciales.

Es de fundamental importancia la fijación del maestro al medio, mediante sueldos decorosos y compensaciones especiales reguladas por la antigüedad y las distancias a las poblaciones más cercanas: ciudades, pueblos o villas.

CUADERNOS DE LEGISLACION

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

ENSEÑANZAS DEL MAGISTERIO

Presentación
Disposiciones básicas
Disposiciones complementarias
Cuestionarios
Apéndices
Índice analítico de materias
Precio: 40 pesetas



PROTECCION Y SEGURIDAD ESCOLAR

Propósito
I. Protección escolar.
II. Seguridad escolar.
III. Índice alfabético de materias

OTROS TITULOS PUBLICADOS

2. *Enseñanza Media*.—Disposiciones fundamentales. 1959. 111 págs. 25 ptas.
4. *Enseñanza Media*.—Reglamentación de los Centros no oficiales. 1959. 233 págs. 35 ptas.
5. *Construcciones escolares*.—Régimen jurídico-administrativo. 1960. 154 páginas. 30 ptas.
6. *Enseñanza Media*.—Legislación sobre alumnos. 309 págs. 40 ptas.
7. *Enseñanzas Técnicas*.—Recopilación de disposiciones vigentes. Dos tomos. 60 ptas.

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

REVISTA DE EDUCACION

En el próximo número 155

junio 1963

ESTUDIOS. Manuel Lora Tamayo: Políticas científicas nacionales - Adolfo Mafillo: La Escuela Media, necesidad nacional - Alfredo Carballo Picazo: La lectura y el comentario de textos en el Bachillerato

CRONICA. Isabel Díaz Arnal: Los derechos del niño inadaptado, en el Congreso Mundial del BICE

INFORMACION EXTRANJERA. Demetrio Díaz Sánchez: Situación y problemas de la enseñanza iberoamericana

LA EDUCACION EN LAS REVISTAS

RESEÑA DE LIBROS. María Concepción Borreguero: Bibliografía sobre Sociología de la Educación

ACTUALIDAD EDUCATIVA

Precio del ejemplar

30 pesetas