

MENSUAL

NUMERO 147



REVISTA DE EDUCACION

Manuel Lora Tamayo: Problemas de la Universidad española en el curso 1962-63, 1-5

Estudios. Francisco Secadas: Sentido y problemas del aprendizaje profesional, 6-11 - Salvador Mañero Mañero: La exigencia de corrección ortográfica en el Bachillerato, 11-17 - El Principio de Igualdad de Oportunidades en la coyuntura socioeconómica española, 17-24

Crónica. Informe del Banco Mundial: La educación española en el desarrollo económico, 25-30

Información extranjera. M.^a Concepción Borreguero Sierra: La televisión en las zonas rurales del Japón, 31-34 - Isabel Díaz Arnal: Los Servicios de Psicología y Asistencia social escolar en Buenos Aires, 34-38

La educación en las revistas. 39-41

Reseña de libros. 42

Actualidad educativa. 43-52



AÑO XII - VOL. LI - MADRID OCTUBRE 1962

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 Maillo - Arsenio Pacios - José R. Pascual
Ibarra - Manuel M.^a Salcedo - Francisco Secadas

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

NUMERO SUELTO

	<u>Ptas.</u>
España	30
Iberoamérica	40
Extranjero	40
Núm. atrasado...	40

SUSCRIPCIONES

	<u>Ptas.</u>	<u>Ptas</u>	
Por 10 números:		Por 5 números:	
España	200	España	105
Iberoamérica	300	Iberoamérica	160
Extranjero	360	Extranjero	190

IMPRENTA 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**



Problemas de la Universidad española en el curso 1962-63*

MANUEL LORA TAMAYO
Ministro de Educación Nacional

Hace treinta años que vengo concurriendo a esta cita anual de la apertura del curso académico por mi condición de profesor universitario. La falta en esta ocasión crearía en mí un vacío por nada compensado, privándome además de una oportunidad de convivencia con los compañeros, tan poco frecuente en nuestra menguada vida corporativa. En las circunstancias presentes, a este objetivo de salutación personal a colegas y discípulos se une el deseo de discurrir en alta voz sobre nuestros problemas, en una exposición de operantes preocupaciones que dé lugar a vuestras propias sugerencias, como fruto siempre de un mesurado estudio, en el que todos nos sintamos partícipes de unas mismas inquietudes e idénticos propósitos.

No es tema de este momento el que con criterio académico y cartesiano nos llevara a disertar de principio sobre la tan debatida crisis de la Universidad. Reducirlo a nuestro panorama español le restaría dimensión y perspectiva; abordarlo en toda la amplitud de sus distintas facetas llevaría fácilmente a un discurrir abstracto que a poco o nada podría conducir en esta ocasión. Está, efectivamente, planteado con alcance mundial, pero también recortado a sus aspectos más concretos, que más que a una crisis institucional

conduce a considerarlo como una crisis de crecimiento y readaptación. Y no es que pueda desdeñarse el examen atento de lo que a la esencia misma de la Universidad afectan los requerimientos de la hora presente, sino que éstos apremian de tal forma con exigencias de actuación, que han de primar los esfuerzos por adaptar a ellos las organizaciones docentes y de investigación, de las que ha de depender el futuro de la cultura occidental.

INSTALACIONES

El número de alumnos que sigue hoy en España estudios universitarios es de unos 65.000, lo que representa, aproximadamente, 1,9 por 100 de la población comprendida entre diecisiete y veinticinco años, y unos 22 por cada 10.000 habitantes. La proporción es aún reducida (en Alemania, por ejemplo, es de 36 alumnos), pero en los veinticinco años últimos puede afirmarse que se duplicó. Pasa en estos momentos por un período de estacionamiento en su evolución global, porque el impulso dado a las enseñanzas técnicas ha desviado hacia éstas el flujo creciente que se preveía; pero, de todos modos, se acusa un notable crecimiento en Ciencias Políticas y Económicas, en Ciencias Físicas y en Filosofía y Letras, preferentemente en alumnado femenino. Durante los años anteriores, nuevas construcciones e instalaciones en distintas sedes universitarias, iniciadas ya en 1940, han ido dando solución a los problemas que este incremento planteaba, pero en algunos casos, concebidas a escala inferior a las que ha exigido después el momento de su utilización, a bastante distancia del origen, resultan hoy necesitadas de ampliación; y quedan aún no pocas Facultades en las primitivas instalaciones, pendientes de ser contempladas en sus exigencias inmediatas. Es una necesidad ésta que fué siempre atendida y que sigue imponiéndose con fuerza de obligar.

* El Ministro de Educación Nacional, don Manuel Lora Tamayo, abordó el nuevo año académico 1962-63 con dos importantes discursos, en los que puso de relieve los aspectos más urgentes y radicales de la enseñanza española actual: los problemas de la Universidad y las realidades y necesidades de la escuela primaria fueron planteados de cara a la tarea por el Ministro de Educación Nacional. Puesto que el discurso de inauguración del año escolar primario ha sido suficientemente difundido, en estas columnas se publica únicamente el pronunciado el 3 de octubre de 1962 en el Aula Magna de la Universidad de Madrid, con motivo de la apertura del curso académico 1962-63.

Pero hay que proyectar ahora, en uno y otro caso, con mayor amplitud de visión. Estamos en una fase de planeamiento económico en la que la enseñanza y la investigación han de jugar un papel preponderante, suscitando previsiones estadísticas que permitan disponer en un plazo de cinco a diez años de cuadros nutridos de profesionales y científicos en un armónico crecimiento de todos los sectores de la vida universitaria. Si a esto se une el aumento de alumnado que ha de producir el desarrollo de la política de igualdad de oportunidades, aun con la prudente limitación que impone un criterio selectivo generoso, pero ponderado, se comprende que el plan de construcciones que se ofrece a nuestra consideración como un primer efecto de esta crisis de crecimiento ha de operar con proyección, a largo plazo, con una precisión que se nos ofrece más exigente que en circunstancias anteriores.

Es el momento entonces de discurrir en la misma línea que otros países, como Francia e Inglaterra, sobre la conveniencia de acrecer los actuales núcleos universitarios o descongestionar éstos, creando nuevas Facultades o secciones en ciudades distintas, que ofrecerían además la doble ventaja de ser nuevos centros de irradiación de cultura en otras localidades y brindar mayores posibilidades de acercamiento a la juventud estudiosa. He aquí un punto de meditación a la que yo me permito invitaros por el interés que ofrece la definición de un criterio.

PROFESORADO

La insuficiencia de profesorado, considerado globalmente, es bien notoria hoy y lo ha de ser más en años inmediatos. Ya en la actualidad, especialmente en los primeros cursos universitarios, la matrícula es excesivamente crecida y la relación del número de profesores al de alumnos dista no poco del promedio internacional.

Este tema de la falta de profesorado suscita diversas consideraciones. En primer lugar, conviene desvanecer el mito creado en torno a la enseñanza de cursos numerosos. Un profesor prestigiado por su seria entrega a la tarea docente puede dictar su clase ante un crecido auditorio sin más limitación que la propia cabida del aula. La enseñanza no sólo puede transmitirse sin merma alguna, sino que los alumnos alcanzan así la insuperable ventaja de ser todos ellos conducidos durante todo el curso por el propio profesor, sin divisiones ni delegación alguna. Cualquiera de los que habéis vivido en Universidades extranjeras sois beneficiarios de lecciones magistrales, formando parte de un alumnado que, ante la mentalidad que ha ido creándose en nuestro medio social, podría parecer escandaloso. No se me objete que hay profesores incapaces de mantener la atención y el orden de una clase numerosa. En cualquier organización pueden fallar las personas; pero aquélla no debe por esto de dejar de cumplir su función

tal y como su perfecto logro exige y no, por lo excepcional, puede quebrarse la línea de lo ortodoxo.

Lo que sí se precisa—y en esto hay que marcar fuertemente el acento—es que esa clase numerosa que recibe directamente las enseñanzas del maestro se divida después al máximo posible en los trabajos de seminario, laboratorio, clínica, ejercicios numéricos, repases dirigidos, etcétera, supervisados siempre por aquél, pero atendidos de modo inmediato y asiduo por un nutrido grupo de ayudantes, que han de formar el equipo del profesor. En nuestra actual organización del profesorado universitario, la figura del ayudante, aunque exista, queda situada en una posición marginal de la que la Administración «casi» no tiene conocimiento. Indispensable en los trabajos de seminario, su actuación se hace exigente en la conducción de los trabajos de laboratorio. Reclutados entre los doctorandos de una cátedra, intercambian su colaboración con la dirección científica que reciben del profesor; pero es evidente que hay que incrementar considerablemente su número, encuadrándolos con plenitud de reconocimiento y una digna atención, en la que se conjugue lo que su trabajo tiene de interés propio, por su valor formativo, con lo que rinde a la eficacia de la enseñanza.

Considerada la actual gradación de nuestro profesorado universitario (catedrático, profesor adjunto, ayudantes), permite ya en torno a cada cátedra constituir el núcleo de un equipo conjuntado en docencia e investigación. A que éste pueda crecer y expansionarse, vitalizando el clima científico de la Universidad, tienden nuestros afanes presentes. Una comisión recientemente nombrada, en la que se han integrado personalidades de relieve de distintas especialidades, ha trabajado intensamente en estos días últimos, definiendo los distintos aspectos que han de ser atendidos para fomentar la investigación científica en la Universidad. Dotaciones para personal en función de una dedicación plena docente e investigadora, exigencias en equipos experimentales y material bibliográfico, conexiones con el Consejo Superior de Investigaciones Científicas en una mutua pero independiente relación y régimen futuro para un justo estímulo y valoración en el desarrollo de las actividades académicas, son temas que han sido considerados en un atento estudio, que espero podrá fructificar pronto en resoluciones eficientes. Como un anticipo a más amplias efectividades acaba de publicarse la reglamentación del concurso, que dota 160 plazas de profesores adjuntos dedicados con exclusividad a enseñanza e investigación, en condiciones económicas superiores a las actuales, aunque siempre distantes de las que deseáramos. Se trata de un primer ensayo que hemos de continuar ampliando, aconsejados por la experiencia adquirida.

No quisiera terminar estas consideraciones sobre el profesorado universitario sin dejar lan-

zada a la reflexión de todos la conveniencia de ir a una estratificación diferente de la actual y más próxima a la de las Universidades europeas. Existe en aquélla un salto brusco del catedrático al adjunto, y no hay ninguna otra situación de rango académico intermedio. Es cierto que, marginalmente también, contamos con la figura del profesor encargado de curso y aun con profesores que dictan cursos monográficos; pero la verticalidad del sistema sigue escuetamente la línea definida por aquéllos. No voy a citar aquí las estructuras del profesorado universitario en los distintos países, porque son conocidas de vosotros; pero entre el profesor ordinario y los asistentes existen, según dónde, los *agregados*, *maitre de conferences*, *lecturers*, *privatdozent*, etcétera, y en cualquier caso categorías anteriores a la de nuestro catedrático actual, las que, conectadas bajo su dirección en el equipo académico que preside, actúan con autonomía en el desarrollo de cursos, dirección de tesis doctorales, seminarios, etc. Tales puestos implican ya una situación económica suficiente, y en muchos casos representa su acceso a ellos el momento crucial en la vida académica del profesor, a partir del cual podría elevar su rango por un sencillo sistema electivo. No descubro nada nuevo con lo que estoy exponiendo. Me limito a recordar la existencia múltiple de estas estructuras y hacer pensar sobre las ventajas que ofrece en orden a un razonable ensanchamiento de la base profesoral, más necesario aún ante el desarrollo que hemos de imprimir a la vida universitaria y acaso a un cambio de nuestro actual sistema de selección del profesorado. La evolución natural de las cátedras ha de ser hacia Institutos universitarios así constituidos, que configuren una Universidad más actual y europea. Pienso, en principio, que con todo ello modernizaríamos la vida de la nuestra y podríamos animarla de un espíritu nuevo. Mi esquema de trabajo en esta dirección está ampliamente abierto a vuestras opiniones y en ello, como en todo, os invito siempre a que reflexionemos y laboremos juntos, más aún cuando en este tema está implicado el de la creación de nuevas cátedras, que habrá de contemplarse a la luz de otras estructuras, distintas de las actuales.

ACCESO A LA UNIVERSIDAD

El crecimiento del alumnado suscita problemas de ubicación y exigencias de personal docente; pero aquél, en sí mismo, ha de considerarse también con la máxima atención, y, dentro de ésta, es, sin duda, fundamental aspecto el que deriva de una política de democratización de la enseñanza, que facilite el acceso a la Universidad de todo aquel que tenga aptitudes para ello. La aplicación del principio de igualdad de oportunidades ha abierto, en efecto, una vía cualitativa y cuantitativamente desusada hasta

aquí, de una gran trascendencia social por el hondo sentido cristiano que la inspira. Hay que fortalecer este sistema, elevando el porcentaje de becarios respecto del alumnado total, hoy todavía bajo, aunque con ritmo creciente, y replanteándonos el actual régimen de concesiones.

Los alumnos universitarios se benefician de un 15 por 100 del fondo de igualdad de oportunidades, incluyendo en la cifra los préstamos a escolares y graduados y las ayudas a éstos durante el periodo de preparación de una tesis doctoral. Considero oportuno elogiar la preocupación que sobre el tema sienten los propios alumnos, llevada con certero instinto y elevado sentido de responsabilidad al reciente coloquio celebrado en la Universidad de Santander bajo los auspicios del Sindicato Español Universitario durante el verano último. Comparto plenamente la tesis sustentada de buscar en cada caso una adecuación de la beca a las circunstancias económicas del becario no sólo porque responde a un más justo criterio distributivo, sino porque ha de forzar así a un sistema de selección más personal y más humano que el fundado en los fríos resultados de un baremo más o menos casuístico.

Pero yo aún quisiera ocuparme de algunos otros aspectos del régimen de becas. De una parte, y como merma generalizable a todo alumno de enseñanza superior, es fundamental que la sociedad adquiera conciencia de que no todos los jóvenes son aptos para este orden de estudios, y que existen otras muchas direcciones, no menos nobles y dignas, en las que pueden rendir un mejor servicio a la sociedad y al provecho propio, por ser más adecuadas a sus aptitudes y aun a su vocación, no suficientemente contrastada en muchas ocasiones. No tener esto en cuenta en el caso que venimos considerando por una errónea apreciación de los principios que informan el sistema, llevaría a una lamentable confusión y a un grave perjuicio para los mejores, que se ven así injustamente restados de posibilidades.

Por otra parte, y en tesis general, el Estado tiene el derecho de encauzar las corrientes en el sentido que más convenga al interés de la nación. En determinadas coyunturas puede ser de mayor importancia el fomento de científicos y profesionales en una determinada especialidad, y en este caso los concursos de becas para seguir un cierto orden de estudios constituyen un medio de atracción hacia ellos de buen número de valores en potencia, estimulados por una dirección que se ofrece prometedora. Sin recurrir a otros ejemplos, es bien patente la escasez que padecemos de matemáticos, geólogos, biólogos, filósofos, especialistas en lenguas modernas, etc., de la que se resiente gravemente el presente y, más todavía, el futuro de nuestra Enseñanza media y aun superior. Piénsese que para el plan de desarrollo de los centros medios estatales, en un plazo de cinco años, se necesitarán, sin contar las exigencias de la enseñanza privada, no me-

nos de quinientos profesores de matemáticas, trescientos geólogos y biólogos, doscientos filósofos y profesores de idiomas; y que en el orden de la técnica y las aplicaciones científicas en general, la falta de matemáticos y naturalistas tiene creada ya hoy y amenaza seriamente nuestro porvenir una situación deficitaria que deja al descubierto grandes huecos en el futuro de nuestro desenvolvimiento industrial.

El desarrollo en las enseñanzas técnicas de tipo medio y profesional no ha encontrado todavía suficiente profesorado rector, y los cuadros docentes de las numerosas especialidades que hay que acometer están en gran número de ellas totalmente desnutridos, poniendo en peligro los rendimientos del enorme esfuerzo hecho en nuevos centros y dotaciones. Hay que salir al paso de estas y otras necesidades análogas, orientando la concesión de un buen número de becas hacia la satisfacción de tales perentorias exigencias. El último plan de desarrollo francés toma en cuenta problemas análogos a éste y proyecta su resolución de modo semejante y aun con un criterio más amplio, muy digno de ser tenido en cuenta, que no condiciona la concesión a situaciones económicas extremas, sino que, manteniéndose en la línea de nuestra clase media, atiende muy principalmente también a la captación de vocaciones que ofrezcan garantías para estas finalidades.

En esta misma dirección, la Fundación de Estudios Universitarios de Alemania Occidental, en una revisión de las posibles normas para la selección de becarios, se inclina a la elección de un grupo universitario de estudiantes, dotados de inteligencia excepcional y, en su mayor parte, de vocación docente, fundándose en que la ayuda que se presta por el esfuerzo de la comunidad debe revertir a ésta del modo más fecundo posible, y en tal sentido se considera que «la inversión acaso más acusadamente necesitada por la Alemania Occidental en el tiempo presente es aquella que fomenta la formación de profesorado superior y medio».

Algo más aún, referido ahora al acceso de los mejores estudiosos a las más amplias posibilidades de una formación científica acabada. Hemos arbitrado ya ayudas en número y cuantía suficiente para los graduados que se inician en la investigación con la preparación de una tesis doctoral; pero hay que salvar aún la etapa inmediata del grado de doctor en la que el hombre de vocación puede naufragar si no le ayudamos mientras llega la oportunidad, limitada todavía en número y ocasiones, de encontrar un encuadramiento definido y acorde con su preparación y apetencia de vida científica. Hemos de conseguir, y lo anunciamos desde ahora como propósito inmediato, que este peligro se evite y en ningún caso los apremios de una débil situación económica puedan malograr un valor de bien contrastada vocación científica.

AMPLITUD DE LA ENSEÑANZA

Es evidente que la Universidad no puede ir en sus enseñanzas más allá de la formación básica que permita al graduado iniciarse en su vida científica o profesional. Si no hubiera otra, ésta sería razón suficiente para que nuestros planes de estudio no pretendieran alcanzar ese grado de exhaustividad que hace exageradamente largas y densas algunas licenciaturas y difícilmente acoplables su multitud de disciplinas en un sistema horario que resulte eficiente. Pero ello no excluye, sino que se armoniza mejor con un criterio de discreta distribución de materias fundamentales, una vasta constelación de cursos monográficos a seguir voluntariamente, en relación con inclinaciones o vocación más específica. En este orden la Universidad debe abrirse lo más posible a satisfacer la apetencia de saber de minorías escogidas y a brindar la posibilidad de enseñar a quienes tengan competencia y aptitud para hacerlo. Nuestra legislación prevé ya los profesores extraordinarios; pero podemos dilatar con las máximas garantías esta posibilidad, abriendo nuestras cátedras a profesionales distinguidos y a investigadores científicos que no cultivan la docencia, pero alcanzaron en su formación un grado de especialización que interesa al país aprovechar en una transmisión de saberes.

Ensayos de este orden en diversas Facultades han demostrado su utilidad. Las Facultades de Derecho, con prestigiosas figuras de la abogacía libre, la magistratura o el notariado; las de Ciencias, con acreditados jefes de industria, y las de Medicina, con valores consagrados en el campo profesional, entre otras, vienen actuando así en algunas Universidades. Por otra parte, y de modo más sistemático, los investigadores del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, que constituyen ya una auténtica y definida generación, dictan hoy tímidamente cursos en alguna Universidad, o en sus propios Institutos, con validez para ella; pero su utilización ha de ser mejor aprovechada y a la Universidad interesa encuadrarlos de algún modo en su estructura, incrementando con ello su potencialidad docente. Al Consejo asimismo ha de interesar el entronque, porque la obligatoriedad de la enseñanza vitaliza los conocimientos y los mantiene en tensa actualización, y al propio tiempo el contacto con los alumnos en cursos especializados es motivo de captación de vocaciones que enriquecerán así los futuros equipos de investigación.

Insisto en la conveniencia de esta apertura de la Universidad que, rompiendo con viejos moldes de exclusividad, la vitaliza y robustece. En ello hay que llegar a más. No ya una interconexión de magisterio con las Escuelas Técnicas Superiores, más allá del régimen administrativo de mutuas convalidaciones, siempre mezquino y regateado, sino entre Facultades afines, que han de superponerse más en sus áreas comunes, sin

otra mira que la de facilitar el estudio y favorecer un flujo de enseñanzas, daría a la Universidad su auténtico sentido, no acorde con pequeños intereses de grupo que, aun siendo respetables, han de quedar fuera de este objetivo superior de difusión del saber que debe dar carácter a nuestra vida universitaria.

REGIMEN ADMINISTRATIVO

Conozco bien lo que padece la vida administrativa de la Universidad al sentirse cuadrículada y en un aparente encerramiento rígido, pero acaso el logro de una mayor agilidad en lo sustantivo sea un problema más de forma que de fondo, y un reajuste de conceptos presupuestarios y unas previsiones suficientemente estudiadas bastarían para adquirir esa movilidad que con frecuencia se echa de menos, sin suscitar en principio ninguna medida de excepción. Al Consejo de Rectores, que tuvimos la satisfacción de reunir hace pocos días, se ha encargado el estudio de un presupuesto orgánico, con criterio realista, mediante el cual hemos de procurar que aquellas exigencias inmediatas de una vida universitaria, como son dotaciones de material, sostenimiento de laboratorios, seminarios y clínicas, invitaciones a profesores extranjeros o nacionales para cursos o conferencias, asistencias a reuniones internacionales, etc., puedan ser satisfechas debidamente con la máxima libertad de iniciativa y sin trabas ni mediatizaciones exteriores.

A un régimen plenamente autónomo se puede llegar insensiblemente si vamos resolviendo con este criterio los aspectos parciales que, como los apuntados o los de selección de profesorado que comentábamos antes, más pueden afectar al mejor desarrollo de nuestra vida académica. Así lo alcanzaremos en su día con una experiencia suficientemente consolidada, para que una autonomía total no suponga estridencia alguna y pueda servir a intereses puramente universitarios. La experiencia de Silió en 1919 y la posterior del Gobierno de Primo de Rivera quedaron asfixiadas por factores políticos que pesaron más que los académicos. Hay que llegar a convencer y convencernos de que podemos resolver nuestros propios problemas en un clima de armónica convivencia. En uno de los últimos informes del University Grants Committee, de Inglaterra, se dice, a propósito de la libertad universitaria, allí donde alcanza el más alto nivel: «... si la Universidad británica fuera incapaz de dar solución a sus problemas, perdería todo derecho a cualquier tipo de ayuda que se le pudiera brindar». Puedo anticipar que el tema está siendo ya atendido

por el Ministerio de Educación en una reconsideración de la actual Ley de Ordenación Universitaria y en el panorama general de una estructuración conexas de toda la enseñanza nacional.

Por lo demás, en orden a sus relaciones con el medio exterior, nada estorba el actual régimen administrativo de la Universidad. Fundaciones y Patronatos, cuando existen, se mueven en ella con amplia libertad y plena sumisión a las condiciones de sus legados, y la industria misma puede llegar a nuestros laboratorios universitarios y contratar libremente con ellos. No son frecuentes, ciertamente, estos acercamientos, y no es momento de comentar las ventajas e inconvenientes de estas relaciones, pero queda mencionado el caso, como expresión del amplio juego que cabe en nuestro régimen actual, permitiendo ayudas extramurales de este u otro tipo con libre disposición en trabajos e investigaciones.

Perdonen, señores, si, como decía al principio, he prescindido de ideas abstractas, que podrían ser más adecuadas a un ensayo académico, y he dedicado esta intervención mía a una enumeración comentada de asuntos concretos de la vida universitaria. No me importan los errores de apreciación que podáis encontrar en ellos si han servido para avivar vuestras inquietudes en los temas y son resortes para estimular el estudio de las mejores soluciones.

Vosotros, los nuevos doctores que acabáis de recibir la investidura con la solemnidad de un ceremonial rico en recuerdos y tradición, y los que, no estando presentes, terminan también su vida universitaria, id con la impresión de que aquí, profesores y ministro, que es un profesor más, seguimos laborando en común por el prestigio de la Universidad española, y ayudad con vuestra conducta profesional y humana a que la sociedad valore su calidad superior por la calidad de vuestro estilo propio. Los que llegáis, nuevos en esta casa, aprended desde hoy, como primera lección, que el profesorado que va a dirigiros aspira siempre a una Universidad mejor, y él y el propio ministro os invitan a sentir y preocuparse con sus problemas, que deben ser ya vuestros al ingresar en esta gran familia universitaria que tan esperanzadoramente os acoge.

Deseo vivamente que en el curso que empieza hoy, la Universidad, con plena dedicación a su tarea fundamental, colabore con dinámica vivencia en la resolución de sus problemas genuinos, suficientes en calidad y dimensión para no dar lugar a que otros problemas externos vengan a ella, malogrando, con la consiguiente discontinuidad en el quehacer académico, los frutos de una labor que, para tener efectividad, ha de ser continuada, serena e inexcusablemente auténtica.

Sentido y problemas del aprendizaje profesional

FRANCISCO SECADAS

Profesor de la Escuela de Psicología
Colaborador científico del CSIC

*A la memoria del doctor Günther Gleim,
a cuya amistad debo
la rara experiencia de comprobar
la absoluta relatividad del tiempo
en la hondura del sentimiento.*

I. CABALLERO DE LA MAQUINA

HUMANISMO MODERNO

Lo que me disculpa de mencionar al doctor GLEIM es algo que en este momento me parece esencia y cifra de cuanto sigue. Porque al modo como los destellos de la última luz del crepúsculo se prenden en las nubes más altas, hermoséandolas a los ojos de los que quedan en la noche del mundo de los vivientes, mi pluma recoge al dictado, prendida en el recuerdo de aquella conversación, aderezada y entreverada de las emociones estéticas de los paisajes ribereños del Rin y de los fabriles del Ruhr, la honda y luminosa preocupación del amigo recién ido...

La misma suplantación de los árboles por las chimeneas, de la fronda otoñal por el negruzco toldo de las factorías fumigantes, aquella misma transición fué adoptando nuestro coloquio...

—Y todo esto—decía—, al cabo, ¿para qué? ¿Qué se gana con esta fiebre de industrialización, que al fin y a la postre se convierte en Leviatán de sus creadores?... El hombre se mecaniza con tal prisa que terminará por no poder desarrollar más la automatización, por haberse convertido él mismo en un *robot*. Se ha transformado en la prolongación de la máquina, en una palanca más, en un brazo..., muchas veces el de la resistencia. El alemán trabaja y trabaja, porque ya no sabe hacer otra cosa. Todo lo demás es un pasatiempo; su tiempo real es el que invierte en el trabajo. Para otros, ese tiempo transcurre; en el caso del alemán es él mismo el que pasa, el que se somete, se desgasta, se esclaviza. Y luego descubre que puede trabajar también después de la jornada, y se ocupa. Y cuando no, traslada los hábitos del trabajo a las actividades culturales,

estéticas, recreativas. Se lo toma todo a pecho, con suma seriedad, con la rigidez de quien transfiere los hábitos de un *status qui*, no de un *status quo*... Y recordaba, para ilustración, la conseja del soldado que al aproximarse a la caserna con un cesto de huevos y escuchar la voz de «alto» se cuadró de repente... Y como este esquematismo traslaticio, que es el fondo de lo cómico, según BERGSON, constituía para él el meollo de la tragedia del hombre moderno...

—¿Cómo salvarlo?—se preguntaba con honda preocupación—. Alemania—agregaba— se ha erigido de nuevo en el coloso industrial. El mundo está asombrado y nos alaba o, cuando menos, nos admira. En el fondo, quien nos conoce, nos compadece. Después, eso sí, de maravillarse, y si usted quiere, sin dejar de admirarnos. Y nosotros, muchos de entre nosotros, nos compadecemos como humanos y como alemanes. ¿Quién sabe si con tanto afán no estamos gestando un nuevo conflicto mundial, imprevisores de las reacciones ajenas frente a nuestra prosperidad?...

CUESTION DE MATIZ

Al llegar a la gran factoría cuya escuela de aprendices se nos iba a mostrar como dechado pude comprobar, con cierta desazón y aun pesadumbre, que si los sentimientos de mi amigo podían no ser reales, al menos tenían un sostén y pretexto en la misma disposición objetiva de la organización. La instrucción de los aprendices y las condiciones todas que la rodeaban parecían estar funcional y sistemáticamente encauzadas a la necesidad de la factoría.

—Cuestión de matiz, si se quiere—añadió—; pero por el vestigio de esos matices se asciende a



la teoría. Porque si no responden a ella, la crean. Si usted mira a las necesidades de la empresa, y nada más, usted monta la maquinaria y monta el dispositivo y la organización de los aprendices, en consonancia con aquellas necesidades. Ese «montaje» de aprendices puede estar funcionalmente supeditado a requerimientos fabriles, que subyuguen y avasallen atributos más sustanciales, sean individuales o específicos, del sujeto que se instruye.

Precisamente el matiz era lo que le daba la razón a mi amigo. Y el matiz, cabalmente, fué el que me alentó a exponerle la modalidad de nuestra organización del aprendizaje profesional y los principios que la informan. Aun cuando la realidad de la organización sea indiferente a una o a otra interpretación; aun cuando por sí misma no denunciara ninguna propensión hacia el materialismo del ajuste humano y fuera compatible con un concepto de adaptación personal; aun supuesto que su indeterminación diera cabida a todas las exégesis humanísticas; aun entonces, el hombre estaría en un trance de deshumanización inminente, precisamente por no haber sido reconocido él como inequívocamente diferente y heterogéneo del complejo fabril en su totalidad. Pero cuando, en evitación de equívocos potenciales, se hace pública profesión de que la ley pretende ayudar a ganar la batalla de la seguridad interior del hombre en el oficio «para sentirse caballero de la máquina, para romper el maleficio o la pesadumbre de su impotencia ante los instrumentos cada vez más gigantescos y herméticos de la producción, para que en su alma haya aliento de libertad: la libertad que da el saber la razón de las cosas...; cuando se declara paladinamente que «para que el empleo de la máquina no deje de ser un bien para la Humanidad, en cuanto supone minoración del esfuerzo físico, es menester que la máquina no se sobreponga y tiranice al hombre; es decir, que el obrero ha de ser dueño y señor de la máquina, y que esto sólo puede conseguirse por una íntegra y profunda formación profesional, ya que la sobrecogedora dialéctica entre el hombre de carne y hueso, inteligente y creador, hijo de Dios, y el robot, es decir, el cerebro electrónico o el organismo irracional en movimiento, la pugna no puede resolverse más que por una cada vez más alta, más consciente, más firme preparación de quien, si no se quiere trastocar la ley de la Naturaleza y de Dios, ha de seguir dirigiendo el artefacto, conduciéndole y plegándole a las exigencias del espíritu, haciendo que sea, como tantas otras cosas, en el curso de la Historia, una criatura sumisa al servicio de la paz y del bienestar de los hombres...»; cuando se reconoce que estos principios configuran todo el dispositivo de la Ley por que se rige el aprendizaje industrial, el ánimo se serena de sus pesadumbres y apacigua sus inquietudes, porque tiene en su mano no solamente la clave interpretativa de las ambigüedades, sino el contraste y norma orgánica de estructuración

del dispositivo didáctico, con la virtud, mayor o menor, de normación que la ley contiene en su esencia.

Fué mi amigo quien me hizo observar la expresión en que se condensa, aun mismo tiempo, la gallarda actitud de vindicar lo humano y el modo genuinamente español de perseguirlo, y era la de «sentirse caballero de la máquina». A caballo sobre la máquina y con dignidad. Yo le recordé la síntesis que de lo español y de su estilo hace, filosofando nuestra historia, GARCÍA MORENTE en *El caballero cristiano*, y aventuré que con toda seguridad el ideal así formulado estaba presente en la mente del legislador cuando de tal modo insiste en lo formativo, en lo caballeresco al reivindicar «las razones históricas de los hijos de Iberia», y cuando evoca el diagnóstico de Don Quijote, para llegar a la conclusión de que conviene a la nación que sus hijos se ilustren: «Que todo aquel que no sabe, aunque sea señor y príncipe, puede y debe entrar en el número de vulgo.»

CABALGAR...

Y fué asimismo mi amigo, y ya no solo, sino coreado por alguno más, entre los cuales recuerdo algún otro alemán, quien reconoció la reverencia tradicional del español hacia el valor del individuo. Las razones fueron disparejas, y no todas de mi gusto. Pero hubo dos que me sirvieron de apoyo a esta tesis del nuevo humanismo. Una, que fuera precisamente un español, HUARTE DE SAN JUAN, el iniciador de la Orientación Profesional. Y otra, que sea un pueblo consecuente con la teoría de que no es el individuo para el Estado, sino el Estado para el individuo. Así formulado, el aforismo fué una bengala en la noche, que se abrió en mil colores de controversia. No se entendería el individuo en el mismo aspecto en que es principio del Estado; sería, cuando menos, transformado en familia, y en cuanto se reencontra en algo, a un tiempo personal y específico, a lo que el Estado sirve, puesto que es la razón sustancial de su propia existencia; se entendería que la destinación es mutua en el fin o bien común...

Pero el enunciado iba dirigido a un postulado teórico, muy consonante con la experiencia del alemán en los últimos decenios: *Lo importante es que el hombre no sea para la mecánica, sino la mecanización para el hombre*. Y si bien es verdad que viraje lo dan todas las teorías en el sentido social, puesto que tanto la máquina como la colaboración del operario encuentran su síntesis en la sociedad, y si a través de este proceso es posible entender que no solamente el valor económico determina esta síntesis, sino que a través de esta cooperación económico-social es viable el sistema entero de valores, y por ende todo el proceso estaría informado y penetrado sustancialmente con la cultura en su totalidad; no obstante, el individuo, el hombre, la per-

sona no cumple su plena liberación sino en aquella teoría en que el Estado no sea su fin, y eso explícitamente confesado por el Estado mismo. Como acontece en el preámbulo de la Ley de Formación Profesional Industrial, donde más falta hacía, y donde más brillaría con luz clara y propia.

Tres problemas asedian al hombre actual: el Estado, la profesión y él mismo frente a ambos. Pero, además, estos tres problemas lo completan como hombre en la actualidad. El señorito de pueblo ya no es dechado más que de un tipo de regresión. El humanismo actual no concibe al prototipo de hombre sin una actividad proficua, en algún sentido, para la sociedad. La cual, a su vez, no es mar, sino cauce de los bienestares parciales, para que reviertan en él de todos los ciudadanos. Y en cuanto personas, es decir, en la más amplia multiplicidad de aspectos. En esta visión recapituladora es donde cobra su valor la Orientación y la Formación Profesional.

Volveremos sobre ello al término de estos párrafos, que espero se trasluzcan fertilizados, a su vez, por las consideraciones del amigo GLEIM..., que en paz descance.

EL APRENDIZAJE INDUSTRIAL

Abordemos ya, tras la consideración de sus aspectos y principios formativos, el contenido mismo del aprendizaje.

Se distinguen en la Ley varios períodos en el ciclo de la formación profesional industrial, a saber: el de iniciación, el de aprendizaje, el de maestría y el de perfeccionamiento; en ninguno de los cuales se considera suficiente el adiestramiento práctico, sino que se prescribe junto a él una enseñanza técnica y cultural que confieran el carácter de formativos a todos los períodos, en donde no se desatiendan los aspectos físicos, intelectuales, sociales, políticos, morales y religiosos.

En el período de iniciación o preaprendizaje se intenta dotar a los alumnos de doce a catorce años de los conocimientos y prácticas necesarios para el ingreso en el aprendizaje o en la industria directamente. Este período se entiende coordinable con el de iniciación profesional de la escuela primaria, prescrito por los artículos 18 y 23 de la Ley del 17 de julio de 1945. Tanto en uno como en otro, se aconseja atender a las necesidades industriales de la región o localidad.

El de *aprendizaje* comienza al término de la iniciación, y tiene por objeto el conocimiento elemental teórico y práctico, de una profesión u oficio industrial. Las edades de los alumnos se comprenden entre los catorce y dieciocho años. Se desarrolla en tres cursos ordinariamente, número modificable según lo exija el dominio de la profesión en un grado elemental, pero superior a la mera rutina.

El de *maestría* tiene por finalidad la formación del oficial y del maestro industrial, constando de cuatro cursos: dos para la formación del oficial industrial y otros dos para la del maestro, títulos que se confieren en determinadas condiciones complementarias de prácticas o de ulteriores estudios.

Para el de *perfeccionamiento* se prevén distintos tipos y modalidades docentes, más monotécnicos, en cuya descripción se detiene menos el articulado de la Ley por la misma índole de la materia. Se indica que habrá de ser realizado en régimen de becario en las diversas secciones que se constituyan para tal fin en los Institutos Politécnicos Industriales, y comprenderá estudios y prácticas de taller o de laboratorio, ciclos de conferencias teóricas y viajes de estudio por España y por el extranjero, siendo su finalidad principal la de perfeccionar a los alumnos, ya expertos oficiales y maestros industriales avezados, mediante una acusada especialización y un progresivo adiestramiento práctico en determinadas técnicas de interés nacional.

Para cada ciclo se prevé un régimen particular de enseñanza: el de iniciación se verificará en régimen de enseñanza plena o de total dedicación diurna; en el aprendizaje podrá, a partir del segundo curso, elegirse entre la plena o la mixta, que hace compatible la enseñanza con una jornada laboral de treinta y cuatro horas semanales, previéndose, por tanto, la modalidad de cursos vespertinos; el de maestría se instituye en forma de jornada complementaria tal, que permita a los sometidos a un contrato de trabajo cumplir con la jornada normal antes de asistir a las clases nocturnas.

EL CONTENIDO PROFESIOLOGICO

En el texto de la Ley se detallan circunstancialmente las asignaturas y prácticas de taller que constituirán cada uno de los ciclos. Ulteriores estatutos y reglamentos van concretando para cada lugar y coyuntura estas disposiciones generales en planes y programas, horarios y requisitos. Ese pormenor administrativo no nos importa en esta visión del trasunto esencial del aprendizaje. Por eso intentaré responder a quien se plantee la cuestión de, en sustancia, a qué tipos fundamentales de condiciones pedagógicas y personales es reducible todo el contenido programático de la Formación Profesional.

Afortunadamente, un estudio factorial del aprendizaje en sus fases comunes más elementales me permite satisfacer a esta curiosidad con información concreta y original. En efecto, una investigación de las aptitudes englobadas en la fase llamada de Orientación, de la Institución Sindical de Formación Profesional Virgen de la Paloma, dió por resultado una sinopsis estructural del mismo a base de los factores de aptitudes fundamentales que describo a renglón seguido:

I. FACTOR MECÁNICO (M), en el que se incluyen como variables principales los talleres de mecánica y forja, y en menor cuantía los de carpintería y encuadernación; factor que podría también denominarse productivo o industrial, por cuanto recoge principalmente las especialidades en que lo efectivo es el producto de la máquina, y siderúrgico o metalúrgico, atendiendo a que el material más típico es el metal, y particularmente el hierro.

II. FACTOR MANIPULATIVO (Ma), consistente, al parecer, en la ordenada combinación o manipulación de elementos para producir un efecto previsto, según se puede deducir del hecho de estar representado por los talleres de electricidad y artes gráficas (cajas), con ligera participación del de forja.

III. FACTOR PLÁSTICO-ARTÍSTICO (Pl), que comprende los talleres de carpintería y encuadernación, con saturación en las asignaturas de dibujo (artístico), aritmética y álgebra. Parece caracterizarse por la elaboración de materiales blandos, en los cuales es más practicable la acción directa personal y creadora, propia del artesano.

IV. A ellos, para definición del aprendiz de Formación Profesional especializada o calificada, hay que agregar otro factor teórico, en nuestra nomenclatura designado con el nombre de CUANTIGRÁFICO o TECNOGRÁFICO, que parece incluir las disciplinas teóricas relacionadas con la cantidad y su medición y expresión gráfica, tales como la aritmética, álgebra, geometría y dibujo (lineal).

Los resultados de este estudio nos permiten, además de concebir el aprendizaje práctico industrial en términos de familias de profesiones y de los ejercicios típicos correspondientes, aprovecharlos para el pronóstico de aptitud de los candidatos a cursar el aprendizaje profesional en instituciones o escuelas similares a la citada.

APRENDIZAJE Y FORMACION DEL HOMBRE

Esto es lo preciso para el *ajuste* en la profesión; para una especie de prolongación funcional de la máquina, en que el operario hace de vínculo entre el artefacto y el ingeniero o diseñador, a partir del punto en que la indeterminación del proceso hace preferible la interposición de la vicariedad de la mente humana, en vez de la complicación de un cerebro electrónico o de cualquier ingenio de automatización. Con esto se logra el ajuste del operario calificado a su cometido; más complejo, por más intrincado.

Pero queda en pie un serio motivo de perplejidad: ¿es eso bastante para impedir que el hombre quede encajonado entre las piezas del engranaje fabril? Hay, desde luego, un margen de indeterminación en el hecho de que no se aprendan estrictamente las nociones de álgebra o de tecnología apropiadas a una función reducida, a una situación dada dentro de la planta

de trabajo. Hay un saber frente a una aplicación. Para ésta interviene, además, la iniciativa personal, la capacidad, los estímulos y alicientes del entorno; existe la posibilidad de que en lugar de un procedimiento de cálculo, por ejemplo, se emplee otro distinto y equivalente, de que se mejore la corrección o la rapidez del cálculo mediante recursos ingeniosos, esquemas prácticos, aparatos... Pero ¿acaso no dejan incultas amplias zonas de la personalidad, con peligro de atrofia, estos ceñidos conceptos pragmáticos de la instrucción profesional? ¿Qué margen axiológico queda todavía al descubierto y en qué medida conviene y es posible colmar estas manquedades?...

II. APRENDIZAJES

APRENDIZAJE Y FORMACION ACELERADA

Es insensato cocear contra el agujón. La situación histórica efectiva en la que el hombre tiene que desplegar su personalidad le es dada. Y en el momento histórico en que fuimos los españoles presenta las características de una industrialización incontenible; afortunadamente, como no creo necesario demostrar. Baste para confirmación el dato de que en 1956 se crearon 17.407 industrias, 974 más que el año anterior. El número de obreros empleados en las nuevas industrias sobrepasaban los 60.000.

Lo que ahora pretendo es sentar esta premisa como ineludiblemente impuesta al hombre, y como fatalmente propuesta al hombre español, con todos los riesgos de deshumanización vitandos y evitables. Lo que urge es no dejarse desbordar; mas no pretender retrotraer las condiciones de vida y cultura a las que en el Renacimiento determinaron un tipo peculiar de humanismo, porque, como afirmaba ERASMO, todo cuanto era dable saber estaba escrito en latín. En este esfuerzo soteriológico se brindan aspectos y fases distintas, que motivan abordamientos del problema desde diferentes puntos. Uno de ellos es el de la Formación Profesional Acelerada.

RAZONES Y ARGUMENTOS

He aquí algunas de las razones en que se apoya.

Punto de vista *económico*, por ejemplo, el de la empresa: La pujanza industrial hace menester mayor número de operarios, generalmente procedentes del campo o de los estratos indiferenciados del peonaje; urge disponerlos, cuanto antes y con el menor gasto posible, para el desempeño de la tarea específica que dentro del complejo industrial reclama su presencia. Es como adosar un motor a una bicicleta para que corra más aprisa.

Punta de vista *politico-social*: La industrialización se fomenta precisamente para elevar el nivel de renta de la nación y de vida de sus ciudadanos; pero la industria requerirá personal especializado; se impone la necesidad y aun premura de instruirlo, y en tal cantidad que abastezca al desarrollo de la mecanización y acelere el proceso de disfrute de las ventajas previstas, y que se verifique en las condiciones de humanidad y dignidad adecuadas.

En relación con el conjunto de la economía industrial, la Formación Profesional Acelerada se propone contribuir con ventajas como las de aumentar el número de especialistas, permitir una mejor y más eficaz distribución de las fuerzas de trabajo, hacer posible la transferencia a la industria y a los servicios de los excedentes de mano de obra que pesan sobre el campo español, contribuir a elevar la capacidad adquisitiva de la población trabajadora, dignificar el esfuerzo del hombre mediante el empleo de la máquina, aumentar el volumen de la renta nacional y reducir el esfuerzo de los productores para cubrir sus necesidades básicas.

Como argumentos se aducen, entre otros, los sugeridos por las cifras y consideraciones que siguen:

En España trabajaban, al iniciarse, un tercio de la población (diez millones y pico). Cada operario mantenía a otros dos improductivos. En países como Alemania, Francia, Italia, la proporción oscila alrededor de un operario por cada dos habitantes. Aquí, uno por cada tres.

De nuestros trabajadores, la mitad son asalariados. Un tercio del total, en cifras redondas, son jornaleros no calificados. La mitad del total de productores pertenecen a la agricultura.

En los países arriba citados la proporción de campesinos se aproxima a un tercio. En Estados Unidos es un 12 por 100. El ideal se estima en torno al 20 ó 30 por 100, sobre poco más o menos. Ello significa que el agro español está sobrecargado de un excedente de dos millones de brazos, que a duras penas cobran cien jornales al año.

Aproximadamente la mitad de la menestralería trabaja menos de dos tercios del año.

La renta nacional por individuo era por esas fechas de:

- 18.500 en la agricultura.
- 28.500 en los servicios.
- 30.000 en la industria.

Ello parece aconsejar igualmente el desplazamiento de los excedentes del campo hacia los servicios y la industria.

El obrero especializado cubre su dieta calórica en dos horas, mientras el no especializado necesita tres.

La mecanización, en general, aumenta la productividad, elevando la capacidad adquisitiva de productos. La mecanización está en proporción directa de la especialización.

DESTREZA Y FORMACION

El punto de vista individual es, ya se vió, subsidiario de los dos anteriores, por lo menos en las dimensiones económica, social y cultural. La mayor riqueza común favorece a la cultura. De hecho, los pueblos más cultos son modernamente aquellos que han logrado un más alto grado de industrialización. Esta abundancia de bienes culturales repercute en el ambiente general, y por retruque en el individuo. Pero...

¿Cumple la llamada Formación Acelerada los fines de la formación profesional del aprendiz, de modo que ésta resulte inútil o, cuando menos, innecesaria? Empleando un argumento oído de empresarios y organizadores de empresas: puesto que el aprendizaje es más caro que la formación acelerada (un aprendiz supone un gasto total estimado en 26.000 pesetas, mientras que la transformación de un peón en especialista cuesta alrededor de las 21.500) y su duración ocho veces mayor, ¿no procedería convertir las Escuelas de Formación Profesional en Centros de Formación Acelerada? Al menos, en las empresas particulares, ¿qué ventajas reporta el sostenimiento de una escuela de aprendices sobre la adaptación rápida de los adultos?

No es eso todo, como se verá; pero conviene detenernos para no embarullarnos con la variedad de los problemas. Supongo que, después de leído lo que antecede, la contestación es obvia. A mí me parece la cuestión semejante a plantear la conveniencia de dejar el aprendizaje de las primeras letras para la edad adulta, porque se logra en menos tiempo y con ahorro de las escuelas primarias. Como reconoce la ley, el adolescente tiene derecho a la formación profesional, y sin las prisas que interesen a la industria. Además, la Formación Acelerada tiene un campo extenso en donde operar, sin interferir la labor de las Escuelas de Formación Profesional Industrial. Por otra parte, habrá advertido el lector que he aplicado cuidadosamente la designación de *especializado* al operario salido de la Formación Acelerada, reservando el de *calificado* para aquel que cumpla los requisitos de una formación teórica suficiente y aun sobrada para que no resulte estrictamente funcional. Por fin, la apariencia actual del problema puede ser un espejismo para su apreciación global: La Formación Acelerada, como organización, está comenzando a funcionar. Las tentativas de la industria particular han sido episódicas y, asimismo, recientes. Con el excedente actual de mano de obra, es presumible que concurrirá al ingreso en los Centros gran número de candidatos más aptos que lo normal, y con mayor preparación. En las pruebas de selección primera, se presentaron varios millares para cubrir menos del medio millar de plazas. Actualmente, sigue siendo muy elevada la proporción. La selección psicotécnica, de que soy asesor y responsable, acusa marcadas diferencias a favor de un número de candidatos cuya preparación hace innecesario un

complemento formativo y cultural. Pero la FPA está prevista para el peonaje. Y en España existe una quinta parte de analfabetos. Con la ampliación de los centros formativos se irán agotando los privilegiados, y al llegar a la masa, habrá que acogerse a la cruda realidad del hombre que remacha, del hombre que suelda, del hombre que pavimenta... ¿No será mejor que quien venga a dirigirle haya tenido una formación cultural profunda y amplia? ¿De verdad se estima más conveniente que hasta entonces los salientes de la Escuela primaria hayan vegetado sin cultivo profesional?

MINORIAS RECTORAS

Aquí está la pieza de convicción mayor, a mi entender, en pro de la formación en el aprendizaje. El obrero estará siempre supeditado a un mando en la organización laboral. Y reclama de su superior que sepa más que él mismo, no sólo en los asuntos de la profesión, sino en otros de carácter humano, cultural, que afloran constantemente en la relación del mundo del trabajo. El capataz que no sabe —o presume saber— más que el peón, pierde su autoridad, y ello es pie para que el orden jerárquico se resquebraje. El proceso de desvulgarización es lento. Los mandos no se

pueden improvisar por formación acelerada. Las corrientes actuales de atención a las relaciones humanas, dentro de la industria, han descubierto que el mundo del trabajo trasciende a todos los rincones de la vida social y aun a la intimidad personal del productor. En investigaciones dirigidas o realizadas por mí mismo en el ambiente del aprendizaje, he comprobado repetidamente la influencia que la formación cultural tiene sobre el éxito en el trabajo. Concretamente, por ejemplo, la repercusión de las disciplinas llamadas formativas o complementarias, sobre la cualidad de mejor mecánico, cifrada en la calificación del producto. Gran afinidad encuentro entre estas razones y las expuestas por el ministro como *razones de orden social*, en la presentación de la ley a las Cortes: «Cada vez resulta más apremiante que haya minorías rectoras de la vida social que encuadren y encaucen su desenvolvimiento y hagan pueblo de la masa informe. Pues bien, en esta era nuestra en que el trabajo ha adquirido una valoración primordial, esas minorías, auténticas aristocracias, tienen que extraerse de la corriente del trabajo, entendido en su más amplia acepción; definir a la masa como pueblo o como plebe dependen, en gran medida, de que haya o no personas dotadas de ideas y creencias compartidas en comunidad...»

(Concluirá en el próximo número.)

La exigencia de corrección ortográfica en el Bachillerato

SALVADOR MAÑERO MAÑERO

Catedrático de Filosofía del Instituto de San Isidro (Madrid)

1. EL CLIMA ACTUAL, DESFAVORABLE A TAL EXIGENCIA

Una vez más, la intervención en numerosísimos exámenes —de diversos cursos del Bachillerato y también de Grado— nos ha hecho reflexionar sobre la decadencia de la corrección ortográfica. Sin duda corren malos tiempos para la ortografía: hay quienes piensan que escribir con acentos y puntuación es un lujo, incluso en el Bachillerato; hay quienes se lamentan de la importancia que se concede a la corrección ortográfica en exámenes de Grado; hay profesores que a la hora de calificar consideran injusto reparar lo más mínimo en ella, si se trata de un

examen no atañente a la propia Lengua, y aun profesores de Literatura que propenden a parecido criterio en exámenes de cursos superiores que tienen un contenido específico no referible a lo ortográfico; hay, en fin, quienes, elevando todo esto a teoría, consideran que la corrección ortográfica no puede exigirse desde luego en las escuelas, por ser de enorme dificultad, y que a cualquier edad carece de importancia, porque a la vista está que no la poseyeron hombres notables en las ciencias y en las artes y en la política como Menéndez Pelayo, o tal escritor o tal otro personaje, que habían de pasar sus cuartillas a la mecanógrafa para que enmendara sus faltas. No es extraño que en tal clima la corrección ortográfica del alumno retroceda, pues apenas si

se le exige; es más, al pie de la letra ha dejado de exigirse en lo que se refiere a puntuación y acentos, y el resultado ha sido fulminante: ni de todos los calificados con matrícula de honor puede asegurarse que acentúen y puntúen sus ejercicios; tal vez el 95 por 100 de los alumnos ni lo intenta.

He aquí por qué pretendemos hoy suscitar y resolvernos, ante todo, para saber nosotros mismos a qué atenernos, el problema de la exigibilidad—en el Bachillerato, y para el hombre «culto» especialmente—de la corrección ortográfica: ¿qué razones la fundamentan? ¿Cuál es el grado de su importancia? Y, en conexión con ello, todas las otras cuestiones promovidas por el «antiorografismo»: ¿es seguro que no incumba al maestro enseñar ortografía, por la gran dificultad de tal materia? ¿Deberá suprimirse o valorarse menos la ortografía en el ingreso al Bachillerato?...

2. LAS RAZONES HISTORICO-SEMANTICAS

Desde un punto de vista científico, sin duda las razones más decisivas en favor de la ortografía son las mismas que le dieron existencia. Un cúmulo considerable de saber, atañente a la gramática histórica y a la semántica e incluso con generalidad a la historia de las instituciones, está sintetizado en la ortografía de nuestro idioma. La desaparición de las peculiaridades ortográficas de los vocablos exigiría al estudioso un esfuerzo supletorio para no perderse en el ambiguo campo de las etimologías o en la difícil aplicación de sus leyes históricoevolutivas. ¿Quiere esto decir que debemos sacrificar la comodidad de todos a las conveniencias del filólogo? En modo alguno. La anterior consignación es sólo el punto de partida, indudable y manifiesto, de que se deriva un argumento cuya aplicabilidad se extiende a toda persona culta. El ulterior avance deberá, pues, consistir en poner en claro hasta qué alto grado puede incluso el no especialista beneficiarse de ese saber histórico-semántico cristalizado en ortografía.

Por lo pronto, y por lo que a la estricta esfera del lenguaje se refiere, para todos serán las peculiaridades ortográficas de los vocablos un criterio negativo seguro en la agrupación de éstos por familias o troncos, que tanto ayuda para su más adecuada comprensión semántica y para el más fácil enriquecimiento del léxico personal. Insistimos en el carácter negativo de tal criterio no porque su alcance no pueda ser mayor y claramente *positivo*, sino porque, como criterio negativo, vale con más generalidad y es más asequible para el no especialista; su importancia incluso con tal carácter no puede ser menospreciada, como lo prueba el hecho de que la inteligencia semántica de prefijos y sufijos se subordine, como una de sus aplicaciones, a tal criterio.

Mas incluso contenidos atañentes a la historia de las instituciones pueden hacerse patentes, también al no especialista, a través de las homologaciones ortográficas. Si en Castilla el labrador llama «ojas»—y no «hojas»—a las dos porciones en que divide el conjunto de sus fincas para aplicar el sistema de cultivo alterno, al más lerdo se le ocurrirá establecer una conexión entre esas «ojas» y el campo visual abarcado unitariamente en una mirada u «ojeo»; curiosa conexión que, por lo pronto, hará sospechar que todas las fincas de los convecinos de una población dejadas en barbechía cada año estarán—o estarían en otros tiempos—reunidas, no caprichosamente entreveradas según la personal decisión de cada propietario. Por tan leve indicio como es la falta de una *h* surgirá la presunción de que en épocas pasadas existieron en esas poblaciones interdependencias y aun formas de propiedad colectivistas, o tal vez condiciones de existencia que imponían la proximidad de los trabajadores en el campo para el mutuo auxilio y defensa frente a un posible ataque enemigo. Sin ser ni filólogo ni historiador, sé que en este caso concreto ambas ocurrencias responden a hechos comprobables; pero aun cuando así no sucediera y la ocurrencia se quedara en barrunto, éste ya por sí tendría un valor de sugerencia—incluso para una posible investigación, valiosa aun en el caso de llegar a resultados negativos—, y enriquecería la palabra con una carga de historia a la vez que con un poder ideogenético utilizable literariamente: una simple ocurrencia de ese tipo bastaría para enuclear en torno a ella un número considerable de artículos o simplemente de símiles, metáforas, conexiones u homologaciones estilísticamente valiosas. Y conste que no he citado un ejemplo excepcional; ni siquiera he tenido que buscarlo; me lo ofrece la pregunta sobre el diverso significado de «ojear» y «hojear», que figura en un comentario de texto propuesto este año en exámenes de grado superior.

3. LA RAZON DE LA FACILIDAD

Implicado en lo anterior, hay un aspecto que puede utilizarse como punto de partida para una auténtica *retorsio argumenti* contra quienes alegan, en contra de la ortografía, su dificultad: resulta que justamente la ortografía facilita enormemente el dominio más pleno del lenguaje. Luego habremos de referirnos a esta tan cacareada dificultad; mas ya desde ahora cabe decir que, sea cual sea su grado, los frutos que obtendremos vencéndola justifican plenamente el esfuerzo a ello dedicado; si se rehuye, será mayor el que luego habremos de hacer para obtener parecido dominio del lenguaje. Se cumple aquí una ley general del aprendizaje: quien en las primeras prácticas del aprendizaje de algo elige un camino menos conveniente sólo por encontrarlo más fácil, nunca llegará luego a poseerlo

en el grado de perfección que podría haber obtenido con otros métodos. Sirva de ejemplo la mecanografía: quien desde el principio se impone la exigencia de escribir «al tacto» obtendrá, finalmente, frutos que jamás podrá lograr quien rehuye en los comienzos las dificultades de tal método y se conforma con hacerlo utilizando indicaciones visuales o incluso sin usar todos los dedos de ambas manos. Parecidamente ocurre con el dominio del lenguaje; la ortografía respecto de él es *un método* que tiene la virtud de facilitarlo y permite llegar en él más lejos.

En particular, es destacable en tal sentido la utilidad de las acentuaciones. Las reglas están sabiamente inspiradas en «el principio de la economía», que es tanto como decir de la facilidad en la escritura; son muchas más las palabras llanas acabadas en vocal, o en *n* o *s*, que las agudas con esas mismas terminaciones, y por ello está bien acentuar sólo éstas. Supongamos ahora que el acento desapareciera; una enorme dificultad se habrá añadido a nuestro lenguaje, que impediría al no especialista un enriquecimiento considerable de su léxico y hasta la lectura aceptable de palabras que no conociera previamente de viva voz. Podría pensarse en salvar tal dificultad con reglas oportunas; habrían de ser muchas, tal vez un número enorme de ellas, y con toda seguridad seguidas de múltiples excepciones e incluso de una decepcionante advertencia final: «Para las muchas palabras no comprendibles en reglas, consultar el diccionario.» Ni siquiera tiene nuestro idioma una base tan segura para fijar el acento como la tiene el latín en la cantidad; pese a lo cual, la ciencia de la recta acentuación en latín presupone el estudio de la prosodia, que tradicionalmente ocupaba un curso completo en su enseñanza, tiempo que la moderna filología clásica en poco puede reducir si no se presuponen conocimientos de especialidad. ¡Cuánto más tiempo sería preciso para saber acentuar en castellano! ¿Por qué enorme cifra se habrían de multiplicar los escasos minutos que bastan para aprender las dos o tres reglas actuales del «acento ortográfico»? Por ello hay que clamar con energía contra quienes insensatamente se atreven, en su ignorancia o en su afán de halagar al alumno, a sugerir que escribir con acentos es un lujo. ¿Con qué derecho puede nadie pretender estropearnos así el idioma castellano, forjado por el esfuerzo lento de nueve siglos de cultura en él cristalizados? Todo calificativo sería suave para sancionar a quienes así atenten contra uno de los más preciosos tesoros de nuestro pueblo: su idioma.

Unos criterios valorativos de la gravedad de las faltas ortográficas surgen de las razones hasta aquí alegadas: *a)* Sin duda, las más graves son las fonéticas—no puramente ortográficas—, que implican un cambio de fonema, como la omisión indebida de *u* tras *g* o de su diéresis; *b)* el segundo lugar corresponde precisamente a la acentuación incorrecta, y, apenas si a su zaga, siguen la ausencia de acentuación o, cuando de

ello se origine anfibología, la de puntuación; *c)* próximas en gravedad a las anteriores están las grafías erradas, que confunden un término con otro homófono de distinta significación; *d)* y sólo en último lugar figurarán los cambios de una letra por otra de idéntico sonido, tradicionalmente consideradas como las más graves. Pero en modo alguno pretendemos minimizar o disculpar éstas, sino sólo subrayar la importancia de la puntuación y acentuación convenientes.

4. LA RAZON DEL VALOR FORMATIVO

Que la exigencia sin concesiones de corrección ortográfica en la escritura tenga un alto valor formativo, fácilmente puede establecerse partiendo de las leyes más seguras del aprendizaje. Esa exigencia actuará por lo pronto en el alumno como una «insistente llamada de atención», capaz no sólo de fomentar la atención del educando, sino además de grabar en él más profundamente las palabras, de descubrirle la importancia de los aspectos puramente «formales» de la cultura, superando la peligrosa tendencia a concedérsela sólo a los contenidos, de insinuar suavemente en su ánimo el respeto a la tradición, de hacerle vislumbrar el trasfondo histórico de los productos culturales y su carácter viviente o evolutivo, según leyes intrínsecas que no deben estar a merced del personal antojo. Incluso la aparente «sinrazón» de muchas peculiaridades ortográficas será valioso apoyo para exigirle el sometimiento a «la autoridad» por el mero hecho de serlo, al margen de las personales apreciaciones sobre lo razonable o acertado de sus imposiciones.

Un detalle tan nimio como es el uso conveniente de las mayúsculas tiene un valor educativo de claro sentido, según creemos haber podido observar en el trato con los niños de Primera enseñanza. No me atrevería a precisar si sería la influencia de un previo sentimiento religioso, o si el mero detalle ortográfico, lo que en algunos por mí observados determinaba claros indicios de respeto cuando, al dictarles ciertas palabras de contenido religioso, les hacía observar que estarían mejor escritas con mayúscula; lo importante es que en ellos pude comprobar que muy pronto se había establecido una asociación muy firme entre tal peculiaridad ortográfica y una valoración de los seres capaz de suscitar, según los casos, sentimientos de respeto, de reconocimiento, de piedad incluso. El escribir «Patria» con mayúscula en tal clima anímico valía por un acto de afirmación patriótica, y escribir «Hostia» contenía virtualmente un acto de fe y adoración eucarística. Aprovechando este clima, fomentando con incidentales observaciones, incluso el hecho de que los nombres propios de «personas» lleven mayúscula, pudo convertirse en una elemental lección de «humanismo», con-

sistente en llamarles la atención sobre la singularidad irreplicable y dignidad de la persona, tal, que incluso lo que ella toca y crea—ciudades, ciencias, etc.—merece escribirse con mayúscula. Creo que, a su modo, la lección era asimilada por niños de muy pocos años.

El ahondamiento en cada uno de los múltiples valores educativos antes enumerados—que no tenemos la pretensión de presentarlos como únicos—exigiría desarrollos no incluibles en un breve artículo, y además, por la escasa atención que han merecido hasta hoy a los educadores, auténtica investigación psicopedagógica. Por ello vamos a reparar sólo en el valor de la ortografía como instrumento para educar la atención. Una observación experimentalmente comprobada puede servir de base a nuestro alegato: así como en el *test* de «tachar letras», la fatiga y el ritmo atencionales se traducen ya en pretericiones, ya en menor rendimiento por unidad de tiempo, parecidamente las faltas ortográficas o las omisiones de signos ortográficos aumentan con el grado de desatención, al menos en edades que aún no han alcanzado la mecanización ortográfica propia del adulto bien formado. Está, pues, claro que la escritura ortográficamente correcta exige un esfuerzo sostenido de atención cuando ya la materialidad de las grafías se ha mecanizado y liberado notablemente los procesos atencionales. Por ello a partir de cierto momento, que se alcanza muy tempranamente ya en la misma infancia, sólo la exigencia de corrección ortográfica es capaz de seguir reteniendo la atención del niño mientras escribe, y de ir afianzando así en él la *tensión atencional* y su *dirección voluntaria*, que en otra etapa anterior se fomentaban suficientemente por la mera recreación de los signos gráficos.

Mas algunos verán precisamente en esto una objeción contra la exigencia ortográfica; sin duda estarán predispuestos a ello quienes condenan sin distinciones oportunos toda «pedagogía del esfuerzo» y quienes aprecian pesimísticamente las capacidades del niño, considerando excesivos para él casi todos los trabajos que tradicionalmente se le venían exigiendo. También, quienes desearían liberar la atención del niño de tales—a su parecer—«insignificancias», para orientarla exclusivamente hacia los «contenidos», útiles para la vida. Así nos sale al paso, por primera vez en nuestro discurso, el «utilitarismo», a que más adelante hemos de referirnos, lamentable y envenenada raíz de múltiples dolencias de nuestra época.

Pero los bienes obtenidos por la exigencia ortográfica destacarán aún más si los contraponemos a los males que, en todo caso, producirá la relajación, apreciada por el niño, de tal exigencia. Su relajación, en el mejor de los casos, insinuará en los ánimos infantiles un subjetivismo peligroso en la apreciación de lo que es importante y lo que no lo es; una resistencia a la tradición, un menosprecio de «lo formal» y del detalle, un utilitarismo, en fin, del mismo

signo que el descubierto en la raíz de la pedagogía inspiradora de tal menosprecio a la corrección ortográfica.

5. LA RAZON DE CORTESIA

Dimensión especial de su ya expuesto valor formativo es el que ahora aludiremos. La ortografía forma parte primordial de «la cortesía» en el lenguaje escrito, como la legibilidad de la letra o el marginado conveniente o la limpieza resultante de la ausencia de borrones y tachaduras o el uso adecuado de los tratamientos; pero con una importancia muy superior a la de todos estos índices de la cortesía. Sin duda al inculto podrán dispensarle más fácilmente las faltas ortográficas que el borrón o las huellas grasientas de las manos poco limpias, como se le dispensan más fácilmente las incorrecciones en el trato debidas al escaso conocimiento de la etiqueta, que las groserías presumiblemente voluntarias, no hijas de la ignorancia. Pero el motivo de ignorancia sólo justificará las faltas ortográficas en el hombre culto bajo la condición de que pongamos en duda la autenticidad de su supuesta cultura; será justo ponerla en tela de juicio mientras no se haga acreedor a superior consideración, porque, para bien de todos, la regla general sigue siendo la de que el hombre culto escribe correctamente, pése a las excepciones alegadas, cuyo ejemplo es Menéndez Pelayo. Tales excepciones pueden aceptarse, sin riesgo para el idioma, sólo por ser excepciones; el día en que así no fuera, se habría consumado un auténtico y trascendental delito contra el idioma, por el que sus fautores habrían de responder ante la Historia: habrían estropeado y hecho sensiblemente más difícil—según ya probamos—, para las futuras generaciones, nuestro idioma. Abrirse paso en un medio anárquico siempre es más difícil que dentro de un orden establecido.

Pero nos estamos alejando de nuestro actual objetivo. ¿Qué representa la cortesía en la convivencia humana y en el plano cultural? Nada menos que la posibilidad de aquella «convivencia» y el esquema más puro de lo que es por definición «la cultura». En efecto, la cortesía, en su acepción más integral, comprende todos aquellos usos sociales con que se completan el conjunto de las normas morales y jurídicas para así atenuar las fricciones originadas en la convivencia. Por tanto, ellas también indirectamente caen bajo el imperativo de «la moral», y la cortesía se inscribirá con todo derecho en la lista de las virtudes morales. La peculiar función de la corrección ortográfica, en este particular ámbito de la cortesía como virtud atañente a la convivencia, es sin duda la de facilitar la intercomunicación evitando en lo posible ambigüedades peligrosas para la mutua inteligencia. De todos es conocida, por ejemplos vulgarizados

en preceptivas, literarias, la plurivalencia de un texto a que puede dar lugar la ausencia o mal uso de la puntuación; también otras posibles anfibologías de la frase originadas en falta o mal uso de los acentos o de consonantes homófonas son fácilmente ejemplificables por cualquier persona culta.

Pero, con ser esto muy importante, cuando hablamos de la ortografía como cortesía del lenguaje nos referimos a mucho más; por lo pronto, a que es una aceptación por quien escribe de usos y convenios establecidos cuya transgresión supondrá, en éste como en cualquier otro caso, una actitud antisocial o de inadaptación social, lamentable y sintomática, peligrosa en potencia.

Aún más: recalando en la otra consideración de la cortesía como hábito mental prototípico y ejemplar de lo que es «la cultura», advertiremos hasta qué punto es rigurosamente exacto ver, en la resistencia a aceptar las normaciones ortográficas, una disposición de ánimo peligrosa que podríamos tipificar como clima de sublevación contra la «cultura» en su esencia misma y con toda generalidad. Tanto da decir «cultura» como aceptación de normas impuestas desde fuera a «la naturaleza», limitativas y orientadoras de su espontaneidad exuberante y anárquica; casi siempre implica una cierta violencia, un forzar a la naturaleza en su libertad o en su ritmo, aun cuando la meta pueda ser justamente la mayor plenificación de la naturaleza misma. Es, pues, de esencia de la cultura imponer normas y directrices, marcar cauces que canalizan; y contra ello se alza quien menosprecia las normas de corrección ortográfica, dando rienda suelta a un espíritu propenso a la anarquía en el hacer, perezoso al esfuerzo que siempre exige la cultura, díscolo a aceptar la continuidad de la norma comúnmente recibida, porque en su soberbia o subjetivismo se cree juez competente de su acierto y porque no advierte que sólo la continuidad en la vigencia de las normas ha hecho posible el «progreso» y aun la superación de aquéllas por otras mejores; pero tal superación es cosa muy distinta de la anarquía, único resultado a que puede llevar la incorrección ortográfica, hija de la ignorancia y la pereza. Porque, naturalmente, nada tiene que ver esa incorrección con el esfuerzo—diametralmente opuesto—del estudioso, por devolver a ciertos vocablos una imagen más fiel a su *etymon*, que tal vez perdieron; tal esfuerzo no lleva a la anarquía, sino a una «canonización» más rigurosa o exacta.

La corrección en la escritura en buena parte es expresión de respeto hacia su destinatario; en otra porción considerable, defensa de la propia dignidad de quien escribe; en todo caso, aceptación de los esquemas de comportamiento que hicieron posible toda la «cultura». ¡Y a tanto alcanza «la cortesía», de cuya crisis el antiortografismo es una forma!

6. EL ANTIORTOGRAFISMO COMO SINTOMA

En lo anterior han quedado ya al descubierto las raíces utilitarista y demagógica del antiortografismo. Con ello éste se integra, como un indicio o manifestación más, dentro de un amplio grupo de fenómenos característicos de la crisis de nuestro tiempo; ello da trascendencia a nuestro tema y acicata nuestro empeño por denunciarlo y ponerle dique o, si es posible, remedio. Un espíritu alienta tras esas proclamas antiortográficas, aun cuando algunos de sus autores no lo adviertan; y es la suya una de las últimas batallas que los partidarios de los saberes naturales—*realia*—están librando contra los culturales y formales acogidos a la tutela del *humanismo* renacentista. Pero hoy la pugna entre estas tendencias no puede plantearse sobre los presupuestos que la inspiraban, por ejemplo en tiempos de Comenius; el *humanismo* actual ha asimilado a la «ciencia nueva», y no tendría ya sentido la polémica entre ambos si no fuera por el unilateralismo e intransigencia de los antihumanistas, que, no contentos con que las ciencias sean aceptadas como base de la formación cultural junto con otros saberes de carácter humanista, pretenden limitar cada vez más o hasta eliminar a éstos en beneficio de una superficial vulgarización científica. Mas ésta—pese a que otra cosa se diga—para nada sirve, y es tan inútil prácticamente como la materia que más lo sea; a no ser que se convierta en especialización profesional, sacrificando así la necesidad sentida de dar a todos «una cultura», al fin pragmático—y ulterior en la vida del educando—de darles «un oficio». Una ciencia, sólo cuando se ahonda mucho en ella, hasta el nivel de especialista, o cuando lo que se enseña es justamente su aplicación práctica o profesional, empieza a ser útil; mas en tales condiciones, incluso los saberes del espíritu o humanistas lo son, porque engendran diversas «técnicas del espíritu» y dan lugar a dedicaciones profesionales.

El sesgo demagógico del antiortografismo adviértese en su objeción de la dificultad grande de la ortografía. Quienes en ella insisten, sin duda son movidos a ello por las mismas «sinrazones» que alientan todos los alegatos contra la exigencia de la enseñanza, en cualquiera de sus materias y grados; las mismas que cada año, en la época de exámenes, inspiran campañas contra el excesivo número de suspensos o contra los programas «sobrecargados» del Bachillerato, sin advertir que hoy apenas si ha quedado en el que se exige a un alumno la mitad del contenido que figuraba en planes anteriores; las mismas que se alegan para exigir un constante rebajamiento del trabajo exigible al estudiante. Al parecer, lo que siempre pudieron los niños y adolescentes de otras generaciones no lo pueden los de las actuales; porque es indudable que antaño llegaban a escribir con suficiente corrección ortográfica todos los ingresados en el Ba-

chillerato, y salvo excepciones, que por «curiosas» se recuerdan, los dedicados a especialidades científicas o técnicas habían encontrado tiempo para aprender la corrección ortográfica, y no sólo su ciencia o su técnica.

7. LA OBJECION DE LA DIFICULTAD

Pero ¿es que tan difícil es la escritura de nuestro idioma? Si lo comparamos con la mayoría de los extranjeros, motivo suficiente como para sonrojarnos tendremos si rehuimos la escasa dificultad comparativa de nuestra ortografía. ¿Cuántas horas deberá dedicar el nativo inglés al, para nosotros innecesario, «deletreo» hasta lograr la corrección en la escritura? ¿Cuántas el nativo francés para lograr seguridad en el uso de las múltiples grafías de sonidos vocálicos próximos, o de su *e* muda y sus acentos, sin contar las otras dificultades ortográficas que su idioma tiene de común con el nuestro? ¿O qué decir del alemán, en que las dificultades de declinación, de conjugación, de hipébaton en la construcción, de composición, sin duda exigen a quienes lo hablan un esfuerzo incomparablemente mayor que el exigido para lograr la corrección en el nuestro? Pero ellos crearon la ciencia y la técnica actuales, no obstante el tiempo «perdido» en el estudio de su propio idioma. Y decimos «no obstante», conforme al criterio de nuestros oponentes tan sólo; pues, por nuestra parte, tentados estamos de pensar que ese mayor esfuerzo exigido para el dominio de su idioma tal vez no sea extraño al éxito que lograron en el cultivo de otros saberes.

Mas dejemos de hablar comparativamente y consideremos la dificultad en sí de nuestra ortografía. No hay duda de que su dominio se logrará «menos difícilmente» con unos métodos que con otros, ni que el método mejor para el alumno ya avanzado en estudios de Bachillerato no lo será para la Primera enseñanza. En ésta el aprendizaje de la corrección ortográfica por métodos visuales no tiene nada de difícil; todo se reduce a formar, con insistencia en la presentación, una imagen visual de la palabra dudosa, firmemente asociada a ella como uno de sus elementos constitutivos. Claro que hay muchísimas palabras sin ambigüedad ortográfica y muchas cuya grafía se resuelve con media docena de reglas generalísimas y de sencilla explicación; si todo este cúmulo de vocablos separamos del léxico exigible a esas edades, ¿cuántos quedarán para aplicarles este método? ¡Qué pocos miles de palabras usa incluso un escritor en la redacción de sus obras, y cuántas menos usamos en nuestra habla conversacional de cada día! Por lo que a un chico de diez años se refiere, ¿rebasará mucho su léxico las tres mil palabras? Y de entre ellas, ¿podrán ser muchas las que ofrecen dificultad ortográfica no resoluble con esa media docena de reglas? No demasiadas, sin

duda, y para insistir en su presentación dispone el maestro de cinco años. Porque el aprendizaje de la ortografía debe empezar simultáneamente con el de la lectura y la escritura; de otro modo se introducirían falsas visualizaciones de las palabras, que harán casi impracticable el método aludido. Quien a un niño que «deletrea» sus primeras palabras le consiente escribir *uba* —con *b*— sin corregirlo, es un pésimo maestro que desconoce elementales leyes de la asociación y el aprendizaje. Mas no es nuestra intención estudiar el léxico del niño —bien conocidas son las publicaciones del señor García Hoz sobre el tema— ni hacer una didáctica de la ortografía —es valiosa la del señor Hernández—, sino sólo salir al paso de ese derrotismo, inspirado en una dificultad que sin duda se sobrevalora.

8. CONCLUSION Y APLICACIONES PRÁCTICAS

Ignoramos qué otros argumentos pueda invocar el antiortografismo, pues no lo es el ejemplo —nada ejemplar en esto— de algunos personajes en quienes las faltas de ortografía no fueron óbice a su genialidad o a su grandeza. ¡Ridículo y peligroso alegato! Si un día —insistimos en ello— tal ejemplo cundiera y perdiera su carácter de excepción; si un día se relajara la exigencia ortográfica hasta el punto de que la mayoría de los universitarios o personas «cultas» —guardianes del tesoro idiomático más decisivos que la misma Real Academia— escribieran sin corrección, habríamos estropeado notablemente y hecho más difícil nuestro idioma.

Muchos y fuertes son, por el contrario, los argumentos que recomiendan mantener y reactivar la exigencia tradicional de la corrección ortográfica; su exposición ha llenado nuestro artículo. Pero cabe que a la hora de pretender llevarla a la práctica surjan insolidaridades que malogren su enseñanza; el maestro la remite a otro grado, y el profesor de Enseñanza media se desentiende de ella porque cree tener cosas más importantes que enseñar. Mas la solución, por lo dicho, parece clara: *nunca se deberá consentir escribir incorrectamente una palabra, y por ello corresponderá enseñar su grafía a quien corresponda utilizarla y exigirla por primera vez al alumno*. Lo cual es decir que incumbe a los profesores de Enseñanza media exigir la corrección gráfica de los términos técnicos utilizados por sus respectivas asignaturas, y en particular al de Lengua y Literatura la de los términos no técnicos con que en esta etapa evolutiva se ha de enriquecer el léxico del alumno, sobre todo por las lecturas literarias; pero deber que indudablemente atañe al maestro es el mantener parecida exigencia respecto del léxico fundamental que ya ha de conocer un niño de diez años, cuando aspira al ingresar en la Enseñanza media. Nos parece tan claro que resulta perogr-



llesco: *quien algo enseña, deberá enseñarlo correctamente*; incluyendo en esta corrección, si el discente sabe ya escribir, la ortográfica. *Objeto, palabra oral y palabra escrita correctamente* deberán formar una totalidad firmemente trabada desde los primeros pasos de la enseñanza sistemática. ¡Tanto tiempo hace que así lo proclamaron insignes pedagogos, que algunos parecen haberlo olvidado!

Todavía queda por tocar el problema muy actual de la exigencia de corrección ortográfica en el examen de ingreso a la Enseñanza media. Después de lo dicho ha debido dejar ya de serlo respecto a la exigibilidad de tal corrección en las palabras pertenecientes al léxico propio de un chico de diez años que haya dominado los programas escolares propios de su edad. Sólo queda graduar el valor de tal exigencia en relación con la de otros conocimientos también exigibles. A nuestro juicio, son dos las consideraciones que deben decidirlo: por una parte, el carácter instrumental que *un dominio suficiente del propio idioma—junto con las cuatro operaciones matemáticas fundamentales—* tiene para el estudio de todas las otras materias del Bachillerato; por otra parte, el plano en que debe desarrollarse la enseñanza de este grado. Por lo primero parece que la importancia de los otros conocimientos se quedan tan por bajo de los aludidos, que bien podría prescindirse de ellos,

sobre todo si se tienen en cuenta que en todo caso habrían de ser muy inconexos y fundamentalmente informativos; quien no los tenga fácilmente podrá luego adquirirlos, cosa que no podría decirse de los referenciados. Por ello casi sólo interesa examinar esos otros conocimientos noticiosos *como índices que pueden ser de un nivel mental* y de otros rasgos de comportamiento.

En cuanto a lo segundo, finalmente, debe tenerse en cuenta que, si bien el logro de la *corrección ortográfica* no es difícil dentro de los límites precisados, sí es empresa larga; de suerte que difícilmente podrá subsanarse su insuficiencia en el Bachillerato, que tiene su contenido propio y programas a desarrollar ineludiblemente; además de que la incorrección ortográfica en el Ingreso *no debe considerarse como «mera ignorancia», sino como reflejo de hábitos defectuosos* que aún harán más difícil su corrección, según hemos notado ya: el profesor de Enseñanza media, a no ser en régimen de clase particular, no puede—ni debe—de ordinario *detenerse* a subsanar tales deficiencias; su misión es hacer avanzar al preparado, no recuperar rezagados, a no ser *en la medida en que ello sea compatible con el avance sostenido de cada día*. Con un rigor que no se cumple en la Enseñanza primaria, en la Media «cada día tiene su inquietud» y no cabe detenerse.

El Principio de Igualdad de Oportunidades en la coyuntura socioeconómica española

JESUS LOPEZ MEDEL

Diplomado en Estudios Sociales

Profesor de Filosofía Jurídica

I. UNA TAREA REVOLUCIONARIAMENTE CREADORA

Se ha dicho repetidas veces—Antonio Tena Artigas, últimamente, en la conferencia sobre «Panorama de la educación en España», el día 27 de julio de 1962, en la Universidad Internacional de Santander—que la educación es el problema esencial de España. Y en esto se coincide con las preocupaciones internacionales todas, porque no puede darse progreso social ni progreso económico sin un progreso en la formación

y educación, unas veces como causa general en el despegue de las estructuras socioeconómicas, y otras como efecto, como resultado, como cristalización, en definitiva, de un auténtico, de un verdadero progreso.

En mis dos libros dedicados al problema de la promoción social a través de la educación, *El derecho al estudio y su rentabilidad económica* y *Sistemas comparativos de ayuda al estudio* (ambos Madrid, 1961), quedan dibujadas las bases y los esquemas comparativos de esa realidad y preocupación internacional. Y en la monografía que me fué encargada por la Direc-

ción General de Enseñanza Universitaria (marzo de 1962), sobre la «Enseñanza superior en España», para formar parte del magno volumen IV de *L'éducation dans le monde*, interesado por la Unesco a todas las naciones, exponía cómo una de las tareas actuales de la enseñanza en nuestro país se referían al desarrollo del Principio de la Igualdad de Oportunidades, que ahora en el curso del SEU (1962) en la Universidad Menéndez Pelayo se va a abordar en toda su complejidad problemática.

Estos antecedentes van expuestos sin pretensiones dogmáticas, sino para mejor comprensión de esta nueva aportación que se me pide por los directores y camaradas de este curso, procurando no reiterar lo que en aquellos trabajos—y aun otros—he expuesto sobre el particular.

Más bien intentaré penetrar en lo que para mí han sido nuevos hallazgos o desvelos, o en lo que para todos, en la experiencia escasa de un par de años, hemos podido conocer.

Sólo me queda aquí en esta nota introductoria afirmar sin eufemismos que nos encontramos ante la tarea más seriamente revolucionaria de nuestra hora española, y que sólo seremos dignos de ella si sabemos instrumentar el Principio de Igualdad de Oportunidades con eficiencia, altura y responsabilidad. Es más, que es obra de urgencia, donde no cabe el ensayismo, ni la lenta experimentación, sino una puesta en marcha serena, suficiente y eficaz, porque cada instante puede ser tropiezo, o despilfarro de esfuerzos y energías. Quizá por esto mismo, huyendo de toda demagogia e improvisación, yo me permito presentar, lo más abiertamente posible, las perspectivas todas del problema, para que, aunque resumidamente, queden perfilados los justos límites de la anchurosa empresa que tenemos entre manos.

II. AXIOLOGIA DEL PRINCIPIO DE IGUALDAD DE OPORTUNIDADES

La denominación de Principio de Igualdad de Oportunidades no es sino la transcripción moderna y actualizada de las ideas básicas que en torno al derecho a la vida, derecho a la perfección, derecho a la libertad y derecho al trabajo se han venido formulando desde distintas vertientes y que en la esfera intelectual han llegado a cuajar en todo un humanismo del trabajo, bien en la esfera económica (SOREL), bien en la sociopolítica (GIOVANNI GENTILE), bien en la espiritualista (BATAGGLIA), bien en la teológica (P. TODOLI). Ha habido momentos cruciales decisivos, en la historia del pensamiento y de la realización. Y aquí la gigantesca obra del santo José de Calasanz es fundamental, para mí uno de nuestros grandes revolucionarios de todos los

tiempos; para Jesús Arellano y monseñor Escrivá, el pionero del derecho al estudio. (La remisión a la primera de mis obras citadas *El derecho al estudio...* en este punto fundamental.)

Pero en la misma formulación actual creo que hay dos antecedentes muy importantes y precisos, como tal Principio de Igualdad de Oportunidades. Uno está en la obra de TAWNEY, *La igualdad*, editado en 1931, con versión española de 1945, que es—para estos y otros efectos—una revelación, porque incluso al explicar la *estrategia de la igualdad*, afina minuciosamente la sugerencia: «No es (pág. 185) la división del ingreso de la nación en once millones de fragmentos, que serán distribuidos sin más ruido, como los pasteles en una fiesta escolar entre sus once millones de familias (se está refiriendo a la sociedad inglesa). *Por el contrario la formación de un fondo común, con sus recursos excedentes por medio de impuestos, y uno de esos fondos obtenidos que haga accesible a todos—sin tener en cuenta sus ingresos, empleo o posición social—, las condiciones de la civilización que, en ausencia de tales medidas, serían gozadas únicamente por los ricos.*»

El otro antecedente contemporáneo está en la obra de BURDEAU, *La democracia* (Bruselas, 1954, versión española en 1960), cuando la «igualdad de oportunidades» se ofrece como una manera específica de la dinámica de la democracia social.

Pero hay, además, un hecho fundamental que enhebra la axiología en torno al principio de la igualdad de oportunidades con la estructuración comparativo-actual, y con la coyuntura occidental—en la que está la española—: es el que se refiere al *impacto de las ideologías persistentes* en la vida contemporánea, que nos darán los diversos grados del principio de igualdad, o los diversos escalones de las oportunidades.

Para la *ideología kantiana*, germen de todos los relativismos—menos en el propio Kant que en el neokantismo—, con esa subjetivación de la verdad, y un solo derecho natural, el de la libertad, hasta el punto de hacer al Derecho una mera instrumentación de cómo hacer coexistible la libertad de cada uno con la libertad de los demás, el principio de igualdad de oportunidades, al tomar su auténtica expresión decimonónica liberal, queda reducido a un *principio de libertad individual, base de todas las oportunidades*.

El segundo postulado revolucionario, «la igualdad», es mera secuela del primero, *la libertad*. Más bien quedaría reducido a la *igualdad de todos para la libertad*. El derecho al estudio es un puro derecho a la libertad, pero nada más; realmente se desconoce incluso en su configuración constitucional como tal, porque le falta el enraizamiento en el derecho-deber social.

La tesis *monista-materialista del marxismo*, con la consiguiente reductibilidad económica de la educación, hace del derecho al estudio, dere-

cho y deber del Estado en aras de la productividad.

Por eso es en la Constitución soviética donde más fuertemente está planteada al máximo la gratuidad de la enseñanza y el acceso de todos, sin distinción de clases, a la educación.

No en función de la persona, sí en favor del Estado mismo. Aquí la tesis marxista no insiste en el principio de igualdad para la libertad intelectual, que se juzga como pura artimaña capitalista, sino que *profundiza en la oportunidad, y el Estado las da y las brinda con creces.*

La tesis existencialista, también fluyendo en la ideología contemporánea, haría de la educación y formación una *pura destinación personal*, que sería la vida auténtica; en el momento en que a la educación como derecho le demos un contenido o trascendencia social—que eso y no otra cosa es el principio de igualdad de oportunidades—, estaremos haciendo vida inauténtica y no interesará.

Bajo esta trilogía ideológica podrían agruparse quizá todas las configuraciones modernas en torno a la educación, bien en la formulación utilitarista, pragmática o tecnificista del interés o de la productividad, bien en el lado totalitario de un interés estatal, bien en el nihilista y despersonalizado, traducido más que en textos legales en la fenomenología social, familiar, juvenil, intelectual de algunas actitudes contemporáneas.

La tesis cristiana, redescubierta y actualizada por José de Calasanz, coincidente con las orientaciones pontificias presentes, creo podría concretarse así: *derecho a la igualdad ante el estudio en razón de la persona humana, su dignidad y su tendencia innata a la perfección, al progreso y a la verdad; y socialización de las oportunidades en razón de que aquel derecho de la persona se haga posible comunitariamente y trascendente al bien común.*

III. LA COYUNTURA SOCIOECONOMICA ESPAÑOLA

La tesis anterior, a mi modo de ver, encaja plenamente en la ideología joseantoniana de la libertad, la persona, la sociedad y la educación, en la versión total-comunitaria que él supo dar a las fórmulas de convivencia que se entroncasen con el auténtico ser y existir del pueblo español.

Hoy los textos constitucionales del Estado español son rotundos en materia del derecho al estudio, independientemente de los medios económicos, aunque ahora lo que preocupa no es la formulación teórica, sino la *teleológica*, es decir, la del principio de igualdad de oportunidades en su desarrollo, algo así como postulado de la economía dinámica contemporánea.

Para subrayar esta coyuntura y esa importancia convendrá recordar tres cuestiones fundamentales:

1.ª SU ENGRANAJE EN LA HISTORIA DE LAS IDEAS Y ESTRUCTURAS ESPAÑOLAS

Uno de los aspectos que más se resaltan coincidentemente de una historia de las ideas y estructuras sociales españolas, tales como nos exponen, por ejemplo, VICÉNS, MENEYTO, GÓMEZ ARBOLEYA o AMÉRICO CASTRO, entre otros, es la estructuración compartida, fraccionada, encastillada, de nuestras formas de vida. En el trabajo *La familia española como estructura social* (Conferencia inaugural I Curso de Problemas Familiares, Universidad de Santander, 1962), tengo allí recogida una cita, cuyo texto integro recomendando, pero que en la parte que aquí tiene su lugar, dice así: ... «De ahí viene que toda España esté dividida en porciones y cuerpos aislados con fuego primitivo, con régimen distinto y hasta con trajes diferentes, siendo la resulta de esta segregación que el militar, el letrado, el colegial, el religioso, el clérigo... sólo son lo que su profesión indica, pero jamás ciudadanos (OLAVIDE, 1769). Pero lo grave—añadimos aquí nosotros—es que a esa *profesión* cualificadora, según OLAVIDE, del ser de cada español en sociedad, mejor que la *ciudadanía*, a esa profesión no se llegue con holgura. Sino que el cierre comienza previamente, es decir, en una estamentificación clasista, que acrecienta la gravedad de la cerrazón social estructural misma. Nuestros teólogos del XVI y del XVII pulsán la criterología democrática en los derechos del pueblo todo, sin que tales ideas—las tesis más sinceramente democráticas y cristianas—tuvieran oportunidad de cuajar, porque el pueblo dinámico apenas tenía fuerzas y aun derechos. LUIS VIVES arremete con talante leonbloyniano en la situación de los pobres; y SAAVEDRA increpa a los reyes sobre los bienes para el mejor régimen político que puede acarrear el derecho de todos, ricos y pobres, capacitados a participar en las tareas públicas.

No es de alegar aquí estudios recientemente sobre el monopolio estructural, especialmente en lo económico, aunque sí de recordar—porque se ha hecho público por sus formuladores y jerarquía eclesiástica—que nuestra falta de sentido social general—el sentido social familiar acaso sea el únicamente salvable, como apuntaba el doctor MORALEJO recientemente—es la rémora más grave a una espiritualidad y vivencia cristiana, en lo demás tan boyante.

El Principio de Igualdad de Oportunidades puede cerrar ese capítulo de unos compartimientos estancos, tan fuertemente combatidos por José Antonio, que impiden el fruto de las configuraciones político-sociales más progresivas. Los monopolios, los grupos de presión camuflados o no institucionalizados, terminarán por ausentarse en aguas más clarificadas y menos turbias, cuando la puesta en forma de la igualdad de oportunidades haga hacer responsables a los de abajo de las tareas de los de arriba. Cuando la profesión no sea lo supletorio de la ciudadanía,

ni la llave que cierra las puertas del sepulcro del Cid, sino un derecho y deber comunitario que no se quede en la profesión misma, sino que se proyecte solidariamente a todo el cuerpo social.

2.ª LA JUSTICIA SOCIAL DOCENTE

Esa anterior consideración nos lleva de la mano a esta otra: el principio de la *justicia social docente*, formulado por el ex ministro de Educación, señor Rubio y García Mina, merecedor de ser recordado aquí por haber quemado y gastado su salud justamente en esta idea.

La igualdad de oportunidades no es sino la vestimenta instrumental de una columna vertebral básica, que es la justicia social docente. La justicia social—he mostrado en mis estudios de Filosofía Jurídica—no es cajón de sastre, no es formulación teórica, es la justicia misma en posición dinámica, es decir, cuando se institucionaliza socialmente, como así se ha institucionalizado en la justicia social laboral, justicia social familiar, o justicia social internacional.

Por eso la justicia social docente no opera esencialmente sobre la protección escolar general, sino que *se manifiesta más agudamente* allí donde *surge más frigidamente la injusticia social*, o se hace más precisa la corrección y enmienda social. Por ejemplo, cuando se trata de formar y dar profesión a los hijos del colono cuyos brazos sobran en la unidad de explotación agraria familiar, o cuando el acceso de estudios intermedios a superiores representa un mayor esfuerzo, o cuando la necesidad del trabajo de los menores en la casa ha de salvarse con una sobrerretribución al cabeza de familia.

Llevando el problema más lejos diríamos que la reordenación de nuestras estructuras sociales, según una criteriología social-cristiana, lleva consigo una mayor justicia social docente; y la inversa, al planteamiento progresivo de ésta, hará cambiar el semblante sociológico y sociométrico de esta querida Patria nuestra, hoy—como se dice—en vías de desarrollo. En resumen, que *en un Plan de Desarrollo económico debe estar también calibrado lo más ajustadamente posible un Plan de Desarrollo de la Igualdad de Oportunidades*.

3.ª LA INTEGRACION EUROPEA

El gran mordiente—y la gran esperanza, como han expuesto públicamente el P. SÁNCHEZ GIL y EMILIO FIGUEROA—de nueva reestructuración de la sociedad española está siendo la integración europea. NICOLÁ CATALANO, JEAN DE SOTO, FRANCO MARZIALE (Cr. *Europa en el mundo actual*, 1962) han expuesto en esta Universidad de Santander la instrumentación técnico-jurídica y política de la integración europea, que como igualmente

ha expuesto LARRAZ, implicará un acercamiento de las estructuras sociales, y una integración social, con la que sea posible ciertamente la variedad dentro de la unidad.

El estudio hace tiempo ha dejado de ser en Europa patrimonio de ciertas clases, y los obstáculos económicos no han sido óbice para la educación y la formación. El índice de estudiantes trabajadores implica dos cosas: que *el estudio no es privilegio*, y que las *profesiones universitarias no terminan siendo bastiones inexorables cerrados*, sino tan abiertos y generosos que se desconoce prácticamente la patología familiar española de que nuestros hijos sean nada más cuatro o cinco cosas, esas que son muy rentables, esas que con frecuencia envuelven no pocos privilegios.

España, ante la integración europea, necesita abrir oportunidades a la juventud de forma tan penetrante e intensa que no da tiempo a que la igualdad de oportunidades dé pie a agigantar el coloso de pies de barro de una estructuración social clasista, que no se cimente en el trabajo, el esfuerzo, el sacrificio y ahorro, la capacidad intelectual y la voluntad.

IV. ESTRUCTURACION DINAMICA DEL PRINCIPIO DE IGUALDAD DE OPORTUNIDADES

Es una tendencia de la Ciencia Social y Jurídica contemporánea elevar a la categoría de principio lo que a veces son meros lamentos o requisitos de las instituciones o realidades sociales. El ejemplo es bien palpable en la formulación de un don JERÓNIMO GONZÁLEZ en materia inmobiliaria o de un MESSNER en la cuestión social. Pero sin entrar a discutir lo útil o lo exagerado de esta preocupación científica, es lo cierto que la configuración como Principio de la Igualdad de Oportunidades representa un acierto, siempre que no lo teorizamos en exceso o lo concretemos casuísticamente en demasía.

Lo que sí es fundamental es que a todo principio se le dote de una estructuración suficiente, enhebradora de realidades y aspiraciones. «Instrumentación técnico-jurídica de la justicia distributiva» era el título de un trabajo mío publicado en *Revista de la Facultad de Derecho* (Madrid, 1961), en el que venía a resumir mi estudio de la legislación ordenadora de propiedad en Austria, país tremendamente social, también en materia de educación. Pero antes de esa estructuración, o instrumentación técnico-jurídica también de la igualdad de oportunidades, recordemos unas ideas fundamentales, para ahuyentar toda demagogia, y para hacer eficiente, sin exhaustividad, toda ulterior disquisición.

1. IDEAS FUNDAMENTALES

Partimos del concepto tomista de la igualdad, que en la interpretación del P. AZPIAZU no consiste sino en *tratar igual a los iguales y desigual a los desiguales*. Hay una igualdad *in natura*, hay una desigualdad *in acto*. Esto es el gérmen creador y eficiente de un condicionamiento de la libertad y de la responsabilidad humana, acrecentadas por el trabajo, el ahorro y la capacidad que Dios da y que los hombres moldeamos.

La igualdad de oportunidades sólo podría tener substantividad, sobre un entendimiento de la igualdad no de manera absoluta, forzándola hasta el punto de doblegar a la oportunidad la misma raíz metafísica de la igualdad. Es una igualdad que en la terminología iusnaturalista contemporánea sería en razón de *La naturaleza de la cosa*, es decir, con una entidad natural que no desborda la naturaleza misma, de suyo, como diría RENARD, progresiva y creadora.

No es posible, por tanto, sostener a todo trance una *igualdad socioecológica*, que se dará frecuentemente. La familia afincada en Madrid está en oportunidad de emplazar a sus hijos en la educación mejor que la de una provincia pequeña. La oportunidad la da el escenario sociológico mismo. Aunque no por eso sea preciso paliar las aristas artificiosas, o las brusquedades que en materia de enseñanzas puedan darse, precisamente a través de una institucionalización de la igualdad de oportunidades, como luego veremos.

Tampoco es viable siempre una igualdad *socio-sociológica-familiar*, de tipo ambiental, independientemente de la patrimonial. (Mi padre era zapatero, que luego se hizo cartero. Mi predisposición al estudio—encontrada quizá en la ejemplaridad de mi familia—no puede ser la misma que la de mis hijos, que se entretienen hoy con mis libros, con mi máquina de escribir, como yo lo hacía con los zapatos viejos que traían a coser, o las cartas que alguna vez tenía que repartir supliendo a mi padre). El catedrático, el abogado del Estado, el ingeniero, ambientarán, orientarán y se dedicarán a sus hijos estudiantes con más posibilidades de éxito. Pero esto no impide que la igualdad de oportunidades, sin operar en cifras absolutas, opere aquí correctoramente por instituciones secundarias o complementarias.

Por último, tampoco es siempre incuestionable una *igualdad socioeconómica*, aunque esto puede depender del valor que la Economía tenga en una Sociedad organizada. En cualquier caso, aquí es donde opera más claramente el principio de igualdad de oportunidades, porque es donde más artificiosamente se presenta la limitación de la oportunidad cuando no puede darse por falta de medios económicos. Es quizá significativo que el cauce legislativo de tal Principio nos lo haya señalado el legislador fiscal, como supuesto concreto de redistribución de riqueza y bienes, adscribiendo incluso, rompiendo los moldes cientí-

fico-tributarios normales, el impuesto de la renta a esta atención.

Pero si hemos pasado de los 86.285.000 pesetas en becas en el curso 1960-61 (Cr. *Datos y cifras de la enseñanza en España*. Madrid, 1961), a los 1.600 millones en el actual ejercicio (según TENA ARTIGAS en la conferencia citada), sin entrar ahora a discernir sobre lo que la Ley de Fondo Nacional para el Fomento del Principio de Igualdad de Oportunidades de 1960 representa como modificación, complemento y, aun en ciertos casos, derogación de la Ley de Protección Escolar de 1944, una vez clarificado el sentido nada absoluto de tal pretendida igualdad de oportunidades, será oportuno que intentemos, sinceramente y sin dogmatismo, estructurar e instrumentar tal principio, para que, equilibradamente, se pueda trazar lo que denominó.

2. INSTITUCIONALIZACION DE LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES ANTE EL ESTUDIO

Lo haré con la máxima brevedad, porque acaso estos puntos serán los más objeto de discusión, y cualquiera de ellos daría lugar a una subponencia.

a) DOTACIÓN SUFICIENTE DE BECAS YA EXISTENTES

La primera manifestación—por lo demás lógica—de la aplicación del Fondo de Igualdad del Fomento de Oportunidades (el FNIO, le denominaremos en adelante) ha sido la de aumentar el número de becas que, según la Ley de Protección Escolar y presupuestos, quedaban adscritas al Ministerio de Educación. En esta primera fase—que acaso nos llevará varios cursos—era de presumir que la *progresión geométrica en el caudal* a repartir no fuera acompañada de otra semejante en el *número de aspirantes*, de la noche a la mañana convocados, y menos dispuestos o concededores. Y aun con todos los elementos de la publicidad tan intensamente prodigados, se ha llegado a que de unas 30.000 becas rurales, solamente unas 10.000 hayan podido ser cubiertas.

En cambio, en esta primera fase preparatoria sí que era, y es urgente primeramente dotar, de manera suficiente y plena, becas de talentos ya alumbrados o ayudados, y segundo, dedicar parte del FNIO a otras atenciones que *predisponen también la igualdad* de oportunidades, como luego veremos.

b) BECAS PARA LOS QUE NO ESTUDIARÍAN SIN ELLAS HASTA LOS ÚLTIMOS GRADOS

Es la modalidad iniciada y ensayada últimamente y de la que es de esperar si se sigue la experiencia, grandes éxitos. El FNIO, planteado como justicia social docente, debe ser algo más que *ayudar al que ya estudia*—le den o no ayuda,

aunque con ella, naturalmente, mejor—; debe constituir obsesión el *alumbramiento de talentos*, y el de estimular la *continuación* de estudios a los que sin ellas los terminarían antes. Es ésta una tarea hermosa, que habría de dejarla en manos no muy burocráticas, en manos de los apóstoles de la educación que son los maestros rurales y los párrocos y directores de catequesis. No en vano José Antonio vió en la parroquia la pieza maestra de la dignificación de lo rural.

Yo—si se me permite la expresión—hasta les dejaría caciquear, o presumir de órganos ejecutores de la ayuda al estudio. Siempre habría tiempo de graduar y medir su responsabilidad, que sería, además, fácil termómetro para su prestigio y moralidad. Hoy por hoy, está en buenas manos. Y a lo sumo sí que cabría estructurar con gran agilidad los Patronatos locales del FNIO en la fase de «presentadores» o de «patrocinadores» de las becas, sin grandes—y a veces graves—desplazamientos a las capitales para exámenes y requisitos.

c) ESTUDIO DE LAS POSIBILIDADES DE TRABAJO PARA LOS PROFESIONALES

La igualdad de oportunidades no debe acabar con la beca, la ayuda o el subsidio. La sociedad organizada, es decir, el Estado, tiene la obligación de ir abriendo zanjias de oportunidades, unas veces creando nuevos puestos de trabajo; otras, dotando suficientemente los puestos para evitar en lo posible la pulverización de las ocupaciones, fomentando las dedicaciones exclusivas. Siempre, desde luego, aplicando criterios semejantes para todos o la mayor parte, sea en los cargos públicos oficiales, sea en los privados o profesionales. Es tarea esta verdaderamente espinosa y compleja, que corresponderá quizá a una buena política administrativa, con *ejemplaridad y consecuencia*, pero que no debe perderse de vista nunca. Y sobre todo, lo fundamental, es conocer las *posibilidades de trabajo*, las inmediatas y las previsibles. Si un Plan de Desarrollo concreto, para un determinado período de tiempo, cinco años por ejemplo, como los magníficos que están haciendo los Consejos Económico-Sindicales provinciales, detalla minuciosamente las inversiones y su forma, y los puestos de trabajo que surgirán, conviene saber los puestos de trabajo inmediatos que *al poner en marcha el plan* deben representar en titulados superiores o medios: ingenieros, técnicos, abogados, etc. Y a la vista de ello, poder aclarar o estimular más las oportunidades que broten del FNIO, según las necesidades sociales. Así los cupos de «oportunidades» en un país en vías de desarrollo económico no puede ser lo mismo para los aspirantes a Económicas que los que aspiren a leccionarse en Filología francesa, pongo por caso. Estudio de necesidades, información y orientación, aceleran las «oportunidades».

d) MEJORA DE LOS SISTEMAS DE SELECCIÓN PROFESIONAL Y DE ADSCRIPCIÓN DE VACANTES

Ciertamente la igualdad de oportunidades debe terminar cuando al escolar promocionado se le capacita jurídica y culturalmente para la profesión. Y no debe ir mucho más allá, porque aquí entra ya mucho la responsabilidad, la voluntad, el sacrificio y la libertad. Pero la Sociedad y la Administración deben ayudar a remontar algunos de los obstáculos artificiosos que *desfazan las oportunidades*, justamente en la etapa en que éstas van a cristalizar en rentabilidad social, familiar y económica. Habiendo dedicado al problema el libro *El problema de las oposiciones* (Madrid, 1957, prólogo de NAVARRO RUBIO), poco he de añadir en esta breve enumeración.

Lo que sí es grave, y, además, fácil de remediar, es atajar ese daño que se hace no sólo a los *titulados*, sino a los *servicios públicos*, por la existencia de numerosas plazas sin cubrir en espera de que se cumplan los preceptos reglamentarios. Había que hacer una higienización previa, para ver las razones sociales serias y fundadas para que no se cubran con celeridad, tantas cátedras o notarías vacantes, por opositar a «plazas determinadas», pese a que los Tribunales están viendo que hay aspirantes capacitados, con lo que luego, a veces, se prolonga la *vacatio* del servicio público, y hasta en ocasiones se produce, como en el caso de notarías que se destrocen, que se paralicen para los posteriores profesionales colocados.

Es decir, el *graduado debe esperar el puesto público, y no el servicio público debe esperar al profesional*. De ahí que la creación en lo posible de los *Cuerpos de aspirantes*—tales Registros, Judicatura, Abogados del Estado—, debe ser una realidad para todas las tareas públicas, con lo que se *aceleraría la dinámica de las oportunidades profesionales*.

e) EL CONDICIONAMIENTO DE LAS INFRAESTRUCTURAS CULTURALES

La igualdad de oportunidades implica un despertar embrionario de todos los estamentos a la cultura y la educación. Por eso la protección escolar no puede limitarse a una distribución—por más que seâ siempre equitativa y justa—, económica de unos fondos determinados para aspirantes más o menos determinados. Hay una fase de *ebullición interior*, que prepara esta última tarea adjudicativa, y que consiste en remover, extender y acelerar dinámicamente las infraestructuras socioculturales, como la labranza airea la tarea para la semilla.

De aquí que todas aquellas tareas, de muy diversa índole—cátedras ambulantes, cursos o campañas de formación, etc.—en los medios en los que hay que abrir brecha, pueden y deben entrar—proporcionalmente a sus frutos—en la



participación del Fondo Nacional, como avanzadillas que son de las oportunidades que más adelante se concretan en las específicas de formación profesional y humana. Cabría aquí un rosario de sugerencias. Creo que aquí está la gran empresa que una Comisaría de Extensión Cultural, conectada con la Comisaría de Protección Escolar, puede tener en sus manos, como plana mayor artillera del condicionamiento de aquellas infraestructuras culturales, que en la igualdad de oportunidad pueden encontrar su plenitud social. A su vez la Comisaría de Protección Escolar, más que administradora de Fondos, sería Gestora de la Igualdad de Oportunidades.

f) MEJORA DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

Decimos que se dará siempre una desigualdad de oportunidades en razón de las circunstancias ecológicas de las familias y de los estudiantes. Esto sólo puede aminorarse convocando como destinatarios de FNIO a los centros, institucionales que por su dispersión geográfica o por lo limitado de sus recursos se encuentran en desventaja para servir de «oportunidad» educativa. Habría que pensar en dotar instalaciones rurales, Institutos de segunda enseñanza o profesionales, tan cuantiosos, mejorar los instrumentos pedagógicos de las modestas escuelas, procurar internados económicos y cuanto, en definitiva, acerca a la educación y la eleva allí donde las educa y sus «circunstancias» impiden la puesta en forma eficiente de las oportunidades ante ella. Todo esto independientemente de las atenciones presupuestarias normales para estos cometidos públicos, valiéndose de la agilidad y flexibilidad de este Fondo Nacional. Y como supuestos concretos, que merecen punto y aparte, van otros dos.

g) LA MULTIPLICACIÓN DE LOS COLEGIOS MAYORES

La «oportunidad» de ser alumno de Colegio Mayor, matizadas considerablemente las posibilidades de la formación y del estudio. Ningún beneficiario del FNIO debiera dejar de ser alumno de Colegio Mayor. Es la gran conquista de la Ley de Ordenación Universitaria de 1943. Con ello se paliarían las limitaciones en la igualdad socio-sociológico-familiar y socioeconómica a que antes hemos referido. Si apenas llegan a los 20.000 estudiantes de los aproximadamente 120.000 que hoy llenan los claustros universitarios, y el ideal sería que todos los universitarios residiesen en un Colegio Mayor, al menos que *no quedase ni uno de los que no pueden tener la «oportunidad» de estar con su familia en el mismo lugar del Centro Superior*. El margen de recaudación creciente, en esta primera fase en la que escasean los pretendientes capaces a las ayudas, creo lo permitiera.

h) LAS ACADEMIAS NOCTURNAS DEL SEU

Por la misma razón, las academias del SEU y los Centros por correspondencia pueden merecer igualmente la atención de FNIO, porque multiplicadas, perfeccionadas, ayudadas, estas instituciones seuistas no hacen sino ofrecer posibilidades y oportunidades, acercando los estudios a los hombres que trabajan y que no pueden dedicar el día íntegramente al estudio.

i) EL ACCESO Y LA CONVALIDACIÓN DE LOS ESTUDIOS

La igualdad de oportunidades exigirá previa y consiguientemente una planificación seria en las convalidaciones y acceso progresivo de los estudios medios a los superiores. Toda excesiva rigidez administrativa o reglamentaria no hace, en realidad, sino recortar el jugoso capítulo de posibilidades estimulando el encuentro de las oportunidades ante el estudio. No hay que pensar sólo en el supuesto excepcional del alumbramiento de un talento oculto, sino que hay que *estructurar con normalidad* los diferentes supuestos sociológicos en los que se da la enseñanza, como fórmula de promoción social.

j) EN LA CORRECCIÓN DE ESTRUCTURAS

El FNIO debe prestar singular atención a los supuestos en que la corrección de las estructuras socioeconómicas y su formulación equilibrada ponen en riesgo de perderse a los brazos e inteligencias afectados. La concentración parcelaria, y la puesta en marcha con todas sus consecuencias de la Ley de 14 de abril de 1962, sobre indivisibilidad de las explotaciones familiares mínimas, al igual que la de los patrimonios familiares de colonización—entre otros casos—, deben de conceptuarse con una política de igualdad de oportunidades, para hacer llegar a ellos, *los primeros*, las primeras ayudas, auxilios y económicas prestaciones, para que automáticamente que se dé tal situación se entre en rápida solución. De mi estudio directo de la *experiencia de la reforma agraria italiana*, puedo deducir que esta tarea se presenta como necesaria para la propia estabilidad de unas estructuras cuya superación tantos esfuerzos ha costado.

k) LA ORDENACIÓN CREDITICIA DE LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES

Una rápida ojeada a los sistemas comparativos extranjeros de ayuda al estudio nos lleva coincidente al hecho de que el más sólido acicate, el más equilibrado y fecundo, es la configuración del estudio como *negocio rentable*, y, consiguientemente, una *tendencia a convertir la beca en un préstamo*, con una parte como *subvención a fondo perdido*, si se cumplen determinados requisitos de méritos o calificaciones, y otra, *reintegrable a medio o largo plazo*.

Ya solamente con esta configuración de la beca, se permitirá acrecentar el patrimonio económico de la educación, pero sobre todo se daría más responsabilidad y haría posible una mejor medida del esfuerzo, de la capacidad y de la voluntad. Haciendo de la igualdad de oportunidades no algo de *arriba abajo*, sino también de *abajo arriba*.

Esto nos llevaría muy lejos, pero quizá a dos sugerencias muy interesantes, que la experiencia comparativa extranacional, la una, y nacional, la otra, nos brinda. Me refiero a lo que podría ser el *Banco de la Educación*, que—como el colombiano—daría unidad orgánica a los diferentes supuestos oficiales o privados en que el préstamo para el estudio con garantía en el honor profesional—no muy lejanamente tan productivo a veces—se da. Y la otra afectaría a la *creación*, por lo menos en el *Instituto de Crédito a Medio y Largo Plazo* de una *Sección especial dedicada a los préstamos para el estudio*.

Las importantes cantidades que progresivamente harán acrecentar el Patrimonio del FNIO permitirían dotar—con otras aportaciones para-estatales o privadas—el capital fundacional de

aquel Banco Educativo o *Instituto de Crédito para la Reconstrucción de la Educación Nacional*—como gráficamente lo denominaría yo—o servir de *Partida-Haber* en la dotación inicial de los préstamos que podría conceder la *Sección Especial del Instituto de Crédito a Medio y Largo Plazo*, recientemente creado.

Quedan no pocas cosas por decir, y muchas más quizá por hacer. Insisto en la ausencia de dogmatismos o de exhaustividad en este panorama que trata de trazar en los postulados y en las realizaciones la magna empresa del Principio de Igualdad de Oportunidades. Si a eso añadimos que acaso en la tesis *personal-social de la educación*, para el caso y coyuntura española, sea la más conveniente aquella que pretende *encarcelar la enseñanza superior muy cerca de su justo costo, a medida que el desarrollo de la igualdad de oportunidades permita*—al incrementarse la recaudación—ensancharlo y mejor dotarlo, creo que estaremos en camino de que la educación en España deje de ser problema para los que lo merecen, que es tanto como decir problema en la coyuntura socioeconómica de España.

La educación española en el desarrollo económico *

RESUMEN DEL INFORME EN MATERIA DE EDUCACION NACIONAL

El Gobierno participa en el Proyecto Regional del Mediterráneo, organizado por la OECE (actualmente OECD), y realiza estudios para determinar el orden de prelación a largo plazo que debe servir de norma a la planificación de la enseñanza. En la elaboración de tales planes el Gobierno tendrá en cuenta, sin duda, la estrategia del desarrollo económico.

La enseñanza primaria debe ampliarse para alcanzar a todos cuantos se hallen en edad escolar (6-12); su calidad debe mejorar, y tanto su organización como su contenido deberían disponerse de suerte que la enseñanza primaria constituyera una base apropiada para la formación especializada ulterior.

Al planificar las necesidades futuras de construcciones escolares habrán de tenerse en cuenta las tendencias migratorias internas, y, toda vez que tales tendencias resultarán afectadas por el desarrollo económico, debería existir una conexión permanente entre el Ministerio de Educación y la Comisaría del Plan de Desarrollo.

Con objeto de contrarrestar el abandono de la profesión por maestros cualificados, deberán elevarse los sueldos y mejorar otras condiciones del empleo.

El Gobierno tiene en estudio la elevación de la edad de salida de la escuela a los catorce años. Aun cuando éste sea un objetivo valioso, su realización debería acomodarse al mejoramiento de la calidad del sistema de enseñanza primaria existente. Al mismo tiempo, tendría que procederse a la consideración del contenido y finalidad de esos dos años de escolaridad adicional, toda vez que para un gran número de alumnos esos años constituirían la fase final de su educación.

* La Oficina de Coordinación y Programación Económica acaba de editar un Informe del Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento, más conocido por el «Banco Mundial», sobre el desarrollo económico de España, su situación actual, posibilidades inmediatas y perspectivas de futuro. Por su extraordinaria importancia, se recoge en estas páginas el estudio del Banco en materia de «Educación e investigación científica», en un examen aleccionador para el desarrollo educativo de España en los próximos años. La primera parte del informe sobre la educación nacional, presentada aquí en letra cursiva, corresponde al «Resumen» en que los expertos del Banco sintetizan la situación educativa española. Este resumen servirá de guía al lector que desee analizar seguidamente el contenido total del informe.

La oferta de especialistas técnicos adiestrados de nivel secundario debe ampliarse con arreglo a las proyecciones de las necesidades de mano de obra. Con anterioridad a la realización de inversiones en gran escala que persigan semejante finalidad, será preciso elaborar un plan concreto de los tipos de especialización necesarios, los tipos apropiados de establecimientos formativos y su localización.

Debe prestarse atención al porcentaje de alumnos que no terminan sus estudios. El gasto realizado para adaptar las construcciones y los servicios a un mayor número de alumnos de ingreso que no se tradujera en un aumento proporcional del número de alumnos diplomados constituiría un verdadero despilfarro. Debe examinarse una serie de posibles soluciones.

En las universidades sigue siendo todavía insuficiente la proporción de estudiantes en las Facultades de Ciencias. Además, existen motivos para creer que la capacidad existente no se utiliza al máximo.

Un motivo singular de preocupación viene dado por el reducido número de graduados en las escuelas técnicas superiores. Existen ciertos indicios en el sentido de que el número de los admitidos se restringe arbitraria e innecesariamente; las autoridades deben lograr que semejante proceder desaparezca por completo. Al mismo tiempo que se insiste en la necesidad de utilizar totalmente los centros existentes, se reconoce que el aumento del número de tales centros en distintas partes de España constituiría, probablemente, una medida acertada.

La educación de los adultos puede contribuir a dotar de mayor movilidad a la fuerza de trabajo excedente, al cooperar con los programas de readaptación profesional. Los cursos de formación profesional deberían coordinarse con los de enseñanza elemental y con los restantes cursos generales para adultos. Es necesario que se lleve a la práctica toda suerte de esfuerzos para mantener los costes de dichas enseñanzas dentro de unos límites que permitan que el máximo número de adultos reciba algún grado de formación.

La elaboración de una política nacional de investigación científica presenta el carácter de tarea urgente. Deberá establecerse la coordinación suficiente entre los diversos centros y organismos. La óptima eficacia de los diversos institutos de investigación requiere la adquisición de equipos modernos adicionales, así como la elevación de las remuneraciones de los investigadores y la mejora de sus condiciones de empleo. En consecuencia, debe preverse un incremento sustancial de las consignaciones presupuestarias para la investigación científica.

EDUCACION E INVESTIGACION CIENTIFICA

Aunque no se le pidió a la Misión que hiciese un estudio detallado de la inversión en educación, sino solamente una estimación de su coste, la conexión entre la educación y el desarrollo económico es tan importante que el informe no sería completo sin alguna referencia a este asunto.

Para expansionar y modernizar la economía, el Gobierno español espera que se dediquen cantidades cuantiosas para inversión fija. No obstante, estas esperanzas no producirán los resultados deseados a no ser que se preste la atención necesaria a la inversión en recursos humanos, dado que la oferta de mano de obra cualificada será un factor importante al determinar el ritmo del crecimiento económico. Si el comercio exterior debe expansionarse y si los productos españoles tienen que ser competitivos, los productores españoles deberán ser capaces de adquirir la pericia de sus competidores. Un aumento de la producción con técnicas modernas aumentará la demanda de mano de obra especializada a todos los niveles—demanda que solamente podrá satisfacerse si se planea de manera adecuada el rendimiento del sistema docente.

Afortunadamente, en virtud de su participación en el Proyecto Regional Mediterráneo organizado por la OECE (ahora OCDE), el Gobierno español ha acordado emprender estudios sobre sus necesidades docentes durante los próximos quince años. El Gobierno prepara un estudio de la mano de obra que se relacionará con los planes generales de desarrollo económico, y ha prometido establecer prioridades en la planificación de la educación. En la preparación de este programa a largo plazo, el Gobierno seguirá la metodología desarrollada por la OCDE, y mantendrá consultas regulares con este organismo.

La Misión ha acogido favorablemente la decisión del Gobierno de participar en el proyecto, y espera que el Gobierno seguirá con estos importantes estudios, para que el desarrollo equilibrado del sistema docente pueda llevarse a cabo con la mínima demora. Como hay que esperar el resultado de estos estudios y como la Misión no hizo una investigación detallada de la educación española, nos limitamos a comentar ciertos aspectos del sistema educativo que creemos deben recibir alguna prioridad en la formulación de un programa a largo plazo.

Entre los problemas objetivos de tal programa, creemos que dos son dignos de especial atención. Primero, es necesario asegurar que todos los niños comprendidos en la actual edad escolar obligatoria (seis-once) reciban educación; segundo, es preciso proveer una base de enseñanza profesional y técnica para aquellos que continúen su educación. Durante el proceso de modernización de la economía y aumento de la productividad, las técnicas cambiarán constantemente, y son importantes la flexibilidad mental y la adaptabilidad en la utilización de especializaciones. Particularmente, la prosperidad de la comunidad rural en muchas partes de España, donde las condiciones naturales son difíciles, dependerá en una gran parte de la facilidad con que se introduzcan nuevos métodos de producción y se abandonen los viejos. Una buena educación general es indispensable para realizar todo esto.

El segundo objetivo es aumentar la cifra de los que reciben educación científica y técnica, tanto en los colegios de segunda enseñanza como en la universidad,

especialmente en los primeros, dado que la demanda de trabajo especializado aumentará intensamente con la expansión de la economía.

Hasta recientemente, el sistema docente en España no disponía de los medios necesarios para hacer frente a las necesidades del presente, pero desde 1956 se ha hecho un esfuerzo considerable para expansionarlo. No obstante, queda mucho por hacer. En la planificación del futuro se necesitará mucha más información estadística y otros datos para establecer un modelo de los patrones docentes proyectados, incluyendo el número de estudiantes y profesores y las necesidades concomitantes de servicios y equipo; también habrá necesidad de un intercambio de información entre el Ministerio de Educación y la Comisaría del Plan.

EDUCACION PRIMARIA

En España, la educación primaria cubre ocho años de estudios, normalmente desde la edad de seis años hasta la de trece inclusive; en algunas escuelas existen servicios preescolares para niños de tres a cinco años de edad. La asistencia a la escuela es obligatoria desde la edad de seis años hasta la de once inclusive. En esencia, por tanto, se considera que seis años de enseñanza primaria son los que deben seguir aquellos que no persiguen sus estudios, pero se exige dos años adicionales de enseñanza primaria para aquellos que los continúan.

Aunque la asistencia a la escuela es obligatoria de seis a once años, hay niños que de hecho no asisten a la escuela durante estas edades, particularmente en las áreas más remotas. Esto se debe en su mayor parte a la falta de escuelas y de maestros.

El Gobierno español ha hecho un esfuerzo considerable para solucionar esta situación. En 1957 se empezó un programa de construcciones, y en 1 de octubre de 1961 estaban ya terminadas 15.000 nuevas aulas, aproximadamente, con otras 9.000 en construcción para estar terminadas a finales de 1962. De este total de 24.000 aulas, 13.500 eran adiciones netas a la capacidad total de aulas, y el resto de 10.500 era para reponer locales inadecuados. Así, admitiendo un promedio nacional de 40 alumnos por cada aula, y suponiendo que las 9.000 aulas en construcción el 1 de octubre de 1961 estén terminadas al final de 1962, la capacidad total neta habrá sido aumentada en más de 540.000 alumnos en comparación con 1957.

A pesar de esta notable realización, el Ministerio de Educación calcula que a finales de 1962 existirán todavía alrededor de unos 180.000 niños (1) entre las edades de seis a once años que no tendrán acomodación y otros 220.000 niños asistirán a la escuela en edificios muy inadecuados. Por tanto, el Ministerio cree que será necesario completar el programa de construcciones después de 1962 con la construcción de 10.000 aulas más, 4.500 para capacidad adicional y 5.500 para reemplazar a las inadecuadas.

La Misión está de completo acuerdo con el objetivo de proveer acomodación para todos los niños de seis a once años, con la mínima demora posible. Pero no estamos en una posición de juzgar si las cifras conjuntas, anteriormente expuestas para el país en su conjunto, reflejan adecuadamente las necesidades netas teniendo en cuenta ciertos factores. Las tendencias

(1) Sin tener en cuenta el incremento de población en el periodo intermedio.

en la migración interna tienen que ser consideradas tanto en la localización de las áreas que necesitan una mayor proporción de construcciones como en el cálculo de las necesidades totales. Dado que la migración interna se ve tan intensamente afectada por el desarrollo económico, es muy importante que existan consultas entre el Ministerio de Educación y la Comisaría del Plan al establecer los futuros programas de expansión de escuelas.

Procurar un aumento cuantitativo de la educación primaria no es lo único importante, también lo es aumentarlo en *calidad*. Muchas escuelas tienen una desastrosa carencia de libros y material de enseñanza; ha de destinarse mucho dinero a estos propósitos. En muchas áreas remotas, la educación se desarrolla en escuelas de una o dos habitaciones solamente. Al incrementar la capacidad de las escuelas hay que planear la construcción, de tal modo que al ser finalizadas se pueda procurar el equipo necesario, y existan maestros capaces de dirigirlos.

En estos momentos no existe escasez de nuevos aspirantes a maestros de enseñanza primaria. En 1961 había 18.400 candidatos, todos graduados de maestros, para cubrir 7.000 vacantes. El problema es retenerlos en el magisterio durante toda su vida profesional. Los sueldos son bajos: un maestro soltero empieza con 16.920 pesetas al año, y el promedio nacional sería alrededor de 25.000 pesetas al año, al cual se añade una pequeña suma para vivienda si no se le proporciona ésta. Tales cifras no estimulan a que los maestros presten toda la atención a su trabajo ni atraen o retienen a los maestros más cualificados, especialmente ahora que está en perspectivas una expansión económica. Existe ya una tendencia a ir a empleos más lucrativos. La Misión espera, por tanto, que el Gobierno español preste una cuidadosa consideración a la cuestión de mejorar las condiciones de los maestros.

Tenemos entendido que el Gobierno español está considerando activamente elevar la edad obligatoria escolar a catorce años. Si es así, la cuestión de qué enseñanza deben recibir los niños y cómo, resulta crítica, teniendo en cuenta que en otro caso hubiesen dejado la escuela dos años antes. Actualmente los cursos séptimo y octavo de los estudios primarios están planeados como preparación a una enseñanza adicional, porque, siendo voluntarios, los alumnos que los siguen lo hacen para continuar estudios superiores. Una vez que se hagan los cursos séptimo y octavo obligatorios para todos los niños, se aumentará la proporción de alumnos para los cuales esta etapa de la educación será la última; consecuentemente, se tendrá que pensar en modificaciones en los planes de estudio y otros ajustes.

Al considerar la elevación de la edad escolar legal, habrá de considerarse el problema de la «pérdida». Algunos niños repiten cursos y después abandonan la escuela antes de terminar sus estudios. Naturalmente, hay muchas variables implícitas en la pérdida, pero hasta que el problema se haya comprendido más claramente y se hayan adoptado medidas para reducirlo, sería muy difícil establecer un sistema ampliado y significativo de educación obligatoria. Cualquier decisión con relación al momento apropiado de tal acción deberá, evidentemente, tener en cuenta el resultado de los estudios que se están haciendo ahora en conjunción con la OCDE, y que, sin duda, proporcionarán datos específicos sobre algunos de los factores a los que nos referimos.

Con respecto a la preescolaridad del grupo de tres a cinco años, solamente una pequeña proporción de

estos niños puede ser acomodada en la actualidad. Llenar este vacío sería muy caro. Creemos que el problema es menos urgente que el de satisfacer las necesidades de los niños de seis a once años y, posiblemente, a trece años, particularmente, dado que instituciones no oficiales satisfacen a menudo la demanda de jardines de infancia donde ésta aparece. Consecuentemente, recomendamos que los gastos para estos propósitos que hagan uso de recursos públicos no reciban una gran prioridad durante los próximos años.

ENFASIS EN LA EDUCACION TECNICA AL NIVEL MEDIO

Deberá estudiarse con cuidado la expansión de la educación científica y técnica, particularmente la que tiene lugar a nivel inferior al universitario, donde las necesidades parecen máximas. En los últimos años ha habido un aumento satisfactorio en la educación de grado medio, pero calculamos que sólo cerca del 15 por 100 de los niños en edad de seguir el grado medio asisten a la escuela; es ésta una proporción muy baja y creemos que deberían adoptarse medidas para aumentarla. También ha habido un aumento en los que se especializan en materias científicas y técnicas, pero éstos representan una pequeña proporción del total. En 1958-59, por ejemplo, había, aparte de los estudiantes de magisterio y los de las escuelas de artes, 544.000 alumnos en escuelas de grado medio, de los cuales sólo 133.000 estaban en cursos diversificados (véase el cuadro siguiente).

ALUMNOS DE SEGUNDA ENSEÑANZA MATRICULADOS EN ESPAÑA EN 1958-1959 (a)

Estudios	Alumnos (En millares)
ESPECÍFICOS :	
Bachillerato laboral	13,1
Universidades laborales (b)	3,1
Formación profesional industrial (c)	61,2
Escuelas de comercio	31,4
Escuelas técnicas (grado medio) (d)	24,2
<i>Subtotal</i>	133,0
GENERALES :	
Bachillerato general (e)	421,4
TOTAL	554,4

(a) Último curso del que pudieron obtenerse estadísticas de todos los estudios comparables.

(b) Esta enseñanza es en parte bachillerato general y en parte especialización en ciencias y administración (de diez a dieciséis años).

(c) De dos a tres años de enseñanza elemental, seguidos de dos o tres años de especialización en tecnología industrial y artesanía (de doce a dieciséis años).

(d) Escuelas técnicas de peritos (hasta diecinueve años).

(e) Bachillerato general (de diez a dieciséis años).

FUENTE: Datos y cifras de la enseñanza en España, 1960. Ministerio de Educación Nacional, Secretaría General Técnica.

A pesar de que las estimaciones del déficit de personal adiestrado técnicamente difieren considerablemente, todo parece indicar que es importante, y esto debería ser una preocupación para las autoridades españolas. El aprendizaje de los trabajadores altamente

especializados y de los técnicos de grado medio (tales como ayudantes de ingenieros, capataces agrícolas y de obras, delineantes, expertos en análisis de mercados, contables y otros) requiere una educación secundaria buena en general, probablemente de mayor duración para la última categoría, suplementada con un aprendizaje especializado.

Mientras continúa registrándose un buen progreso en la expansión de la educación secundaria especializada, no más allá de 30.000 estudiantes pueden, todavía, completar sus cursos anualmente. Los estudios de mano de obra que se han confeccionado señalan que la demanda excede con mucho a la oferta (2), particularmente en lo que se refiere a ciertas especialidades. Existen solamente unos 3.000-4.000 estudiantes de agricultura y silvicultura en las escuelas técnicas de grado medio, de forma que en un plazo de cinco años la cifra de los que terminen no podrá estar muy por encima de los 600; a la vista de los urgentes problemas agrícolas, esta cifra será evidentemente insuficiente para los programas apropiados. Lo mismo puede decirse de otros campos de especialización.

Por tanto, está claro que la oferta de especialistas de nivel secundario necesita ampliarse, probablemente, en todas las categorías. Esperamos que, en los estudios actuales sobre el programa de educación a largo plazo, se pueda conceder prioridad al logro de algún acuerdo, aunque fuera provisional, sobre la cifra estimada de mano de obra técnicamente adiestrada, de nivel inferior al universitario, que se necesitará anualmente para aumentar y mejorar la calidad de la fuerza de trabajo, tanto en la agricultura como en la industria, de acuerdo con las tendencias previstas en el programa de desarrollo económico, de forma que no se pierda tiempo en llevar a cabo una acción para llenar los vacíos. Antes de emprender cualquier inversión en gran escala, debería existir un plan más claro de la clase de especialización requerida, qué tipos de instalaciones serían más útiles y dónde deberían localizarse. Como medida provisional, mientras estos planes se formulan, podrían desarrollarse los existentes y ampliarse más esta parte del sistema de enseñanza, sin miedo de que el número de los que terminen exceda de las necesidades de ningún sector.

Debe prestarse también atención al problema de las pérdidas, particularmente en la educación técnica y en la secundaria especializada. Existen pruebas de que el porcentaje de abandono entre el primer año de un curso de estudios y el final es considerable. No disponemos de información de este porcentaje, pero debe ser relativamente alto. Debido a que estas formas de educación tienen lugar a una edad superior a la de asistencia obligatoria, el problema de la retención puede ser agudo. Son posibles ciertas soluciones: una mejora en la preselección de candidatos, mayor guía vocacional, revisión de los programas, puestos garantizados para estudiantes cualificados, becas, etc. El Gobierno, indudablemente, deseará considerar todas estas cuestiones; después de todo, sería extremadamente antieconómico invertir en una expansión de admisiones sin un incremento proporcionado de estudiantes plenamente cualificados que completaran los estudios.

(2) El Ministerio de Educación Nacional ha estimado una demanda anual probable por la industria de jóvenes con estudios especializados en 45.000 y los Sindicatos esperan que esta demanda aumente a 75.000.

EDUCACION CIENTIFICA Y TECNICA A NIVEL UNIVERSITARIO

Con la expansión de la economía se registrará un aumento de la demanda de personal de grado superior, no sólo directores y administrativos, sino también ingenieros, investigadores, científicos y técnicos graduados en las universidades y escuelas técnicas superiores.

Estas últimas han registrado avances rápidos: en 1954-55 había 3.573 estudiantes matriculados; en 1958-59, 7.908, y en 1960-61, 14.068. Se espera que haya 1.000 graduados en 1961-62 y 2.500 en 1963-64. En las universidades se ha registrado asimismo un pequeño incremento relativo en el número de estudiantes de las facultades de ciencias, pero no suficiente para alterar el saldo en favor de las facultades tradicionales. Entre 1954-55 y 1958-59, el número de estudiantes matriculados en las facultades de ciencias aumentó de 11.993 a 15.063, pero, dado que existió también un incremento en el número total de universitarios, la proporción de estas facultades solamente aumentó de un 20 a un 23 por 100. La Misión recomienda una vez más que se preste atención al problema de las pérdidas. En el período de 1952-53 a 1954-55, el número medio de estudiantes matriculados en las facultades de ciencias fué de 12.600, pero la cifra de graduados en 1957-58 y 1958-59 fué sólo de 475 y 565, respectivamente. Las autoridades españolas deberían estudiar muy cuidadosamente cualquier inversión en nueva capacidad a efectuarse antes de que este problema fuera resuelto.

Entre las cuestiones a considerar en los estudios sobre el futuro del sistema de enseñanza, debe anotarse la ampliación de servicios en los institutos técnicos superiores; por ejemplo, más oportunidades de especialización en las diferentes ramas de ingeniería, mejores laboratorios, talleres, etc. Pero también parece ser urgente tratar la cuestión de si los servicios existentes se utilizan plenamente, y, en caso contrario, las razones por las cuales no ocurre. Parecen existir pruebas de que el sistema de admisiones sigue siendo restrictivo y que los niveles de selección aplicados han limitado indudablemente el número de estudiantes matriculados en los institutos técnicos superiores. Cuando pueda aumentarse la tasa de admisiones, se tendrán que establecer nuevos institutos, y sugerimos que podría obtenerse una mejor distribución geográfica de tales servicios mediante la locación de nuevos institutos fuera de Madrid.

FORMACION PROFESIONAL PARA ADULTOS

La educación es un proceso largo, y las reformas que se están considerando ahora no producirán sus frutos hasta pasados muchos años; tampoco resolverán el problema del excedente actual de trabajo procedente de la tierra, que, en su mayor parte, es no cualificado. Esto añade importancia, particularmente en los años próximos, a la utilización efectiva de programas de educación de adultos relacionados directamente con fines económicos inmediatos. Estos programas deberían elaborarse sobre una base coordinada, que ligase la enseñanza elemental y la de otros cursos generales para adultos a cursos específicos vocacionales y de adaptación.

Un programa interesante es el de Formación Profesional Acelerada, llevado a cabo por los Sindicatos y mediante el cual trabajadores adultos no cualificados

reciben adiestramiento intensivo durante seis meses en una de las diferentes especialidades existentes. A finales de 1960 existían cuatro centros, pero está planeada la existencia de 21 en 1965, de los que saldrían unos 10.000 trabajadores cualificados anualmente. Los objetivos de un programa de este tipo están claramente bien elegidos, con tal que exista flexibilidad suficiente para organizar el adiestramiento en las especialidades más demandadas, a medida que cambien los procesos técnicos o se desarrollen nuevas industrias.

Evidentemente, existen muchas formas de fomentar tales tipos de programas. La Misión sugiere, por tanto, que el Gobierno lleve a cabo, en colaboración con los Sindicatos y la industria pública y privada, una amplia investigación sobre esta importante y apremiante cuestión, que complementaría los estudios sobre las necesidades a largo plazo del sistema docente en relación al desarrollo económico. Los programas de adiestramiento de trabajadores adultos, ideados para enseñarles las nuevas especialidades demandadas por la industria y la agricultura modernas, deberían ser considerados conjuntamente con otros programas docentes, tales como los planeados para proporcionar adiestramiento vocacional a los jóvenes que han terminado su educación general elemental. Es necesario efectuar un inventario de los servicios existentes, públicos y privados, y considerar la mejor forma en que pueden ser aumentados para proporcionar anualmente un número apropiado de personas adiestradas, así como el modo en que el Estado, los municipios y los Sindicatos y la industria deberían participar en la responsabilidad y la financiación.

Una cuestión importante a examinar antes de ampliar estos programas es la del coste. Por ejemplo, se estima que, teniendo en cuenta la amortización de los edificios y la maquinaria, los 21 centros de formación profesional acelerada costarían 311 millones de pesetas al año, o 30.000 pesetas por cada persona adiestrada (de las cuales 15.000 se necesitan para su subsistencia). Debe reconocerse que los cursos y el tipo de persona a adiestrar requieren unas instalaciones y una instrucción que difieren de los que puedan encontrarse en otros centros de educación técnica, pero el coste de uno de esos centros (edificios e instalaciones) se estima en 38 millones de pesetas, es decir, casi el doble de un establecimiento de formación profesional industrial capaz para 500 alumnos oficiales. Valdría la pena considerar si los edificios son demasiado lujosos, o si existe la posibilidad de obtener mayor especialización en diversos centros. La Misión cree que si bien los servicios deben ser adecuados, ha de darse prioridad a la provisión de algún grado de adiestramiento al mayor número de adultos en el menor período de tiempo posible, y que, por consiguiente, el control cuidadoso de los costes en cada centro es vital.

INVESTIGACION CIENTIFICA

La investigación científica en España se realiza principalmente en instituciones establecidas bajo los auspicios del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC). Esta institución, que depende del Ministerio de Educación Nacional, fué constituida legalmente en 1939 para desarrollar y organizar la investigación en España, y, dentro de los límites de sus recursos, ha tenido éxito en su cometido. Ha organizado la investigación en las distintas ramas de la ciencia bajo la administración de ocho Patronatos. También se ha ocupado de

promover la investigación en las universidades, de formar científicos, conceder ayudas de estudio, promover intercambios internacionales de estudiantes y realizar publicaciones. Pero aunque tenía este amplio campo de acción y existen comparativamente pocas instituciones privadas en España, la investigación ha sido emprendida también en varios otros institutos establecidos por distintos Ministerios; y esto, entre otras cosas, llevó a la creación de la Comisión Asesora de Investigación Científica y Técnica el 7 de febrero de 1958, para asesorar al Gobierno en la formulación de un programa nacional de investigación. La comisión presentó sus recomendaciones, pero durante el período de la estabilización se retrasó la acción que había de instrumentarlas.

Si España ha de emprender una expansión industrial bajo condiciones de competencia y ha de aumentar la productividad, en una época en que se están logrando avances tan rápidos en la ciencia y la tecnología, no puede permitirse el retrasarse en relación a muchos de sus competidores comerciales más próximos, que están dando un considerable impulso a la investigación científica.

La Misión cree que la formulación de una política nacional de investigación científica es urgente. El Gobierno también lo creía claramente así cuando estableció la Comisión Asesora, y parece deseable y oportuno ponerse en seguida de acuerdo en el programa y proporcionar los fondos y facilidades para llevarlo a la práctica. La Misión cree que, al establecer tal programa, son importantes los siguientes puntos:

El trabajo de todos los institutos y demás centros de investigación, tanto bajo los auspicios del CSIC, de los Ministerios o de otros organismos, debiera coordinarse para asegurar que se emprendieran los tipos más urgentes y útiles de investigación compatibles con el programa de desarrollo económico y que puedan ser una ayuda a la expansión industrial y agrícola prevista en él. Por ejemplo, la necesidad de incrementar la productividad agrícola requeriría una coordinación entre los institutos del Ministerio de Agricultura (3) y los del CSIC, como el Alonso de Herrera, que se hallasen especialmente afectados.

La necesidad de estimular el interés de la industria privada en la investigación debería recibir una gran atención (4). Si las industrias no organizan la investigación por su propia cuenta, se les debería dar a conocer los servicios y facilidades proporcionados por los patronatos y sus institutos y se les debería estimular para hacer uso de los mismos en la mayor medida posible. Esto implicará nuevos esfuerzos del CSIC para organizar la difusión de información y establecer estrechas relaciones con las empresas privadas o los representantes de las industrias. El CSIC y el grupo del INI han estado ya colaborando efectivamente a través de «Institutos Coordinados» (5).

Hay dos cuestiones que afectan a los institutos mismos. Parece que algunos de ellos carecen de equipo o lo tienen anticuado, lo cual ha de entorpecer el trabajo de investigación. Una de las primeras tareas debería ser corregir las deficiencias y proveer a los institutos de equipo moderno; del extranjero si es necesario, dado que las divisas no son ya problema. En segundo lugar,

(3) Instituto Nacional de Investigaciones Agronómicas e Instituto Forestal de Investigaciones y Experiencias.

(4) A este respecto, el Gobierno ha autorizado recientemente la creación de asociaciones de investigación para grupos de empresas, con la supervisión de la Comisión Asesora (Decreto 22-IX-1961).

(5) Por ejemplo, Calvo Sotelo y Piritas Españolas.

se dice que los emolumentos no son suficientes para que científicos altamente cualificados puedan llevar a cabo trabajos de investigación sobre una base de dedicación plena, aunque esta necesidad estaba plenamente reconocida en el Decreto de 13 de junio de 1951, que señalaba las condiciones de su profesión. Esto podría tener serias consecuencias. La continuidad y la concentración son necesarias para este tipo de trabajo, pero ello no es posible si los investigadores tienen que encontrar otros medios de vida. Además, existe el riesgo de que se vean tentados a aceptar puestos bien remunerados en otros países, en los que existe una gran demanda de científicos. Si estas dificultades han de ser superadas y la economía ha de beneficiarse de la investigación, parece ser una materia de cierta urgencia revisar las condiciones actuales de trabajo de los investigadores y sus ayudantes. Su remuneración debería determinarse a un nivel que les permitiera dedicar todo su tiempo a la investigación, y los institutos deberían verse provistos del personal permanente necesario, ahora y en el futuro.

Evidentemente, han de existir muchos centros de investigación en todo el país, pero el mantenimiento de casi 200 puede implicar una dispersión demasiado grande de recursos. La Misión no puede juzgar este

aspecto, pero quizá sea oportuno, cuando se revisen las necesidades de su reequipamiento, considerar si sería practicable cierta concentración y si ésta conduciría a una mayor economía de esfuerzos y a una mejor coordinación.

No parece existir dudas de que la investigación científica en España se ha visto perjudicada por falta de fondos. Aparte algunas donaciones procedentes de fuentes privadas e ingresos provenientes de contratos con la industria privada, el grueso de los fondos procede directa o indirectamente de asignaciones presupuestarias. La Misión no ha visto ningún informe detallado posterior a 1958, pero se estima que los fondos totales disponibles para investigación en aquel año, procedentes de todas las fuentes, fueron unos 460 millones de pesetas, es decir, el 0,1 por 100 de la renta nacional. Si los recursos científicos y técnicos del país han de ser movilizados bajo un programa nacional de investigación y en interés del desarrollo económico, y si se reconoce la importancia de la continuidad, debe preverse un incremento importante de las asignaciones presupuestarias, incluso admitiendo la posibilidad de ingresos más elevados procedentes de fuentes privadas. A nuestro juicio, bien valdría la pena tal inversión.

I. B. M.

La televisión en las zonas rurales del Japón

M.^a CONCEPCION BORREGUERO SIERRA

Técnico de la Sección de Documentación
Secretaría General Técnica
del Ministerio de Educación Nacional de España

La Unesco en su Constitución estipula: «... fomentará el conocimiento y la comprensión mutuos de las naciones, prestando su concurso a los órganos de información para las masas». De acuerdo con este programa publica una colección de estudios, con el título *Prensa, Cine y Radio en el mundo de hoy*, destinada a mejorar el empleo de los medios de información. El fin de los volúmenes es facilitar datos prácticos y aconsejar a quienes se interesen por estos problemas, dando a conocer los últimos perfeccionamientos y técnicas.

La televisión en las zonas rurales del Japón es el informe de un experimento realizado sobre educación de adultos en 1956 y 1957. Los resultados, la vida campesina japonesa y cómo la televisión puede ser un eficaz medio de educación es el contenido del libro, publicado por la Unesco en 1961.

El primer proyecto-tipo sobre educación de adultos a través de la televisión se realizó en Francia en 1953-54. El éxito obtenido animó a la Unesco a patrocinar un segundo experimento en países muy diferentes, y en mayo de 1955, en su Conferencia General, propuso al Gobierno japonés el proyecto, y en 1956 se constituyó el Comité japonés de cooperación para el estudio experimental de la Unesco sobre recepción colectiva de programas de televisión en las aldeas, formado por la Comisión Nacional Japonesa de la Unesco, el Ministerio de Educación y la Radiodifusión japonesa.

El valor pedagógico y cultural de la televisión puede juzgarse de dos maneras distintas: desde un punto de vista general, considerando los programas de televisión en su conjunto, o desde un punto de vista particular, limitándose a determinados programas de carácter esencialmente cultural o pedagógico. Pero en cualquier caso no puede olvidarse el aspecto recreativo que atrae al público, y que forzosamente tiene que tener todo programa de televisión que desee producir un efecto vivo y agradable en los telespectadores.

Con los programas de televisión realizados en sesenta y cuatro aldeas japonesas, el Ministerio de Educación Nacional quería saber principalmente dos cosas:

1. En qué medida puede la televisión contribuir a mejorar la vida de la población japonesa; y
2. Qué utilidad práctica tienen los teleclubs como medio de educación social en las zonas rurales.

El tema central de las emisiones era educar la mentalidad de los campesinos y elevar su nivel de vida me-

dante la mecanización de la agricultura; se propuso la siguiente serie de emisiones:

- La vida de los campesinos japoneses (la realidad de la vida rural en el Japón).
- ¿Por qué las muchachas no quieren casarse con campesinos? (la verdadera situación de las campesinas).
- Porvenir de los hijos de familias campesinas posteriores al primogénito (el problema del exceso de población en las zonas rurales).
- La espalda encorvada y los dedos rígidos (exceso de trabajo de los campesinos).
- La mecanización de la agricultura (supresión del trabajo manual penoso).
- El mejoramiento de la tierra, parte primera (como condición de la mecanización).
- El mejoramiento de la tierra, parte segunda (mejora cualitativa de las tierras).
- La lucha contra los parásitos, (aumento de la productividad y cooperación).
- Visita al propietario de una granja lechera (diversos tipos de explotación agrícola; importancia de la cría de ganado vacuno).
- Fomento de la cría de ganado vacuno (la importancia de la hierba como forraje).
- Cómo mejorar las condiciones de vida de los campesinos japoneses.
- Diez años de cultivo (bonificación de la tierra como medio de aumentar la productividad y de resolver el problema de los hijos posteriores al primogénito).
- Las aldeas del futuro (presentación de una aldea bien organizada y opiniones de los hombres doctos y experimentados de las aldeas del mañana).

El ciclo de este programa se denominó *El progreso en la aldea*, y constaba de dos partes: primera, la proyección de la película, y segunda, los comentarios y debates sobre la película, con participación de los asistentes al teleclub. De este modo se acostumbraban a expresar sus ideas y a ponerse en contacto con otros campesinos, al mismo tiempo que consideraban estos programas como un esparcimiento y descanso de su rudo trabajo.

Las películas recogían la vida real de una familia campesina perteneciente a una de las sesenta y cuatro aldeas que se tomaron como ejemplo para el experimento. La proyección duraba media hora, y a conti-

nuación comenzaban las opiniones sobre la película, que se prolongaba a veces durante dos horas.

Las proyecciones se realizaban en las escuelas o en algún centro social, capaces para unas cincuenta personas. La dirección de los diálogos y comentarios de la película los realizaba el maestro de la localidad, que había recibido con anterioridad un cursillo de formación. Al iniciar cada programa el locutor explicaba el tema de la película que verían a continuación y los problemas que se suscitaban en cada región, las opiniones de algunos campesinos y, por último, aconsejaba a los telespectadores que en sus comentarios opinaran francamente sobre los programas. Así, en el programa *La vida de los agricultores japoneses* reflejaba la vida de una familia campesina durante su jornada de trabajo, desde que se levantaba hasta que se acostaba: su comida, su campo, su hogar, etc., la opinión de estos campesinos sobre su trabajo, y terminaba el programa con las siguientes preguntas, que debían discutirse en los teleclubs: «Evidentemente, es necesario cierto gusto por el trabajo, pero también es importante adoptar una actitud científica. ¿Qué opina usted de estas dos actitudes?»

Esta serie *El progreso en la aldea* estaba dedicada a campesinos pobres; la mayoría tenía de una hectárea a dos de tierra cultivable, secano y regadío, que producía arroz, hortaliza, morera para el alimento de los gusanos, té, algunas gallinas, cerdos, y muy pocos campesinos se dedican a la cría de vacas. La población campesina constituye en el Japón el 45,4 por 100 de la población total, pero sus ingresos no suponen nada más que el 19,5 por 100 de la renta nacional.

Las opiniones sobre estos temas eran muy diferentes si pertenecían a campesinos mayores de cuarenta años o a otros más jóvenes. La tradición está muy arraigada en el Japón y no pierde fácilmente sus «rutinas» ni aceptan las orientaciones y enseñanzas modernas. Pero hay una corriente favorable a los cambios entre los más jóvenes. Así, en una de las emisiones sobre la mejora de vida de los campesinos se realizó una encuesta sobre el empleo de un excedente económico; los más jóvenes lo utilizarían en comprar maquinaria agrícola y utensilios domésticos, y los de más edad, en ahorros y seguros.

Algunos programas despertaron gran interés. ¿Por qué las muchachas no quieren casarse con campesinos? presenta el trabajo de la mujer campesina, que tiene que realizar faenas en el campo y en el hogar. Las mujeres que asistían al teleclub llegaron a la conclusión de que tenían que mejorar sus hogares y sus vidas, asistir a centros para la formación y aprendizaje de los trabajos caseros mecanizados, y que para renovar sus vidas tienen que comenzar por renovar sus ideas y modernizarse.

Otro programa planteaba la salud del campesino en las zonas rurales. El constante y gran esfuerzo físico que realiza le produce la rigidez de los dedos y la espalda encorvada, y aunque las condiciones de trabajo han mejorado, la mayoría de los trabajos agrícolas dependen aún del esfuerzo físico del campesino, por la escasez de maquinaria agrícola. En el programa se le aconsejaba que acudiese al médico con más frecuencia, a preocuparse por la instalación de servicios médicos, a tomar mayor descanso en su trabajo y a utilizar maquinaria agrícola.

El último programa, *Las aldeas del futuro*, presentaba como tema principal la necesidad de cooperar todos para el bienestar de la aldea, mediante la solución de nuevos planes. Se proyectaron películas de aldeas que habían sabido solucionar graves problemas

de regadío, apertura de caminos, cultivos, guarderías infantiles, bibliotecas, servicios médicos, etc., gracias al esfuerzo de todos los habitantes de la aldea. Para conseguir todo esto es preciso mejorar tanto el modo de pensar como el de vivir.

Los teleclubs se organizaron en regiones donde la televisión era desconocida y como medio de educación social de los campesinos. A pesar de que la educación de adultos se ha desarrollado después de la guerra mundial, utilizando los centros sociales cualitativamente, esta labor dejaba mucho que desear; por eso se pensó en las sesiones de recepción colectiva de la televisión como medio de educación social. Pero introducir un nuevo medio de educación social en el campo era muy difícil, porque se enfrentaba con la tradición japonesa, tan opuesta a los programas y a las técnicas modernas.

Para desarrollar con éxito esta campaña de televisión había que tener en cuenta las características generales de una región determinada, la experiencia de educación social y el entusiasmo por la enseñanza de las personas que dirigieran las sesiones en los teleclubs, suficiente conocimiento de la aldea y capacidad para orientar las reuniones colectivas y realizar trabajos de investigación.

El funcionamiento de los teleclubs se dividieron en dos periodos. Durante el primero, que duró aproximadamente tres meses, desde la instalación de los aparatos de televisión hasta que comenzó el programa *El progreso en la aldea*, a fin de que los aldeanos se familiarizasen con la televisión, se dejó a los espectadores disfrutar de los programas sin obligarles a participar en la discusión, que en realidad constituía la principal finalidad de los teleclubs; se variaron los programas para que todos los aldeanos tomaran interés por la televisión; se procuró no hacer un grupo cerrado, se utilizaba en beneficio de toda la población. De este modo las emisiones de televisión fueron pronto tema de conversación entre todos los campesinos, y creándose un clima favorable para la segunda etapa de los teleclubs.

Poco a poco fueron tomando parte en los debates al final de cada proyección, y en enero estaban preparados para poder participar en el programa dedicado especialmente para ellos, y así comenzó el verdadero valor educativo de los teleclubs, cuando los campesinos participan activa y espontáneamente.

De los diversos medios de información de la técnica moderna, la televisión es la que llega más al pueblo. La Prensa exige un esfuerzo al lector, la radio es puramente oral y para ver una película hay que ir al cine y pagar una entrada. La televisión es aceptada con una espontaneidad que no existe en los demás casos. Para la población rural, que generalmente desconfía de todo lo nuevo y que no desea distraerse con diversiones que le cuesten dinero, la televisión constituye un excelente medio de entretenimiento y educación. La variedad de los programas y la continuidad de las emisiones agradaron a los campesinos japoneses; la repetición de los mismos tranquilizaba a aquellos que no habían podido asistir a una emisión; el carácter de reunión que tenían los teleclubs, donde se ponían en contacto con otros campesinos; la entrada gratis al lugar de la reunión, etc., explica la buena acogida de los japoneses a los teleclubs. No acudían, en principio, con ánimo de «educarse», sino de asistir a una reunión. Una encuesta realizada sobre qué clase de emisiones preferían dió el siguiente resultado:

Las que satisfacen la necesidad de entretenimiento o recreo.

Las que proporcionan conocimientos útiles sobre las profesiones.

Las que pueden ser de utilidad para la vida del hogar.

Las que informan sobre lo que ocurre fuera de la aldea.

Las que ofrecen un interés literario o teatral.

Las que proporcionan conocimientos científicos.

Cuando terminó la serie de emisiones, en abril, los directores de la red nacional de televisión decidieron transmitir otra larga serie de emisiones especiales para las aldeas. Gracias a la propuesta de la Unesco, los teleclubs se han convertido en importantes centros de educación social de las aldeas japonesas. De los sesenta y cuatro teleclubs que había en enero de 1957, llegaron a ciento veinte en el mes de octubre del mismo año. Las perspectivas que ofrece la televisión para la educación social en el Japón son buenas, y se puede afirmar que el proyecto experimental de recepción colectiva en las zonas rurales se recordará durante mucho tiempo como el principio de la educación social en ese país.

Japón es uno de los países que mayor número de aparatos de televisión posee. Según estadísticas recogidas por la Unesco en su publicación *Faits et chiffres*, 1960, existen 3.299.000, y corresponden a treinta y cinco por cada mil habitantes, figurando a la cabeza de los países asiáticos. (Como cifras comparativas para mejor comprensión, España poseía en el mismo año ciento cuarenta mil televisores, correspondiendo cinco por cada mil habitantes.) Debido a la extensión de la televisión fué posible iniciar una campaña de educación social en las zonas rurales del Japón.

BIBLIOGRAFIA SOBRE CINE, TELEVISION Y RADIO TOMADA DEL «CATALOGO DE PUBLICACIONES DE LA UNESCO, 1946-1959». PARIS, 1962

- ALLISON, MARY L.; JONES, EMILY S., y SCHOFIELD, EDWARD T.: *L'appréciation des films et films fixes*. París, Unesco, 1956. 24 págs.
- THAPAR, ROMESH: *Les auxiliaires visuels dans l'éducation de base et le développement communautaire en Asie du Sud et du Sud-Est*. Informe de las reuniones de trabajos y conferencias celebradas por la Unesco en Nueva Delhi (India). 8-27 septiembre 1958. París, Unesco, 1959. 44 págs.
- Les auxiliaires visuels et l'éducation de base*. París, Unesco, 1952. 185 págs.
- Les auxiliaires visuels et l'éducation de base*. El Cairo. Comisión Nacional de la Unesco de la República Arabe Unida, 1959. 234 págs.
- Les camions de cinéma et de radio pour l'éducation de base*. Film Centre, Londres. París, Unesco, 1949. 204 páginas.
- BRISON, PETER: *Choice and care of films in fundamental education*. Film Centre, Londres, 1950. 21 págs.
- DUMAZEIDER, J.; KEDROS, A., y SYLWAN, B.: *Educazione popolare et televisione-i teleclub in Francia*. ILTE, Turin, 1958. 270 págs.
- BRISON, PETER: *Film and filmstrip projection in fundamental education*. Film Centre, Londres, 1950. 22 páginas.
- BRISON, PETER: *Film discussion groups in fundamental education*. Film Centre, Londres, 1950. 21 págs.
- Les films fixes: utilisation, évaluation et production*. Guía para la educación extraescolar. Unesco, 1960. 53 páginas.
- Los grupos móviles de cine y radio en la educación fundamental*. Film Centre, Londres. París, Unesco, 1949. 204 págs.
- ALLISON, MARY L.; JONES, EMILY S., y SCHOFIELD, EDWARD, T.: *Manual para la evaluación de películas y películas fijas*. París, Unesco, 1956. 22 págs.
- Los medios auxiliares visuales en la educación fundamental*. Algunas experiencias personales. París, Unesco, 1951, 189 págs.
- Les auxiliaires visuels et l'éducation de base*. Saigón, Comisión Nacional de la Unesco de Viêt-Nam. 210 págs.
- WILLIAMS, J. GRENFELL: *La radio y la educación fundamental en las regiones insuficientemente desarrolladas*. París, Unesco, 1950. 166 págs.
- La radio y la escuela*. Informe sobre la organización de la radio escolar en diversos países. París, Unesco, 1950. 227 págs.
- SIEPMANN, CHARLES: *Television and education in the United States*. París, Unesco, 1952. 131 págs.
- DUMAZEDIER, J.; KEDROS, A., y SYLWAN, B.: *Television y educación popular. - Los teleclubs en Francia*. París, Unesco, 1956. 281 págs.
- The use of mobile cinema and radio in fundamental education*. Film Centre, Londres. París, Unesco, 1949. 192 páginas.
- CODDING, GEORGE A., jr.: *Broadcasting without barriers*. París, Unesco, 1959. 167 págs.
- Cultural radio broadcasts*. Basado en experiencias realizadas. París, Unesco, 1956. 59 págs.
- CLAUSSE, ROGER: *La educación por la radio. La radio escolar*. París, Unesco, 1949. 76 págs.
- GORHAM, MAURICE: *La formación profesional del personal de radio*. París, Unesco, 1949. 120 págs.
- MATHUR, J. C., y NEURATH, PAUL: *An Indian experiment in farm radio forums*. París, Unesco, 1959. 132 págs.
- Les programmes culturels radiophoniques*. Basado en experiencias realizadas. París, Unesco, 1956. 65 págs.
- CODDING, GEORGE A., jr.: *La radiodiffusion dans le monde*. París, Unesco, 1959. 190 págs.
- MERCIER, CLAUDE: *La recepción radiofónica a bajo costo*. París, Unesco, 1950. 131 págs.
- NICOL, JOHN; SHEA, ALBERT A., y SIMMINS, G. J. P.: *La tribuna radiofónica rural del Canadá*. París, Unesco, 1954. 263 págs.
- MATHUR, J. C., y NEURATH, PAUL: *La tribuna radiophonique rurale de l'Inde*. París, Unesco, 1960. 156 págs.
- Television. A world survey*. París, Unesco, 1953. 184 págs.
- Television. A world survey*. Suplemento 1955. París, Unesco, 1955. 51 págs.
- La television dans le monde*. París, Unesco, 1955. 52 páginas.
- LOUIS, ROGER, y ROVAN, JOSEPH: *Television and tele-clubs in rural communities*. Experiencia realizada en Francia. París, Unesco, 1955. 23 págs.
- BAUCHARD, PHILIPPE: *The child audience*. Informes sobre prensa, cine y radio infantiles. París, Unesco, 1952. 198 págs.
- Current mass communication research*. París, Unesco, 1956. 60 págs.
- SOLAL, LUCIEN, y TERROU, FERNAND: *El derecho de la información. Estudio comparado*. París, Unesco, 1952. 442 páginas.
- La información en el mundo*. Prensa, radio, cine y televisión. París, Unesco, 1956. 276 págs.
- Press, film, radio. V 1951*. París, Unesco, 1952. 583 págs.
- BAUCHARD, PHILIPPE: *La presse, le film et la radio pour enfants*. París, Unesco, 1953. 211 págs.
- The problems of transmitting press messages*. París, Unesco, 1956. 95 págs.
- Professional association in the mass media*. Manual de las organizaciones de prensa, cine, radio y televisión. París, Unesco, 1959. 206 págs.
- Rapport de la commission des besoins techniques, presse, film, radio, après enquête dans dix-sept pays*. París, Unesco, 1948. 344 págs.
- Rapport de la commission des besoins techniques, presse, film, radio, après enquête dans douze pays dévastés par la guerre*. París, Unesco, 1947. 194 págs.
- Rapport de la commission des besoins techniques, presse, film, radio, après enquête dans quatorze pays et territoires*. París, Unesco, 1949. 315 págs.
- Rapport de la commission des besoins techniques, presse, film, radio, publié en 1947 après enquête dans douze pays. Premier supplement*. París, Unesco, 1948. 40 páginas.
- Rapports de la commission des besoins techniques, presse, film, radio, publiés en 1947 et 1948. Deuxième supplement*. París, Unesco, 1950. 100 págs.
- Recherches actuelles sur les moyens d'information*. París, Unesco, 1957. 79 págs.
- WILLIAMS, FRANCIS: *Las telecomunicaciones y la prensa*. París, Unesco, 1954. 109 págs.
- La transmisión de mensajes periodísticos*. París, Unesco, 1956. 91 págs.

- Lods, JEAN : *La formación profesional de los técnicos de cine*. París, Unesco, 1951. 160 págs.
- La industria cinematográfica en seis países de Europa*. Film Centre, Londres. París, Unesco, 1951. 173 págs.
- BOUMAN, JAN C. : *Bibliographie sur la filmologie considérée dans ses rapports avec les sciences sociales*. París, Unesco, 1955. 42 págs.
- Catalogues des films de court métrage et de films fixes*. Lista seleccionada. París, Unesco, 1955. 39 págs.
- Child welfare films*. París, Unesco-OMS, 1950. 213 págs.

- STORCK, HENRI : *El cine recreativo para espectadores juveniles*. París, Unesco, 1951. 258 págs.
- Guide international pour l'approvisionnement en films*. 1951. Film Centre, Londres, 1951. 15 págs.
- BARROT, JEAN-PIERRE, y BILLARD, GINETTE : *Liste des films recommandés pour les enfants et les adolescents jusqu'à seize ans d'après des sélections faites dans vingt-deux pays*. París, Unesco, 1956. 118 págs.
- Film and cinema statistics*. Informe preliminar metodológico y estadísticas. París, Unesco, 1955. 111 págs.

Los Servicios de Psicología y Asistencia social escolar en Buenos Aires

ISABEL DIAZ ARNAL

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

La información que sigue me ha sido amablemente cedida en fecha muy reciente por el propio director de estos Servicios, por lo que mi labor en el presente artículo es una transcripción ordenada y resumida de los datos recibidos de la nación argentina, en intercambio con trabajos de nuestro país.

Estos Servicios dependen directamente de la Dirección de Psicología del Ministerio de Educación, por lo que distinguiremos diversos aspectos; entre los principales destaca la misión de la misma, su estructuración, personal, etc.

MISION DE LA DIRECCION EN EL AMBITO EDUCACIONAL BONAERENSE

El estado actual de las disciplinas que atañen al hombre han hecho surgir organismos, como la Dirección de Psicología, que enfocan precisamente toda tarea que tenga como finalidad la adaptación del individuo al medio con las más adecuadas interrelaciones entre ambos. Por ello, la Dirección de Psicología está necesariamente vinculada a la escuela, formadora por excelencia de la personalidad.

La relación con la escuela, cada vez más firme, es la que ha permitido actuar con eficacia. Autoridades y maestros han inspirado muchas veces normas, e incluso sus críticas han servido para revisar actuaciones o desarrollar actividades que favorecen la indispensable coordinación que debe haber entre organismos especializados, como la Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar, y la institución escolar.

La asistencia educacional significa asistencia médico-psicológica, social, pedagógica y vocacional; solamente

si se afrontan todos estos aspectos puede hablarse de verdadera y completa educación.

La actual Dirección de Psicología tuvo su origen en el Instituto de Psicología, creado en el año 1948; creación que colocó a la provincia de Buenos Aires como rectora en el enfoque psicopedagógico de la enseñanza. En síntesis, *la Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar es un organismo técnico especializado, dedicado al estudio e investigación encaminados a prevenir y solucionar problemas de orden médico, psicológico, social y vocacional que conciernen al niño en edad escolar.*

Sus objetivos específicos son:

- a) Aportar conocimientos médico-psicológicos y sociológicos a la actividad educacional escolar.
- b) Realizar el estudio, diagnóstico y asistencia de los escolares con problemas de conducta y/o aprendizaje.
- c) Llevar a cabo la observación, examen y reeducación médico-pedagógica de los escolares de escuelas primarias con alteraciones de la palabra hablada o escrita.
- d) Proyectar su acción al medio social del hogar y de la comunidad.
- e) Realizar el estudio social e indagar el rendimiento escolar de los aspirantes a becas.
- f) Asesorar y cumplir las tareas de homogeneización de los escolares que asisten a las escuelas primarias provinciales.
- g) Procurar la adecuada orientación vocacional de los alumnos que egresan de la escuela primaria, para favorecer la futura relación armónica entre hombre y trabajo.



h) Realizar investigaciones mediante la utilización de los datos registrados en los distintos servicios.

i) Propender al permanente perfeccionamiento técnico del personal.

j) Dar normas de higiene mental, a fin de favorecer el ajuste del clima emocional de la escuela.

La coordinación con otros organismos que se ocupan de diversos aspectos del proceso educativo favorece el cumplimiento de los objetivos mencionados.

En un plano muy inmediato, esta coordinación vincula a la Dirección de Psicología con la Dirección de Enseñanza Diferenciada y con la Inspección General de Enseñanza Preescolar y Primaria Común, para compartir la conducción sistematizada de la escuela pública provincial en el nivel preescolar y en el primario común.

Además, la Dirección de Psicología establece contacto con instituciones públicas y privadas del orden nacional, provincial y municipal.

ESTRUCTURA Y FUNCIONES

La Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar cumple su labor mediante técnicos que responden a la ordenación funcional y estructural siguiente:

Corresponde al director orientar, dirigir y controlar la actividad técnicoadministrativa de la institución.

Los asesores estudian, elaboran e investigan todo lo conducente a prevenir y solucionar los problemas médico-psico-pedagógicos y sociales que competen a cada una de las Asesorías a su cargo.

Si bien el servicio de las Asesorías ha sido diversificado, su labor es concurrente y comparte una unidad programática. La tarea se realiza en equipo, con un asesor coordinador, quien a su vez mantiene una relación directa con los inspectores a través del inspector coordinador.

Al Cuerpo de Inspectores incumbe la actuación directa en la escuela y la responsabilidad de conducir y controlar las tareas de los jefes y el personal de las filiales.

Las filiales atienden las 27 jurisdicciones en que se ha dividido el territorio provincial. Están a cargo de un docente con carácter de jefe, quien organiza y dirige en la zona a su cargo las tareas específicas de la Dirección.

El asistente es un maestro con formación especial, que trabaja directamente al servicio de la escuela y de la comunidad; su labor se cumple en las escuelas, en las filiales o en la sede central.

El maestro de grado A, docente especializado, se halla a cargo del grupo de niños de aprendizaje lento, quienes reciben de este modo, dentro de la escuela común, una enseñanza dirigida a permitirle superar sus dificultades.

Completa la estructura de la dependencia el Departamento Técnico-docente y el Departamento Administrativo. El primero, que cuenta con las Secciones de Centralización y Becas y Secretaría Técnica del Tribunal de Clasificación del Docente Especializado, coordina la tarea técnica de la Dirección, sirviendo de nexo entre ésta y sus servicios técnicos. El Departamento Administrativo, con las Secciones de Asuntos Generales y Asuntos Contables, se ocupa de la organización, funcionamiento y control de las tareas administrativas.

PERSONAL TECNICO-DOCENTE

Director	1
Asesores	5
Inspectores	15
Jefes de Filial	27
Secretarios (de Asesoría, de Inspección, de Filial) ...	48
Médicos	51
Foniatras	19
Asistentes	779
Maestros de grado «A»	541

COMPOSICION DE LA DIRECCION DE PSICOLOGIA Y ASISTENCIA SOCIAL ESCOLAR

La integran:

- La Asesoría de Orientación Vocacional.
- La Asesoría de Asistencia Social.
- La Asesoría de Psicología Educacional.
- La Asesoría Médica.
- La Asesoría de Informaciones.

Todas ellas comprenden los servicios de orientación, elaboración, investigación y control.

Los servicios de acción escolar caen también dentro de la Dirección, y abarcan los apartados siguientes:

- Asistentes educacionales-sociales.
- Maestros especializados-consejeros psicopedagogos.

CENTROS DE ORIENTACION DE LA CONDUCTA «CENOCON»

GRADOS «A»:

Repartidos en las filiales de La Plata, Avellaneda, Azul, Bahía Blanca, Berisso, Bolívar, Campana, Dolores, G. San Martín, Pueyrredon, Junin, Lanus, Lincoln, L. de Zamora, Matanza, Mercedes, Morón, M. de Julio, Olavarria, Pehuajo, Pergamino, Quilmes, San Fernando, San Isidro, Tandil, V. López, V. de Mayo, se gobiernan por medio de inspectores.

ASESORIA DE PSICOLOGIA EDUCACIONAL

La psicología educacional permite la aplicación del conocimiento científico relativo a la personalidad humana a todas las actividades escolares. Los tópicos principales que incluye se refieren al desarrollo intelectual, emocional y moral del niño, al proceso del aprendizaje, a la administración de tests y otras técnicas de medición, a la higiene mental, a la educación del carácter y a la psicología de las asignaturas escolares.

La Asesoría de Psicología Educacional, hasta el momento, ha dedicado atención preferente a facilitar el proceso de aprendizaje y enseñanza en los primeros grados de la escuela primaria, a la administración de pruebas con fines de homogeneización, selección y estudio psicológico de los niños con problemas de conducta; al asesoramiento psicopedagógico relacionado con el problema de los niños de aprendizaje lento. Los demás aspectos que le son propios han comenzado a ser afrontados o lo serán en la medida que su acción se vaya extendiendo vertical y horizontalmente.

Quizá la contribución más significativa que haya realizado hasta el presente se halla en la organización de los grados «A».

El grado «A», cuya característica principal es la de ser un ciclo no graduado, procura dar una educación integral a los niños de *aprendizaje lento*. Al dar las normas a que éste debe ajustarse se han tenido en cuenta los siguientes principios psicopedagógicos: los niños de aprendizaje lento tienden a aprender por procesos mentales comparativamente simples; necesitan una gran cantidad de ejercicios y repeticiones para fijar lo aprendido; los procesos de aprendizaje deben ser muy medidos en las asociaciones, y la enseñanza debe ser de carácter concreto y práctico.

Estos principios condicionan las directrices de orden pedagógico, que se hacen llegar a los maestros que están a cargo de esos niños.

La organización del grado «A» ha permitido proporcionar a los educandos que por su escaso rendimiento han visto dificultades de adaptación y entorpecido su desarrollo intelectual, emocional y social, una enseñanza especial individualizada, *sin segregarlos del medio escolar común*. Al mismo tiempo se procura facilitar a los maestros de los demás grados su tarea y mejorar el clima general de la escuela.

El objetivo principal de este grado consiste en lograr que el niño, una vez superados sus problemas de rendimiento, *sea reintegrado al grado común*. La experiencia acumulada hasta el momento presente permite afirmar que este objetivo se está cumpliendo, dado que un gran porcentaje de niños se reintegra al grado de origen o es promovido a uno superior.

La acción que desarrolla la Asesoría, a fin de facilitar a maestros y alumnos la tarea de enseñanza y aprendizaje, se extiende también a los demás grados de la escuela común con la organización de grados homogéneos. Por otra parte, mediante la difusión de normas psicológicas, contribuye a lograr el equilibrio mental y emocional de la población escolar y de sus hogares.

La administración de pruebas que se realiza con fines de selección, investigación y estudio psicológico de los niños con problemas de conducta en el medio escolar constituye otra de las tareas de la Asesoría.

ASESORIA DE ORIENTACION VOCACIONAL

La actividad de esta Asesoría se lleva a cabo en uno de los campos en los cuales la psicología aplicada ha desarrollado ampliamente su acción en los últimos tiempos: la orientación y selección profesionales.

Se ocupa en mayor escala de la orientación vocacional en la escuela primaria, aconsejando a los egresados de la misma los medios más acordes con su personalidad y posibilidades.

La organización escolar primaria bonaerense exige al educando de doce años o poco más, aún inmaduro e inestable, realizar una elección de estudio o trabajo inmediata a su salida de la escuela. No puede eludir ni postergar el problema. El alumno y su familia saben que debe decidirse, y, por supuesto, tienen la inquietud de elegir lo mejor, de no equivocarse, porque hacerlo sería iniciar un camino de desadaptaciones y frustraciones conducentes por lo general al conflicto o al fracaso.

El desconocimiento de las posibilidades de estudio, la desorientación, la elección poco razonada, son, sin duda, causas en gran proporción de los problemas que presentan los grupos de estudiantes mediocres, desubicados y desertores.

Hay tres supuestos indispensables para realizar una buena elección:

- *Que la persona que elige se conozca*, que analice sus deseos, inclinaciones, que valore sus aptitudes e ineptitudes.
- *Que esté informado* sobre todos los caminos que puede elegir.
- *Que sepa en qué consisten esos posibles caminos*: contenido de las clases de estudio, ventajas e inconvenientes de la carrera o trabajo, perspectivas.

Una decisión vocacional que no tenga en cuenta estos supuestos podrá calificarse como intuitiva o profana.

Por esto la escuela y la Dirección de Psicología intervinen para asumir una responsabilidad ineludible, cual es la de contribuir para que la elección se fundamente en observaciones sistemáticas, en diagnósticos de aptitudes, en un conocimiento objetivo del educando y de las posibilidades de estudios y perfeccionamiento que ofrece el medio.

Esa orientación concretada en consejo no es, por supuesto, inapelable ni definitiva. Si la educación es continuidad de valoraciones y reajuste, la orientación vocacional, como parte de la educación, tendrá también esas características.

La escuela y el maestro de sexto grado especialmente se convierten en los elementos principales e irremplazables del grupo orientador formado por el médico, el técnico de la Dirección de Psicología o asistente y la familia. Es decir, que en esta tarea de equipo *el trabajo cooperativo que se concreta en orientación vocacional tiene una dirección o aspecto preeminente, que es el pedagógico*.

A la escuela, pues, le compete, naturalmente, el problema de la orientación vocacional, y es a ella a donde se deben acercar las colaboraciones que aportarán datos y conocimientos especiales o su experiencia. La integración de la orientación vocacional en la educación es hoy indiscutida y puede ilustrar a este respecto el siguiente apartado de una recomendación realizada por la Organización Internacional del Trabajo:

«Durante el periodo de instrucción escolar se debería incluir en el programa educativo una orientación profesional preliminar. Dicha orientación debería estar destinada esencialmente a hacer consciente al menor de su capacidad, sus aptitudes y sus gustos y a informarle de las diversas profesiones y carreras, a fin de facilitar su educación a su futuro profesional.»

La escuela y la Dirección de Psicología creen cumplir con este propósito realizando la orientación vocacional en base a los siguientes elementos:

- Observación sistematizada, a cargo del maestro, reflejada en fichas e informes.
- Cuestionarios autobiográficos-vocacionales.
- Criterios psicológicos: tests que exploran intereses, personalidad e inteligencia.
- Examen médico.
- Conocimiento de los distintos campos profesionales: clases vocacionales, guías de estudios posteriores, charlas de teóricos y profesionales.
- Visitas a lugares de trabajo.

La Asesoría de Orientación Vocacional, en su sede de La Plata, ha trabajado también en la orientación de egresados de escuelas secundarias y proyecta ex-

tender estos servicios a las filiales que cuenten con el personal necesario.

También el equipamiento del Gabinete de Orientación y Selección profesional, ya creado, permitirá iniciar tareas de selección profesional, especialmente las vinculadas a la enseñanza técnica, como asimismo afrontar los múltiples aspectos de la psicología del trabajo.

ASESORIA MEDICA

Como aporte positivo para el tratamiento de la conducta del escolar y la prevención de la salud mental del niño, la Dirección de Psicología organiza los Centros de Orientación de la Conducta (CENOCÓN), instituciones de estudio y tratamiento de los problemas que con mayor frecuencia se observan en el medio escolar: trastornos de la efectividad, desadaptación, problemas del lenguaje, disminución del rendimiento escolar. Por su propio peso, se han constituido estos centros en preventivos de la salud mental infanto-juvenil de la provincia de Buenos Aires.

La detección de una conducta diferente al común de los niños, en el ámbito escolar o en el hogar, es realizada por medio de asistente en contacto con los maestros, conformando así el primer eslabón de una tarea preventiva médico-psicopedagógica-social. La actuación oportuna del asistente, en estrecha colaboración con los maestros, resuelve un gran porcentaje de problemas de conducta, impidiendo que continúen presionando o lesionando la individualidad del escolar.

Cuando la conducta del escolar acusa reacciones evidentes de desajuste emocional, originando cuadros de inadaptación al medio ambiente escolar o familiar, es atendido en los Centros de Orientación de la Conducta, en donde se realizan los estudios de la personalidad del niño.

La reunión de los diferentes especialistas confieren a los CENOCÓN una modalidad científica moderna, determinada por la integración de equipos técnicos profesionales constituidos por médicos psiquiatras, clínicos y otorrinolaringólogos, consejeros, psicopedagogos, fonoatras, asistentes educacionales y sociales.

Las conclusiones de los exámenes realizados por los diferentes técnicos se reúnen en una «Historia personal del niño-problema», con el fin de aunar criterios que conduzcan al diagnóstico y promuevan un plan terapéutico.

Al Centro de Orientación de la Conducta concurre el escolar acompañado de sus padres. Estos son amplia y convenientemente informados del estudio que se realiza y, en algunas ocasiones, son también ellos partícipes de un grupo terapéutico, para lograr una más pronta recuperación del niño.

Pronunciado el diagnóstico, surgen las indicaciones terapéuticas:

a) Si las causales están determinadas por factores de orden orgánico, se deriva al niño a un centro sanitario.

b) Si el trastorno de conducta está basado en un padecimiento orgánico de tipo neuro-psiquiátrico, que ha provocado detención en el desarrollo psicofísico del niño, se le orienta hacia la Dirección de Enseñanza diferencial.

c) Si el trastorno de conducta se establece sobre una constitución que presenta debilitamiento de la capacidad sensorial, desajuste emocional, desadaptación al medio escolar, familiar o social, se indica su

tratamiento en el Centro de Orientación de la Conducta, CENOCÓN.

En el 70 por 100 de los casos, la sintomatología se presenta como una conducta de reacción, al no ser comprendida y respetada la evolución dinámica de la personalidad infanto-juvenil. En un elevado porcentaje, el trastorno de conducta desaparece al modificar el clima psicológico de los adultos.

La mejoría de la conducta, la normalización de la personalidad se comprueba en la evolución que experimenta el niño, observable en la escuela, en el hogar y en el Centro de Orientación, recuperación por la cual se fortalece la confianza en sí mismo, se establece una buena relación personal con los que le rodean a diario y se modifica su actitud frente a las dificultades de la vida común. Los métodos de tratamiento que se aplican tienen su fundamento en la Pedagogía terapéutica, disciplina enriquecida por la psicología, la psicopatología, la sociología y la pedagogía.

La renovada confianza con que acuden maestros, padres, profesionales, médicos y pediatras estimulan a profundizar y a continuar la labor emprendida, significando la recuperación de un niño un hecho de por sí trascendente, que merece el esfuerzo constante y el perfeccionamiento de los métodos científicos aplicables al ser humano.

ASESORIA DE ASISTENCIA SOCIAL ESCOLAR

La Asistencia social, que estudia, diagnostica y trata desadaptaciones individuales de pequeños grupos o de comunidades, utiliza para su cometido procesos o técnicas de servicio social de caso, servicio social de grupo y de la comunidad, cada uno de los cuales tiene un matiz diferente y especial. No obstante, los tres giran en torno a la persona humana, y este trabajo tiene por base las relaciones humanas.

La asistencia social otorga prioridad a las necesidades individuales de los miembros de una unidad familiar. Para mejorar el nivel de vida familiar es necesario analizar previamente las necesidades de la familia y los medios con que cuenta para satisfacerlas. A este fin, la familia se considera bajo tres aspectos diferentes: como unidad de producción, como unidad de consumo y como unidad de seguridad; reviste gran importancia la estabilidad familiar, tanto desde el punto de vista del empleo como del consumo, porque con ello se relacionan asuntos como la ocupación de la mujer y de los niños, cuyos ingresos entran a veces en el cálculo del presupuesto familiar adicional, los servicios de la comunidad y la educación, que comprende la enseñanza dada al consumidor.

El asistente o trabajador social lleva a cabo la relación con el asistido (niño, joven, hombre, mujer, colectividad) mediante condiciones personales típicas, enriquecidas con los métodos adquiridos durante la formación profesional. El asistente social *visita*, pero también *consulta, gestiona, dirige, aconseja, divulga y asume la responsabilidad de todo un conjunto de trabajos de ayuda*.

El servicio social moderno es esencialmente educativo; no es proporcionar ayuda material. Su misión es rehabilitar al que, por cualquier causa, se encuentra minorizado en la vida.

Esta Asesoría viene a completar la labor de las Asesorías anteriores.

ASESORIA DE INFORMACIONES

Está integrada por las secciones siguientes:

- 1) Biblioteca.
- 2) Traducciones.
- 3) Impresiones y Publicaciones.
- 4) Coloquios.

Biblioteca.—La biblioteca especializada cuenta con un material bibliográfico bien elegido y actualizado, cuyo manejo está a cargo de personal que, antes de ser designado para esa función, ha sido asistente, lo que supone un mayor conocimiento de los problemas que enfoca la Dirección. Esto es indispensable, puesto que sus servicios abarcan los de selección de obras de la especialidad, información de las novedades bibliográficas y de toda actividad de referencia afin, con la responsabilidad y amplitud que esto exige.

Una biblioteca rodante completa los servicios, poniendo al alcance de la filial, periódicamente, el material bibliográfico de la sede central.

La sección *Traducciones* cuenta con valioso material, especialmente en inglés y francés, que es traducido y distribuido entre el personal.

El órgano oficial de difusión de la Dirección es el titulado «Cuadernos del bienestar», que se complementa con la publicación de artículos, comentarios, extractos de libros y revistas. Además, todo el material técnico que se imprime es previsto por esta sección.

Coloquios.—Periódicamente se organizan conferencias, cursos, cursillos, mesas redondas, con la participación del personal técnico de la Dirección y de personalidades científicas, especialmente invitadas.

Difusión y publicaciones.—El plan de difusión se lleva a cabo a través de audiciones de radio y publicaciones. En el trimestre enero-marzo por Radio Nacional y, en el resto, por Radio Provincia, con emisiones semanales.

En el diario *Noticias Gráficas*, bajo el título «Este puede ser nuestro hijo», se atienden consultas y se tratan problemas preferentemente de tipo familiar.

Esta es, en síntesis, la composición y funcionamiento de la Dirección de Psicología y Asistencia social escolar de la provincia de Buenos Aires.

LA EDUCACION EN LAS REVISTAS



CUESTIONES GENERALES DE ENSEÑANZA

En la revista *Educadores*, en el último número llegado a nuestra redacción, Lorenzo Iniesta publica un artículo acerca de un método didáctico muy extendido en el mundo de hoy: *la enseñanza por correspondencia*.

Después de encarecer la actualidad y trascendencia del tema, sobre todo en su aspecto social (la extensión de la enseñanza al mayor número posible de hombres), pasa a definir las cualidades de la enseñanza por correspondencia y a tratar de sus métodos de instrucción. Más adelante expone una serie de opiniones, con citas a pie de página, sobre la eficacia de la enseñanza por correo, que demuestran el gran desarrollo que estos estudios han adquirido en el extranjero y el gran valor que se les confiere. En otro capítulo sale al paso de un reproche que se suele hacer a la enseñanza por correspondencia: el de la ausencia de práctica profesional. Y, por último, expone una serie de realidades de la enseñanza por correspondencia en los estudios de primera y segunda enseñanza, enseñanzas técnicas y universitarias, con datos relativos a países extranjeros y a España (1).

En el mismo número de la revista *Educadores*, Jesús Bringas Trueba trata de *los valores educativos de la música*, exponiendo un nutrido grupo de ideas y sugerencias en torno a la necesidad y modos de realizar la formación musical del educando. Describe los distintos procedimientos de utilizar la música en orden a los aspectos de la educación sensorial, imaginativa, estética y social.

«Uno de los grandes valores de la música—dice Bringas Trueba—es el que despierta, evoca, provoca, robustece y desarrolla los diversos sentimientos que pueden encontrar eco en el alma humana. ¿Cuáles son? Enumero tan sólo: el sentimiento religioso, el sentimiento de lo delicado, lo bello, lo grandioso, el de la alegría, tristeza, serenidad, lo guerrero, lo triunfal, lo descriptivo, el miedo y otros tantos más... Es, pues, útil para el educador el conocer qué melodías, qué momentos y circunstancias, qué obras, en fin, son más aptas para despertar y desarrollar en sus educandos los sentimientos mejores, más elevados y fructíferos. Se puede emplear la música para acercar a Dios, para amar a la patria y para comprender a los demás pueblos y naciones» (2).

ENSEÑANZA PRIMARIA

En la revista de la Facultad de Filosofía y Letras de Barcelona, *Perspectivas Pedagógicas*, se publica una colaboración de Concepción Sainz-Amor sobre los *Grupos escolares*. Por considerar que el grupo escolar es una empresa educativa que necesita estructurar muy bien sus distintas funciones para lograr la buena formación del muchacho o de la muchacha que ha de hacer frente con éxito a las necesidades de la vida

(1) INIESTA, LORENZO: *Una didáctica del mundo de hoy: la enseñanza por correspondencia*, en «Educadores». Madrid, mayo-junio de 1962.

(2) BRINGAS TRUEBA, JESÚS: *Valores educativos de la música*, en «Educadores». Madrid, mayo junio de 1962.

actual, la autora cree que no se ha reflexionado bastante sobre los problemas que plantea un grupo escolar y se propone abordarlo a través de los cuatro capítulos siguientes:

- 1.º Lo que se exige de un grupo escolar.
- 2.º Problemas que estas exigencias llevan consigo.
- 3.º Estado actual de estos problemas.
- 4.º Lo que es preciso rectificar.

Estudia separadamente las diversas cuestiones que afectan al buen funcionamiento de un grupo escolar y planteamiento del problema educativo en sus varios aspectos (asistencia escolar y período de escolaridad); pasa revista también al problema de los alumnos y del personal docente, así como del personal especial y subalterno que colabora con él. Echa una mirada a las necesidades de medios materiales y de locales, y aborda también los tres principales aspectos de la personalidad del director de un grupo escolar: su formación, su modo de actuar, su autoridad y responsabilidad.

A la hora de las rectificaciones que se deben llevar a cabo, en el último capítulo, resume en seis apartados cuál ha de ser el nuevo planteamiento del sistema escolar en general y del grupo escolar en particular. Por lo que se refiere a los grandes grupos escolares o a las unidades didácticas compuestas de más de un grupo nos encontramos con que:

(A) Se impone concebir el gran grupo escolar, o bien la unidad didáctica que le es equivalente, como un conjunto integral en el que se realice con criterio de superación, el período escolar primario completo, con la discriminación conveniente de los alumnos. Es básica la obligatoriedad efectiva de la asistencia.

B) Dotarle de las posibilidades de acondicionamiento y de las económicas necesarias.

C) Personal compuesto de:

1.º Director adecuadamente preparado, con autoridad y responsabilidad sobre la marcha de la unidad, asistido por un maestro ayudante de dirección, que puede ser muy bien un aspirante a director, que de este modo se compenetra con los problemas de la dirección.

2.º Personal especial para párvulos y para las actividades especiales, así como para orientación profesional y para las enseñanzas del hogar, hoy abandonadas, recayendo siempre que sea posible estas actividades en el personal de la unidad, para poder integrarlas de modo conveniente a la buena labor educativa.

3.º Personal subalterno que trabaje toda la jornada escolar. Para fijar las atribuciones y relaciones de todo este personal, publicar en seguida el Reglamento de escuelas graduadas, o mejor de unidades escolares, que incluyan también el de personal subalterno.

D) Estructuración social interna de la escuela por medio de un Consejo Escolar formado por el director, los docentes que se estime oportuno y, para determinadas ocasiones, alumnos mayores escogidos por los mismos muchachos. Resolverá este Consejo sobre pases de un período escolar a otro, sobre certificados de escolaridad y también sobre asuntos de gobierno de la escuela cuando la dirección lo precise.

E) Exámenes de madurez o de certificado escolar a los catorce años, y aun entonces si el Consejo de la escuela cree que el alumno está en condiciones de su-

perarlo. De lo contrario, obligación de continuar hasta que sea posible su obtención.

F) Constitución obligatoria en todo grupo escolar de biblioteca escolar, indispensable para la iniciación y desenvolvimiento del trabajo personal del alumno; constitución de sociedades de antiguos alumnos, que tanto prestigio y tanta solera de tradición dan a la escuela, y de cuantas sociedades se crea conveniente en cada caso (3).

En la publicación de la Federación Católica de Maestros Españoles, *El Maestro*, se incluye una colaboración de Miguel Monge pidiendo una biblioteca para cada escuela. No es necesario repetir los argumentos ya tan conocidos en favor de la necesidad de leer y de la imprescindible presencia de una biblioteca infantil junto a las aulas escolares. Mas el autor se pregunta, aceptados estos argumentos: «¿Qué leen la inmensa mayoría de los niños españoles? Los indigestos libros de texto, las monótonas enciclopedias, los «tebeos» y noveluchas deformadoras.» Y entonces, ¿cómo dar la batalla para que la acción benefactora del libro llegue a todas las almas? Miguel Monge piensa que una vez más habrá que volver los ojos a la escuela primaria y empezar desde la edad escolar a interesar al niño por la lectura. «La labor realizada por el Ministerio de Educación, a través de la B. I. C., es amplia y meritoria, pero insuficiente.» ¿Qué podemos hacer por mejorar la situación actual? El autor apunta una fórmula que podría ser una solución «para que llovieran cataratas de libros sobre las escuelas primarias». «Cada uno de los españoles que han estudiado en una escuela del Estado podría corresponder al beneficio recibido enviando, por una sola vez en la vida, un libro o su importe en metálico a la escuela en que aprendió las primeras letras.» «Si el proyecto tiene algo de viable —dice Miguel Monge—, ahí queda para que lo ensaye quien lo desee. Con él se conseguirá dotar a la escuela de un instrumento valioso, a la vez que se da un timbrazo que despierte las dormidas conciencias para que dirijan su atención hacia la olvidada escuela primaria. Contamos con que la idea será recogida con simpatía por muchos españoles. Pues pocos habrá que alguna vez, en su azarosa vida, no hayan recordado con nostalgia la humilde escuelita donde iniciaron su vida espiritual y al paciente maestro que les enseñó a caminar por el fangoso bosque de las letras» (4).

En el número 100 de la misma publicación anteriormente citada, Aristónico García Blanco se enfrenta con la revista y hace examen de conciencia de *El Maestro* a través de estos tres puntos: su historia, qué es y qué desea ser. La revisión de los posibles fallos y aciertos del órgano oficial de la Federación Católica de Maestros Españoles termina con una llamada final en la que se anuncia una renovación completa y rápida de dirigentes. «Se necesitan otras personas que aporten nuevas y más actuales ideas y nuevos y más eficaces impulsos para que puedan emprender la etapa siguiente con mayores bríos y con muy fundadas esperanzas de obtener, para ellos y para la docencia primaria, mayores éxitos externos y una más eficaz actuación en todos los aspectos. Nuevas personas con nuevos bríos y los mismos ideales, puesto que éstos son, en esencia, invariables y eternos, se harán inmediatamente cargo de los puestos. Por eso nos consideramos más autorizados

para pedir a todos los docentes primarios que arrimen el hombro. Es obra de todos, no de unos cuantos, si bien se ha de contar, como en todo, con un grupo, con un equipo de entusiastas dispuestos a trabajar en el anónimo por la difusión y eficacia de los ideales que representan» (5).

ENSEÑANZA MEDIA

A lo largo del mes de agosto pasado el diario *Arriba* ha incluido en sus páginas una interesante polémica sobre la enseñanza. Dos periodistas, Angela Ionescu y Antonio Gibelio, sondean, a través de cuatro preguntas, la opinión de pedagogos, de padres de familia y alumnos. Las interrogantes a que se ha sometido esta opinión pública son:

1.º ¿A qué cree que se debe el extraordinario número de suspensos que se dan a fin de curso, número que parece ir en aumento cada año?

2.º ¿Cuáles cree que son los principales fallos del actual sistema de enseñanza? ¿Qué soluciones propondría usted?

3.º ¿Cree que es acertada la división en ciencias y en letras?

4.º ¿Cree usted que sería conveniente que el Bachillerato tuviera utilidad práctica por sí solo y no fuera simplemente un requisito para ingresar en la Universidad?

En la primera parte de esta polémica se presenta el fondo del problema a través de un artículo de Angela Ionescu sobre la relación maestro-alumno, y a continuación se publican las contestaciones de algunos alumnos, padres y profesores.

En días sucesivos la pretensión de *Arriba* de auscultar la opinión autorizada —por la función docente, por la experiencia familiar y por la experiencia propia que corresponde a profesores, padres de familia y alumnos, respectivamente— se va cumpliendo paso a paso, salpicada diariamente por caricaturas humorísticas en las que se ponen en evidencia ciertas posiciones ridículas y extremas de los interesados en la enseñanza desde una vertiente u otra.

Entre las firmas importantes que han terciado en la cuestión, al conceder *Arriba* la palabra a los médicos, el doctor Bosch Marín dió también su opinión. Citando comunicaciones y decisiones tomadas en estos últimos años por diferentes asambleas o congresos relacionados con la salud infantil, el profesor Bosch Marín argumenta en favor de una reforma del Bachillerato en este sentido: «Si en la reforma que se impone me preguntaran cómo haría el Bachillerato, diría que fuera menos técnico y enciclopédico y más humano y humanístico y formativo. Hay que despertar en los niños y jóvenes amor al estudio, enseñar a estudiar, porque hay que estudiar toda la vida y todos los días de la vida, y el gran defecto de nuestros jóvenes y viejos es no saber estudiar, no encontrar sabor al estudio. El estudiar es placer, y aunque es trabajo, pensemos en la vida y en el trabajo... deportivamente. Y puestos a preparar para la vida, menos «lecciones de cosas» y más cosas útiles, como... los idiomas. ¿Se puede hoy, en la segunda mitad del siglo xx, terminar el Bachillerato sin saber francés e inglés? El conocimiento de otro idioma obliga a conocer el propio, y no cabe duda,

(3) SAINZ-AMOR, CONCEPCIÓN: *Sobre grupos escolares*, en «Perspectivas Pedagógicas». Barcelona, primer semestre, núm. 9, 1962.

(4) MONGE, MIGUEL: *Una biblioteca para cada escuela*, en «El Maestro». Madrid, septiembre de 1962.

(5) GARCÍA BLANCO, ARISTÓNICO: *Examen de conciencia*, en «El Maestro». Madrid, octubre de 1962.

por otra parte, de que «los idiomas se potencian mutuamente» (6).

En el mismo diario, que viene dedicando gran atención a los problemas de la enseñanza, se publica también un artículo de M. Agud Querol sobre la necesidad de reformar *el curso preuniversitario*. Para el autor no resulta discutible el valor que puede tener el curso preuniversitario como preparación previa para la iniciación de estudios superiores; en cambio, sí le resulta discutible, desde cualquier ángulo, su concepción actual y su sistemática de pases, exámenes, eliminatorias, etcétera. Repasando los principales reproches que desde este artículo se le hacen al preuniversitario, podríamos citar estos: «Es desmoralizador—se dice allí—para alumnos y profesores dedicar un año a tres asignaturas, de las que una sola y por sorteo va a tocar en el examen»; o también: «Bien sabemos la efectividad que tiene eso de acostumbrar al manejo del material y evitar el libro de texto. No defendemos éste, pero como orientación siempre se precisa algo.»

En segundo lugar, y por si la revisión llegara a imponerse, el autor sugiere algunas soluciones (7).

En la revista *Educadores* se expone el criterio de aquella publicación acerca de las reválidas en el Bachillerato en una nota que consta de dos partes. En la primera se expone metódicamente y con riguroso orden histórico cuáles han sido los planes de Bachillerato desde 1900 en adelante. Se cita a continuación la actividad del Gabinete de Orientación Didáctica interviniendo en la selección de los temas para las reválidas de grado elemental y superior y se hacen unas consideraciones sobre la naturaleza de estas pruebas e incluso sobre los temas seleccionados y propuestos para ellas.

Dada esta situación se preguntan en *Educadores*: «¿Podría decirse que en este punto nos encontramos cerca de la perfección...? Quizá resultaría demasiado generoso contestar que sí. De hecho, según la experiencia de los últimos exámenes, todavía aparecen con relativa frecuencia las preguntas intrincadas o formuladas de una manera inadecuada para los niños. A veces, en las preguntas sobre sintaxis y morfología latinas, se busca o se rebusca lo difícil, lo excepcional o lo menos usado. Y en la prueba de matemáticas se incurre en los problemas «complejos», que suponen la resolución de varios problemas «parciales» sin indicar las etapas del camino que hay que recorrer. Y lo que se dice del latín y de las matemáticas se podría repetir de las otras materias. Queda, por consiguiente, bastante que perfilar y perfeccionar en los exámenes de grado elemental y superior. Debemos, sin embargo, esperar que en la próxima convocatoria se adviertan los

conatos hacia un perfeccionamiento de las pruebas en el sentido de una mayor «naturalidad» y una mejor «cualificación» de las *preguntas*. Perfeccionamiento que se reflejará en el mayor y mejor acierto de las *respuestas*. Y que tendrá como consecuencia la rebaja palpable del porcentaje de suspensos. Porque un 43 por 100 de suspensos en la reválida de cuarto (que es el porcentaje nacional del año pasado) resulta a todas luces excesivo dentro del panorama docente de un Bachillerato elemental» (8).

ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

En las páginas especiales que el diario *Arriba* dedica a la enseñanza se ha publicado una encuesta sobre las lecturas de los estudiantes de Universidad. «Parece muy necesario conocer las preocupaciones literarias de éstos y los problemas que más les interesan para poder juzgar cómo es y cómo ha de ser esta juventud que en día muy próximo ha de regir los destinos de España.» Las seis preguntas formuladas son:

- 1.º ¿Cuáles son tus autores preferidos?
- 2.º ¿Cuáles son los últimos tres libros que has leído?
- 3.º Como tema, dentro de la literatura, ¿cuál es el que más te interesa?
- 4.º ¿Has leído el *Quijote*?
- 5.º ¿Tienes costumbre de comentar tus lecturas con tus amigos o compañeros?
- 6.º ¿Cómo encuentras el ambiente universitario en lo que a la cuestión literaria se refiere?

Después de opinar cinco alumnos universitarios, entre ellos una estudiante de primer curso de Derecho, otro de segundo de Medicina, otro de segundo de Filosofía y Letras, otro de cuarto curso de Ingenieros electromecánicos y uno de quinto curso de Ciencias Políticas, el autor de la encuesta tiene la impresión de que los resultados de conjunto no sean tal vez muy halagüeños, pero cree que este intento, reducido y limitado por fuerza a Madrid, debería ser ampliado, pues estamos aún a tiempo de corregir, encauzar y encaminar (9).

Nuestro colaborador Jesús López Medel ha publicado en el diario «Arriba» un artículo titulado *El universitario, la historia y la sociedad*. Después de hacer una exposición a grandes rasgos de los diferentes momentos porque ha pasado la Universidad a lo largo de la historia aborda el tema de la intercomunicación sociedad-Universidad, Universidad-sociedad (10).

CONSUELO DE LA GÁNDARA

(6) Polémica de «Arriba» sobre la enseñanza: *Catequéticos, padres de familia y alumnos tienen la palabra*. Madrid, 5, 7, 8, 10, 22, etc., de agosto de 1962.

(7) AGUD QUEROL, M.: *Una reforma acuciante: El curso preuniversitario*, en «Arriba». Madrid, 11 de agosto de 1962.

(8) *Las reválidas y el Bachillerato*, en «Educadores». Madrid, mayo-junio de 1962.

(9) *Los estudiantes y sus lecturas preferentes*, en «Arriba». Madrid, 9 de agosto de 1962.

(10) LÓPEZ MEDEL, JESÚS: *El universitario, la historia y la sociedad*, en «Arriba». Madrid, 29 de agosto de 1962.

RESEÑA DE LIBROS

N. KRASNOGORSKI: *La actividad nerviosa superior del niño*. Ediciones en Lenguas Extranjeras. Moscú, 1960, 350 págs. Traducido al castellano por J. Fuster.

El presente libro reúne los resultados de las investigaciones realizadas por el autor desde 1907 a 1954 sobre fisiología y fisiopatología del cerebro infantil, presentando datos objetivos, rigurosamente científicos, así como las leyes descubiertas en medio siglo, en los laboratorios y clínicas de la URSS, donde se estudia profundamente la actividad nerviosa superior del hombre y de los animales, con métodos diversos y direcciones variadas y fructíferas.

Está dividido en dos partes: primera, Fisiología de la actividad nerviosa superior de los niños, y segunda, Sobre la fisiopatología de la actividad nerviosa superior.

En la parte metodológica se describen las variantes perfeccionadas del procedimiento secretor motor, nuevos aparatos para la medida y registro de las irradiaciones infrarrojas que han permitido estudiar al mismo tiempo las actividades de los analizadores vasomotor y otros en su interacción y el método oscilográfico para el registro de los sonidos del lenguaje. Los hechos observados con la ayuda de estos métodos han ampliado el conocimiento sobre la actividad reflejo—condicionada—del niño, el desarrollo del lenguaje infantil en el proceso ontogénico, la fisiología de los procesos de abstracción y generalización y algunas leyes fisiopatológicas del pensamiento.

En la segunda parte se comunican hechos obtenidos mediante el estudio de los reflejos incondicionados y condicionados salivares motores y de irradiación en diferentes enfermedades: oligofrenia, encefalitis epidémica, histeria infantil y perturbaciones funcionales.

Al final presenta una amplia bibliografía de autores rusos, que sirvió para la realización de este trabajo y de otros de Krasnogorski, sobre este tema, como «Obtención de reflejos condicionados en los niños», publicado en 1907; «Progreso de la teoría sobre la actividad fisiopatológica del cerebro en los niños», en 1935, y «Trabajos para el estudio de la actividad nerviosa superior del hombre y de los animales», en 1954. CONCEPCIÓN BORRIGUERO SIERRA.

JEROME S. BRUNER: *The process of education*. Harvard University Press. Cambridge, Massachusetts, 1960, 97 págs.

Esta obra resume las discusiones de unos treinta y cinco científicos, especialistas y profesores, que en septiembre de 1959 se reunieron en Woods Hole, Cape Cod, Estados Unidos, para considerar la manera de mejorar la enseñanza de las ciencias, tanto en la escuela primaria como en la secundaria. Lo que pesó más para la celebración de la reunión fué la convicción de estar en el comienzo de una nueva etapa de progresos en cuanto a programas y métodos de enseñanza de las ciencias, y que correspondía hacer una apreciación general de este progreso para dirigir mejor su desarrollo en el futuro.

No sólo trataron de la enseñanza de las ciencias, sino que consideraron de nuevo la naturaleza del proceso del aprendizaje y su importancia para la educación.

La obra presenta la discusión del proceso de la educación y abre nuevas vías al aprendizaje y a la enseñanza.—E.

ED. WILBUR SCHRAMM: *The impact of educational television*. (Selected studies from the Research sponsored by The National Educational Television and Radio Center's.) Urbana, Illinois, University of Illinois Press, 1960, 247 páginas.

Este libro, preparado por The National Educational Television and Radio Center's Research Committee (NETRC), que preside Mr. Wilbur Schramm, es un informe completo sobre la cantidad y calidad de programas educativos que transmiten las estaciones de televisión de Estados Unidos. En 1959 funcionaron 45, y sus programas ocuparon más de mil ochocientas horas a la semana.

Mientras una estación comercial invierte tres cuartos de su tiempo en entretenimiento y anuncio, la estación educativa invierte la proporción y gasta tres cuartos de su tiempo en información y enseñanza. De modo general cabe decir que el 40 por 100 de los programas de las estaciones educativas se utilizan para transmitir lecciones a las escuelas y a los estudiantes en sus propias casas, y así obtienen «créditos».

Los programas comprenden de manera bastante pareja cuatro grandes campos del conocimiento: ciencias sociales y asuntos o cuestiones públicas, humanidades, ciencias naturales y bellas artes.

La presente obra describe en detalle el contenido de la enseñanza, el

público que la recibe, la televisión en el aula, el número de estaciones y los resultados de una década de enseñanza por medio de la televisión en los Estados Unidos.

Le perfectionnement des maîtres primaires. Recherche d'éducation comparée. Publication núm. 239. Unesco y Oficina Internacional de Educación. París - Ginebra, 1962, 188 págs.

Ochenta países contestaron a una encuesta de la Unesco y de la Oficina Internacional de Educación de Ginebra sobre métodos empleados para el perfeccionamiento de los maestros en ejercicio. Sus resultados figuran en una monografía que ahora se publica y que muestra que todos los países, ante el crecimiento de los efectivos escolares, se han visto obligados a adoptar medidas de emergencia. Sólo doce, en efecto, manifiestan contar con maestros titulados, y los demás para lograrlo recurren a cursos, prácticas pedagógicas y otros medios.

En esta monografía figuran, entre los países de habla española, Argentina, Chile, Colombia, Costa Rica, El Salvador, Ecuador, España, Haití, Honduras, Méjico, Panamá, Paraguay, Perú, Portugal y Uruguay. Limitándonos a los países enumerados se observará la labor eminente de institutos como el «Félix Fernández de Bernasconi», de Buenos Aires.

En el Brasil, el Instituto Nacional de Estudios Pedagógicos desarrolla actividades que benefician a millares de maestros brasileños, y a los cursos de la Universidad de San Pablo concurren los becarios de América latina que la Unesco envía dentro del proyecto principal para la generalización de la enseñanza primaria.

Costa Rica posee un instituto de perfeccionamiento que por correspondencia y cursos ordinarios desarrolló una labor en la que participaron 7.205 maestros, y 782 lograron en 1961 los diplomas pertinentes.

Se señala en el informe la acción de colegios especiales en Quito y Guayaquil. España, cuyos maestros son todos titulados, ha creado becas por 12.000 pesetas anuales, que se agregan al sueldo y permiten a los interesados acudir a las universidades y a la Facultad de Pedagogía para pasar a la enseñanza secundaria y la superior.

En el Instituto Federal de Perfeccionamiento de Maestros de Méjico, cuya acción se extiende a más de dos mil centros locales, se ha emprendido una campaña para que todos los maestros sin título se acojan a las facilidades de formación, y más de 25.000 maestros figuran inscritos en sus cursos.—R. DE E.

ACTUALIDAD EDUCATIVA

1. España

MENSAJE DE LORA TAMAYO A LOS MAESTROS NACIONALES

En la inauguración oficial del curso escolar primario, celebrado el 14 de septiembre de 1962, en Madrid, el ministro de Educación Nacional envió el siguiente mensaje al Magisterio español primario:

«En el día de hoy, principio de un nuevo curso escolar, envío a todos los maestros españoles un fervoroso mensaje de amistad cordial y esperanzada confianza en los frutos de su misión educadora.

Justamente por mi condición de profesor universitario siento la mayor estimación por la escuela y el maestro, al que me considero unido por afinidad vocacional e inquietudes de un mismo nombre. El modelado del niño que, en buena parte, se os confía, tiene rango suficiente para que la familia, primero, y la sociedad toda, después, os rindan el homenaje de su gratitud y la asistencia de una superior consideración y una colaboración sin condiciones.

A curso nuevo, renovación de propósitos. Sean los vuestros de entrega apasionada a la tarea que os aguarda y los nuestros de estímulo y ayuda a vuestra noble empresa con todas las posibilidades de que dispongamos y el más vivo sentido de responsabilidad.

14 septiembre 1962.

M. LORA TAMAYO

FOMENTO DE LA INVESTIGACION EN LA UNIVERSIDAD

Una Orden ministerial acaba de ser publicada en el *Boletín Oficial* de 31 de agosto sobre la constitución de una Comisión para el fomento de la investigación en las Universidades españolas.

Esta Comisión, presidida por el director general de Enseñanza Universitaria e integrada por profesores universitarios con relieve en la investigación española, se propone robustecer la vida universitaria y fomentar el desarrollo de la investigación para una mayor perfección en el futuro de nuestra Universidad.

Se le encomienda la misión de preparar, en un plazo que no exceda de un mes, un plan de fomento de la investigación que coordine al actual régimen de dedicación exclusiva con una labor investigadora que

garantice la continuidad de la misma y formule el orden de relación que convenga establecer con el CSIC y recoja cuantas sugerencias puedan conducir al fin propuesto.

EL PLAN NACIONAL DE CONSTRUCCIONES ESCOLARES

Documentación Administrativa publicó en su número 53 (mayo 1962) una entrevista con el director general de Enseñanza primaria sobre el «Plan de Construcciones Escolares», por cuyo interés se reproduce en estas columnas:

—*¿Cuáles son los aspectos de más interés del Plan Nacional de Construcciones Escolares?*

—Considero que es difícil decidir qué aspectos del Plan Nacional de Construcciones Escolares son los más interesantes. Depende del interés particular o preparación de cada persona. Para unos, este interés radicará en sus aspectos técnicos; para otros, en los financieros, administrativos o de cualquier otra índole. No obstante, sí debe destacarse que tal vez constituye en el ámbito de la educación española, y quizá en el mundo, el primer ejemplar de planeamiento a escala nacional sobre bases estrictamente reales de un programa de construcciones escolares tan ambicioso.

Desde el análisis de la realidad escolar de España, precisando en cada uno de sus Ayuntamientos, de sus entidades menores, mediante censos cuidadosísimos, cuántas escuelas existían, el estado de sus edificios e instalaciones y cuántas se precisaban para dejar completamente atendido el censo escolar, hasta los aspectos técnicos mediante la utilización de proyectos tipo seleccionados en concursos nacionales adecuados a las características climatológicas y económicas de las distintas regiones españolas, pasando por los aspectos financieros y administrativos, todo fué cuidadosamente elaborado en una paciente labor de Gabinete.

—*¿Existe en el mundo algún precedente de este Plan?*

—No tengo conocimiento de que ningún país haya elaborado y desarrollado un plan sistemático del volumen del nuestro.

Algunos países están preparando programas de construcciones escolares, en parte inspirados en el nuestro, y la Unesco ha hecho reunir

a los jefes de los departamentos de Construcciones Escolares de diez países para estudiar nuestro Plan.

—*¿Cuál es su situación en estos momentos?*

—En el momento actual, a casi cinco años del comienzo del Plan, se encuentran totalmente terminadas y en pleno funcionamiento quinientos mil cuatrocientas treinta y cuatro aulas, y en diferentes fases de construcción otras siete mil quinientas noventa y nueve, sin incluir las consignadas en los planes del año 1962, que están siendo en estos momentos examinados y aprobados. Finalizado el actual ejercicio económico se habrá alcanzado con toda seguridad el objetivo del Plan; es decir, construir veinticinco mil aulas y asegurar la escolaridad a todo niño en el periodo de enseñanza obligatoria, aparte de renovar siete mil escuelas existentes instaladas en locales inadecuados para la enseñanza. Se habrá, pues, facilitado escuela nueva a un millón de niños españoles.

—*El aumento de los presupuestos de educación en todo el mundo, ¿exige alguna medida de organización racional de los gastos de instrucción pública?*

—Evidentemente, las inversiones en educación deben responder a un planeamiento integral de todo el sistema educativo. Así se ha puesto de manifiesto en el Curso-Coloquio sobre esta materia, que se ha desarrollado, organizado por el Ministerio de Educación Nacional, durante todo el mes de abril. Los planes en educación deben coordinarse con los planes de desarrollo económico y ajustarse las inversiones dentro de los distintos niveles educativos a los resultados que se pretende alcanzar con el desarrollo económico.

—*¿Merece la educación del hombre que se dedique a ella parte importante de nuestras inversiones?*

—Indudablemente, toda inversión en la educación y formación del hombre es rentable, no ya sólo en el aspecto puramente económico, sino en cuanto a que permite conseguir una Sociedad más estable y perfecta. Este es un hecho comúnmente admitido y que incluso se ha demostrado con expresiones e índices numéricos.

—*¿Cómo pueden mostrarse al capital español las ventajas de invertir en materia de educación?*

—El capital español está comprendiendo que las inversiones en

educación son las más rentables y condicionan necesariamente la expansión económica. Importa ahora que esta convicción general se manifieste en actos concretos. La construcción de escuelas para los hijos de sus productores, la formación y perfeccionamiento profesional de éstos mediante clases complementarias, talleres anejos, etc., la instalación de bibliotecas en las empresas, especialmente de carácter circulante, son algunas de estas formas concretas de inversión en educación.

—¿Qué relación existe entre educación y economía?

—La relación entre educación y economía es estrecha. Todos los economistas coinciden en que uno de los factores esenciales en todo proceso económico es el educativo. Si no se le presta una atención especial, el proceso económico quedará estrangulado por falta de capacidad en el elemento humano encargado de realizarlo.

—¿Se ha difundido en el extranjero el Plan Nacional de Construcciones Escolares?

—Nuestro Plan Nacional de Construcciones Escolares ha tenido una amplia difusión en el extranjero. Ha sido presentado en numerosas conferencias y reuniones internacionales. A título de ejemplo puedo citar la conferencia general de la Unesco, celebrada en diciembre de 1960, en París; las conferencias internacionales de Instrucción Pública, que se reúnen en Ginebra todos los años. Como director del Plan español hemos sido invitados a presidir la reunión de Arquitectura Escolar de Milán (1961), y la OCDE nos ha pedido que expongamos en el próximo mes de septiembre en Frascati, en la reunión de directores generales del Proyecto Regional Mediterráneo, las características de nuestro Plan, conferencias de la OCDE, Organización de Estados Americanos y muchísimas otras, aparte de haber sido también motivo de discusiones en las reuniones internacionales convocadas por las Asociaciones de Arquitectos. A principios del próximo mes de julio será también presentado en una conferencia internacional sobre Construcciones Escolares, que ha convocado la Comisión Nacional de la Unesco del Reino Unido, a celebrar en Londres.

—¿En qué consiste el programa de renovación de los edificios de las escuelas del Magisterio?

—Paralelamente al Plan Nacional de Construcciones Escolares se ha procedido a una renovación y puesta a punto de los edificios de las ciento ochocientos escuelas oficiales del Magisterio para ponerlos en condiciones de formar a los futuros maestros. Conforme a este Plan se han

construido de nueva planta cuarenta y tres escuelas del Magisterio, se han realizado importantes obras de reparación en otras dieciocho, se encuentran en distintas fases de construcción veintidós más y se está tramitando la construcción de otras ocho. La inversión total realizada hasta el momento en este Plan de renovación de Escuelas Normales asciende a cuatrocientos veinticinco millones.

4.500.000 ESTUDIANTES MATRICULADOS EN ESPAÑA

Aproximadamente hay matriculados en España unos 4.500.000 estudiantes. El mayor número corresponde a los centros de Enseñanza primaria, oficial, de la Iglesia o privada. El número de escuelas es de 93.000 en todo el territorio nacional y de 1.500 el de los centros de grado medio. En ellos están matriculados más de 400.000 alumnos, y en los centros universitarios, incluidas escuelas especiales, el censo es de unos 73.000.

EL MAESTRO Y SU ENCUADRE EN LA SOCIEDAD ESPAÑOLA

Maximino Sanz dice en *Arriba*, de Madrid, al hablar del curso 1962-63 como del «año de la Enseñanza primaria»:

«En otra ocasión he escrito sobre la situación general del Magisterio, y he señalado el peligro de su «proletarización». La gran masa de educadores—solamente alrededor de setenta mil los oficiales—no ha logrado la plenitud de su ideal—y no habremos solamente de su estado económico—en cuanto a sus relaciones dentro de la sociedad. El Magisterio necesita, en primer término, una amplia representación en Cortes. El resto del profesorado tiene su representación a través de sus correspondientes colegios o, como tal entidad, de la enseñanza. Y sin hacer una valoración cuantitativa si queremos resaltar su valor cualitativo: el de tener—en sus manos—la formación básica de las nuevas generaciones. Y juntamente con las Cortes—aunque ello ya se va subsanando—es necesaria la representación del Magisterio en los organismos de Administración local. En las Delegaciones de Enseñanza y Cultura de Ayuntamientos y Diputaciones debe tener su puesto un educador primario, ya que en la mayoría de los organismos citados la obra educativa es benéfico-social-educativa dirigida a la infancia, con sus propias escuelas, orfanatos y colaboración con el Ministerio de Educación Nacional en construcciones escolares, mobiliario, comedores, etc.»

LA INICIACION INTENSIVA PROFESIONAL DE LA MUJER

En la actualidad queda un largo camino que recorrer para lograr una progresiva incorporación de la mujer española al proceso productivo. Es un potencial que ampliará el volumen de la población activa, enriqueciendo determinados sectores de actividad, en los que el papel de la mujer puede adquirir un valor inapreciable.

Con referencia a 1950, de cada 100 habitantes activos, sólo el 15,84 eran mujeres, y es necesario prever no menos de unas 200.000 mujeres que para 1970 se hayan transferido del sector agrícola a los otros sectores.

No ha de pensarse exclusivamente en las llamadas labores propias de la mujer. Hay que buscar nuevas perspectivas, nuevas profesiones. No sólo la industria textil, sino la electrónica o la química brindan oportunidades a la mujer. Para ello la Formación Intensiva Profesional también puede ser utilizada y el Patronato de Protección al Trabajo otorgará sus becas.

BECAS FULBRIGHT PARA LOS 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 1963-64 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, Comisaría 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.

Los plazos de presentación de instancias quedarán cerrados el 15 de octubre para los licenciados; el 15 de noviembre, para los profesores de Enseñanza media (Exchange Grants); el 30 de noviembre, para los profesores e investigadores, y el 30 de diciembre, para los profesores de Enseñanza media (Education Grants).

NUEVOS COLEGIOS MAYORES EN MADRID Y BARCELONA

En la Ciudad Universitaria de Madrid se inauguró la Casa-Colegio Mayor del Brasil. En el colegio podrán

alojarse estudiantes brasileños, españoles e hispanoamericanos que realicen estudios superiores o de posgraduados en Ciencias, Artes y Letras. Dispone de 120 habitaciones.

El ministro de Asuntos Exteriores de Colombia ha firmado en el Ministerio de Educación Nacional el acta de entrega de los terrenos de la Ciudad Universitaria, en donde se ha de construir el Colegio Mayor Miguel Antonio Caro.

En Barcelona se inaugurará el Colegio Mayor de Medicina en el Hospital de San Pablo. Tendrá capacidad para 56 alumnos.

SE CONSTITUYE LA ASOCIACION ESPAÑOLA DE EDUCADORES DE SORDOS

En el domicilio social de la Federación Nacional de Sociedades de Sordomudos de España (Beneficencia, 18 bis, Madrid), se ha constituido la Asociación Española de Educadores de Sordos (AEES), cuya primera Junta Directiva ha sido formada por los siguientes profesores: presidente, señor Baena Rodríguez; vicepresidente, señora Prado Moreno; secretario, señor Fresno Rico; vicesecretario, señor Pérez Cristóbal; vocales, señores Ruiz Fernández y Verge Lozano y señorita Viñé Marcerán.

La nueva entidad, adherida a la Federación Mundial de Sordos (organismo consultivo de la Unesco) y asesora pedagógica de la Federación Nacional, se propone cuidar del perfeccionamiento del profesorado de la especialidad, realizar campañas de divulgación y orientación, promover asambleas y congresos nacionales en el área iberoamericana y representar a España en los que se celebren en el extranjero.

La fundación de la AEES está determinada por el gran número de profesores especiales formados en los últimos años por el Ministerio de Educación Nacional entre maestros españoles, mediante largos e intensos cursos prácticos y teóricos, que aseguran un magisterio muy eficiente para las escuelas que van creándose, a fin de educar en ellas a la infancia sorda que carece de colegios especializados.

En toda España se registra ahora un movimiento muy notable a favor de la creación de colegios especiales para niños sordos. Así, mientras que en Madrid se construye un amplio y moderno edificio para el antiguo Colegio Nacional de Sordomudos, varias Diputaciones, Cajas de Ahorro e incluso algunos Ayuntamientos han creado, están construyendo o tienen en proyecto escuelas de la especialidad.

ENTREVISTA CON EL COMISARIO DE PROTECCION ESCOLAR

Con ocasión de su asistencia al V Curso de Verano del SEU, celebrado del 15 al 30 de agosto en la Universidad Internacional Menéndez Pelayo, el catedrático de la Facultad de Derecho y secretario general de la Universidad de Madrid, don Isidoro Martín, comisario de Protección Escolar, hizo las siguientes declaraciones al diario *Alerta*:

—*¿Cuál es en realidad la labor de esta Comisaría?*

—La Comisaría tiene dos misiones importantes; una, la de coordinar los planes de los organismos ejecutivos de la protección escolar, y otra, la de desarrollar la labor ejecutiva del Patronato de Igualdad de Oportunidades.

—*¿Y la protección escolar propiamente dicha?*

—Abarca toda clase de ayuda al estudio, de una manera directa e indirecta. Es decir, a organismos propiamente escolares que repercuten en favor del estudiante, como son, por ejemplo, las cantinas o los comedores universitarios.

—*¿Cómo se desarrolla esta ayuda?*

—Precisamente es este uno de los puntos que con más interés se está debatiendo en este curso del SEU. El Patronato de Igualdad de Oportunidades debería, además de la ayuda personal en forma de becas, apoyar a las instituciones.

—*¿Qué programa espera alcanzar en su cargo?*

—Estoy decidido a apoyar toda esta serie de instituciones escolares, porque comprendo que serán el mejor complemento para una eficaz ayuda a los estudiantes. Así fomentaré en todo lo posible los colegios menores, las cantinas y los comedores escolares, etc.

—*¿Cómo encuentra el sistema actual de becas?*

—Soy partidario de ir hacia una humanización de esta ayuda, acomodarla en todo lo posible al estudiante, dándole los medios suficientes. En algunos casos resultan excesivas y en otros insuficientes.

—*¿Pero sería posible hallar la justa medida en cada caso?*

—La idea no es tan utópica como parece. Hay que tener en cuenta dos factores importantes, a mi juicio, en la distribución de las becas; los costes de cada región, y la situación familiar. Y saber esto no es muy difícil.

—*¿Quién se encargaría de este estudio?*

—Estimo que debe haber un personal tutor de los becarios, en un doble aspecto: uno, positivo, de ayuda en las dificultades que se presenten al estudiante, y otro, de control sobre su conducta y sobre sus posibilidades económicas. En esto hay que tener un gran rigor. No hay que olvidar que no existen becas, sino becarios. Esta es mi conclusión: la beca hay que individualizarla.

BONOS UNESCO PARA PUBLICACIONES EXTRANJERAS

Bibliotecarios, profesores y estudiantes que residen en España pueden obtener ahora bonos de la Unesco para adquirir en el extranjero publicaciones periódicas y libros; pueden utilizarse también estos bonos para el pago de cotizaciones a sociedades eruditas extranjeras y para la importación de discos y otros medios audiovisuales, tales como diapositivas de arte, a condición de que estas colecciones estén acompañadas de folletos pedagógicos.

EL LABORATORIO DE PSICOLOGIA DE LA ESCUELA DEL MAGISTERIO EXPERIMENTAL Y NOCTURNA DE MADRID

Desde enero de 1960 funciona dentro de la Escuela del Magisterio Experimental y Nocturna, pero con una gran autonomía económica y de personal, el Laboratorio de Psicología. El laboratorio está integrado por diplomados de la Escuela de Psicología de la Universidad de Madrid y dirigido por un profesor de ella.

El laboratorio tiene los siguientes cometidos:

a) Elaboración, baremación y control científico-estadístico del material psicotécnico que parezca necesario para el diagnóstico y la orientación psicológica de los escolares de cinco a catorce años de los centros de Enseñanza primaria y media.

b) Divulgación oral o escrita de los problemas y conclusiones de psicopedagogía familiar y ambiental que puedan ser de interés en las actividades educativas, para darles mayores perspectivas y posibilidades de éxito.

c) Diagnóstico y terapia de los casos que acudan a su consulta.

El laboratorio tiene editada una serie de publicaciones psicotécnicas y de psicología familiar y ambiental, así como otras ediciones experimentales.

Finalmente diremos que la Escue-

la del Magisterio Experimental y Nocturna ha llevado a cabo, en el curso 1959-60, un estudio, en el que han intervenido todos sus profesores, sobre un plan de reforma de las escuelas del Magisterio. Está editado en un folleto que lleva por título *Formación de Maestros. Proyecto de Plan de Estudios.*

**NUEVO EDIFICIO
DE LA OEI EN LA
CIUDAD UNIVERSITARIA
DE MADRID**

Se ha firmado en el Ministerio de Educación Nacional el contrato por el que el Estado español cede en arrendamiento un edificio que será construido en la Ciudad Universitaria de Madrid a la Oficina de Educación Iberoamericana para instalar los locales de la sede permanente de este organismo gubernamental. Constará de tres plantas, con una superficie de 1.800 metros cuadrados y los anejos correspondientes.

**INDICE LEGISLATIVO
DE DG
JULIO,
AGOSTO Y
SEPTIEMBRE DE 1962**

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 133, 7-A-1962
1-15 julio**

Orden de 6 de junio de 1962 por la que se autoriza a examinarse de ingreso en la Carrera de Comercio con cuatro años de Bachillerato elemental o laboral.—2863.

Orden de 20 de junio de 1962 sobre transformación en Escuelas de Peritos de Minas y Fábricas Metalúrgicas y Metalúrgicas de las actuales de Facultades de Minas que se indican.—2862.

Resolución de la Dirección General de Enseñanzas técnicas de 18 de junio de 1962 por la que se aprueban los horarios del nuevo plan de estudios de las Escuelas técnicas superiores.—2867.

Orden de 16 de junio de 1962 por la que se establecen las nuevas dotaciones básicas del personal de los Centros e Instituciones de Enseñanza media y profesional.—2984.

Orden de 8 de junio de 1962 por la que se dictan normas para solicitar subvención en concepto de roperos escolares.—3083.

**Tomo 134, 7-B-1962
16-31 julio**

Orden de 30 de junio de 1962 por la que se establece el plan general de actuación de los estudios nocturnos de Bachillerato en los Institutos Nacionales de Enseñanza Media.—3278.

Resolución de la Dirección General de Enseñanzas Técnicas de 9 de julio de 1962 por la que se aprueban los horarios del nuevo plan de estudios de las Escuelas técnicas de grado medio.—3337.

Decreto de 5 de julio de 1962 por el que se determinan las titulaciones mínimas del profesorado de los Centros de Formación Profesional Industrial, rama de la Construcción. 3195.

Decreto de 5 de julio de 1962 sobre extensión del Seguro Escolar a nuevos grados de la enseñanza. — 3196.

**Tomo 135, 8-A-1962
1-15 agosto**

Resolución de la Dirección General de Enseñanza Media de 14 de julio de 1962 relativa a las atribuciones de los directores de Institutos Nacionales de Enseñanza Media en asuntos de alumnos.—3334.

Orden de 15 de junio de 1962 por la que se autoriza a las Escuelas Técnicas Superiores para establecer Institutos técnicos y laboratorios especiales con los cometidos señalados en los Reglamentos de las Escuelas.—3551.

Orden de 30 de julio de 1962 por la que se determinan las condiciones para poder presentarse al examen de reválida para el grado de Oficial Industrial a partir del curso 1962-63.—3605.

Orden de 5 de junio de 1962 por la que se establecen normas para el funcionamiento del Archivo General y Archivos de las respectivas Secciones y servicios del Departamento.—3383.

**Tomo 136, 8-B-1962
16-31 agosto**

Orden de 31 de julio de 1962 por la que se aprueban los programas de las enseñanzas de la especialidad de «Podología».—3782.

Orden de 16 de agosto de 1962 por la que se autoriza a los Bachilleres laborales superiores que se indican para matricularse en el curso selectivo de las Facultades de Ciencias, Farmacia, Medicina y Veterinaria.—3786.

Resolución de la Dirección General de Enseñanzas Técnicas de 31 de julio de 1962 por la que se aprueban los cuestionarios del segundo año de carrera del nuevo plan de estudios de Escuelas técnicas de grado medio.—3787.

Resolución de la Dirección General de Enseñanzas Técnicas de 28 de julio de 1962 por la que se aprueban las normas y cuestionarios para el examen de ingreso en las Escuelas de Comercio.—3620.

Orden de 22 de agosto de 1962 por la que se nombra la Comisión que ha de llevar a efecto el estudio y propuesta del plan de fomento de la investigación de la universidad española.—3935.

Resolución de la Dirección General de Enseñanza Laboral de 27 de julio de 1962 por la que se aclara la de 28 de marzo de 1958 sobre edad de los alumnos de Centros no oficiales autorizados de FPI para efectuar el ingreso.—3620.

**Tomo 137, 9-A-1962
1-15 septiembre**

Orden de 21 de agosto de 1962 por la que extiende la de 16 del mismo mes y año, sobre matrícula de los Bachilleres laborales superiores en las Facultades de Ciencias a las Escuelas técnicas superiores.—4002.

Decreto 2164/62, de 5 de septiembre, por el que se crea el diploma de Especialización en Grasas.—3980.

Decreto 2165/62, de 5 de septiembre, por el que se crea el diploma de Especialización en Plásticos y Caucho.—3982.

Orden de 29 de julio de 1962 por la que se aprueba el plan de estudios de la Licenciatura en Ciencias.—4057.

Decreto 2166/62, de 5 de septiembre, sobre implantación de especialidades en las Escuelas de Peritos Aeronáuticos y Navales.—3982.

Orden de 31 de agosto de 1962 por la que se reconoce a los alumnos del segundo y tercer curso de la carrera de Ingeniero Electromecánico del ICAI el finalizar los estudios por el plan anterior y la revalidación de su título.—4060.

Orden de 31 de agosto de 1962 por la que se establece la convalidación de la asignatura «Sistemas de representación» del primer año de Peritos de Obras Públicas.—4061.



Orden de 31 de agosto de 1962 por la que se concede revalidación de los títulos a alumnos del ICAI que cursaban sus estudios en dicho Centro.—4062.

Orden de 31 de agosto de 1962 por la que se suprime la enseñanza oficial del Curso Común Único en las Escuelas Técnicas de Peritos Industriales.—4066.

Orden de 21 de agosto de 1962 por la que se dispone que los Catedráticos excedentes puedan formar parte de los tribunales de tesis doctorales.—4060.

Decreto 2294/62, de 8 de septiembre, por el que se cumplimenta la

disposición adicional del Convenio con la Santa Sede.—4065.

Tomo 138, 9-B-1962
16-30 septiembre

Resolución de la Dirección General de Enseñanza Primaria de 1 de septiembre de 1962 por la que se hacen públicas las normas didácticas y los temas para la enseñanza de la circulación en las Escuelas Nacionales de Enseñanza Primaria, dando cumplimiento a lo dispuesto en el número cuarto de la Orden de 29 de abril de 1961.—4163.

Orden de 28 de agosto de 1962 por la que se dan normas para el

desarrollo de las pruebas de Licenciatura en Ciencias en la Universidad de Valencia.—4140.

Orden de 29 de agosto de 1962 por la que se aprueba el plan de estudios del período de Licenciatura especializada de la Sección de Filosofía en la Facultad de Valencia.—4142.

Resolución de la Dirección General de Enseñanza Laboral de 1 de septiembre de 1962 por la que se dictan instrucciones relativas a la confección del cuadro-horario de clases y formalización de propuestas de gratificaciones al personal de las Escuelas oficiales de Formación Profesional Industrial.—4158.

2. Extranjero

PUESTOS TECNICOS VACANTES EN LA UNESCO

Requisitos generales: De manera general, la Unesco exige que los candidatos a estos puestos posean títulos de alto nivel universitario, doctor con tesis o equivalente, y una dilatada experiencia en actividades análogas a la del puesto a que aspiran, y como la misión que se encomienda a los expertos y especialistas es la de mejorar la preparación de los técnicos del país de que se trate, deberán también haberse dedicado a la enseñanza en una institución de nivel universitario por un período de cinco años, cuando menos.

Para los puestos que se deben desempeñar en países que no sean de Hispanoamérica se exige el conocimiento perfecto del inglés, del francés y en algunos casos, poco frecuentes, del alemán. A todos estos puestos pueden concursar los súbditos de los Estados miembros de la Unesco.

En términos generales, los campos que abarca la contratación de expertos y especialistas para los Programas de Asistencia Técnica y Ayuda a los Estados miembros de la Unesco son:

a) Pedagogía, formación de personal docente, revisión de planes de estudios, escuelas de adultos, educación de la mujer y educación fundamental.

b) Orientación profesional y técnica, tanto práctica como teórica.

c) Profesores de universidades y de institutos técnicos de altos estudios, especialmente en ciencias físicas, químicas y matemáticas. También hay puestos de investigación.

d) Medios visuales para la educación, producción de films y radio educativa.

- e) Bibliotecas y documentación.
- f) Sociología y psicología.
- g) Redacción de libros de texto.

Los contratos son generalmente por un año de duración renovable, y el sueldo varía según las características de cada puesto. Los gastos de ida y vuelta al país de destino del interesado, esposa e hijos menores de dieciocho años, son sufragados por la Unesco.

Las solicitudes se entregarán, junto con el *curriculum vitae* del aspirante, en la Secretaría de la Comisión Nacional Española de Cooperación con la Unesco, y serán cursadas a la Organización si el candidato reúne las condiciones de competencia exigidas por la Unesco.

Experto en ciencias económicas

Destino: Buenos Aires (Argentina).

Cometido: El Centro de Altos Estudios Económicos de Buenos Aires fué fundado en 1961, con la participación de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires, la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad del Litoral, de Rosario; la Gerencia de Investigaciones Económicas del Banco Central, el Consejo Federal de Inversiones y la Fundación Torcuato Di Tella.

Con arreglo al Programa de Participación en Actividades de los Estados miembros, la universidad ya ha puesto a disposición del Gobierno de la República Argentina a un experto encargado de asesorar a los demás expertos respecto a la organización de un nuevo centro y de cooperar, durante la fase inicial de su funcionamiento, en la preparación del programa de investigaciones. El Gobierno de la República Argentina ha pedido a la universidad el envío al centro de otro ex-

perto especializado en técnicas de análisis económico cuantitativo (contabilidad nacional) para que se encargue de continuar la ejecución del programa de investigaciones del instituto.

Requisitos: Doctorado o título equivalente en economía política. Experiencia práctica de la enseñanza universitaria y amplia experiencia en materia de investigaciones científicas.

Idioma: Español.

Duración: Seis meses.

Sueldo: 8.930 dólares.

Especialista en técnicas de la enseñanza audiovisual.

Destino: Caracas (Venezuela).

Cometido: El Ministerio de Educación Nacional de Venezuela desea mejorar y extender el uso de medios auxiliares audiovisuales en las escuelas. Con ese fin se requiere del experto que dé cursos para maestros y alumnos de magisterio sobre las técnicas de la enseñanza audiovisual, la preparación y el uso de materiales audiovisuales (incluyendo sencillos auxiliares visuales no proyectados), y sobre la manera de evaluar su aplicación a la enseñanza en clase.

El experto deberá asimismo asesorar a la Comisión Pedagógica del Centro Audiovisual en la preparación de su programa de producción, incluyendo emisiones especiales de televisión educativa.

Requisitos: Conocimiento completo de los problemas pedagógicos, la metodología audiovisual y la producción y el uso de materiales audio-

visuales sencillos para las escuelas; experiencia en formar maestros para el uso de los materiales audiovisuales; experiencia en preparar programas de producción audiovisual, incluyendo programas de televisión para satisfacer necesidades concretas de la educación.

Idioma: Español.

Duración: Seis meses.

Sueldo: 8.930 dólares.

Experto en administración de la educación (Organización y Métodos).

Destino: Caracas (Venezuela).

Cometido: El Ministerio de Educación Nacional de Venezuela ha solicitado los servicios de un experto en administración de la educación especializado en las técnicas de organización y métodos. El experto deberá cooperar en los trabajos de planeamiento del sistema educativo en coordinación con los planes nacionales de desarrollo económico y social, en general, y sus funciones más específicas serán:

a) Estudiar la organización, la estructura administrativa vigente, personal y procedimientos de la administración de la educación en Venezuela.

b) Elaborar, junto con el personal de la Oficina de Planeamiento (EDUPLAN) y junto con otros expertos, el esquema de reorganización de la administración de la educación.

c) Asesorar en cuestiones de la carrera administrativa dentro del Ministerio de Educación.

d) Asesorar en todo lo relacionado con el mejoramiento en los métodos de trabajo.

Requisitos: Título universitario o su equivalente, reconocida experiencia en la administración de la educación, estar familiarizado con las técnicas de organización y métodos (O. y M), conocimiento de las condiciones y problemas sociales y económicos que influyen en el desarrollo de la educación, capacidad de organización y condiciones para el trabajo en equipo y las relaciones humanas.

Idioma: Español.

Duración: Un año.

Sueldo: 8.930 dólares.

Coordinador del proyecto y asesor técnico jefe.

Destino: Centro Nacional de Capacitación para la Enseñanza Tecnológica (Méjico).

Cometido: El gobierno de Méjico ha pedido ayuda al Fondo Especial de las Naciones Unidas para crear un Centro Nacional de Capacitación pa-

ra la Enseñanza Tecnológica en Méjico DF (Méjico). La Unesco será el organismo de ejecución de este proyecto, cuya duración será de cinco años.

Los objetivos del centro serán los siguientes:

Organizar cursos de formación para instructores y profesores de instituciones medias y especializadas de enseñanza técnica; estas instituciones se encargarán de la formación técnica en diversos niveles de obreros especializados y técnicos.

Preparar planes de estudios y métodos de enseñanza adecuados para las escuelas técnicas.

Fomentar el intercambio nacional e internacional de profesores. El centro se encargará principalmente de la formación de instructores de taller y de laboratorio para instituciones de enseñanza técnica, media y especializada, en las que se preparan los futuros obreros especializados y técnicos. La enseñanza consistirá en dos cursos de un año cada uno sobre temas como los siguientes: trabajos prácticos en la escuela y la industria, métodos de enseñanza técnica, ciencias aplicadas, tecnología, dibujo, higiene industrial, organización y administración e inglés. Las ramas de estudio serán: mecánica, electricidad y construcción.

La ayuda que ha de prestar la Unesco consistirá en:

a) Un grupo de expertos internacionales:

Un coordinador del proyecto y asesor técnico jefe.

Un asesor en métodos de enseñanza y planes de estudio.

Un asesor en enseñanza técnica, especializado en construcción.

Un experto en instrucción de talleres de mecánica.

Un experto en electrónica.

Un experto en instrucción de talleres de construcción.

Un experto en electrotécnica.

b) Un total de ocho becas; en conjunto representan ochenta y un meses-hombre.

c) Material y equipo para laboratorios y talleres por un total de hasta 265.000 dólares como máximo.

En su calidad de jefe del grupo de asesores internacionales en el Proyecto de Enseñanza Técnica del Fondo Especial deberá prestar ayuda al Director mejicano del centro y coordinar las tareas de los expertos internacionales.

En relación con ese trabajo deberá:

a) Organizar y llevar a la práctica programas y planes de estudio para todos los departamentos del centro en consulta con los especialistas nacionales e internacionales destinados al proyecto.

b) Recomendar al director del centro los candidatos para las becas previstas en el proyecto.

c) Cooperar en la preparación de listas de material que las autoridades someterán oficialmente al organismo de ejecución.

d) Participar con el director del centro en la contratación y selección de los futuros estudiantes.

e) Participar en la Junta de Gobierno o en cualquier otro órgano consultivo que pueda crearse, a fin de coordinar el trabajo y la orientación del centro con otras ramas de la Administración o la industria.

f) Promover, con el director del centro, las relaciones y la cooperación con las industrias y proponer proyectos que examinará la Junta de Gobierno.

Requisitos: Ingeniero con título universitario y con experiencia en organizar o dirigir institutos de formación técnica. Convendría que tuviera experiencia en la industria o hubiese realizado estudios relativos a mecánica, electricidad o construcción.

Idioma: Español.

Duración: Cuatro años.

Sueldo: 10.650 dólares.

ESPAÑA EN LA XXV CONFERENCIA INTERNACIONAL DE INSTRUCCION PUBLICA DE GINEBRA

Ante la XXV Conferencia Internacional de Instrucción Pública, la delegación española presentó un informe sobre el movimiento educativo, en el que se da cuenta de las principales medidas y acontecimientos ocurridos en el terreno de la enseñanza en el período 1961-62.

Estos informes están destinados a figurar en extracto en los anuarios de instrucción pública que se editarán dentro de unos meses, y en la presente reunión sirven para iniciar un debate. Las delegaciones formulan preguntas y piden aclaraciones, y en el curso de quince días se obtiene el balance completo de las tendencias de la pedagogía universal.

El informe español señala la construcción de 3.016 nuevas aulas de enseñanza primaria y de 1963 viviendas para los maestros. El plan de construcciones escolares sigue así su curso, y al final de su vigencia se habrán edificado las 25.000 aulas previstas.

Es notoria en todas partes la falta de maestros. España hasta ahora ha escapado a esta dificultad, y en el pasado año ingresaron en el escalafón 11.000 nuevos maestros. Para cubrir 7.000 plazas se han presentado a las últimas oposiciones 19.272 candidatos.

Sin embargo, la penuria de profesores en la enseñanza media en los ramos de la matemática, ciencias naturales y griego se hace sentir, y en los concursos que periódicamente se convocan son numerosas las cátedras que quedan sin cubrir.

Varias delegaciones, y entre ellas las de Alemania, Argentina, Portu-

gal y Venezuela, se interesaron por las becas de 12.000 pesetas en favor de los maestros nacionales para que puedan seguir cursos de especialización profesional o matricularse en las Facultades de Pedagogía para ingresar en su día en el profesorado de escuelas normales o en el Cuerpo de Inspectores de Enseñanza Primaria.

La Conferencia de Instrucción Pública, que se celebra bajo los auspicios de la Unesco y de la Oficina Internacional de Educación, anotó con satisfacción el incremento de las sumas destinadas al Fondo Nacional para el Fomento del Principio de Igualdad de Oportunidades, con lo que se han destinado a estas atenciones 1.200 millones de pesetas, que favorecen el ingreso en las distintas enseñanzas de muchachos, que sin esa ayuda quedarían privados de la posibilidad de seguir estudios primarios, medios, profesionales y superiores.

También anotó la delegación española la creación de servicios de transporte escolar colectivo, innovación importante que permitirá concentrar los alumnos en ciertas zonas rurales, en núcleos escolares mejor dotados desde el punto de vista de la enseñanza.

Los Estados Unidos, Japón, Afganistán, Arabia Saudita, Grecia, Francia, Italia, Filipinas, Corea y Nigeria completaron el capítulo de preguntas en torno a las construcciones escolares, edición de manuales, en cuyo ramo se estudia la posibilidad de dar al maestro la facultad de escoger los de su preferencia.

FOMENTO DE LA VOCACION CIENTIFICA EN RUMANIA

Para fomentar la vocación investigadora de los estudiantes de enseñanza superior se han creado unos círculos científicos que agrupan equipos de jóvenes investigadores bajo la dirección y ayuda de especialistas titulados. Los 705 círculos científicos existentes en la actualidad encuadran a 13.400 dedicados a la investigación y experimentación. El año pasado, estos círculos estudiaron 3.900 temas encomendados por las grandes empresas del país.

DOCTORADO ISRAELI EN ENERGIA ATOMICA

La Universidad hebrea ha reconocido a la Comisión de Energía Atómica de Israel como instituto en el que los estudiantes pueden prepararse para la obtención del doctorado en química y física. Un paso similar fué dado ya hace algunos meses cuando el Instituto de Investigación Biológica de Israel de Ness Ziona fué autorizado por la universidad a controlar los trabajos preparatorios para las tesis doctorales

en los diferentes campos de la biología y de la química. Según el nuevo acuerdo, la universidad podrá utilizar las diferentes instalaciones de la Comisión de Energía Atómica, incluyendo el reactor atómico y las demás instalaciones de investigación y enseñanza.

ESTUDIANTES EXTRANJEROS EN AUSTRIA: EL 26 POR 100

Con 11.137 estudiantes extranjeros de un total de 45.310 universitarios, Austria se halla a la cabeza de los países en los que estudian más extranjeros, lo que representa el 26,8 por 100 del total del censo estudiantil austriaco. Para asistir los universitarios extranjeros, se ha creado el Servicio Estudiantil Extranjero, que funciona con delegaciones en todas las ciudades con Universidad.

EL CENTRO PARISIENSE DE INVESTIGACIONES URBANISTICAS

Acaba de inaugurarse en París el Centro de Investigaciones Urbanísticas, creado bajo la égida de los Ministerios de Educación Nacional y de Construcción. Este Centro de Investigaciones Urbanísticas tiene por principal objetivo el estudio metódico de las soluciones que se dan actualmente a los problemas del urbanismo. Comprende dos ciclos de estudios: el primero será confiado para lo principal al Instituto de Urbanismo, que conservará su estatuto actual y su autonomía, y será un ciclo esencialmente de formación. El segundo ciclo tratará, por el contrario, de desarrollar la investigación y la enseñanza de síntesis. Los estudiantes admitidos al segundo ciclo procederán del Instituto de Urbanismo, de la Escuela de Puentes y Calzadas, de la Escuela Nacional Superior de Bellas Artes, que se preocupan de adaptar, en consecuencia, la formación de aquéllos, de sus alumnos que hayan elegido la opción «urbanismo y construcción», de las escuelas nacionales de arquitectura y de ciertos institutos especializados de la universidad. (BNB, 718 de 1962.)

AYUDA FINANCIERA ESTUDIANTIL NORUEGA PARA CONSTRUIR UNA UNIVERSIDAD

El Fondo de Asistencia Internacional de los Estudiantes de Noruega ha pedido a los estudiantes y académicos de Noruega participen financieramente en la construcción de la Universidad de Basutolandia. Se pide a los estudiantes que aporten anualmente la suma de 10 coronas (unas 84 pesetas), y a los académi-

cos, el sueldo de un día de trabajo. El Colleege Pius XII, que recibirá los fondos, es la única universidad de Basutolandia.

«TELSTAR», EDUCATIVO

Los Estados Unidos están estudiando la posibilidad de colocar un satélite terrestre «fijo» desde el cual podrán ser transmitidos a todo el hemisferio occidental programas educacionales de televisión. El proyecto es una operación conjunta de la Oficina de Educación de los Estados Unidos, la Agencia Nacional de Aeronáutica y del Espacio y la Comisión Federal de Comunicaciones. El experimento costaría 50 millones de dólares. Los expertos creen que «pueden colocar uno y mantenerlo durante cinco años, tiempo suficiente para fijar su importancia».

FOMENTO ECUATORIANO PROFESIONAL Y TECNICO

Para alcanzar los siguientes objetivos específicos:

- Aumentar el número de los actuales profesores vocacionales y mejorar su capacidad.
- Aumentar el número de artesanos y técnicos.
- Mejorar el nivel de la educación integral en cinco colegios técnicos.
- Proporcionar equipos y materiales de instrucción a dos instituciones de nivel superior.

El ministro de Educación Pública del Ecuador y el director de la Agencia para el Desarrollo Internacional, de Estados Unidos, han suscrito un acuerdo de dos años de duración, durante los cuales la AID contribuirá con 1.211.000 dólares USA. (Para la compra de equipos y herramientas, 705.000 dólares; para gastos de viajes, fletes terrestres, becas locales para alumnos y posgraduados, 206.000 dólares; para contratar doce profesores técnicos vocacionales, 250.000 dólares, y para adiestramiento en el exterior de cinco educadores técnicos ecuatorianos, 50.000 dólares.) (Plana, 84.)

EL INSTITUTO FILIPINO DE ASUNTOS ESTUDIANTILES

En Filipinas se ha fundado el Instituto de Asuntos Estudiantiles, ISA. Los miembros del Instituto, cuya actividad es fomentada con el apoyo de una fundación asiática, son diez asociaciones de estudiantes y docentes. El Consejo Administrativo ha elaborado el siguiente programa de seis puntos:

- Estudio de las condiciones de vida de los estudiantes de Manila y propuestas para mejorarlas.
- Un seminario de dirigentes.

3. Un centro para el intercambio de libros de texto, y creación de un banco de sangre para los estudiantes.

5. Organización regular de grupos de discusión y estudio.

6. Asistencia técnica y financiera por parte de las organizaciones estudiantiles para la creación de una Secretaría General.

INGENIERIA ATOMICA EN EL INSTITUTO DE CIENCIAS NUCLEARES DE SACLAY

El presente curso de ingeniería atómica, organizado en el Instituto Nacional de Ciencias y Técnicas Nucleares, con destino a los ingenieros que se dedicarán a trabajar en el terreno nuclear, se está desarrollando en Saclay del 1 de octubre de 1962 a fines de julio de 1963. La enseñanza comprende, para el conjunto de los alumnos y oyentes, clases fundamentales y conferencias técnicas de interés general, con posibilidad de elegir una de las opciones siguientes: neutrónica, mecánica y térmica, electrónica aplicada al pilotaje de los reactores y física experimental, química, metalurgia, que comprenden cada una unas veinte conferencias técnicas especializadas.

Durante todo el período de la enseñanza teórica los alumnos realizan trabajos prácticos adaptados al programa de los cursos (BNB, 329).

JAPON INCREMENTA EL NUMERO Y LA CUANTIA DE SUS BECAS

Los universitarios y estudiantes de Bachillerato necesitados del Japón recibirán en el curso 1962 mayor asistencia financiera por parte del Gobierno y de fundaciones privadas. La Sociedad de Becas del Japón (Japan Scholarship Association), financiada mediante préstamos del Gobierno y contribuciones privadas, proyecta conceder becas a un total de 241.000 estudiantes, por valor de 20 millones de dólares. El número de becarios que recibieron asistencia financiera por primera vez en el año 1962 era de 96.000. El resto, 145.000, reciben becas desde hace un año o más. Los estudiantes que quieren doctorarse recibirán un aumento de 23 o 24 dólares, a 45 por mes. El monto de las demás becas no variará. Todos los becarios se comprometen a devolver el dinero después de terminar sus estudios. La Sociedad de Becas del Japón ha concedido, desde su fundación en 1944, becas por un valor total de unos 140 millones de dólares a 1.130.000 universitarios y estudiantes secundarios.

300 MILLONES DE DOLARES EN 1960-61 EMPLEO ESTADOS UNIDOS EN LAS BELLAS ARTES

En el curso 1960-61 los Estados Unidos destinaron 300 millones de dólares al sostenimiento de sus 620 museos de arte. No se han incluido en esta cifra las cantidades que costaron los museos científicos, históricos y de otra naturaleza, pero sí se sabe que sus gastos representaron cantidades extraordinarias. Otra suma aproximada a los 18.000 millones de pesetas destinaron a las bibliotecas públicas.

En las adquisiciones de pinturas, grabaciones, reproducciones en colores y material de pintura para profesionales y *amateurs* se gastaron 12.000 millones de pesetas, o sea 1.000 millones de nuevos francos franceses o 200 millones de dólares. Emplearon en la compra de discos de música clásica 90 millones de dólares, equivalentes a 5.400 millones de pesetas o 450 millones de francos nuevos. Dedicaron a las adquisiciones de instrumentos de música 35.400 millones de pesetas, o sea 590 millones de dólares o 2.950 millones de nuevos francos franceses. En el entretenimiento de las orquestas sinfónicas gastaron 1.560 millones de pesetas, iguales a 26 millones de dólares y a 130 millones de nuevos francos franceses. En esta suma no están comprendidas las cantidades gastadas en estos servicios en las escuelas y universidades.

Los ingresos obtenidos de los libros en sí subieron a la impresionante suma de 60.000 millones de pesetas, equivalentes a 1.000 millones de dólares y a 5.000 millones de francos nuevos. Esta suma no incluye la de los libros de clase, las novelas de aventuras y las novelas policíacas, y dejó un margen importante de utilidad, que se aplicó a las adquisiciones de obras puramente literarias.

El importe de lo pagado por los espectadores que asistieron al teatro, a la ópera o a los conciertos supuso un montante de 22.500 millones de pesetas, igual a 375 millones de dólares y a 1.875 millones de francos nuevos.

Es imposible determinar lo que gastaron los americanos en seguir los cursos de estudio de arte o de música en las escuelas privadas y en las de danza clásica, pintura y acuarela, en los momentos libres, y tan difícil de evaluar lo que costaron los centros artísticos como el de Minnetonka, surgidos por los cuatro contornos del país en el transcurso de diez años, pero sí puede afirmarse que en tales gastos y en su conjunto los Estados Unidos en el año 1960 distribuyeron entre donaciones y compras 3.000 millones de dólares, o sea 180.000 millones de pesetas o 15.000 millones de francos franceses nuevos.

Esta suma, en la que se comprenden los fondos públicos y las apor-

taciones suministradas por las grandes firmas, ha sufrido un aumento en relación con las registradas hace diez años del 70 por 100.

Está probado en los Estados Unidos que los hombres de negocios reconocen que para tener contento al personal no basta sólo el atender y garantizar las ventajas sociales, sino que es preciso dedicar grandes cantidades a las actividades culturales y artísticas en grado sumo, no sólo para sus empleados, sino para sus familias.

ESTADISTICA DE LAS ESCUELAS PRIMARIAS EN ITALIA

Del cuadro que se acompaña se deduce que las escuelas elementales estatales italianas tienen a su cargo la inmensa mayoría de los alumnos que frecuentan la escuela primaria. En efecto, contra los 4.298.477 alumnos de ambos sexos que en el curso 1958-59 frecuentaban las escuelas estatales había solamente 84.014 que asistían a las escuelas equiparadas y 224.449 que frecuentaban las escuelas privadas. A los alumnos de las escuelas estatales deben añadirse también los 68.846 de las escuelas subvencionadas, que, como es sabido, son costeadas por el Estado, aunque sea con el equivocado sistema de las retribuciones-premios a los maestros que las dirigen.

El contraste numérico entre los maestros de las escuelas elementales estatales, que eran 174.682 en 1958-59, de los cuales 125.351 eran mujeres, se da también en las escuelas subvencionadas, que son escuelas ultraperiféricas, privadas de todo material y de todo confort, y que, sin embargo, reunieron en el citado curso 4.817 maestras contra 882 maestros.

Los docentes de las escuelas privadas son 8.419, con sólo 937 docentes varones. En las escuelas equiparadas de un total de 2.996 docentes sólo 348 son maestros.

De cuanto antecede debe deducirse que en la polémica sobre el financiamiento estatal de la escuela privada, las elementales deberían dejarse fuera, por la sencilla razón de que la organización de la escuela privada no ha encontrado en el campo elemental suficiente rendimiento para prosperar, al contrario de lo que ha ocurrido con las escuelas medias inferiores y superiores. Basta pensar que en el año escolar 1958-59 las escuelas medias estatales reclutaban 464.347 alumnos de ambos sexos, con 34.881 docentes, mientras las escuelas medias no estatales reunían 126.047 alumnos con 13.311 docentes.

Se consignan, por último, los datos relativos a los institutos magistrales para el curso mencionado. Contra 177 estatales existían 852 no estatales: los primeros con 70.840 alumnos y los segundos con 34.592.

AÑO ESCOLAR 1958-1959	ALUMNOS MATRICULADOS			DOCENTES		
	Con maestros	Con maestras	Total	Maestros	Maestras	Total
Estatales	2.252.786	2.045.691	4.298.477	49.331	125.351	174.682
Subvencionadas	36.787	32.059	68.846	882	4.817	5.699
Equiparadas	35.358	48.656	84.014	348	2.648	2.996
Privadas	100.017	124.432	224.449	937	7.482	8.419
TOTALES	2.424.948	2.250.838	4.675.786	51.498	140.298	191.796

En cuanto a los docentes, eran 6.296 alumnos en los institutos magistrales estatales y 4.466 en los no estatales. (*I Diritti della Scuola*, 1962.)

INSTITUTO FEMENINO PARA LA FUNCION PUBLICA EN LA INDIA

Se fundará en la India un instituto nacional femenino que capacite para ocupar altos puestos administrativos. La fundación se llevará a cabo por resolución del Ministerio de Educación de la India, que ha facilitado además, como parte del tercer plan, la suma de 400.000 dólares aproximadamente para la educación de las mujeres indias en las organizaciones y centros administrativos. Un grupo de expertos ha elaborado el plan de estudios del instituto. El Ministerio ya ha aprobado este plan.

PARIS: UN CENTRO PARA EL APRENDIZAJE ADMINISTRATIVO DE LOS NEGOCIOS

El Instituto Europeo de Administración de Negocios se fundó en 1958, a iniciativa de la Cámara de Comercio e Industria de París, con el apoyo técnico de la Harvard Graduate School of Business Administration y del Centro de Perfeccionamiento en la Administración de Negocios (CPA), así como con el concurso de diversos organismos y empresas europeas e internacionales. Tiene por objeto preparar a los futuros cuadros y dirigentes de empresas bancarias, industriales y comerciales de Europa y asegurar la transición entre la universidad y la vida de los negocios mediante una enseñanza de carácter concreto, que dé una opinión internacional de los problemas de empresa.

La enseñanza, dirigida a los estudiantes que ya poseen diplomas universitarios, es verdaderamente internacional, tanto por el reclutamiento de los profesores como por el de los estudiantes, que este año pertenecían a diecinueve países diferentes: Africa del Sur, Alemania, Argentina, Austria, Bélgica, Colombia, Dinamarca, España, Estados Unidos, Francia, Gran Bretaña, Grecia, Italia, Luxemburgo, Noruega, Países Bajos, Portugal, Suecia, Suiza (BNB, 720).

CATALOGO GENERAL DE PUBLICACIONES DE LA UNESCO

Un catálogo general de las publicaciones de la Unesco ha sido editado por la Unesco en París. Comprende más de 2.500 publicaciones realizadas en el marco del programa de la institución de 1946 a 1949, editadas en parte por la Unesco misma y en parte por su colaboración, y constituye el primer intento de obtener una amplia visión en esta materia. El catálogo se halla dividido en cuatro partes:

1. Un sumario de los títulos, ordenados temáticamente según la clasificación decimal universal, y que contiene todos los datos bibliográficos, así como datos respecto a ediciones en otras lenguas.

2. Un sumario de películas y diapositivas.

3. Un registro de autores, títulos y títulos de las series.

4. Una lista de los nombres y direcciones de los editores.

El catálogo puede obtenerse en todas las oficinas de distribución de la Unesco el precio de 1 dólar, 5 chelines o 3,50 francos nuevos.

LA FACULTAD INTERNACIONAL DE DERECHO COMPARADO DE ESTRASBURGO

Se ha confirmado en la Universidad de Estrasburgo la existencia de la Facultad Internacional para la enseñanza de Derecho comparado. Acoge doscientos sesenta y tres estudiantes de cincuenta y siete países. Ochenta profesores de veinte nacionalidades forman el profesorado. Los cursos se dan en francés e inglés.

CAMPAÑA IBEROAMERICANA CONTRA EL ANALFABETISMO

Paralelamente al descenso de analfabetos producido en España empieza a sentirse la influencia beneficiosa de las campañas emprendidas en los países iberoamericanos para el desarraigo del analfabetismo. Se hacen progresos notables en la extensión de la enseñanza primaria, pero la recuperación de adultos sigue siendo grave; no obstante, los números examinados durante el presente año por los expertos indican que los porcentajes

de 50 y 60 por 100 de analfabetos tienden a desaparecer. El índice de analfabetos comunicado recientemente es el siguiente: Argentina, 13,6 por 100; Costa Rica, 21; Cuba, 17; Ecuador, 44; México, 35; Uruguay, 5,11; Venezuela, 18,4, y España, 10,4. (*Plana*, 84.)

USA: VIAJES EDUCATIVOS

Una compañía aérea norteamericana ha dado un directorio de viajes educativos, en el que profesores y alumnos pueden elegir hasta setenta y siete itinerarios de estudios, tan valiosos desde el punto de vista de valoración académica como las clases recibidas en un aula. Entre las distintas opciones que se presentan a profesores y alumnos, figuran viajes alrededor del mundo de ocho meses de duración, junto a otros de treinta y sesenta días a Europa, Extremo Oriente, Pacífico Sur, Oriente Medio, Alaska, etc. Entre los itinerarios previstos figura uno de ocho semanas a España, con opción de seguir determinados cursos en la Universidad de Madrid. El importe de estos viajes de estudio oscila entre los 1.000 y 4.500 dólares.

CONTRA LAS INADAPTACIONES JUVENILES

La Unión Italiana de Asistencia a la Infancia ha organizado un curso de diferenciación didáctica y de orientación para prevenir las inadaptaciones juveniles. El curso se desarrolló de marzo a junio del corriente año y sobre las siguientes materias: Pedagogía, Antropología cultural, Derecho civil, Derecho penal, Legislación escolar, Colaboraciones entre maestros y Servicio Social Escolar. Las lecciones estuvieron a cargo de profesores universitarios, altos magistrados y expertos en el Servicio Social.

EL NINO Y SU EDUCACION EN GRAN BRETAÑA

El Consejo Católico de Educación ha pedido recientemente a cuantos se dedican a la educación en la Gran Bretaña que atiendan más y mejor a la fundamental tarea de formar el carácter de los niños.

Al efecto sugiere los siguientes consejos, que transcribimos a continuación:

1. Todo niño tiene derecho a que se respete su personalidad.
2. Urge desarrollar en el educando el sentido de responsabilidad.
3. Debe ayudarse al niño a formar su voluntad para que obedezca a su conciencia.
4. Debe convencerse al alumno de que sus estudios son parte de su vocación en la vida.
5. Los niños deben recibir en la escuela las defensas necesarias contra el materialismo.

El Consejo lamenta que tantos padres de familia no cumplan con sus deberes en la educación de sus hijos y el creciente abandono de sus niños causado por el gran número de madres que trabajan fuera del hogar

Por otra parte, reconoce ciertas dificultades que encuentra hoy la educación:

1. Los niños crecen y maduran más pronto que en el pasado.
2. La familia se ha debilitado.
3. Las comunicaciones (prensa, radio, cine, televisión) ejercen con frecuencia una labor perniciosa.
4. Las corrientes pedagógicas han creado entre los maestros cierta confusión sobre los fundamentos de la educación.
5. Es desastroso el que los jóvenes dejen la escuela o el colegio antes de tiempo para trabajar y contar con su propio dinero.

Finalmente, el Consejo de Educación, al que apoya la jerarquía, pide al Ministerio de Educación y a las juntas locales, lo mismo que a los padres de familia, que den mayor importancia al problema de la educación de la juventud (*Vida nueva*, 318).

EL INSTITUTO CENTROAMERICANO DE INVESTIGACIONES ECONOMICAS Y SOCIALES DE COSTA RICA

En su VI reunión ordinaria, celebrada recientemente en Guatemala, el Consejo Superior Universitario Centroamericano acordó designar a la Universidad de Costa Rica como sede definitiva del Instituto Centroamericano de Investigaciones Económicas y Sociales. Al mismo tiempo el Consejo Directivo del Instituto aprobó el plan de puntos:

a) Consolidación del Instituto e intensificación de sus relaciones con otras instituciones similares.

b) Conclusión del proyecto de estudio de tenencia de la tierra y condiciones del trabajo agrícola en Centroamérica.

c) Iniciar una investigación sobre la organización cooperativa en Centroamérica.

d) Organizar un estudio sobre los niveles de salarios y cargas sociales en los países centroamericanos.

e) Preparar los primeros elementos para un estudio detenido del desarrollo económico y social de Centroamérica. Recibirá del Banco Interamericano de Desarrollo la suma de 25.000 dólares para ayudar a los estudios que se están realizando en dicho instituto sobre problemas de tenencia de la tierra y condiciones del trabajo agrícola en la América Central.

NOTICARIO BREVE DE LA EDUCACION ALEMANA

La Fundación Alejandro de Humboldt concedió, de octubre de 1960 a septiembre de 1961, 309 becas de investigación a estudiantes de 50 naciones. El 60 por 100 de ellos procedían de Ultramar, el 40 por 100 de Europa; cuatro de los antiguos becarios: un griego, un polaco, un español y un austriaco, han logrado ingresar en el cuerpo docente de sus países. Treinta y dos becarios hicieron el doctorado en universidades alemanas y siete en universidades extranjeras. Los becarios de 1960-61 presentaron más de cien publicaciones científicas.

La Unión de Estudiantes Católicos Alemanes (KDSE) ha decidido participar en el programa de asistencia que el Gobierno de su país dedica a los países de Ultramar, enviando especialistas y concentrando su actividad en los países más subdesarrollados de Sudamérica. La KDSE desea actuar sobre todo en el plano de asistencia y beneficencia juveniles. Sus ayudantes apoyarán en su trabajo práctico a las asociaciones juveniles estudiantiles de América del Sur, sobre todo en el terreno de la formación social y cívica y en la prensa juvenil. Para este fin está reclutando jóvenes que tengan experiencia de grupos juveniles y de entrenadores de deportes.

En Marburgo (Alemania) se ha inaugurado una residencia estudiantil, con comedor para 900 personas y salón de estar con bar para 400 personas.

En Marburgo se terminó la primera parte de la construcción de la ciudad universitaria, la mayor y más moderna de la República Federal de Alemania. El edificio alojará a 235 estudiantes de la Universidad Philipps. Se proyecta la construcción de seis residencias más, con un total de 557 camas. Después de terminarse estas construcciones,

el 10 por 100 de los estudiantes de Marburgo residirán en la ciudad universitaria.

A principios de mayo se firmó en el Berlín Oriental un acuerdo de cooperación científica entre la Universidad Carlos, de Praga, y la Universidad de Humboldt, del Berlín Oriental, en el año 1962. El plan servirá para lograr una estrecha cooperación en el plano de la investigación, del intercambio de experiencias y de la formación de estudiantes.

INICIACION PROFESIONAL PARA DEBILES MENTALES

En una encuesta realizada por la Oficina Internacional de Educación se ha puesto de manifiesto que la mayoría de los países se hallan de acuerdo en un punto de capital importancia. La encuesta se refería a la educación de los débiles mentales y ha sido casi unánime la aprobación de la iniciación profesional encaminada a los oficios, tanto desde un punto de vista pedagógico como terapéutico y social. Los oficios que parecen ser más convenientes son los relacionados con la artesanía, la agricultura y los trabajos domésticos.

En Francia existe una escuela especial para la formación de maestros especializados en reeducación psicopedagógica, en la que cada año son más numerosos los alumnos.

MARIA MONTESSORI Y EL PENSAMIENTO PEDAGOGICO CONTEMPORANEO

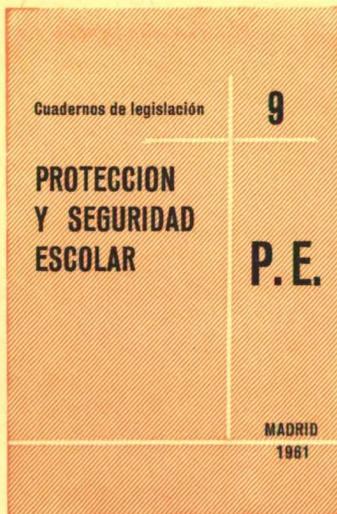
La editorial romana Vita dell'Infanzia ha publicado las actas del XI Congreso Internacional Montessori de 1957, que se celebró en Roma del 26 al 28 de septiembre de dicho año, sobre el tema «María Montessori y el pensamiento pedagógico contemporáneo». Los textos de los trabajos presentados se reúnen en 363 páginas, y van precedidos de una síntesis de M. Pignatori, señalando la gran influencia ejercida por la obra de María Montessori sobre las corrientes pedagógicas. El dinamismo de este método conduce por la renovación de los conceptos educativos a una verdadera reforma de la escuela. Los múltiples aspectos del pensamiento montessoriano han influido considerablemente en las diversas orientaciones de la pedagogía moderna, en la que todos se inspiran más o menos, dando más importancia al desarrollo de todas las facultades del niño.

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
Indice 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 148

noviembre 1962

ESTUDIOS. Conancio de Castro Aguirre: **Hacia un Bachillerato con Ciencias Sociales** - Alfredo Carballo Picazo: **Notas para un comentario de textos** - Francisco Secadas: **Sentido y problema del aprendizaje profesional (y II)**

CRONICA. **Conversaciones Unesco franco-españolas para la revisión bilateral de los manuales escolares de Historia** - **El movimiento educativo en España durante el año escolar 1961-62**

INFORMACION EXTRANJERA. **María Concepción Borreguero: La XXV Conferencia Internacional de Instrucción Pública de Ginebra**

LA EDUCACION EN LAS REVISTAS

RESEÑA DE LIBROS

ACTUALIDAD EDUCATIVA

Precio del ejemplar

30 pesetas