

REVISTA DE EDUCACION



Estudios. Constanco de Castro Aguirre: Educación y sociedad, 93-97 - Isabel Díaz Arnal: La intervención educativa en la inserción social del deficiente, 98-102 - Oscar Sáenz, Adoración Zabala y Betty Corvalán: El aprendizaje con proyección fija, 103-107.

Crónica. Situación actual de la educación en España. Aportaciones educativas al margen del MEN, 108-112 - Carmen Fernández de Losada: Condiciones sociales y económicas del personal docente, 113-115 - Educación Nacional: Índice Analítico de Disposiciones Generales, 115-118.

Información extranjera. María Concepción Borreguero: Las enseñanzas técnicas en la URSS, 119-126.

La educación en las revistas. 127-130

Reseña de libros. 131-135

Actualidad educativa. 136-148



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

IMPRENTA NACIONAL DEL
BOLETÍN OFICIAL DEL ESTADO

Depósito legal: M 57/1958

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

T-6

ESTUDIOS

Educación y Sociedad

CONSTANCIO DE CASTRO AGUIRRE

Profesor de Geografía

Profesor de Universidad en Caracás

Queremos salir al paso del uso indiscriminado de las cifras estadísticas en materia de educación. La osadía e inanidad de los tópicos educacionales alcanza el máximo grado imaginable cuando leemos algunas declaraciones al respecto. Es obvio y a nadie le escapa el carácter íntimamente problemático de la política educacional; una simple inspección al cambio incesante de los planes bastaría para ello. Sin embargo, contrasta con este aspecto de constitutiva inestabilidad el tono seguro y firme con que acostumbran expresarse ciertas personas, aportando a la base de sus afirmaciones el sufragio de las cifras estadísticas.

Yo quisiera aportar algún punto de reflexión a estos temas. Quede bien claro que no soy en modo alguno un detractor del empleo de la estadística. Pero por encima de ese enorme artificio que es el ingenio estadístico creo conveniente no perder en ningún momento el norte que nos guía. Yo preguntaría de comienzo: ¿Es posible medir la educación en cifras? Y si es posible, ¿qué es lo que *en forma concreta* se persigue con el intento? Por supuesto que alguien me diría, recordando sutilezas escolásticas, que si es posible mediante cifras abordar *los aspectos cuantitativos* de la educación. No obstante, aun cuando ésta parezca resolver la cuestión, yo insisto: ¿Es posible que mediante un certificado de primaria o de bachillerato pueda extenderse un denominador común para la apreciación comparativa de distintos países? ¿Es posible que podamos medir el *nivel* educativo de un país por el número de certificados? Evidentemente que esto se hace, y no voy a ser yo quien niegue interés al hecho, bien que *dentro de un alcance limitado*. Lo que quiero es llamar la atención de quienes parecen

contentarse con un análisis comparativo de esta especie, como si con eso definiesen un concepto medular de la educación.

La educación es un fenómeno tan sumamente condicionado a los factores ambientales, que el intento de abordarlo mediante la abstracción de las cifras amenaza la comprensión de su más íntima textura. La educación no expresa sino lo que su circunstancia le permita. Parafraseando el célebre pensamiento de Ortega, diríamos «la educación y su circunstancia». Todo sistema educativo nace o se desarrolla al calor de una circunstancia política. El soslayar esta verdad con el tratamiento hueco de las cifras equivale, ni más ni menos, a oscurecer el horizonte cultural en que la educación radica.

Decía Durkheim hace ya más de cinco lustros: «La reflexión es anterior a la ciencia, que no hace sino servirse de ella como de un método mejor. El hombre no puede vivir en medio de las cosas sin formular sus ideas sobre ellas y de acuerdo a las cuales arreglar su conducta. Pero como estas nociones están más cerca y más a nuestro alcance que las realidades a que corresponden, tendemos naturalmente a sustituirlas a estas últimas y a hacer de ellas la materia prima de nuestras especulaciones... Hasta el presente la sociología ha tratado de una manera más o menos exclusiva no de cosas, sino de conceptos» (1). De igual modo creo que las palabras del sociólogo francés son aplicables a nuestra situación. Oír hablar a los políticos sobre educación es como si se tratara de una mercancía ambigua, ya que bajo un mismo ropaje nominalista se aceptan realidades tan dispares como la

(1) Cfr. DURKHEIM: *Las reglas del método sociológico*, «Ed. Dédalo», Buenos Aires, 1959.

educación de nuestro país, la educación en Francia, la educación en Israel, la educación en la URSS...

Hay en todo esto una cuestión más radical por debatir. La educación —el proceso educacional de un pueblo— evidentemente no consiste en sumar unos conocimientos más o menos abstractos. Estos sí son unívocos e igualmente encasillables en cifras estadísticas, cualquiera que sea el país en cuestión. Saber tanta geografía o tanta química o tanta matemática es algo hasta cierto punto medible y por tanto susceptible de comparaciones fáciles. Entendemos que la educación fundamentalmente se propone despertar unas actitudes activas ante el proceso social, tarea que muy poco tiene que ver con esa faena de almacenamiento de saberes. A este respecto, y a la altura del siglo en que vivimos, poco tiene de exagerado sustentar que nuestra educación es sustancialmente una rutina de almacenaje. El español que haya superado todas las etapas educacionales es en el mejor de los casos un acróbata sobre la cuerda floja de los saberes. Maneja los datos de la cultura con un alto grado de histrionismo. Viene a cuento traer aquí una observación que he oído comentar en medios universitarios: un muchacho extranjero —se dice— en igualdad de condiciones lleva en su haber mucha menor cantidad de conocimientos que un español; sin embargo, es posible que el extranjero le aventaje al español en sentido ciudadano para la convivencia. Con esto creo que hemos pronunciado la palabra clave, *convivencia*: he ahí el primordial objetivo de una educación. Pero como no queremos hacer tan sólo una frase vamos a intentar explicarnos.

Definamos inicialmente nuestra tesis. Entiendo que hasta cierto punto cualquier sistema educativo es bueno si la sociedad a la que sirve es buena. Y viceversa, en una sociedad en donde no haya lugar a la libérrima y genuina expresión de convivencia cualquier sistema educativo será insuficiente para formar hombres libres. En estas sociedades la educación se distrae de sus fines propios y se bastardea; acaba por ser un vehículo formal de conocimientos abstractos y técnicos. Cuando, en cambio, la sociedad se construye sobre una amplia base de convivencia, la educación surge por sí sola como una vía de ascensión ciudadana. Con lo dicho queremos afirmar dos cosas: primera, que no siempre es la educación como tal sistema formal responsable de sus fallos, sino también, y en modo preeminente, la sociedad en donde se halla inscrita; y segunda, que resulta mostrenco manejar la educación como un sistema formal al margen de su inserción instrumental en una determinada sociedad.

No es ésta una idea nueva precisamente. Si como occidentales tenemos la pretensión de haber heredado las tradiciones helénicas, no deberíamos resultarnos sorpresiva ninguna afirmación anterior. Hemos recogido los siguientes textos en

uno de los más lúcidos comentaristas de la educación en Grecia, Werner Jaeger:

«Los antiguos —dice— tenían la convicción de que la educación y la cultura no constituyen un arte formal o una teoría abstracta distintos de la estructura histórica objetiva de la vida espiritual de una nación (2).

La superior fuerza del espíritu griego depende de su profunda raíz en la vida de la comunidad. Los ideales que se manifiestan en sus obras surgieron del espíritu creador de aquellos hombres profundamente informados por la vida sobreindividual de la comunidad. El hombre cuya imagen se revela en las obras de los grandes griegos es el hombre político (3).

Cada cual pertenece a dos órdenes de existencia, y hay una estricta distinción en la vida del ciudadano entre lo que es propio (*idion*) y lo común (*koinon*). El hombre no es puramente idiota, sino también político. Necesita poseer al lado de su destreza profesional una virtud general ciudadana, la *politike areté*, mediante la cual se pone en relación de cooperación e inteligencia con los demás en el espacio vital de la *polis* (4).

Estos textos y muchos más que pudieran aducirse ponen en claro que el proceso educacional para el pueblo griego nunca constituyó en puridad un adiestramiento profesional. Contrasta vivamente el alto merecimiento que la vida política suponía para un heleno con ese despectivo trato que a un profesional de nuestros días le merece el quehacer político. Por ejemplo, la consabida frase de que la política es para los políticos abriga en realidad un profundo escepticismo al respecto. Y con esta mentalidad a su vez se compagina la idea de que no hay mejor contribución de ciudadanía que la de un honrado servicio profesional. Ser buen ciudadano en la mentalidad de nuestro pueblo de hoy estriba en ser buen médico, buen ingeniero, buen maestro, etcétera. Tampoco estuvo ausente de los griegos esta idea. En la concepción de la *areté* de Hesíodo encontramos una pauta similar. Su obra está transida por lo que pudiéramos denominar el *ethos* profesional y la imagen política del hombre que está dominado por la idea del trabajo, de la profesión eficaz. Sin embargo, los griegos rápidamente superaron esta concepción. La evolución subsiguiente de la *polis*, así como la progresiva urbanización del hombre, alentó una nueva idea de ciudadanía. La exigencia de que todos los individuos participarán activamente en el Estado y en la vida pública creó una conciencia de los deberes ciudadanos completamente distintos de los deberes propiamente profesionales.

Modernamente todos los enunciados que se hacen en torno a la educación coinciden en una nota común: la de su función adaptativa hacia el medio ambiente. A sabiendas de que este medio no es fundamentalmente físico, sino social. Al hombre le cabe entre todos los seres vivientes

(2) Cfr. *Paideia*, ed. F. de C. E., México, 1957, palabras del proemio.

(3) Cfr.: *Op. cit.*, p. 13.

(4) Cfr.: *Op. cit.*, p. 114.

del universo esta dote en grado sumo: la de saber adaptarse. Pero además el hombre ha tratado de reconstruir su propio medio para adecuar mejor su respuesta de adaptación. Y en esta incesante tarea ha logrado elaborar el ámbito social de su existencia. De suerte que si las adaptaciones sociales que se exigieron al hombre primitivo eran relativamente pocas, hoy día, en cambio, llenan gran parte de su vida. Cuando el hombre abandona la sencilla vida del nómada por la más compleja existencia asociada con un hogar permanente, con una propiedad cultivada y una actividad compartida, es entonces cuando han comenzado a multiplicarse los problemas de adaptación social. Pero aún hay más: el marco de la sociedad se renueva incesantemente proclamando nuevos esquemas de adaptación, y no es nada fácil equipar a las generaciones futuras con esos nuevos esquemas, dando lugar así a una tensión permanente en el seno de la sociedad. Por esto la educación ha de tener sus miras en el futuro y no en el pasado si ha de ajustarse a la función que le hemos asignado.

Aún podemos definir con más rigor la misión de la educación en una sociedad moderna. Está claro que la tal función de adaptación consiste en hacer de las generaciones futuras miembros activos y aceptables del grupo a que pertenecen. Y esta misión comporta un triple propósito. En primer lugar, una tarea básica de la educación en cualquier sociedad consiste en enseñar a comprender las normas de conducta imperantes en la comunidad. En segundo lugar, en desarrollar las aptitudes de trabajo que el grupo demanda, y en tercer lugar, en crear una atmósfera propicia al desenvolvimiento de las actitudes favorables a la convivencia. Como se ve, en el primero y último se enuncian fines de carácter estrictamente político, mientras que el segundo es preferentemente profesional.

Ajustándonos a la tesis central propuesta en estas reflexiones, veamos cómo las dos primeras funciones adquieren distintos pliegues según la organización social en que se sustenten. Para ello vamos a intentar el uso de un lenguaje sociológico descriptivo.

En una organización autoritaria las «normas de grupo» tienen muy distinto sentido a las de una organización más libre y democrática. Ante todo, una sociedad autoritaria monopoliza en grupos minoritarios y cerrados el establecimiento de las normas y no permite discutir las a la luz pública. Es más, ni siquiera le interesa que exista una difusión o un conocimiento de otros ambientes ajenos. La célebre expresión «telón de acero» ha consagrado esta realidad hermética para algunos pueblos de Europa sometidos a dictadura. Del mismo modo, el desarrollo sofocante de la censura no denota otra finalidad tal y como la hemos conocido. Las normas pautadas en este sistema pasan a ser rigurosamente controladas a todos los canales de la educación y propaganda. Así, por ejemplo, hemos visto cómo se corri-

gen los textos escolares, se seleccionan y depuran los maestros e incluso se crean organizaciones juveniles ajenas a la escuela para promover inquietudes y crear un adoctrinamiento (el caso de los jóvenes comunistas en Rusia, de las juventudes hitlerianas en Alemania, de los *avanguardisti* en Italia, etc.). El establecimiento de estas normas en una organización dictatorial pasa frecuentemente por un proceso de «enmascaramiento ideológicos». La ideología se constituye en sociedades de este tipo en una pauta rígida que puede marcar la ortodoxia o heterodoxia de los ciudadanos, y el aparato estatal correspondiente se convierte a su vez en cátedra de definiciones, por lo que adquiere un carácter eminentemente confesional, con su secuela inquisitorial inevitable bajo uno u otro disfraz.

En cambio, estas normas, dentro de un ambiente libre, toman el carácter de «reglas del juego», mediante las cuales aprende a respetarse la pluralidad de grupos existente. Semejantes normas nunca revelan el más leve asomo de dogmatismo, sino que se imponen con un valor totalmente hipotético. La competencia establecida entre los grupos a un determinado nivel (económico, profesional, político) por sí misma esclarece la íntima realidad social, levantando cualquier velo de enmascaramiento a que hubiere lugar. Claro es que esta competencia ha de desarrollarse en un equilibrio de fuerzas, o de lo contrario acaba por ser succionado el escenario social por un grupo poderoso. El Estado nunca se convierte en doctrinario ni acepta confesionalidad alguna: es, ni más ni menos, un mantenedor celoso de las «reglas de juego» (lo cual evidentemente no puede confundirse con el orden público «a cualquier precio»).

Aparece muy claro ahora que cuando queremos canalizar la función educativa al primero de los objetivos enunciados (enseñar a comprender las «normas de conducta» imperantes en la comunidad) habrá de adquirirse un engolamiento hueco en el primer caso. El futuro ciudadano se convertirá algunas veces en un ideólogo intolerante al servicio del Estado autoritario. Pero otras veces la función educativa se va hipertrofiando y pierde autenticidad política; se convierte en una técnica formal, en un mero vehículo de abstracciones o elementalidades útiles para el profesional. De ahí esa conciencia generalizada a la que aludíamos antes sobre la mendacidad del político, sobre la vacuidad de la profesión política *per se*.

En el segundo caso—en una sociedad libre—, la función educativa se torna en auténtica investidura reformista y autocorrectiva con miras al ejercicio político. No es esta tarea fácil, y posiblemente el camino se halla mucho más erizado de dificultades que en el caso anterior. A la psicología juvenil no le cuadra muy bien el carácter hipotético o convencional de unas normas de conducta. De ahí que hasta cierto punto sea tan explicable el espectáculo que estamos presenciando

en América Latina. En los países en donde se ha planteado por todos los medios el acceso de la Revolución al poder, este planteamiento tiene un mayor arrastre en los sectores juveniles justamente por su ausencia de convencionalismo, por su carácter radical y enfático. Una democracia militante, si lo es con plenitud, se acerca con respeto a las hipótesis que rigen una convivencia social; y dentro de ella, fundamentalmente en los medios intelectuales, brotará con frecuencia la ola de autocrítica y el continuo esclarecimiento de los fines. La política, quehacer humano a fin de cuentas, es difícil que salga impoluta de la arena pública, pero aquí más que en ningún otro sistema adquiere su verdadera dimensión humana, y sobre todo su más amplia universalidad en la realización efectiva de la libre expresión de cada cual.

En cuanto al segundo punto, el desarrollo de las aptitudes, recordaremos el hecho recientemente acaecido en la URSS de que un grupo de artistas fuese amonestado de heterodoxia al ser expuesta su obra en la Galería Manege, de Moscú, a finales de 1962. Es ya de sobra conocido un postulado que los psicólogos aplican en todos los ámbitos de la actividad humana: el postulado de las diferencias individuales. El hecho, por otra parte, no deja de estar al alcance de la más vulgar observación. Ya sea en el pensamiento, en el arte o en la más modesta tarea de este mundo, los hombres manifiestan su desigual dotación para la misma. Esto en lenguaje político se traduce en una marcada desigualdad en el aporte de los individuos a la comunidad, aun entre aquellos mismos que pudieran parecer más igualados por la división del trabajo. Y al mismo tiempo pone de relieve la radical e intransferible individualidad humana como soporte de la convivencia. En toda sociedad, los hombres, como los árboles, lanzan al cielo su deseo inalienable, aun cuando se nutren y toman el impulso de una savia común.

Se me dirá que el plantear el desarrollo de las aptitudes a tenor de las exigencias de la comunidad está tal vez en contradicción con cuanto hasta aquí hemos formulado. Lo que intentamos es, sin ánimo de ser exhaustivos en el problema, hacer ver que este hecho—que es ineludible en cualquier orden social—adquiere distintas dimensiones de realización según se trate de una sociedad vertebrada en moldes más o menos autoritarios, más o menos flexibles. En sociedades autoritarias se llega a veces a extremos como el anteriormente mencionado de la URSS, de total inhibición para la iniciativa cultural. Pero no es preciso llegar a tal extremo. Frecuentemente se nos ha planteado en nuestro país el hecho de que quien quisiera ser piloto de aviación tenía que pasar por la disciplina militar. Se me hace difícil aceptar este hecho en una sociedad en donde los miembros pudiesen discutir libremente sus oportunidades profesionales, en una sociedad que no estuviese enrarecida por intereses de grupos poderosos. En este orden de cosas, tal vez no fuera

superfluo proponer la siguiente cuestión: ¿Dónde, en qué países abunda más el individuo descontento de su profesión? El tema presenta innegables puntos de contacto con esa idea actualmente tan difundida de la alienación. Piénsese que el sentirse profesionalmente frustrado es en realidad una versión psicológica del problema. Cambiamos si se quiere la óptica de contemplación, pero no la realidad contemplada. La alienación se consume cuando ponemos nuestras aptitudes al servicio de un fin que no satisface plenamente nuestra personalidad a cambio de un precio. Este fenómeno adquiere su más alta expresión en lo que se ha empezado a llamar «proletariado intelectual». Llámesele de uno u otro modo—subempleo, plétora profesional, etc.—, el hecho incontestable es que el despliegue profesional de nuestra juventud no encuentra acomodo en la estructura social imperante. Es evidente, por tanto, que algunas arterias de la comunicación social, hipotéticamente hablando, se hallan obstruidas para el mensaje. En otras palabras, no es un problema que se arregla desde el sistema educativo, sino desde la estructura social de convivencia, en donde aquél se halla ubicado.

En cuanto al tercer punto, que hemos señalado como misión educativa, está el de promover las *actitudes favorables a la convivencia*. La actitud y la aptitud son dos dimensiones a las que prestan mayoritaria atención los modernos laboratorios de Psicología. La actitud nos define sobre todo el aspecto conativo y tensional de la personalidad, mientras que la aptitud fundamentalmente versa sobre dimensiones direccionales de la conducta humana. La aptitud, diríamos, imprime dirección a nuestra conducta, mientras que la actitud nos dota de la energía suficiente, al desatar, en un momento dado, el caudal de nuestra emotividad y de nuestros impulsos.

La actitud no es una lección que se aprende y se olvida. La actitud, una vez adquirida, difícilmente se pierde, sino que permanece a nuestra vera como un centinela del subconsciente, siempre en disposición de alertarnos. En realidad, nuestra vida en sociedad es producto de nuestras actitudes. Con razón puede decirse que a un hombre lo definen sus actitudes.

Pero, estrictamente hablando, ¿qué son las actitudes? ¿Cómo se adquieren? No es nuestro propósito hacer una indagación, sino más bien mostrar los resultados adquiridos en el actual bagaje de la Psicología. Diremos, pues, en términos generales, que actitud es una predisposición permanente a actuar de modo favorable o desfavorable frente a algún objeto de valor. La actitud, por tanto, implica una convergencia de opiniones, de actos en torno a un objeto que es considerado como una encarnación de valores; dicha convergencia podrá tener un carácter de aceptación o bien de rechazo en mayor o menor grado. Ahora bien; si nos atenemos a la más nueva línea de investigación en este campo, tenemos que admitir que nuestras actitudes se van fra-

guando en formas de «lealtad» a través de la inserción en los pequeños o grandes grupos a los que vamos perteneciendo. Entre estos grupos figura con gran relieve la escuela, el colegio, la universidad..., es decir, el sistema de educación en que nos hayamos visto envueltos.

Cuando hablamos de promover actitudes favorables a la convivencia, estamos expresando en realidad un ideal democrático, un ideal en que damos por supuesta la pluralidad y autonomía de grupos. Convivir es un hecho que trasciende al mero trazado de propiedades, aunque ya sea algo establecer las mugas por donde desenvolvernos a nuestra real gana. Convivir, ciertamente, es un hecho más sutil e importa esclarecerlo. Se ha dicho que los ingleses son un pueblo de opiniones, que los alemanes son un pueblo de problemas y los españoles un pueblo de convicciones. La frase, como toda frase hecha, peca de la rigidez del esquema, pero exhibe distintos modos de entender la convivencia; en este sentido, la vamos a utilizar sin ánimo, ni mucho menos, de hacer una glosa a una «psicología de pueblos».

Ciertamente, el español está acostumbrado a caracterizar al pueblo inglés de flemático, porque a menudo sus más agrias discusiones terminan en un muestrario de opiniones a gusto del consumidor. Los ingleses saben arreglárselas para no llevar a punta de lanza sus divergencias; admiten la vigencia del contrario, no como contrario—y esto es lo peculiar—, sino como «otro». Se trata de un régimen de vida en que la posición ajena está a la misma altura que la propia posición. De ahí que todo sean opiniones, y que tanto el defender como el adversar una tesis sean considerados «roles» de igual importancia. La opinión por sí misma nunca es excluyente y envuelve con un tanto de probabilidad a la opinión contraria. De ahí que los ingleses puedan vivir tan armónicamente, aun cuando estén diferenciados en sus formas de pensar.

También es proverbial entre nosotros la lentitud germánica. Imaginamos al prototipo alemán ávido de problematizarlo todo, aun la más elemental realidad. Ellos son enemigos de las soluciones lúcidas y brillantes e indagan siempre en la realidad un ulterior sentido. De ahí su capacidad inigualable para desmontar con paciencia, para analizar detenidamente, para no saciarse en

la interrogación. Para el alemán, la vida de la mente es actividad; quizá para un mediterráneo fuera más bien contemplación. Consecuentemente, el alemán confiere a la convivencia un sentido de equipo. Diríamos que el inglés convive porque posee la realidad con un margen de escepticismo. El alemán, en cambio, tiene otro modo de posesión de la realidad; consiste en abarcarla en todas sus facetas mediante un asombroso despliegue de actividad mental; para eso necesita la colaboración. He ahí dos modos de convivencia a partir de actitudes totalmente diversas ante la realidad; la una posee la realidad en forma de opinión, la otra la posee en forma de análisis.

¿Y el español? ¿Podríamos hablar acaso de un tercer modo de convivencia más próximo al español? La convicción no es fácilmente compatible con la convivencia. La convicción comporta una total entrega del hombre. Un pueblo dado a convicciones difícilmente puede admitir las convicciones contrarias, como no sea en pura situación de hecho, sin atribuirles, por supuesto, ninguna vigencia de derechos. Nuestro modo habitual de entender la convivencia, si cabe llamarla así, es a base de admitir una jerarquía. El contrario entrará en convivencia por supuesto en un rango de sumisión. Constituirse en adversario implica, por tanto, doblegar la cabeza y aceptar de un modo u otro el sometimiento. Convivir es para los españoles de hoy, que son los que de más cerca conozco, una representación de la vida humana harto diferente a la de otros pueblos. Está claro que el aporte de ciudadanía que corresponde al sistema educativo de unos y otros guarda, sin duda, diferencias insalvables. Este es nuestro corolario. Cuando se nos compara tan alegremente con el «nivel educacional» de otros países mediante la ostentación superficial de unos índices estadísticos, parece como si olvidáramos ese elemental atenuamiento a nuestra realidad político-social.

Yo me pregunto, cuando nos entregamos a la tarea de estructurar el «desarrollo integral» de la educación, si en realidad no estaremos escamoteando el verdadero perfil—humano, social y político—que nuestro pueblo reclama. Porque entiendo que «integrar» la educación consiste justamente en situarla como un engranaje hacia una meta por la que el pueblo aspira hace años y tal vez siglos. Lo demás son palabras.

La intervención educativa en la inserción social del deficiente

ISABEL DIAZ ARNAL

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

El problema educativo del subnormal psíquico se hace más complejo y difícil cuando los muchachos penetran en la adolescencia. Nos limitamos aquí a examinar el problema de la reinserción del deficiente mental en la sociedad y al tratamiento de muchachos albergados en instituciones médico-pedagógicas; se trata, por tanto, de niños deficientes que, una vez terminado el proceso de recuperación escolar, tienen necesidad urgente y absoluta de completar, sobre base eminentemente práctica, la preparación para la vida.

ASPECTOS DE LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA

Los esfuerzos pedagógicos que más directamente se encaminan a hacer más fácil el encuadramiento social del deficiente que empieza a ser joven se refieren principalmente a cuatro aspectos, cuales son:

- La conservación del patrimonio nacional adquirido y asimismo la utilización de éste para fines prácticos.
- La integración de relaciones sociales, a través de contactos más frecuentes con el mundo externo.
- La potenciación del autogobierno del chico, de su espíritu de iniciativa, de la organización de su experiencia, del espíritu de cooperación, mediante una adecuada utilización del tiempo libre.
- La orientación profesional del deficiente.

Como es obvio, conviene reconocer la oportunidad de una preparación específica que viene a integrar la obra educativa de los años anteriores y que justifica la permanencia ulterior de los deficientes en la institución médico-pedagógica más allá del término previsto para su recuperación escolar. Esta representa un aspecto fundamental del tratamiento, pero no lo es todo. Por ello, si no se quieren perder las ventajas conseguidas en esta primera etapa, es necesario continuar la recuperación del deficiente en ambiente protegido, ya que aquél no puede, en la mayoría de los casos, afrontar él solo (ni la familia,

si existe, está en condiciones de ayudarlo convenientemente) el riesgo de la inserción en el ambiente social, sea por medio de las relaciones normales, sea por la orientación profesional.

En la práctica se posibilita al deficiente el tránsito a la vida social propiamente dicha mediante las clases de desarrollo, la integración en el establecimiento de las relaciones y el tiempo libre debidamente dirigido.

CLASES DE DESARROLLO

En líneas generales, el deficiente mental de doce y más años es difícil que desarrolle ulteriormente la capacidad teórica especulativa correspondiente a la capacidad de aprendizaje nocional. Por este motivo, la clase de desarrollo viene a constituirse en una clase especial que comprende alumnos todavía en edad de obligatoriedad escolar (doce, catorce años), los cuales tienen, sin embargo, un nivel escolar correspondiente a la segunda o tercera clase elemental; estos muchachos están confiados a un educador que desarrolla su actividad en los límites del horario normal de veinticinco horas semanales.

El programa a desarrollar en esta clase comprende: en primer lugar, ejercicios escolares repetidos, para fijar y perfeccionar las nociones adquiridas.

En segundo término, la aplicación tendente a presentar a cada uno, según su capacidad personal de asimilación, nociones y procedimientos que normalmente se encuentran en el programa de las clases superiores, pero cuyo conocimiento es indispensable para afrontar los más elementales problemas de vida práctica y del trabajo manual (medidas, elementos de geometría, de física, etc.), así como preparación teórica para el trabajo, mediante informaciones oportunas sobre los procedimientos y técnicas operativas (empleo de material, dibujo, etc.).

Tal obra de información tiene lugar, naturalmente, de acuerdo con los criterios didácticos más idóneos en educación especial, tales como la base intuitiva, observación, investigación concreta y aplicación, acciones todas que permiten

una utilización inmediata de las nociones aprendidas con fines prácticos.

Además de esta exigencia fundamental, la escuela especial, en su modalidad de clase de desarrollo, da también ocasión de separar los deficientes, discriminando los que han mostrado un progreso posterior de los que siguen estacionados, poseyendo el mismo nivel de escolaridad.

INTEGRACION EN LAS RELACIONES SOCIALES

La prueba más difícil para el deficiente psíquico es enfrentarse él solo con los problemas, con los obstáculos de la vida y, sobre todo, mantener relaciones con los demás. A pesar de reconocer que toda la obra educativa está encaminada desde el principio a preparar la inserción del deficiente en la sociedad, esta preparación común y genérica no basta; es necesaria una preparación específica que se intensifica, sobre todo, en el momento en que la reeducación escolar puede darse por concluida. Estamos en la fase de la preadolescencia, y el deficiente, en posesión de una formación general, alcanzada por cada uno según el límite de sus propias posibilidades, debe cimentarse en una relación social más intensa.

Las dificultades notables con que se ha de encontrar el muchacho están ligadas a la nueva situación con que se enfrenta y debidas a la natural torpeza de la primera experiencia, a la incompreensión de los demás hacia él, al contraste, al fracaso. Las reacciones del deficiente frente a estos obstáculos nuevos varían según se halle albergado en una institución médico-pedagógica o frecuente una escuela especial en externado.

Mientras estas experiencias nuevas tengan lugar cuando el deficiente está aún internado en la institución se podrán valorar atentamente y se le podrá dotar de los medios que el tratamiento médico-pedagógico proporciona para hacerle superar gradualmente estos obstáculos nuevos.

El contacto con el mundo externo, limitado por razones didácticas durante el horario escolar, se intensifica y se conduce con finalidad determinada durante el tiempo libre y se efectúa en diversas ocasiones: manifestaciones deportivas, espectáculos, ceremonias, y también a través de la participación y colaboración en actividades con compañeros de otros institutos y colegios. Por otra parte, se le puede insertar al deficiente, por periodos breves de tiempo, en ambientes de trabajo, colonias, *campings*, etc.

El *periodo extraescolar* se organiza de modo que permita dos operaciones específicamente distintas, es decir, el trabajo manual y la actividad libre.

Respecto del primero de los aspectos, se procede con el criterio de las demás ocupaciones dentro del campo de la educación especial; con el criterio de la más rigurosa graduación, que,

junto con el de la individualización, constituyen los pilares básicos de la pedagogía especializada.

El deficiente o subnormal no puede tener, en general, una preparación de base completa que le permita trasladarse, sin el grave y frustrante riesgo del fracaso, de la escuela especial al taller, al empleo externo, aunque sea, no obstante, para adiestrarlo en un trabajo. Es evidente la necesidad de una preparación para el trabajo, prolongada y gradual, en ambiente protegido, con objeto de obtener la formación lo más completa posible. Esta fase, para nosotros la más importante, implica la exigencia de regular el paso de la escuela al mundo del trabajo, a través de una fase preliminar durante la cual, sin traspasar del todo la actividad escolar, sino en ordenada relación con ésta, el muchacho pueda familiarizarse con la actividad práctica y operar gradualmente en la búsqueda de las condiciones que facilitan la ejecución de un trabajo.

No se tratará, sin embargo, de la orientación hacia un oficio determinado, sino de ejercitaciones prácticas fundamentales y comunes a diversas actividades laborales, es decir, una ejercitación polivalente. En esta fase del tratamiento, escuela y taller de la institución están ligados estrechamente hacia el mismo fin: el desarrollo de la inteligencia práctica. En la escuela recibe el chico información y sugerencias de base teórica y en el taller utiliza nociones y procedimientos aprendidos. En el lugar del trabajo está presente un instructor especializado, que facilita —sugiriendo, estimulando y guiando— la actuación del proyecto, la realización de un trabajo, solicitando del muchacho la búsqueda del modo mejor, del recurso práctico, en virtud del cual una operación puede ser más expedita y perfecta.

Una experiencia prolongada en tal sentido representará la mejor preparación para afrontar sucesivamente el problema de la calificación profesional y específica y permitirá individualizar y orientar inclinaciones y actitudes.

El desarrollo de la inteligencia práctica, que es más fácilmente atraída por situaciones concretas ofrecidas en ocasiones de trabajo, favorecerá la adquisición de la habilidad técnica mediante la cual el joven, más tarde, adquirirá en la vida una autonomía propia que será, desde luego, proporcionada a su capacidad productiva.

Puesto que ésta es la fase considerada como más compleja y delicada del tratamiento, es necesario que se desenvuelva dentro de un ambiente protegido durante todo el tiempo que sea necesario o bajo la guía continuada de educadores expertos y con la misma y completa asistencia médico-pedagógica que caracterizaba el periodo de escolaridad primaria especial.

LA ACTIVIDAD LIBRE

Los adolescentes, después de la permanencia en la escuela y en el taller, deben tener la posibilidad de disponer de su propio tiempo.

Una sala convenientemente dotada de libros, revistas, periódicos, televisión, radio, juegos, etcétera, permite leer, jugar y conversar en plena libertad y siempre al lado de un educador especializado en el aprovechamiento del tiempo libre, que está al tanto de los problemas que surgen necesariamente y obra de manera que favorece el ejercicio justo de la libertad.

No es de despreciar tampoco en la conversación las experiencias dirigidas en el curso de la jornada y de modo especial las impresiones que resultan del contacto con el mundo externo. El educador, que se llega a transformar en amigo y confidente de sus chicos, no cesa, sin embargo, en su labor educativa; suministrará consejo en las situaciones que lo sugieran, anotará comentarios, preocupaciones, valoraciones, con el criterio seguido por los demás educadores de la institución, la cual le proporcionará siempre indicaciones y sugerencias para el tratamiento más oportuno.

De estas múltiples intervenciones si se puede esperar el resultado perseguido, que no es otro que el preparar, en la forma más completa posible, la inserción social del deficiente psíquico, de manera que el muchacho no corra el peligro de retroceder al punto de partida al establecer el primer contacto con el mundo.

El problema de la inserción del deficiente en la vida social es grave y urgente, y, como dice Mario Brotini, de la POA de Roma, si bien está reconocido el valor del principio ético-social que afirma «el que más tiene más debe dar», y no sólo desde el punto de vista económico, es también necesario recordar y actualizar el imperativo que impone «dar más a quien tiene más necesidad».

EXPERIENCIA REALIZADA EN LA INSERCIÓN SOCIAL DE MUCHACHOS DEFICIENTES

Contrariamente a la tónica general, por la que nos encontramos con muy pocos datos al referirnos a esta especialidad educativa, todavía por realizar de modo pleno en nuestro país, expongo a continuación una experiencia directa en esta faceta de inserción en la vida social del deficiente de catorce a dieciséis años. Ha sido realizada por alumnas mías de la Escuela de Especialidades «Julio Ruiz de Alda» que finalizaban su carrera de asistentes sociales.

El tiempo empleado en ella son tres años consecutivos, dedicados a plena actividad en los nueve meses de curso, con los alumnos ingresados de centros de educación especial; los objetivos perseguidos en este trabajo han sido polarizados desde un triple punto de vista muy interesante: los servicios de postcura, las atenciones postescolares de los niños difíciles y el grupo terapéutico. Los instrumentos de trabajo preferentemente empleados han sido el trabajo social de grupo, téc-

nica que dominaban por ser específicamente distintiva de su profesión.

Los tres aspectos reseñados han aprovechado el tiempo libre de estos pequeños; pero sus deducciones, a través del contenido dado a las actividades organizadas, están polarizadas por el punto de vista predominante, por lo que mencionaremos ampliamente el primero de los tres aspectos, la postcura, por ser el más característico dentro del tema de este artículo; los otros dos, con ser importantes, escapan más a la coordinación social propiamente dicha, y se refieren más directamente a la recuperación personal del niño difícil aislado y a la valoración del agrupamiento como medio pedagógico curativo, aspectos ambos que se separan del contenido de mi trabajo.

PREMISAS DE LAS QUE HA PARTIDO EL TRABAJO

Teniendo en cuenta que la postcura está constituida por la asistencia o tutela que se le prodiga al niño o adolescente, una vez terminada su frecuentación escolar en el centro de educación especial, el servicio de postcura es, pues, una prolongación de la acción positiva del establecimiento educativo especial donde se ha recuperado el pequeño y, al mismo tiempo, el mejor medio para la adaptación social más completa de los ex alumnos.

Estos servicios son el medio por excelencia para atender al muchacho, poniendo en juego la dinámica de grupo a través de una serie de actividades recreativas artísticas o deportivas, entre las principales, en las cuales la persona que las dirige (en nuestro caso la asistente social) es el factor aglutinante y el intérprete de las iniciativas del conjunto.

El asesoramiento previo a la asistente, así como la preparación de la misma en el empleo del trabajo social de grupo, han permitido aprovechar el tiempo libre de los pequeños para conseguir una socialización lo más completa posible en el momento de abandonar el centro educativo especial y pasar a formar parte del mundo del adulto.

Las finalidades que se fijaron para comenzar las actividades que llenarían los fines de semana, sábado por la tarde y domingo de los nueve meses del curso, fueron las siguientes:

Proporcionar a los niños una experiencia de grupo, que tiende al desarrollo integral de su personalidad, a su capacitación progresiva en el establecimiento de relaciones, aprovechando para ello sus necesidades de agrupación (pandilla), de juego, de distracción, etc. Todo esto se ha llevado a cabo por medio de una pedagogía activa, es decir, tratando de fomentar entre los chicos el espíritu de iniciativa, el uso de la libertad, el sentido de responsabilidad y, en último término,

tender a su educación social con sentido de servicio.

Continuar el contacto con estos alumnos, iniciado y desarrollado temporalmente en el interior del centro, para ayudarlos, una vez abandonado el mismo, al fin de su escolaridad, para que sepan adaptarse al medio ambiente y orientarlos vocacional y profesionalmente.

Desarrollar valores humanos a través de juegos educativos y actividades de grupo diversas, de acuerdo con las necesidades intrínsecas de cada uno de los miembros del grupo.

Para el logro de estos fines, y después de la formación de los grupos correspondientes, se ha suscitado la elección de un jefe o líder por parte de los mismos componentes, que ha tenido en cierto modo la responsabilidad de la marcha del grupo. Asimismo, cada miembro ha tenido una responsabilidad concreta con respecto al grupo a que pertenecía, ya que si ha de ser educativa para él esta agrupación y convivencia con otros muchachos es en virtud del papel que ejerce *en y para con* los demás que se agrupan en torno a él.

El modo de despertar ideales y fijarlos en los chicos agrupados con los que se iba a trabajar se ha concretado en símbolos, como, por ejemplo, nombre del equipo a formar, lema que le distinga, banderín que lo represente, himno a interpretar en común, hoja volandera o mural que exprese las actividades de los grupos. Actividades todas que ellos mismos han realizado sistemáticamente después de un corto entrenamiento.

LA FORMACION DE LOS GRUPOS PARA EL APROVECHAMIENTO DEL TIEMPO LIBRE

Como la organización *a priori* de una serie de actividades de distracción, deportivas o artísticas, llevaría aparejado el fracaso de las mismas, puesto que habían de ser la consecuencia de la elección de los propios muchachos, y teniendo, además, en cuenta las dificultades personales de éstos por su procedencia de establecimientos de reeducación, se consultaron previamente las fichas de los alumnos para elegir a los que se consideraran más necesitados de atención y los más adecuados a los fines generales del trabajo de grupo. Se realizaron las visitas domiciliarias correspondientes para establecer un primer contacto con ellos y destacar ante sus familiares el valor de la agrupación de los antiguos alumnos con una finalidad educativa y orientadora, y, por fin, se les convocó para explicarles el funcionamiento de los grupos y las actividades proyectadas, así como para fijar el día y la hora de las reuniones siguientes.

La carta de convocatoria, concebida con sencillez y afecto, se expresaba en estos términos:

«Querido ex alumno: Como te comunicamos,

van a comenzar las actividades de grupo con los antiguos alumnos del centro. Esperamos que no faltes a la reunión que tendrá lugar el próximo sábado, día 10, a las cuatro de la tarde.

Es muy importante tu asistencia este primer día, ya que de tus opiniones, de tus aficiones deportivas y gustos, y, en general, de tus preferencias, dependerán las actividades en los días sucesivos, tales como coros, excursiones, pequeñas escenificaciones, meriendas, juegos y deportes, cine-club, etc. Hasta el sábado, que te veremos. Te saludan las asistentes sociales.»

Se hicieron tres grupos, dos de niños y uno de niñas, con seis miembros cada uno, oscilando las edades entre los catorce y dieciséis años y presentando dificultades de audición, retraso mental y signos de conducta difícil, respectivamente; fueron ensamblados de seis en seis, integrándose en cada grupo representantes de las tres deficiencias, con objeto de compensarlas con la convivencia y la estimulación del grupo como totalidad. En ocasiones, el funcionamiento era mixto, favoreciendo de este modo la relación correcta con el otro sexo, tan descuidada, en general, por el aislamiento en que permanecen ambos a lo largo de su educación.

Las actividades desarrolladas por los grupos de niños han sido preferentemente: lectura de cuentos, juegos reunidos sentados (manuales e intelectuales), juegos deportivos (por equipos), deportes (realizados en el campo de La Chopera del Retiro), trabajos manuales (carpintería, pintura, haciéndose concursos de murales, encuadernación, trabajos de arcilla), ensayo de teatro sencillo, tablas de gimnasia, excursiones (a pueblos que estando cerca de Madrid tengan algún interés histórico o artístico), visitas a museos (Ejército, Ciencias Naturales, etc.), club de películas (cortometrajes de paisajes, costumbres y modos de vivir regionales o locales), teatro guiñol (con colquio al final).

Para las niñas las actividades han sido: lectura de cuentos, trabajos manuales (pintura, muñequería, labores, motivos de adorno), juegos reunidos sentados, juegos deportivos, bailes regionales, excursiones, visitas a museos, cine-club, teatro guiñol.

Naturalmente, no vamos a detallar la sucesión de reuniones que tuvieron lugar, porque no tiene ningún objeto, pero sí reseñaremos las observaciones que se hicieron a través de ellas y que tienen una referencia directa a la actitud social desarrollada en las mismas.

Por una parte, pudieron observarse fenómenos generales puestos de manifiesto por la convivencia en grupo, y, por otro lado, características particulares de ciertos miembros del grupo, cuyas condiciones personales dificultaban la integración social de manera plena.

La dinámica de grupos, puesta en juego en la actividad espontánea, dió lugar a la *manifestación de ayuda*, de compañeros más dotados, dentro del nivel de la deficiencia, a otros cuyo de-

fecto era más acusado y le entorpecía para una participación más activa en la actividad del grupo. Ayuda prodigada continuamente por dos muchachos con dificultades de audición en distinto grado, recíprocamente compenetrados.

La *actitud frente al sexo opuesto*, tímida y vacilante en el primer momento por parte de las niñas, se fortalece y asegura, sin perder la delicadeza y cualidades femeninas. Es decisiva en este sentido la integración de una líder o responsable del grupo, que tiene cierta soltura aun dentro de las limitaciones y estimula y alienta a las demás a dar cuanto les es posible en las actividades del grupo.

La *compensación en la destreza o habilidad particular*, en distintos trabajos o acciones realizadas en común, es otra de las ventajas que proporciona la utilización del tiempo libre sabiamente aprovechado; la variada gama de momentos en que compiten amigablemente o en reñido deseo de alcanzar la victoria apaga las excesivas muestras de predominancia de unos en un sector determinado al verse alcanzados o igualados por los otros en el desarrollo de otras actividades propuestas, y, por otra parte, es el antídoto contra la indecisión a tomar parte en el desarrollo de una acción en la que se sabe inferior a los demás, pero tiene posibilidad de igualar o sobresalir en otros ejercicios. Los duros de oído, hábiles en las tablas de gimnasia; los torpes en el deporte, frente a los que dominan en los juegos sentados; hasta el que sólo es capaz de hacer de payaso en el teatro guiñol haciendo reír largamente a sus compañeros cuando han pensado realizar algo al aire libre y el tiempo no lo permite.

El *espíritu de cooperación*, sinceramente manifestado, les lleva a pagar sistemáticamente al menos pudiente el gasto de transporte hasta el lugar de reunión mediante los pequeños ahorros de los compañeros, que van rotando en este menester con tal de que no falte el muchacho y poder llevar a cabo esas actividades que les distraen e interesan y que, inconscientemente, les va imponiendo en el establecimiento y en el uso de las relaciones de convivencia social.

La *proyección de dificultades individuales* como falta de integración en el grupo se ha puesto de manifiesto en las actitudes de negatividad o aislamiento en niño y niña, respectivamente; hecha la indagación oportuna por la asistente social, han arrojado luz sobre el primero, que reaccionaba negativamente a todo con protesta porque estaba descontento con su trabajo y tenía ganas de encontrar otro al que poder cambiarse; la estrechez y deplorable ambiente familiar de la niña, con profunda repercusión emocional afectiva, la mantenía alejada de la participación activa del grupo al que ella pertenecía y a cuyas reuniones asistía con puntualidad.

La *protección y generosidad* de unos miembros para con otros se ha dejado sentir cada vez con mayor relieve en el desarrollo de las reuniones, abarcando un doble aspecto material-espiritual que pone de manifiesto hasta qué punto puede llegarse a comprender una serie de obligaciones vinculadas a la agrupación de miembros diversos con características y posibilidades distintas; el lema del dar más cuanto más se tiene es una obligación espontáneamente realizada, invitando a golosinas repartidas equitativamente entre todos, aunque adquiridas por algunos solamente, y es esperanzador el ver cómo en los juegos de búsqueda a campo abierto mediante pistas el muchacho expedito en sus movimientos formaba equipo con el torpe en reflejos o con dificultades motoras y le ayudaba a este último a subir al coche en la excursión de modo automático, sin aparato ni conmiseración absurda y contraproducente.

Una última consecuencia de inestimable valor por la trascendencia que encierra ha sido la *aceptación y el encomio de las familias* de los respectivos muchachos, que al comprobar el interés creciente de sus hijos por la asistencia a estas reuniones han colaborado abiertamente con las asistentes sociales y las estimularon en su labor. Como es lógico, la fuerza del asesoramiento a las familias, cuando el muchacho dejaba traslucir dificultades personales en el grupo, ha sido potenciada por la verificación concreta de las actividades, motivo éste por el que fué factible un tratamiento social familiar en favor del chico.

* * *

Esta es, en suma, la experiencia realizada sobre la utilización del tiempo libre de muchachos deficientes, encaminada a facilitar su inserción social; hay que reconocer que la persona que se encargue de dirigir la serie de actividades recreativas, deportivas o artísticas que llenen los ratos pasados en común ha de conocer la dinámica de grupos, para saber compensar y contrastar los modos de ser y de reaccionar de los componentes y provocar en ellos la manifestación de las fuerzas positivas encaminadas a la total readaptación. Ha de saber explicarse que una reacción sistemática puede llevar aneja una dificultad de ambiente familiar, profesional o escolar; ha de dominar las técnicas de expresión y utilizarlas sin apagar la espontaneidad de los agrupados, sino conducir a ella; en fin, el espíritu jovial y la entereza y flexibilidad de carácter no deben faltar. En la experiencia que hemos expuesto el resultado fué fructífero, porque a las cualidades personales de las asistentes que la desempeñaron dió vitalidad y eficacia el asesoramiento continuado y diverso, según el desarrollo progresivo de las reuniones.

El aprendizaje con proyección fija

OSCAR SAENZ, ADORACION ZABALA,
BETTY CORVALAN

La Comisaría de Extensión Cultural, promotora y realizadora de tantas iniciativas en orden a la educación, se plantea el problema de encontrar los criterios de validez que justifican la aplicación didáctica de los medios audiovisuales. Varios años de ejercicio con el único criterio del acopio cuantitativo de material exigen una ligera pausa para iniciar el estudio serio y científico de su validez. Hay que constatar que los fondos de sus servicios de préstamo han ido incrementándose de acuerdo con criterios meramente personalísticos e intuitivos, ajenos a una estricta valoración objetiva. En cuanto a su aplicación, podríamos decir otro tanto. Los Cursos de divulgación sobre M. A. V., aplicados a la educación, no han tenido sino un somero carácter de ensayo, deficitarios de orientación didáctica y con una metodología prestada de prácticas ajenas.

La Comisaría de Extensión Cultural, que podría ser el órgano superior de investigación en este campo, no ha abordado hasta ahora este capítulo tan importante para la orientación de los millares de beneficiarios que se surten de sus fondos.

PLANTEAMIENTO

La hipótesis de trabajo de la que hemos partido es la siguiente: es indudable que la transmisión oral de los conocimientos viene constituyendo casi la única manera de hacer accesibles a la mente del alumno los contenidos didácticos, sobre todo en la Enseñanza primaria, donde escasean hasta límites insospechados otros materiales, por más que el encerado sea el recurso universal de este nivel.

De otro lado, la imagen, como trasunto de la intuición indirecta, se viene postulando como un instrumento eficazísimo de penetración en el alumno a falta de observación del objeto. Si, pues, tanto el camino oral como el intuitivo son dos vías que el maestro tiene para hacer llegar a la mente del aprendiz el material informativo, es factible suponer que una asociación de ambas puede dar unos resultados superiores a los que se obtendrían de la utilización de cada uno de ellos por separado. Como se trata de investigar el valor de la enseñanza con proyección fija y por el método tradicional (verbal, con los escasos materiales que suelen servir de ayuda en la escuela pri-

maria), nos es dable formular la hipótesis de que la proyección fija, como asociación de imagen y explicación, representa un aprendizaje más efectivo que la simple aplicación del método tradicional. Ahora bien, solamente para esto pudiera no merecer la pena meterse en un estudio de cierta envergadura, dado que por evidente se viene manteniendo por profesores y alumnos. El problema, ya más dudoso, consiste en saber de qué modo actúa la palabra y la imagen respecto del tiempo, o de otra manera, cuál es el comportamiento de la memoria a la influencia oral y gráfica. ¿Qué aprendizaje resiste más al olvido?

Para la comprobación de esta hipótesis se ha formulado un diseño experimental consistente en dos tipos de actuación: uno, sobre grupo de control, y el otro, sobre grupo experimental, cuyos respectivos rendimientos tratan de medirse por medio de un examen inmediato y otro diferido a treinta días. Si nuestra hipótesis es cierta, los exámenes, tanto inmediatos como diferidos, habrán de ser superiores en los grupos en que se utilice la proyección fija sobre los que se les brinda el material por el procedimiento oral.

El estudio presentaba ciertas dificultades en cuanto al material a utilizar. Es indudable que hay determinadas materias escolares fácilmente traducibles a imágenes, mientras que otras son mucho más difíciles de conseguir. Con el fin de ensayar un variado material que enjugase internamente las variaciones producidas por su mayor o menor acceso al grafismo, se han utilizado en la experiencia las siguientes asignaturas: Geografía, Historia, Ciencias, Religión y Narraciones, con dos temas de cada una de ellas:

Geografía:

- 1.º Vista panorámica y mapa.
- 2.º Las zonas climáticas; flora y fauna.

Historia:

- 1.º Don Pelayo.
- 2.º La Guerra de la Independencia.

Ciencias:

- 1.º Organos de los sentidos.
- 2.º El calor.

Religión:

- 1.º La confirmación.
- 2.º El tercer Mandamiento.

Narración:

- 1.º Romance del Conde Flores.
- 2.º Davy Croquet.

Con el fin de que la experiencia se realizara en un ambiente de naturalidad y normalidad, para no crear situaciones nuevas, las aplicaciones se hicieron en el Grupo Escolar «Zumalacárregui», de Madrid, y las clases, tanto las de los grupos de control como de los experimentales, estuvieron a cargo de los maestros de los respectivos grados, eliminando así las posibles interferencias de un maestro nuevo. Con los alumnos se siguió el siguiente criterio:

1.º Elegir 100 sujetos del grupo de niños y otros 100 del grupo de niñas, de diez a doce años, último grado de perfeccionamiento.

2.º Dividir cada grupo en dos de 50, elegidos al azar. Con la mitad de las dos clases se formó un grupo de control, y con las otras dos mitades el experimental, quedando formados:

- a) Un grupo de control de 50 niños.
- b) Un grupo experimental de 50 niños.
- c) Un grupo de control de 50 niñas.
- d) Un grupo experimental de 50 niñas.

3.º Las filminas, en color, fueron seleccionadas según el criterio de maestros y experimentadores de acuerdo con contenido material, marcha del curso, nivel de instrucción, etc.

La preparación de la lección por parte de los maestros de los grupos experimentales se hizo entregándoles las series de diapositivas y los folletos explicativos, mientras que los de los grupos de control se prepararon por medio de un amplio guión de la lección conteniendo los conceptos esenciales a exponer a todos los grupos de alumnos. Sobre esos programas cada maestro elaboraría su lección según su modo particular y atendiendo a las características de cada clase; a los maestros que hacían la explicación en los grupos de control se les advirtió que podían utilizar material: mapas, dibujos, representaciones, ya que no se trataba de medir el aprendizaje verbal, por un lado, y el verbal-intuitivo de la proyección, por otro, sino de ver las posibles ventajas de la proyección fija sobre los medios que actualmente utilizan nuestras escuelas primarias.

Se presentaron diversos problemas que hubo que resolver sobre la marcha: tensión de fuerza, oscurecimiento, aulas, instrucción del personal en el manejo de los aparatos, redacción y aplicación de las pruebas objetivas, etc.

OBSERVACIONES PRELIMINARES

1.ª Nuestra experiencia viene, aunque en pequeña escala, a confirmar las investigaciones hechas acerca de los distintos intereses infantiles, según el sexo en orden a las lecturas; los temas

elegidos para narraciones: Romance del Conde Flores y Davy Croquet, tuvieron distinto interés para los niños que para las niñas; las soluciones de éstas a la prueba del Romance eran muy superiores a las de los niños, mientras que éstos las superaban con mucha diferencia en la Davy Croquet.

2.ª La prueba de narración fué la que dió una diferencia mayor en las respuestas, a favor de los grupos que utilizaron la proyección. En la de Ciencias esa diferencia era más pequeña. En el resto se obtuvieron resultados similares, pero siempre superiores a los grupos de control.

3.ª Después de la primera lección los alumnos de los grupos experimentales llegaban a la clase mucho más motivados, y esperaban con impaciencia la hora de comenzar.

4.ª Durante la explicación, la atención de los grupos experimentales era superior, quizá debido a la novedad del método, aunque no todas fueron seguidas con igual intensidad, verbigracia: las de Ciencias y Geografía.

ANALISIS DE VARIANZA

Dado que el número de situaciones experimentales es elevado (cinco asignaturas a dos temas cada una y dos exámenes), y que la asistencia escolar no ha sido durante la experiencia todo lo regular que hubiera sido de desear para una estricta observancia de las normas previamente aceptadas, de los 100 sujetos utilizados en cada grupo, solamente se han podido obtener 83 protocolos completos, por lo que el análisis de varianza se ha realizado sobre un total de 332 situaciones. Resultados:

CONTROL		EXPERIMENTAL	
Inmediato	Diferido	Inmediato	Diferido
5.246	4.997	6.974	5.362

El primer paso operatorio en el análisis de varianza es hallar si las diferencias entre los sujetos considerados como un solo grupo, es decir, como afectados por una única situación experimental, y las puntuaciones de los diferentes grupos como tales grupos, sometidos a situaciones diferentes—en nuestro caso, el método de enseñanza—son suficientemente significativos. La significación supone que las diferencias encontradas no son debidas meramente al azar, de manera que otra medida cualquiera hubiera obtenido resultados muy semejantes, sino que esas diferencias son reales y, por tanto, debidas a la introducción de un factor experimental conscientemente establecido.

Suma de cuadrados total:

$$\sum_1^N x^2 - \frac{\left(\sum_1^N x\right)^2}{N} = 1.973.018 - \frac{22.579^2}{332} = 437.442$$

Suma de cuadrados intergrupo:

$$\frac{\left(\sum_1^N x\right)^2}{n} - \frac{\left(\sum_1^N x\right)^2}{N} = \frac{5.346^2 + 4.997^2 + 6.974^2 + 5.362^2}{83} - \frac{22.579^2}{332} = 29.222,13$$

Suma de cuadrados intragrupo:

Total — intergrupo = 408.219,87

I. TABLA DEL ANALISIS DE VARIANZA EN DOS COMPONENTES

Fuente de variación	Suma de cuadrados	g. 1	Medias cuadráticas	F
Intergrupo...	29.222,13	3	9.740,71	7,82
Intragrupo...	408.219,87	328	1.254,58	
TOTAL.....	437.442,00	331		

Con 3 y 328 grados de libertad F = 3,86 al 1 por 100
2,63 al 5 por 100

Este resultado nos pone de manifiesto que la diferencia de variabilidad entre los grupos y la variabilidad total, es decir, de todos los sujetos de la prueba como si hubieran sido sometidos a un solo procedimiento, no se debe meramente al azar, sino que tal diferencia entre ambas variabilidades es significativa. Esto quiere decir que las diferencias observadas entre los grupos no es una de tantas diferencias como podrían observarse en un número de sujetos igual al de la prueba si se los examinase como conjunto en otras ocasiones. Estamos, pues, ante la presencia de un elemento que interviene en la diferenciación de los sujetos, no tanto si se los considera a todos como un único grupo, sino que adquiere significación cuando se los observa a la luz de una unidad interna intergrupala. La simple variabilidad de los sujetos entre sí no explica suficientemente las variaciones observadas de un grupo a otro, ya que habrá que atribuir a lo que distingue a los grupos entre sí: los diferentes métodos.

Los métodos, pues, han intervenido en la variabilidad de los grupos, lo que nos demuestran los resultados, sin duda alguna, a un nivel de confianza superior al 5 por 100 e incluso al 1 por 100, puesto que para ser significativa F le hubiera

bastado con ser igual o mayor que 2,63 y 3,86, respectivamente, y nuestra F es igual a 7,82.

Ahora bien: al hablar de métodos estamos mencionando un conjunto de factores que no se identifican únicamente con el uso o no de la proyección fija, sino que junto a éste el modo de examen—inmediato o retardado—y una posible interacción entre el modo de presentación del material y el modo de realizar la comprobación del rendimiento han podido intervenir en la variabilidad de los sujetos. Así, pues, es preciso considerar tres factores experimentales: modo de presentación del material, forma de examen e interacción de ambos. Esta interacción responde a la posibilidad de que la presentación oral o gráfica no sea independiente en sus resultados de la manera como se examinan los sujetos.

Conviene detenerse en este factor que llamamos «interacción». En medicina se utilizan específicos cuyos efectos terapéuticos no son el resultado de la suma de los efectos particulares y parciales de cada ingrediente, sino que usados y conjugados de una determinada manera operan con mayor eficacia que si se utilizaran sus elementos independientemente. Es de suponer que, del mismo modo, en el aprendizaje, los factores que intervienen en la adquisición de un saber no actúan de forma autónoma favoreciendo o interfiriendo su aprehensión, sino que en presencia de uno de ellos otros pueden actuar más intensamente que lo que haría suponer su incidencia si fuera posible aislarlo completamente. En nuestro caso, nos preguntamos si el tiempo de examen no será un elemento en cuya presencia el hecho de utilizar o no materiales proyectables incremente o disminuya el aprendizaje, y que si se pudiera observar el rendimiento por otros procedimientos, verbigracia, por la conducta de los sujetos, este rendimiento sería diferente, por haber logrado la actuación independiente y aislada de esos dos factores que ahora se dan conjugados. ¿Hasta qué punto y en qué medida intervienen estas tres situaciones experimentales? Los cálculos nos permiten ofrecer los siguientes resultados:

Suma cuadrática intergrupo: modo de presentación,

	Oral	Combinada con proyección fija
$\sum x$	5.246 4.997	6.974 5.362
n	10.243 166	12.336 166

$$= \frac{\frac{(\sum x)^2}{n} - \frac{(\sum x)^2}{N}}{332} = \frac{10.243^2 + 12.336^2}{166} - \frac{22.579^2}{332} = 13.194$$



Suma cuadrados intergrupo: tiempo de examen.

	Oral	Combinada con proyección fija
$\sum x$	5.246	4.997
n	6.974	5.362
	12.220	10.359
	166	166

$$\frac{(\sum x)^2}{n} - \frac{(\sum x)^2}{N} =$$

$$= \frac{12.220^2}{166} - \frac{10.359^2}{332} = 10.432$$

Suma cuadrados intergrupo: interacción presentación \times examen.

Intergrupo — presentación — examen = 29.222 — 13.194 — 10.432 = 5.596.

II. TABLA DEL ANALISIS DE VARIANZA CON CUATRO COMPONENTES

Fuente de variación	Suma de cuadrados	g. 1	Medias cuadráticas	F
Presentación.	13.194	1	13.194,00	10,60
Examen	10.432	1	10.432,00	8,30
Interacción...	5.596	1	5.596,00	4,48
Pres. \times examen intergrupo	408.220	328	1.244,60	
TOTAL.....	437.442	331		

Para 1 y 328 grados de libertad $F = 6,73$ al 1 por 100
3,83 al 5 por 100

La tabla anterior pone de manifiesto que la variación total de los individuos está determinada por la variación intragrupo, la forma de presentación del material (verbal y asociada con proyección fija), la forma de examen (inmediato o diferido) y la interacción forma de presentación-tiempo de examen.

La última columna, que representa los valores de la prueba de F , nos ofrece al nivel de confianza del 1 por 100 una razón significativa para la forma de presentación y exámenes, pero no para la interacción de ambas. Sin embargo, si operamos al nivel de confianza del 5 por 100, al elevar el coeficiente de riesgo, es decir, si suponemos que un valor aumenta su posibilidad de aparecer por azar del 1 por 100 al 5 por 100, entonces la F de la interacción alcanza un valor superior al 3,87, que con 1 y 328 grados de libertad es la significación exigida por las tablas correspondientes. En este caso los tres factores son significativos. El que la interacción sea sig-

nificativa al 5 por 100 y no al 1 por 100 quiere decir que evidentemente juega un papel, aunque pequeño, puesto que si al primer nivel de confianza se hace patente, al reducir el coeficiente de riesgo desaparece; es decir, que al ser más rigurosos en la eliminación de factores que pueden intervenir por azar, su valor ya no es significativo. Con ello ganamos en rigor, pero corremos el peligro, como en este caso, de pasar por alto intervenciones que, aunque pequeñas, hay que tener en cuenta.

Los factores que intervienen en la variabilidad intergrupo son: en mayor medida, el modo de presentación del material, seguido por el tipo de examen, y en menor cuantía, pero no tan despreciable que no deba señalarse, por la interacción. El siguiente cuadro ilustra con los datos brutos las diferencias atribuibles a cada elemento:

PRESENTACION DEL MATERIAL

Examen	Oral	Imagen	Diferencia
Inmediato ...	5.260	6.974	1.714
Diferido	4.997	5.362	365
	263	1.612	

En cuanto a la forma de presentación del material, el uso de la proyección fija en la clase es muy superior a la mera transmisión verbal (que hemos llamado tradicional por haber dejado al maestro la posibilidad de ayudarse con los elementos normales: láminas, cuadros, dibujos, encerado, etc.), puesto que de haber sido independiente la variabilidad del modo de exposición, las diferencias de las columnas (263 y 1.612) hubieran sido iguales. Lo mismo podría decirse de la forma del examen, puesto que la diferencia entre las filas (1.714 y 365) demuestra claramente las diferencias observadas en el rendimiento.

De los datos de la tabla podemos concluir, además, que la variabilidad total está influida también por una especial combinación de la forma de presentación y el tipo de examen, de manera que cuando ambas se dan en una determinada conjunción, la variabilidad entre los grupos se ve afectada en una cuantía mayor que cuando se dan aislados. En nuestro caso esta interacción es especialmente eficaz cuando el aprendizaje con proyección fija es registrado a través de un examen inmediato. Esto no quiere decir que en los exámenes diferidos no hayan sido superiores las respuestas de los enseñados con proyección fija, sino que en este segundo caso la interacción no es un especial factor diferencial, sino que la variabilidad obtenida se ha producido independientemente, y no por una especial manera de actuar cuando aquellos dos elementos se dan de forma que su conjunción es especialmente significativa.

OTRAS CONCLUSIONES

La afirmación inicial de que la proyección fija es la gran esperanza didáctica se ha visto confirmada por esta experiencia en un sector quizá muy restringido de la enseñanza y sobre unas determinadas edades. Nos cabe suponer que los mismos resultados podrían obtenerse con una muestra representativa de todas las edades de la primaria y posiblemente toda la secundaria. Pero esta hipótesis merece una nueva formulación y planteamiento para ser continuada en el futuro comprendida por otros.

De acuerdo con nuestros datos, cabe reclamar una mayor atención a la proyección fija como instrumento de renovación didáctica, lo que impone esta serie de consideraciones:

1.^a Ampliación de las experiencias hasta determinar sin lugar a dudas los resultados con este MAV en los distintos niveles y materias docentes.

2.^a Acceso de escuelas, colegios y centros de difusión cultural y formación a proyectores y material a precios asequibles.

3.^a Una política de renovación metodológica que facilite a los organismos responsables la preparación de materiales proyectables.

4.^a Preparación específica en utilización de MAV a los docentes, ya en los mismos centros de formación, y por medio de cursos especiales a los ya en ejercicio.

5.^a Creación de un Instituto, bien anejo a la Comisaría de Extensión Cultural, bien al San José de Calasanz de Pedagogía, para la investigación sobre nuevas técnicas de educación y difusión cultural: medios audiovisuales, enseñanza programada, métodos de alfabetización, materiales para neolectores, etc.

Estamos ante una situación óptima para la formación de los medios audiovisuales. El Plan de Desarrollo en su vertiente educativa se ha planteado la tecnificación de la enseñanza por la vía de dotar a los centros docentes de un amplio material audiovisual. El primer resultado es una fuerte inversión de la Dirección General de Enseñanza Primaria en proyectores, magnetófonos, tocadiscos, amplificadores, etc., cuyos presupuestos están ya aprobados y formulada la distribución por provincias de acuerdo con las necesidades y disponibilidades.

La experiencia, dentro de los estrechos límites de las posibilidades hasta ahora tenidas por los centros primarios, han puesto de relieve que el material se convierte en una obra muerta sin una adecuada preparación del profesorado.

Situación actual de la educación en España

Aportaciones educativas al margen del MEN (*)

Es conveniente dedicar la necesaria atención a la valiosa tarea que desarrollan muy especialmente en el caso de las denominadas enseñanzas no cíclicas.

MINISTERIO DE AGRICULTURA

La preocupación por divulgar la enseñanza en el sector agrícola se manifiesta por el Ministerio de Agricultura a través de tres actividades fundamentales: los cursillos cortos de especialización desarrollados directamente y en colaboración con otros organismos, las Escuelas de Capacitación Agraria, que de acuerdo con las normas de la OECD se clasifican entre las escuelas de grado medio inferior, y las de divulgación a través del Servicio de Extensión Agraria.

A continuación analizamos la actividad que se desarrolla en este triple campo.

A) Cursillos de capacitación agrícola, ganadera y forestal

La necesidad de estos cursillos viene determinada por la carencia de escuelas rurales de formación agraria, que son suplidas por cursillos cortos, cuya duración suele ser de dos semanas a dos meses. Es una medida que tiende a remediar la carencia de centros de enseñanza y no es muy costosa, pues no requiere grandes instalaciones. Estos cursillos se iniciaron en el año 1943, y hasta 1961 se han celebrado 5.161. Se organizan generalmente en centros agrícolas, ganaderos y forestales, y participan la Junta de Hermandades, Sección Femenina, Jefaturas Agronómicas, Cámaras Sindicales Agrarias y otros.

Según datos referidos al año 1960, la formación de alumnos exclusivamente agrícolas ascendió a 17.422; de ellos, 12.407 varones y 5.015 mujeres, que asistieron a los hogares rurales de la Sección Femenina.

(*) Por ser más conocida la aportación de los organismos y departamentos que oficialmente laboran de forma regular y cíclica en la educación nacional española, parece conveniente exponer en estas páginas la valiosa tarea que desarrollan muy especialmente determinadas instituciones en el caso de las denominadas enseñanzas no cíclicas. Se exponen a continuación, muy resumidas, las actividades educativas de los Ministerios de Agricultura, Fuerzas Armadas, Industria y Obras Públicas. En el próximo número se incluirán las del Ministerio de Trabajo, Organización Sindical, Iglesia y Consejo Superior Bancario.

B) Escuelas de capataces agrícolas

Estas enseñanzas están destinadas a agricultores que se trata de capacitar para dirigir sus propias explotaciones o para ser auxiliares de otras empresas agrícolas. Son enseñanzas regladas por el Ministerio de Agricultura en sus aspectos de planes de estudios, exámenes, programas, profesorado, normas sobre el alumnado, inspecciones, etc.

El Ministerio de Agricultura otorga subvenciones de 5.000 a 15.000 pesetas por alumno si se reúnen determinadas condiciones en cuanto a local, profesorado, instalaciones y material didáctico.

Las especialidades de estas enseñanzas son las siguientes: capataz agrícola, forestal, ganadero, mecánico-agrícola, plagas, bodeguero, viticultor y de industrias agrícolas.

Para mejorar la formación profesional de la mujer campesina se han creado las enseñanzas de instructoras diplomadas rurales, equiparándolas a las de capataz si se someten al régimen que rige en las escuelas masculinas.

Para ingresar en las escuelas de capataces hace falta superar unas pruebas de aptitud y tener de dieciocho a treinta años. La enseñanza dura trescientos sesenta días lectivos, divididos en dos cursos, en régimen de internado.

Actualmente existen 27 escuelas de capataces dependientes del Ministerio de Agricultura, Obra Sindical de Colonización, Diputaciones Provinciales, Frente de Juventudes, Sección Femenina, Universidades Laborales, Sindicato de la Vid y Confederación Hidrográfica del Duero.

Desde 1953 se han extendido 2.175 diplomas de capataces agrícolas, de acuerdo con el siguiente detalle:

Capataces agrícolas	938
Capataces mecánico-agrícolas	692
Capataces ganaderos	90
Capataces forestales	297
Capataces bodegueros	63
Capataces industrias lácteas	21
Instructoras rurales	74

TOTAL 2.175

C) Servicio de Extensión Agraria

Fué creado en 1955 con la finalidad de prestar ayuda técnica a los agricultores, difundir métodos de explotación mediante conferencias, coloquios, demostraciones, emisiones de radio, emitir dictámenes y asesorar técnicamente a las Cámaras Sindicales Agrarias.

Como elemento rector existe la Junta Central de Extensión Agraria, que coordina las actividades de los organismos que desarrollan actividades agrícolas.

En 1956 se fundaron las primeras 20 Agencias de Extensión Agraria, existiendo actualmente 135. Colaboran con las Agencias las Juntas Locales de Extensión Agraria.

El agente de Extensión Agraria convive con el agricultor y le ayuda a resolver sus problemas. Su misión no es fiscalizadora ni experimental, sino que trata de demostrar la conveniencia de lo ya probado y de extender sus conocimientos por la comarca, todo ello con una independencia administrativa completa.

Para optar a ser agente de Extensión Agraria es preciso tener el título de veterinario, perito agrícola, perito de montes, capataz agrícola, bachiller laboral de modalidad agrícola-ganadera o empresario de explotación agrícola familiar protegida. Los aspirantes han de seguir un curso de cuatro meses, seguido de un período de prácticas de dos meses en las Agencias. La declaración de aptitud para agente comarcal requiere

previamente el desempeño durante dos años del cargo de ayudante y seguir un curso de formación en las escuelas del Servicio.

Desde 1960, y además de los cursos examinados anteriormente, completan la extensión de las enseñanzas agrarias los cursos para ayudantes de economía doméstica del Servicio. En la actualidad 22 ayudantes de economía actúan en las Agencias del Servicio.

El Programa Nacional de Actividades de Extensión Agraria es aprobado anualmente por el Ministerio de Agricultura, y mensualmente se reúne la Comisión Permanente de la Junta Nacional para conocer las actividades desarrolladas durante el mes anterior y la previsión para el trimestre posterior.

Preocupación importante del Ministerio de Agricultura es la creación de nuevas Agencias, que para el año 1970 se estima deben llegar hasta 500. Este incremento ha de plantear problemas de formación de agentes de especialización y disponibilidades de profesorado adecuado.

Para conseguir un rápido impacto de las actividades agrarias sobre el incremento de la productividad sería preciso que la investigación y la enseñanza agraria se coordinen con el Servicio de Extensión Agraria. Es conveniente que todos los conocimientos precisos sean difundidos por el Servicio a través de toda la geografía patria.

FUERZAS ARMADAS

Las fuerzas armadas (Ejército, Marina y Aire) desarrollan una valiosa labor en el ámbito de la educación en sus distintos niveles y aspectos.

Una de las colaboraciones más destacadas es la que se presta al Ministerio de Educación Nacional en sus campañas de lucha contra el analfabetismo. Esta actividad figura en los programas de instrucción de las fuerzas armadas, que mantienen escuelas en todas las unidades. La importancia de su labor queda reflejada por la redención durante los diez últimos años de un total de 203.385 analfabetos.

Formación profesional

Las fuerzas armadas han atendido a la formación de especialistas, creando dentro de sus posibilidades, numerosos Centros de Formación Profesional (no menos de 50 actualmente), que incluyen, desde las escuelas de aprendices anejas a los Centros de Industria Militar, Fábricas, Parques y Maestranzas, las Escuelas de Formación Profesional Industrial para especialistas elementales y de grado medio, las Escuelas de suboficiales especialistas, hasta las Escuelas Especiales Superiores de ingenieros militares, navales y aeronáuticos, que atienden a la formación del personal técnico en los dos grados, superior y medio (ingenieros y ayudantes).

Gran parte del personal de los niveles inferiores de estas especialidades revierte al campo civil del trabajo una vez finalizados sus deberes militares, y, así, vuelven a él anualmente millares de especialistas que incluyen desde los conductores y mecánicos automovilistas hasta especialistas electricistas, electrónicos,

de radar, de máquinas pesadas, comprendiendo entre ellas una gama variadísima de especialidades de total aplicación a la industria civil.

Durante el año 1960, y solamente por lo que al personal de tropa del reclutamiento forzoso y voluntario se refiere, se formaron 14.857 conductores de automóviles.

Labor de cooperación a la formación profesional que se incrementa día a día, dada la creciente necesidad de especialistas que sienten los ejércitos modernos.

Enseñanza superior

Las Academias Militares de las Fuerzas Armadas para la formación de oficiales de carrera tienen en el sistema docente español la consideración de centros superiores, toda vez que para ingresar en las mismas se exige la posesión del Título de Bachiller Superior y la aprobación de unos ejercicios de ingreso. El Plan de Estudios incluye cuatro o cinco cursos de diez meses de duración en régimen de internado. Los estudios están complementados por los diversos cursos posteriores de especialización y capacitación, que aseguran el mantenimiento de la formación profesional y técnica del oficial.

En las Escuelas de Estado Mayor de los tres Ejércitos, se realizan estudios de dos o tres cursos de duración para la obtención del Diploma de Estado Mayor.

Es muy importante también la labor que se desarrolla en el orden de la enseñanza de idiomas modernos. En los tres Departamentos castrenses funcionan Escuelas Centrales y Regionales de Idiomas, habiéndose

dose otorgado hasta 1961 un total de 2.597 diplomas acreditativos de la posesión de un idioma moderno. Finalmente, sólo resta consignar que en el año 1961

las fuerzas armadas invirtieron en sus actividades educativas de distintos niveles un total de 550 millones de pesetas.

MINISTERIO DE INDUSTRIA

El Ministerio de Industria realiza actividades educativas a través de dos Instituciones:

- a) Escuela de Organización Industrial.
- b) Comisión Nacional de Productividad.

En términos generales, se caracterizan porque su actividad se orienta fundamentalmente a la formación de posgraduados, siendo uno de los pocos centros de este tipo en España. Concretamente, se ocupan de dar a individuos con instrucción superior o media una capacitación teórico-práctica que les haga esencialmente aptos para el desempeño de puestos directivos y técnicos dentro de las empresas.

Escuela de Organización Industrial

La Escuela de Organización Industrial fué establecida por Orden conjunta de los Ministerios de Educación Nacional y de Industria en 12 de julio de 1955, aun cuando no comenzó a funcionar hasta 1957.

La Escuela tiene como objetivos, entre otros, el de proporcionar un conocimiento fundamental de los principios y técnicas que ayuden a resolver y analizar los diversos problemas que se presentan en el campo de la administración de empresas; fomentar el espíritu de colaboración y trabajo en equipo; desarrollar el hábito de análisis de nuevos métodos e ideas, y preparar aptitudes indispensables para la toma de decisiones sobre bases objetivas y racionales.

Las enseñanzas, sin perjuicio de los fundamentos teóricos, tienen una orientación eminentemente práctica. El plan de estudio comprende tres especialidades o ramas, que son: «Organización de la Producción», «Organización de la Empresa» y «Mercados y Ventas». Las dos primeras se desarrollan en los denominados «Cursos de Formación»; la de «Mercados y Ventas», sólo en los cursos especiales, llamados también «Cursos de Perfeccionamiento». Los cursos de formación tienen por objeto dar una formación sistemática y amplia en las materias propias de las diferentes especialidades a aquellas personas que, en un futuro más o menos próximo, han de ocupar cargos de dirección en las empresas; los de perfeccionamiento responden al deseo de atender a la demanda de personas que ocupando cargos directivos en distintos niveles no pueden, por sus obligaciones, prestar una dedicación total a los programas regulares de la Escuela. Se cursan en ellos las tres especialidades antes citadas.

Independientemente, la Escuela desarrolla otros cursos sobre temas concretos, que se desarrollan sin sujeción a calendario. Muy interesante es también la actividad de la Escuela en el campo de la investigación con la realización de trabajos de este tipo y estudios especiales, que aportan datos sobre algunos aspectos de la industria española en relación con la Escuela.

Se limita a 30 el número máximo de plazas por cur-

so. Para solicitar la admisión es necesario ser español y estar en posesión de los siguientes títulos:

- a) Rama de Organización de la Producción: ingeniero civil en cualquiera de sus especialidades, arquitecto, ingeniero de Armamento y Construcción, ingeniero de Armas Navales y quienes ostentan otros títulos reconocidos que, a juicio de la Comisión nombrada al efecto, sean equivalentes en categoría y especialidad a los anteriores.
- b) Rama de Organización de la Empresa: ingeniero civil en cualquiera de sus especialidades, arquitecto, ingeniero de Armamento y Construcción, ingeniero de Armas Navales o el de licenciado en Económicas, Políticas, Derecho, Ciencias Físicas, Químicas o Matemáticas o el de actuario o intendente mercantil.

c) Para el acceso a los «Cursos de Perfeccionamiento», concretamente: título universitario, de Escuela Técnica Superior o Media, de Escuela Profesional de Comercio, o bien poseer experiencia y condiciones suficientes a juicio de la Comisión calificadoradora.

El número actual de alumnos es de 77, que se distribuye como sigue:

ESPECIALIDAD	Cursos de formación	Cursos de perfeccionamiento
Organización de la Empresa.	17	20
Organización de la producción	15	8
Mercados y ventas	—	17
TOTALES	32	45

Desde 1957, 293 titulados han obtenido el diploma de la Escuela, distribuidos en la siguiente forma:

ESPECIALIDAD	Cursos de formación	Cursos de perfeccionamiento
Organización de la Empresa.	78	82
Organización de la producción	74	48
Mercados y ventas	—	11
TOTALES	152	141

Finalmente, las enseñanzas se imparten por un completo cuadro de profesores compuesto por licenciados en Ciencias Exactas (2), economistas (5), licenciados en Filosofía (1) e ingenieros civiles en sus distintas especialidades (9), que contribuyen a hacer de la Escuela de Organización Industrial un centro muy calificado.

Comisión Nacional de Productividad

Desde 1954 viene desarrollando una labor de formación a través de cursos de breve duración cuya finalidad es la divulgación de las modernas técnicas de racionalización del trabajo y mejora de la organización de la producción.

Los cursos van destinados al personal directivo y técnico de las empresas, pero también tienen acceso a los mismos personas con instrucción superior que pretendan adquirir una especialización en materia de dirección de empresas y, en general, el conocimiento de los problemas cuantitativos y cualitativos que ésta plantea.

Se desarrollan dos tipos de cursos:

- a) Cursos de formación; y
- b) Cursos de adiestramiento de mandos en la Empresa (AME)

que se corresponden, en cuanto a las personas a quienes van dirigidos, con los cursos de formación y los de perfeccionamiento de la Escuela de Formación Industrial.

Los cursos de formación y adiestramiento desarrollados por la Comisión Nacional de Productividad desde 1954 ascienden a 3.098 para un total de 32.380 asistentes. De acuerdo con las materias sobre que versaron dichos cursos, el alumnado se distribuiría como sigue:

MATERIAS	Cursos	Matrícula
Formación para la instrucción ...	907	9.053
Formación para los métodos	664	6.347
Formación para las relaciones ...	617	6.021
Seguridad en el trabajo	280	2.819
Mejora de métodos	199	2.319
Curso especial	93	1.066
Adiestramiento de mandos administrativos	83	1.013
Relaciones humanas	28	749
Salarios, tiempos de trabajo e incentivos	47	595
Planificación y control de la producción	51	550
Control de costes	32	443
Cursos generales	28	436
Mercados y ventas	18	268
Formación de cronometradores ...	19	267
Control de calidad	11	114
Organización general de empresas	8	113
Dirección de reuniones	4	40
Dirección de empresas	1	32
Medida de la productividad	2	31
Alta dirección	1	31
Distribución en planta	1	29
Remuneración del trabajo	2	19
Dirección de ventas	1	14
Tiempos de trabajo	1	11
	3.098	32.380

MINISTERIO DE OBRAS PUBLICAS

Los centros y actividades educacionales dentro del propio Ministerio de Obras Públicas, clasificados por Direcciones Generales, son los siguientes:

Dirección General de Carreteras y Caminos Vecinales

El criterio sostenido continuamente por esta Dirección General de que cuantos estén afectos al Servicio de Carreteras conozcan cuanto se hace y cuanto se pueda hacer para mejorar el servicio aconsejó la convocatoria en noviembre de 1960 de unas reuniones de inspectores e ingenieros-jefe, primera de esta naturaleza, para recoger sugerencias respecto a los planes a desarrollar y mejorar o completar los proyectos existentes.

En mayo de 1961 se organizó un ciclo de conferencias sobre organización y planificación administrativa al mismo nivel, que se complementaron con una segunda parte en el mes de junio, dedicada a técnicas actuales en la construcción y conservación de carreteras.

De diciembre de 1960 a marzo de 1961 se celebró el primer seminario de construcción de carreteras, con una inscripción de sesenta ingenieros repartida por igual entre ingenieros de la Administración y de empresas constructoras. Se trataba de revisar las nuevas técnicas en lo que respecta a varios conceptos: trazado, instalaciones, firmes, maquinaria y estudio de costes.

El número de conferenciantes fué de 103, algunos de ellos especialistas extranjeros, tanto europeos como norteamericanos.

Las conferencias se complementaron con prácticas en laboratorio y visitas a distintas fábricas y organizaciones.

En los meses de junio y julio de 1961 se organizó un seminario de ingeniería de tráfico con una duración de cuatro meses, constituido por conferencias a cargo de especialistas extranjeros, prácticas y trabajos de laboratorio. Se prevé la celebración de cursos de quince días de carácter teórico-práctico para ingenieros, utilizando para las prácticas tanto el laboratorio de ensayos como el tramo experimental de ensayos de la carretera de Madrid a Barcelona en las proximidades de Madrid. Dado que estos cursos, seminarios y ciclos de conferencias para ser eficaces necesitan ser dados a número reducido de ingenieros, se hace preciso su frecuencia para que la ingeniería española esté constante y ampliamente al día en lo que respecta a nuevas técnicas, sobre todo teniendo en cuenta la rápida evolución de éstas. Para el estudio y desarrollo de las nuevas técnicas en el trazado de carreteras utilizando procedimientos fotogramétricos se prevé la creación de seis oficinas de esta clase en el país, que requerirá un conjunto de cincuenta operadores en un principio. Estos operadores se piensan formar en cursos de seis meses de duración, y para la inscripción en los mismos se exigirá el título de bachiller y una edad menor de treinta años, dándose preferencia a los delineantes y personal auxiliar de las Jefaturas de Obras Públicas.

La Dirección General se propone también, mediante cursos de un mes, formar 2.000 vigilantes para el control de obra. El número total ha de estar cubierto para el año 1965.

Como complemento de los seminarios para ingenieros se proyectan hacer otros análogos para los ayudantes de Obras Públicas.

Con la cooperación de las escuelas de capacitación social del Ministerio de Trabajo se vienen celebrando cursos de unos veinte días con cincuenta alumnos internos por curso para capacitación de camineros.

La Escuela citada facilitará profesorado para enseñanzas de tipo social y cultural, y también se les instruye sobre temas profesionales relacionados con las carreteras, por ingenieros y ayudantes de la Dirección General.

El número de camineros existentes y la necesidad de instruirlos con rapidez hace pensar en la conveniencia de incrementar estos cursos, y por ello se tiene en proyecto la creación de una escuela de operarios de Obras Públicas en la que además de los camineros se podría instruir a los mecánicos y maquinistas de los parques provinciales de maquinaria, personal de taller e incluso personal análogo de las constructoras.

Parque Central de Automóviles y Maquinaria

El Parque va adquiriendo una relativa importancia, es especial en lo que se refiere a su sección maquinaria. Dadas las dificultades que la iniciativa privada tiene para invertir las cantidades precisas en la adquisición de maquinaria, que cada día es más necesaria para garantizar la buena ejecución de ciertas obras, el Parque Central de Maquinaria del Ministerio de Obras Públicas está teniendo un gran incremento.

Este parque de maquinaria necesita personal especializado en el manejo y conservación de las máquinas que lo integran y que en su mayor número son de fabricación extranjera, y aun de muy diversos países, si bien predomina la de origen norteamericano.

La maquinaria pesada que constituye el parque se alquila a las empresas constructoras con maquinistas que han de estar especializados en el manejo de las mismas y en su conservación. De aquí la necesidad de que en el mismo Parque Central se atienda a la formación de personal especializado que haya de cuidar de la conservación y buen funcionamiento de la máquina.

En la actualidad se encuentra en período de iniciación el Centro de Instrucción y Adiestramiento de Maquinistas (CIAM), ya que solamente se cuenta con la prestación de dos instructores especializados norteamericanos y da enseñanza a noventa alumnos. Con estos recursos será imposible atender a la demanda creciente de maquinistas y personal que forzosamente se ha de esperar dentro del plan de desarrollo económico del país.

El número de alumnos debe aumentar hasta 500 por año y para dar esta enseñanza será preciso ampliar los locales y el número de instructores.

Servicio Geológico de Obras Públicas

Este Servicio, que depende de la Dirección General de Obras Hidráulicas, mantiene un centro de prácticas

de sondistas para la formación profesional del equipo obrero especializado en estos trabajos. La acción didáctica de los técnicos del Servicio Geológico y del centro de prácticas de sondistas fueron los eficaces autores de estos equipos sobre los que en gran parte se sustenta la organización del Servicio Geológico y cuyo índice de crecimiento es bastante considerable.

La Renfe

La Red Nacional de Ferrocarriles Españoles viene desarrollando una actividad de formación profesional de sus agentes o futuros agentes.

En primer lugar, cuenta con quince escuelas de aprendices, con una matrícula total de 1.047 alumnos y un profesorado compuesto de 149 profesores titulados y 65 auxiliares.

El número de cursos es de tres y la duración de cada uno, de un año. Todos los gastos originados son a cargo de la Renfe.

Cuenta también con siete centros de formación de aspirantes a factor, cuyos planes de estudio corresponden a los programas aprobados por el Ministerio de Obras Públicas para las categorías de aspirantes a factor. Tiene una matrícula total de 111 alumnos y un profesorado compuesto por siete titulares y siete auxiliares. La relación de alumno por aula es de 20, y por profesor, de 16.

Tiene también la Renfe organizados otros cursos que se desarrollan mediante un convenio establecido con el Servicio Militar de Ferrocarriles, para compaginar los planes formativos del personal con la permanencia en el Servicio Militar.

Estos cursos se completan con un período de práctica de servicios reales, alcanzando la formación profesional un total de tres o cuatro años, según los casos. Los cursos teóricos son de duración de seis meses y el número de ellos es de dos.

Dado el programa que tiene la Renfe de ir amortizando plazas en su personal en los próximos años, hasta obtener una reducción total de hasta cerca de 20.000 puestos de trabajo, no cabe pensar en ampliaciones de estos estudios, sino quizá en una reducción.

La colaboración que presta la Renfe a la Enseñanza primaria se centra principalmente en el mantenimiento de dieciocho escuelas, con un total de 1.832 alumnos y un coste global de 283.468 pesetas al año. De estas dieciocho escuelas, siete son en régimen de patronato, en las que el personal docente es aportado por el Estado. Asimismo, mediante treinta y dos convenios, con otros tantos Centros de Enseñanza primaria, Bachillerato y Comercio, Renfe aporta 420.000 pesetas para dar estudios al año a 5.191 alumnos, y por otros siete convenios con Centros de Enseñanza profesional aplicables a cargos ferroviarios se dan estudios a 671 alumnos, con un coste de 341.000 pesetas al año.

Condiciones sociales y económicas del personal docente

CARMEN FERNANDEZ DE LOSADA

REUNION DE EXPERTOS CONVOCADA POR LA ORGANIZACION INTERNACIONAL DEL TRABAJO

En el número 158 de nuestra Revista anunciábamos la futura celebración en Ginebra de una reunión de expertos sobre las «condiciones sociales y económicas del personal docente de enseñanza primaria y secundaria», convocada por la Organización Internacional del Trabajo.

La reunión ha durado diez días, y a ella han asistido veinticuatro expertos en la materia de distintos países, invitados por la Organización.

Para presidirla fué elegido el señor Srinavas Natarajan, miembro del Consejo Nacional de Investigaciones Pedagógicas y de Formación Profesional de India, y como vicepresidentes fueron elegidos los señores A. Chustov, viceministro de Educación de la URSS, y M. Van de Moortel, secretario general de la Secretaría de Enseñanza de Bélgica.

Entre los asistentes figuraban personalidades tan destacadas como el señor Rosselló, director adjunto de la Oficina Internacional de Educación de Ginebra; el señor Manuel Heyser Jiménez, director general del Centro Nacional de Capacitación para la Enseñanza Tecnológica de Méjico, y el señor Félix José Poleo, jefe del Departamento de Asuntos Pedagógicos del Ministerio de Educación de Venezuela.

La Organización Internacional del Trabajo viene ocupándose desde hace tiempo muy particularmente de los problemas sociales del personal docente dentro de su programa «Trabajadores intelectuales».

Ya en 1952, la Comisión Consultiva de Empleados y Trabajadores Intelectuales (una de las comisiones permanentes de la OIT, que tiene por misión el estudiar y resolver en la escala internacional los problemas laborales que interesan a esta categoría particular de trabajadores) había señalado la penuria general de personal docente y la necesidad de mejorar su condición social. En una reunión posterior, que tuvo lugar en 1954, esta misma Comisión examinó más detalladamente el asunto y adoptó diversas resoluciones. Con tal ocasión se solicitó del Consejo de Administración de la OIT que convocase una reunión especial de expertos para estudiar los problemas sociales concernientes al personal docente, reunión que se celebró en 1958. En aquella oportunidad, además de adoptar las conclusiones pertinentes, los expertos solicitaron del Consejo de Administración que la OIT continuase activamente ocupándose de estos problemas en colaboración con las restantes organizaciones internacionales, especialmente con la Unesco, y que en su día convocase una nueva reunión de expertos, que es ésta que acaba de celebrarse y sobre la que hoy informamos.

El subdirector general de la OIT, al dirigirse a los expertos en el discurso inaugural y hacerles las considera-

ciones que acabamos de exponer, puso bien de relieve que la misión que tenían entre manos era «examinar los problemas cuyo estudio venía ya preparado desde 1952 y 1954 por la Comisión Consultiva y los que en 1958 preparó ya la Comisión de Expertos. Tendrán, igualmente—dijo—, la posibilidad de ayudar a la OIT en un nuevo paso hacia adelante para permitirle, en colaboración con la Unesco, tomar en el momento oportuno las medidas necesarias para la elaboración de una norma internacional que trate de los problemas que interesen al personal docente». (He aquí un elemento capital que pone bien de relieve la trascendencia de la reunión. Tal instrumento internacional, si en su día llegase a elaborarse, interesaría grandemente a todo país miembro, como España, de la Organización.)

Señaló a continuación el subdirector que el mundo actual se caracteriza ante todo por el impulso de la ciencia y el fomento del progreso técnico, como igualmente por sus repercusiones sobre el humano, cada vez más profundas. «Esta evolución se manifiesta en todos los sectores de la vida nacional por una necesidad urgente de trabajadores con mayores y más variadas aptitudes en todos los grados. La civilización científica e industrial exige, por tanto, una enseñanza general y profesional más amplia y más completa, y requiere, en último análisis, una movilización tan amplia como sea posible de las inteligencias, de los talentos y de las aptitudes en todos los medios sociales.» El orador subrayó que en el momento presente era esencial adaptar los sistemas de enseñanza a las necesidades del mundo en rápida evolución.

Puso finalmente de relieve el subdirector que la eficacia del sistema educativo depende del personal docente. «Por ello—añadió—, lo que importa, en primer lugar, es encontrar el número suficiente de personas que reúnan las cualidades exigidas para esta profesión, asegurarles la mejor formación posible y garantizarles, tan rápidamente como las circunstancias lo permitan, una situación que corresponda a la importancia de la contribución cultural y social que aportan al progreso y comparables a las condiciones que se ofrecen en profesiones y actividades similares.»

A continuación, el señor René Halconrui, jefe interino de la División de Derechos Humanos del Departamento de Educación de la Unesco, hizo un breve resumen de las actividades actuales de esta organización en la materia, y esbozó el programa de actividades futuras, poniendo muy de relieve la íntima colaboración entre la Unesco y la OIT.

Diez días de intensa labor ha durado la reunión, cuyas conclusiones resumiremos a continuación, con lo que se completa nuestra «crónica de información» del número 158 de la Revista (pp. 137-138), en que la anunciábamos y exponíamos su programa.

Entre las sugerencias que figuran en las conclusiones adoptadas hemos de hacer resaltar la siguiente:

«Debe hacerse comprender bien a la opinión pública que la actual escasez de educadores competentes y experimentados, que ha alcanzado proporciones alarmantes en tantos países, podrá agravarse en los próximos años.»

El tema central, pues, de la discusión lo constituyó el problema de la escasez de personal docente.

CAUSAS

Los expertos precisaron que dicha escasez «puede atribuirse en gran medida al hecho de que la situación social y económica del personal docente, sus condiciones de vida y de trabajo, las características de su empleo y sus perspectivas de carrera son inferiores a las oportunidades que se ofrecen en otras profesiones».

REMEDIOS

Para poner remedio a esta situación, los expertos sugieren las medidas siguientes: «Los educadores deben disfrutar de una posición y un prestigio en la sociedad que correspondan a su función y aportación cultural y social. Debería garantizárseles una jerarquía y unas condiciones de trabajo proporcionadas a sus calificaciones y responsabilidades, y deberían contar con la debida protección y con garantías adecuadas, incluidas en la legislación, los estatutos o reglamentos, las normas de trabajo y los convenios colectivos.»

Otra parte del temario se refirió a las medidas concretas que deben tomarse en los campos de la contratación, estabilidad en el empleo, ascensos, medidas disciplinarias, libertad de cátedra, derechos políticos del personal docente, horario de trabajo, remuneración, vacaciones, condiciones laborales, organizaciones profesionales, seguridad social y discriminación. He aquí brevemente expuestos algunos de estos temas que fueron ampliamente tratados:

HORARIO DE TRABAJO

Los expertos consideran que al fijar las horas de trabajo «deben tomarse en cuenta el tiempo necesario no solamente para la enseñanza, sino también para la preparación y corrección de ejercicios y otras labores pertinentes, inclusive las actividades accesorias del programa escolar y extraescolares». Se refieren también los expertos al problema de las horas extraordinarias, al horario de trabajo para el personal docente de edad avanzada y a la tendencia general hacia la disminución de las horas de trabajo.

REMUNERACIÓN

Al tratar de este tema, los expertos concluyen que «la posición económica de los educadores, aun en los países desarrollados, no es actualmente lo suficientemente buena para garantizar un ingreso adecuado de candidatos con las calificaciones necesarias. Por lo que se refiere a los países en vía de desarrollo, las dificultades con que se tropieza son aún mayores».

Añaden que «los niveles de vida y de trabajo de los educadores en todos los países, y muy especialmente en los países en vía de desarrollo, deberían mejorar considerablemente».

Se dice, asimismo, en las conclusiones que los salarios de los educadores deberían corresponder a determinado número de criterios. Podrían poderse comparar favorablemente con los sueldos en otras ocupaciones que exigen calificaciones, formación o aptitudes semejantes o equivalentes, para así atraer un número de educadores no solamente suficiente, sino también con las competencias necesarias. Cuando se dice que debe poderse asegurar al educador un nivel de vida razonable se entiende «incluida la familia».

Se refieren otras conclusiones a la escala de salarios a la no discriminación en materia de remuneración, al abono de las horas extraordinarias, a los aumentos regulares y a la necesidad de que progresivamente los sueldos se vayan adaptando de una manera automática a los aumentos del costo de la vida.

ORGANIZACIONES PROFESIONALES

Las conclusiones de los expertos a este respecto tienen a garantizar al personal docente los derechos que aseguran a los trabajadores en general los convenios de la Organización Internacional del Trabajo relativos a la libertad de asociación y al derecho de organización y de negociaciones colectivas.

SEGURIDAD SOCIAL

Varias conclusiones se refieren a los principios que deben servir de base para determinar la seguridad social del personal docente. Los expertos estiman que, en principio, las medidas de seguridad social deberían proteger al personal docente contra todos los riesgos previstos en el Convenio de la OIT, relativo a la «Norma mínima de seguridad social» de 1952. Sugieren, sin embargo, que para ciertas prestaciones la protección sea superior a dicha norma mínima, a fin de tener en cuenta las particularidades de la profesión docente.

DISCRIMINACIÓN

Se preconiza la igualdad de trato entre los educadores nacionales y extranjeros nacionales y los extranjeros con calificaciones equivalentes. Agregan que «no debería existir ninguna discriminación para el ingreso en la profesión docente durante el ejercicio de la misma ni en el término de los servicios por consideraciones ajenas a la profesión, en particular por motivos de raza, sexo, color, estado civil, creencias o convicciones». Precisan los expertos que no debería impedirse a los educadores la continuación normal del ejercicio de su carrera docente después del matrimonio y que deberían tomarse todas las medidas pertinentes para facilitar tal continuación.

Como puede verse, si comparamos estos resultados con el proyecto expuesto en nuestra crónica anterior (número 158, REVISTA DE EDUCACIÓN), no solamente se aceptó de una manera general el proyecto, sino que se amplió con sugerencias nuevas y de singular interés.

Se adoptó finalmente una resolución sobre la acción

futura de la Organización Internacional del Trabajo sobre los problemas sociales del personal docente. Después de felicitarse de que la OIT y la Unesco lleven a cabo a este respecto una acción conjunta e integrada tendiente al establecimiento, en su día, de normas internacionales apropiadas, los expertos solicitan del Consejo de Administración de la OIT que tome

las medidas adecuadas para que la acción futura en este campo no sólo continúe, sino que se intensifique.

Los expertos expresaron asimismo su deseo de que el instrumento internacional previsto trate de los «problemas sociales, económicos y personales del personal docente, así como de su formación y perfeccionamiento profesionales».

Educación Nacional

INDICE ANALITICO DE DISPOSICIONES GENERALES

Febrero 1964

Para facilitar la búsqueda y consulta de los nuevos textos legislativos, al final de cada epígrafe se indica el número y fecha del «Boletín Oficial del Estado» (Gaceta de Madrid) en que se han publicado, y se señala en cursiva el tomo y página de la «Colección Legislativa de España, Disposiciones Generales», en que se inserta íntegramente.

ACUERDOS INTERNACIONALES

CONVENIO de 5 de diciembre de 1958, sobre canje internacional de publicaciones. Instrumento de Ratificación de España de 6 de diciembre de 1962. (*Boletín Oficial del Estado* número 45, de 21 de febrero de 1964. DG 2-B, p. 869.)

Este Convenio fué aprobado por la Conferencia general de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, de la que España es miembro, en su décima reunión, celebrada en París del 4 de noviembre al 5 de diciembre de 1958.

Los Estados contratantes se comprometen a estimular y facilitar el canje de publicaciones, tanto entre los organismos oficiales como entre las instituciones no oficiales de carácter educativo, científico y técnico o cultural, sin fines lucrativos, con arreglo a lo que se dispone en el Convenio.

Su articulado precisa el alcance de los canjes y recoge normas sobre los servicios encargados de realizarlos, la forma de los envíos, el costo del transporte, las tarifas y condiciones de expedición, exenciones y facilidades en materia de aduanas y otras análogas. Comprende asimismo disposiciones sobre ratificación, aceptación y adhesión, entrada en vigor, extensión a otros territorios, denuncia, notificaciones, revisión y registro del Convenio.

Entró en vigor el 23 de noviembre de 1961. El Instrumento de ratificación de España fué depositado en la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura en 1 de febrero de 1963. A continuación del texto se publican relaciones de Estados que lo han ratificado o aceptado hasta la fecha.

ALFABETIZACION

(Véase *Campaña Nacional de Alfabetización.*)

AUXILIARES FEMENINOS DE SERVICIOS DOCENTES

(Véase *Remuneraciones.*)

AYUDANTES DE CLASES PRACTICAS

(Véase *Remuneraciones.*)

BACHILLERATO

(Véase *Enseñanza Media.*)

CAMPAÑA NACIONAL DE ALFABETIZACION

RESOLUCION de 31 de enero de 1964, de la Dirección General de Enseñanza Primaria, por la que se amplían las Juntas Municipales de Alfabetización. (*Boletín Oficial del Estado* número 44, de 20 de febrero de 1964. DG 2-B, p. 858.)

En virtud de la facultad conferida por Orden ministerial de 15 de octubre de 1963 para organizar los servicios correspondientes a la Campaña Nacional de Alfabetización, en su esfera provincial y municipal, para el mejor cumplimiento del Decreto de 10 de agosto último, la Dirección General de Enseñanza Primaria ha dispuesto que las Juntas Municipales de Alfabetización y sus comisiones permanentes previstas en el apartado segundo de la Orden de 17 de octubre de 1963 se amplíen con los Secretarios de Administración local de los Ayuntamientos respectivos, en atención a la importante colaboración que pueden prestar en la empresa alfabetizadora.

CANJE DE PUBLICACIONES

(Véase *Acuerdos Internacionales.*)

CAPTACES DE ESCUELAS TECNICAS

(Véase *Enseñanzas Técnicas.*)

CATEDRAS DE UNIVERSIDAD

(Véase *Enseñanza Universitaria.*)

CATEDRATICOS DE ESCUELAS TECNICAS

(Véase *Doctorado.*)

CERTIFICADO DE ESTUDIOS PRIMARIOS*(Véase Enseñanza Primaria.)***CONVENIO SOBRE CANJE INTERNACIONAL DE PUBLICACIONES***(Véase Acuerdos Internacionales.)***DIRECCION GENERAL DE ENSEÑANZA PRIMARIA***(Véase Remuneraciones.)***DOCTORADO**

ORDEN de 13 de enero de 1964 por la que se dispone que los Catedráticos numerarios de Escuelas Técnicas Superiores puedan formar parte de los Tribunales de tesis doctorales. (*BOE* número 42, de 18 de febrero de 1964. *DG 2-B*, p. 840.)

El Decreto de 25 de junio de 1954, al regular los estudios del doctorado en las Universidades, establece que el Tribunal para juzgar las tesis doctorales estará integrado por cinco Catedráticos numerarios.

Surgidas dudas en orden a la posibilidad de que puedan ser designados para formar parte de los indicados Tribunales los Catedráticos numerarios de Escuelas Técnicas Superiores, el Ministerio de Educación Nacional, de acuerdo con la autorización conferida por el artículo 11 del Decreto citado, ha dispuesto que «el artículo 7.º del Decreto de 25 de junio de 1954 debe interpretarse en el sentido de que los Tribunales para juzgar las tesis doctorales estarán integrados por cinco Catedráticos numerarios de Facultad o Escuela Técnica Superior, entre los cuales figurará el Director de la tesis cuando fuera Catedrático, o, en su caso, el ponente».

EDUCACION FISICA*(Véase Especialistas en Medicina de la Educación Física y el Deporte.)***ENSEÑANZA MEDIA**

ORDEN de 31 de enero de 1964 reguladora de la concesión de los Premios Nacionales de Bachillerato. (*BOE* núm. 40, de 15 de febrero de 1964. *DG 2-A*, p. 824.)

Para el mejor cumplimiento de lo dispuesto en las vigentes instrucciones sobre exámenes de grado en el Bachillerato, el Ministerio de Educación Nacional concederá anualmente, por medio de la Dirección General de Enseñanza Media y de la Comisaría de Protección Escolar y Asistencia Social, diez premios nacionales de Bachillerato, cuya cuantía se fija en 5.000 pesetas, que serán adjudicados a los alumnos que demuestren mejor preparación entre los que hubieran obtenido premio extraordinario en el Grado Superior.

Las pruebas para la concesión de estas recompensas tendrán lugar en las capitales del Distrito Universitario correspondiente, en el mes de enero de cada año, y se realizarán conforme a las normas que establece el Orden de referencia.

La disposición precisa la composición del Tribunal de selección. El importe de los premios será entregado en libros, a cuyo efecto cada uno de los alumnos premiados enviará al Inspector general de Enseñanza Media propuesta que contenga la relación de los que desea.

Se deroga la Orden ministerial de 28 de noviembre de 1959 y las demás normas reglamentarias que se opongan a lo dispuesto en la presente disposición.

ENSEÑANZA MEDIA Y PROFESIONAL

DECRETO 223/1964, de 30 de enero, por el que se aprueba un plan general para la creación de nuevos Institutos Laborales. (*BOE* núm. 35, de 10 de febrero de 1964. *DG 2-A*, p. 731.)

Este Decreto aprueba el plan de creación de nuevos Centros de Enseñanza Media y Profesional (Institutos Laborales), redactado por el Ministerio de Educación Nacional según la base III de la Ley de 16 de julio de 1949, el cual será ejecutado con arreglo al Plan de Desarrollo Económico y Social, a través de los ejercicios 1964-67, y abarca la creación de uno de dichos Centros en cada una de las localidades que se detallan (diecisiete de los cuales serán de modalidad Agrícola-ganadera, veintitrés de modalidad Industrial-minera y dos de modalidad Marítimo-pesquera).

La misma disposición autoriza al Ministerio de Educación Nacional para que, a propuesta del Patronato Nacional de Enseñanza Media y Profesional, pueda cambiar su modalidad cuando resulte más conveniente a los intereses de la enseñanza.

Se autoriza igualmente a dicho Departamento para que, con sujeción al citado Plan de Desarrollo, implante los estudios del Bachillerato Laboral Superior en la especialidad de mayor interés, según la economía de la comarca, así como de los estudios femeninos, en el mayor número posible de los Institutos hoy en funcionamiento y en los previstos en el Decreto de referencia.

Esta disposición prevé la forma en que se llevará a efecto la puesta en funcionamiento de los Centros cuya creación autoriza y faculta al Ministerio de Educación Nacional para dictar las disposiciones que estime necesarias para su ejecución.

ENSEÑANZA PRIMARIA

DECRETO 225/1964, de 30 de enero, sobre constitución de Tribunales especiales para la concesión del certificado de Estudios Primarios. (*BOE* núm. 35, de 10 de febrero de 1964. *DG 2-A*, p. 735.)

El Decreto, de 21 de marzo de 1958 determina los requisitos para la obtención del certificado de Estudios Primarios, establecido por la Ley de Educación Primaria de 17 de julio de 1945. Por Decreto de 10 de agosto de 1963 se dispuso que, para facilitar su obtención, la Inspección de Enseñanza Primaria puede organizar pruebas especiales para los aspirantes al certificado que hayan rebasado la edad de escolaridad primaria obligatoria.

Por el presente Decreto se precisa que las Comisiones de examen para estos últimos podrán constituirse por las Inspecciones Provinciales de Enseñanza Primaria en todos los centros (cuarteles, empresas, internados de cualquier clase, etc.) en que a juicio de aquellas Inspecciones exista número suficiente de aspirantes. En todo caso, su constitución se hará siempre a petición de los jefes o directores de las instituciones o establecimientos de que se trate.

La disposición establece asimismo la composición de estas Comisiones e incluye normas sobre su presidencia.

ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

DECRETO 226/1964, de 30 de enero, por el que se deroga el de 22 de julio de 1953, por el que se distribuyeron las cátedras de «Geología» de las Universidades. (BOE núm. 35, de 10 de febrero de 1964. DG 2-A, p. 736.)

Por Decreto de 22 de julio de 1958 fueron distribuidas, en la forma que en el mismo se indicaba, las cátedras de «Geología» de las Universidades.

Sin embargo, la experiencia adquirida desde su promulgación ha puesto de manifiesto la conveniencia de no mantener, con carácter permanente, las especialidades que en el mismo se asignaban a las mencionadas cátedras en las diferentes Universidades, toda vez que las peculiaridades de los planes de estudios que rigen en cada una de ellas pueden suponer la necesidad de que la cátedra de una Universidad deba quedar adscrita a una especialidad distinta a la fijada en aquél.

Por ello se ha estimado aconsejable derogar el Decreto de referencia, a fin de que en lo sucesivo las cátedras de «Geología» puedan ser adscritas a una u otra especialidad, en atención a las necesidades de la enseñanza.

ENSEÑANZAS TECNICAS

ORDEN de 27 de enero de 1964 por la que se determina la titulación exigible para ser admitido a concurso-oposición para cubrir plazas de Maestros de Taller o Laboratorio y Capataces de Escuelas Técnicas. (BOE núm. 42, de 18 de febrero de 1964. DG 2-B, p. 841.)

En cumplimiento de lo establecido en el artículo 6.º, número 8.º, de la Ley de 20 de julio de 1957, y en el número 5.º del artículo 1.º de la Orden de 10 de julio de 1959, el Ministerio de Educación Nacional ha dispuesto que la titulación exigible para ser admitido a concurso-oposición para cubrir plazas de Maestros de Taller o Laboratorio y Capataces de Escuelas Técnicas sea la siguiente:

- a) De cualquiera de los Grados Superior o Medio de Enseñanza Técnica.
- b) De Formación Profesional (Maestro, Oficial industrial, etc.) o Bachiller Laboral en la modalidad técnica correspondiente.
- c) De carácter profesional, en la técnica respectiva, en centros de enseñanza oficial o en los privados oficialmente reconocidos.

ESCUELAS TECNICAS

(Véase *Enseñanzas Técnicas.*)

ESPECIALISTAS EN MEDICINA DE LA EDUCACION FISICA Y EL DEPORTE

DECRETO 364/1964, de 13 de febrero, sobre régimen transitorio para la obtención del título de Especialista en Medicina de la Educación Física y el Deporte. (BOE núm. 46, de 22 de febrero de 1964. DG 2-B, p. 896.)

La especialización en Medicina de la Educación Física y el Deporte quedó prevista como tal especialidad médica en la Ley de Educación Física, de 23 de diciem-

bre de 1961, y reglamentada en el Decreto 132/1963, de 5 de junio, cuyo artículo 19 atribuye a la Escuela Nacional de Medicina Deportiva la formación de los futuros especialistas.

Es justo que quienes antes de la fecha de publicación del Decreto merecieron por los estudios y ejercicios realizados la condición de Médicos diplomados en Medicina Deportiva, así como todos aquellos Médicos que con anterioridad a la vigencia de la Ley de Educación Física cultivaron de hecho esta especialidad, puedan, una vez establecida ésta, solicitar y obtener el título a que su formación les da derecho.

En base a tales consideraciones, el presente Decreto dispone que a partir de la fecha de su publicación y hasta el día 1 de agosto de 1964, inclusive, los Médicos diplomados en Medicina Deportiva por la Delegación Nacional de Educación Física con anterioridad al 14 de junio de 1963 podrán solicitar y obtener del Ministerio de Educación Nacional el título de Especialista en Medicina de la Educación Física y el Deporte.

Los Médicos que vengán dedicándose al ejercicio profesional de la Medicina de la Educación Física desde fecha anterior al 16 de enero de 1959 y cumplan y superen lo que sobre enseñanzas y pruebas complementarias se establezca al efecto por el Servicio de Medicina Deportiva de la Delegación Nacional de Educación Física podrán obtener igualmente el citado título de Especialistas, debiendo para ello solicitar al mencionado Servicio, dentro del plazo de dos meses, contados a partir de la publicación de este Decreto, su admisión a los cursos y pruebas que se determinen, los cuales habrán de realizarse en todo caso antes del comienzo del año académico 1964-65.

INSTITUTOS LABORALES

(Véase *Enseñanza Media y Profesional.*)

JUNTAS MUNICIPALES DE ALFABETIZACION

(Véase *Campaña Nacional de Alfabetización.*)

MAESTROS DE TALLER O LABORATORIO DE ESCUELAS TECNICAS

(Véase *Enseñanzas Técnicas.*)

MEDICINA DE LA EDUCACION FISICA Y EL DEPORTE

(Véase *Especialistas en Medicina de la Educación Física y el Deporte.*)

PREMIOS

ORDEN de 22 de enero de 1964 por la que se crea entre los estudiantes de Enseñanza Primaria y Enseñanza Media el premio «Descripción y comentario de un viaje turístico escolar». (BOE núm. 41, de 17 de febrero de 1964. DG 2-B, p. 836.)

En el plan de promoción turística que desarrolla la Subsecretaría de Turismo ocupa lugar preferente el fomento del turismo escolar, tanto por su amplitud y naturaleza como por su significación y posibilidades que, en orden a una completa formación del alumno, ofrece la práctica del turismo y el mejor aprovechamiento de los viajes escolares.

En atención a dichas consideraciones, el Ministerio de Información y Turismo crea por esta Orden, entre los estudiantes de Enseñanza Primaria y de Enseñanza Media, el premio «Descripción y comentario de un

viaje turístico escolar», que tendrá carácter anual y consistirá en:

1.º Tres premios de ocho, cinco y tres mil pesetas, y diez más consistentes en lotes de libros sobre turismo, para los trabajos presentados por alumnos de Enseñanza Media.

2.º Tres premios de tres, mil quinientas y mil pesetas, y diez más consistentes asimismo en lotes de libros, para los trabajos presentados por alumnos de Enseñanza Primaria.

3.º Un diploma a cada uno de los premiados.

4.º Igualmente será otorgado un diploma al centro al que pertenezca cada uno de los alumnos premiados.

Podrán optar al mismo todos los alumnos de Enseñanza Primaria y Media que, con el centro en el que cursan sus estudios, hayan realizado algún viaje por España dentro del año escolar correspondiente al premio.

La Orden precisa además la forma en que deberán presentarse los trabajos y las bases con arreglo a las que el Jurado calificador—cuya composición se precisa—realizará la selección y calificación de los mismos.

Simultáneamente se convoca el concurso correspondiente al año escolar 1963-64.

PREMIOS NACIONALES DE BACHILLERATO

(Véase *Enseñanza Media*.)

PROFESORES ADJUNTOS DE UNIVERSIDAD

(Véase *Remuneraciones*.)

PROTECCION ESCOLAR

(Véase *Enseñanza Media*.)

PUBLICACIONES

(Véase *Acuerdos internacionales*.)

REMUNERACIONES

ORDEN de 10 de enero de 1964 por la que se modifica la de 26 de julio de 1956, reguladora de la situación económica de los Profesores adjuntos de Universidad encargados de cátedra vacante. (BOE núm. 28, de 1 de febrero de 1964. DG 2-A, p. 610.)

Con motivo del aumento de la remuneración de los Profesores adjuntos de Universidad, acordado por la Ley de 28 de diciembre de 1963, el Ministerio de Educación Nacional ha estimado conveniente modificar algunos puntos contenidos en la Orden de 26 de julio de 1956, que regula la situación económica de este profesorado al hallarse encargado de cátedra vacante en las distintas Facultades.

Así, a partir del día 1 de enero del corriente año, cuando un Profesor adjunto desempeñe el encargo de cátedra conservando sus haberes propios, previa opción a los mismos, se acreditará con cargo a la dotación del sueldo de la cátedra la gratificación anual de 18.880 pesetas al Profesor ayudante que le sustituya.

Si los Profesores adjuntos optasen por percibir los dos tercios de la dotación de la cátedra, dejarán de percibir su consignación propia, que se distribuirá por partes iguales entre dos Ayudantes.

La designación de los Profesores adjuntos como encargados de cátedra y la de los Ayudantes que les sus-

tituyan se efectuará previa propuesta formulada por el Decanato de la Facultad, con informe del Rectorado, y en la que se hará constar por cual de los dos conceptos mencionados anteriormente van a percibir sus haberes los interesados.

ORDEN de 10 de enero de 1964 sobre aplicación de la Ley de 28 de diciembre de 1963, referente a la elevación de la remuneración de los Profesores adjuntos de Universidad. (BOE núm. 29, de 3 de febrero de 1964. DG 2-A, p. 615.)

En ejecución de la Ley de 28 de diciembre de 1963, el Ministerio de Educación Nacional ha resuelto que, a partir de 1 de enero del corriente año, se acredite la remuneración anual de 36.000 pesetas, más dos pagas extraordinarias en los meses de julio y diciembre, a los Profesores adjuntos de Universidad.

Igual remuneración será acreditada, con efectos de la misma fecha, a los Ayudantes de clases prácticas que estén encargados, en virtud de Orden ministerial, de plazas de Profesores adjuntos efectivamente vacantes.

Por los Rectorados se extenderá la oportuna diligencia en los títulos administrativos y credenciales respectivos.

ORDEN de 20 de enero de 1964 por la que se aclara la situación de los Auxiliares femeninos de servicios docentes dependientes de la Dirección General de Enseñanza Primaria. (BOE núm. 37, de 12 de febrero de 1964. DG 2-A, p. 750.)

A tenor de esta disposición, los Auxiliares femeninos de servicios docentes destinados en los centros dependientes de la Dirección General de Enseñanza Primaria que perciben sus haberes por el número 341.124.4 (Ministerio de Educación Nacional. Subsecretaría y Servicios Generales. Personal no escalafonado. Auxiliares femeninos de servicios docentes) del vigente presupuesto devengará, con efectos de 1 de enero de 1964, la remuneración anual de 21.600 pesetas, más dos pagas extraordinarias, al afectarles el régimen establecido por la Ley de 26 de diciembre de 1958—sobre situación de los empleados al servicio del Estado, en relación con los Seguros Sociales y Mutualismo Laboral—, sin serles de aplicación el Estatuto de Clases Pasivas ni tener derecho al percibo de quinquenios, siendo, en cambio, obligatoria su afiliación al régimen de Seguros Sociales, conforme al Decreto de 17 de marzo de 1959.

La misma Orden da instrucciones a los Habilitados de este personal y atribuye a la Dirección General de Enseñanza Primaria la facultad de reglamentar la provisión de vacantes en los centros de ella dependientes, así como el sistema de ingreso y traslado, autorizándola además para dictar las normas complementarias que estime pertinentes.

SECRETARIOS DE ADMINISTRACION LOCAL

(Véase *Campaña Nacional de Alfabetización*.)

TURISMO ESCOLAR

(Véase *Premios*.)

UNIVERSIDADES

(Véase *Enseñanza Universitaria*.)

Las enseñanzas técnicas en la URSS

M.^a CONCEPCION BORREGUERO

*Técnico de la Secretaría General Técnica
del Ministerio de Educación Nacional*

MOTIVOS DE LA REFORMA ESCOLAR

Las investigaciones de los médicos, psicólogos y educadores rusos han demostrado que una combinación razonada de las actividades intelectuales y físicas tienen un efecto favorable sobre el desarrollo del alumno. Según la teoría del sabio ruso Pavlov, la actividad nerviosa superior se manifiesta por los procesos o puestos, la excitación y la inhibición, caracterizados, respectivamente, por la irradiación y la concentración. Si los estímulos exteriores, que influyen en el cerebro, son idénticos, se establece una inhibición protectora que debilita los reflejos formados y dificulta la formación de otros nuevos. Esto se produce cuando los alumnos hacen siempre el mismo trabajo intelectual o estudian la misma materia, se fatigan rápidamente y pierden su capacidad de comprensión y de asimilación. Alternando, de modo apropiado, diversos tipos de actividad, trabajo intelectual, deportes y trabajo manual, se evita el cansancio y desinterés del alumno. El esfuerzo físico y el intelectual excitan diferentes partes del cerebro y cuando realiza una actividad intelectual deja de funcionar la parte cerebral afectada por la actividad manual, y viceversa, permitiendo con ambos trabajos alternativos un alto grado de eficacia en el desarrollo mental y físico del niño. Por otra parte, el trabajo físico provoca la formación de nuevas conexiones nerviosas y produce un efecto favorable en la experiencia general del alumno al aplicar prácticamente los conocimientos adquiridos en clase, el alumno comprende la necesidad de estudiar más para poder aplicarlos a su trabajo manual. Este tiene una gran importancia en la educación moral de los jóvenes; participan en una misma tarea con sus compañeros y adquieren la costumbre de trabajar en equipo y de integrarse en los intereses de la sociedad, de la primera sociedad, con la que el alumno se encuentra: la escuela.

Esta combinación del trabajo intelectual y trabajo manual socialmente útil, y particularmente productivo, es la base de la reforma escolar en la URSS en 1958 (Ley de 24 de diciembre de 1958).

La Ley, «que sirve para estrechar la unión entre la escuela y la vida y el desarrollo de la enseñanza en la URSS», está dirigida a organizar la enseñanza media general y de modo especial la enseñanza política y profesional de nivel secundario.

Los puntos esenciales de la nueva organización, que se implantó en 1963, son:

1.º **Formación social.**—La educación de las escuelas soviéticas debe de preparar a los alumnos a la vida y al trabajo socialmente útil, mejorando la calidad de la formación general y politécnica.

2.º **La enseñanza fundamental** es obligatoria y dura ocho años: cuatro de enseñanza primaria y cuatro de enseñanza media elemental. Los centros donde se imparten estas enseñanzas se consideran de nivel medio elemental y la formación es general y politécnica, dándoles una base sólida de conocimientos, inspirándoles un gran amor al trabajo y al trabajador, preparándoles al ejercicio de una actividad socialmente útil y que les asegure su formación moral, física y estética. Los programas de estas escuelas combinan la enseñanza científica básica, la enseñanza politécnica, la preparación al trabajo y la participación de los alumnos en las formas de trabajo socialmente útil, de acuerdo con su edad.

3.º **La formación secundaria completa o superior.**—A partir de los quince o dieciséis años, y habiendo finalizado sus ocho años de escolaridad primaria y media elemental, los alumnos pueden asistir durante tres años a una de las siguientes escuelas, para completar su formación politécnica y profesional:

a) **Escuelas de enseñanza media general**, para jóvenes trabajadores industriales y agrícolas. Las enseñanzas son nocturnas o de jornada parcial. Generalmente se les reduce la jornada laboral, para que completen y mejoren su formación profesional y general.

b) **Escuelas de enseñanza media general y politécnica con aprendizaje de la producción.**—Los alumnos que asisten a estos centros reciben una formación secundaria completa y profesional, para ejercer una actividad económica y cultural. De estas escuelas proceden los alumnos que irán a las Universidades y Escuelas Superiores. Estos centros son muy parecidos a los Institutos Laborales de España.

El aprendizaje de la producción y el trabajo socialmente útil puede organizarse en los talleres, fábricas, granjas, «kolkhozes» y «sovkhozes».

c) **Las escuelas técnicas-profesionales de enseñanza media urbanas y rurales** son centros de enseñanza especializada. Su principal objeto es formar trabajadores especializados en todos los sectores de la econo-

mía nacional. (En páginas siguientes se informa ampliamente.)

La reforma ha sido necesaria por el enorme progreso científico de la URSS y porque la escuela soviética tiene un papel importante en el desarrollo técnico y económico del país y exige que todos los trabajadores tengan una elevada competencia mediante una enseñanza completa y adecuada.

PRINCIPIOS Y FINES DE LA ENSEÑANZA POLITECNICA

La enseñanza politécnica está en función del programa científico y técnico de la URSS, prepara a los alumnos a la vida y al trabajo y debe:

- Familiarizarlos con los principales sectores de la producción moderna.
- Darles a conocer los principios científicos generales de la producción socialista.
- Adquirir competencia general de orden técnico y profesional.
- Participar en el trabajo socialmente productivo del pueblo soviético.
- Contribuir a elevar el nivel de la producción colectiva.

La enseñanza politécnica debe estar estrechamente unida al trabajo productivo, si no perdería parte de su valor. La participación de los alumnos en el trabajo manual les permite concretar sus conocimientos teóricos sobre la producción y poner sus conocimientos en práctica. Otro principio importante es que la enseñanza politécnica esté unida a la general y profesional. La primera da a los alumnos un conocimiento científico general de la naturaleza, de la sociedad y del pensamiento humano y sirve de base para una concepción científica de la vida, y desarrolla las facultades cognoscitivas del niño, etc. La segunda proporciona los conocimientos y competencias necesarias para ejecutar un determinado trabajo, que se realiza de modo más perfecto cuanto mayor conocimiento se posea.

La iniciación de los alumnos al trabajo productivo es objeto y medio de sus estudios politécnicos. El proceso de iniciación comienza en las clases primarias I a IV (de siete a diez años). Los alumnos realizan dos veces por semana trabajos manuales con papel, cartón, etc., objetos útiles a ellos mismos o a la escuela y en los terrenos experimentales que tienen todas las escuelas. Los niños empiezan, de este modo, a recibir las primeras impresiones de los diferentes oficios. En estas clases se les inculca el respeto al trabajo

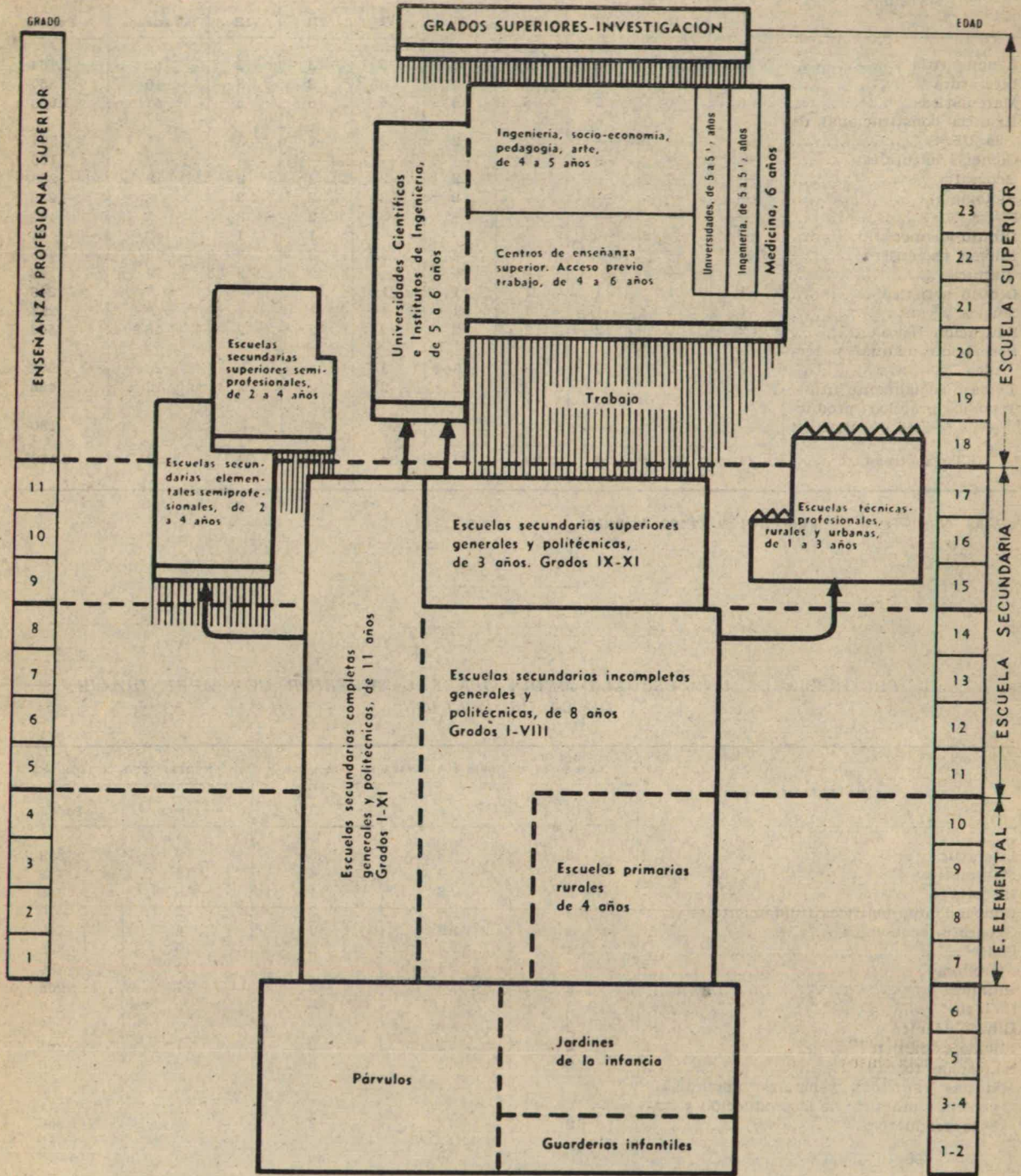
manual y a trabajar por el bien común. En las clases V a VIII (de once a catorce años), primer ciclo elemental de Enseñanza media, se dedican tres horas semanales a estos trabajos y otras dos al trabajo socialmente útil. Se familiarizan con los trabajos de madera, metal, instalaciones eléctricas, cultivo de legumbres, cría de animales domésticos, etc.; las muchachas realizan trabajos domésticos. En los talleres de las escuelas los alumnos comienzan por fabricar material de enseñanza para su uso propio o de las clases primarias, juguetes, muebles, pequeños aparatos domésticos, etc. Realizan experiencias agrícolas en los terrenos escolares, aplicando nuevos métodos de cultivo recomendados por los cultivadores locales; con estos trabajos prácticos consolidan los conocimientos científicos adquiridos en clase.

Las clases IX a XI (de quince a diecisiete años) forman el ciclo superior de las escuelas secundarias. Los alumnos aprenden un oficio altamente especializado, según las condiciones de la región, en todos los sectores de la industria, agricultura, construcción, transportes, comunicaciones y servicios culturales. La formación se recibe durante doce horas semanales de clases teóricas y prácticas; en las teóricas, estudian sectores de producción (equipos, máquinas, herramientas, etc.), materias primas, documentación técnica, seguridad y organización del trabajo, planificación y evaluación; en las clases prácticas, aprenden a trabajar de modo que su nivel profesional sea lo más elevado posible, consiste en efectuar un trabajo productivo que corresponda a su especialidad, en una empresa industrial, taller de aprendizaje, granja experimental, etc. El último curso, el XI, comprende las secciones de mecanización y automatización de la producción, métodos de la tecnología moderna y nociones fundamentales de organización y de economía de la producción, para mejorar la enseñanza politécnica sobre los principios de aprendizaje de la producción.

PROGRAMAS DE ESTUDIO

Cada una de las repúblicas soviéticas tiene sus propios planes y programas de estudios, basados en los puntos citados anteriormente; por tanto, son muy similares. Difieren: la lengua materna, la historia y la geografía de cada república, la literatura y la producción económica. El objeto de la educación es desarrollar todos los aspectos de la personalidad, la enseñanza general y politécnica, una formación moral (no religiosa, la religión está prohibida en cualquier escuela), estética y física y un justo equilibrio entre las letras y las ciencias. Esta educación la reciben todos los alumnos, cualquiera que vaya a ser su profesión.

ESTRUCTURA DE LA ENSEÑANZA EN LA URSS 1963



La parte rayada significa trabajo en fábricas, talleres, granjas, previo para ingresar en los centros correspondientes.

I. PROGRAMA DE UNA ESCUELA DE OCHO AÑOS

MATERIAS	NUMERO DE LECCIONES POR SEMANA EN CADA CLASE								NUMERO TOTAL DE LECCIONES	
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	Por semana	Por año
Lengua rusa	12	12	12	10	6	5	3	2	62	2.184
Literatura	—	—	—	—	2	3	2	3	10	357
Matemáticas	6	6	6	6	6	6	6	5	47	1.663
Historia constitucional de la URSS	—	—	—	2	2	2	2	3	11	391
Ciencias naturales	—	—	—	3	—	—	—	—	3	105
Geografía	—	—	—	—	2	2	2	2	8	288
Biología	—	—	—	—	2	2	2	2	8	288
Física	—	—	—	—	—	2	2	3	7	142
Dibujo técnico	—	—	—	—	—	—	1	1	2	71
Idioma extranjera	—	—	—	—	4	3	3	3	13	465
Química	—	—	—	—	—	—	2	2	4	142
Dibujo artístico	1	1	1	1	1	1	1	—	7	248
Música y canto	1	1	1	1	1	1	1	1	8	283
Educación física	2	2	2	2	2	2	2	2	16	566
Formación manual y técnica	2	2	2	2	3	3	3	3	20	708
Trabajo socialmente útil...	—	—	2	2	2	2	2	2	12	426
Trabajos prácticos productivos (clases V a VIII) ...	—	—	—	—	—	—	—	—	—	180
TOTAL GENERAL	24	24	26	29	33	34	34	34	238	8.466

Las clases son de cuarenta y cinco minutos

II. PROGRAMA DE UNA ESCUELA MEDIA GENERAL SUPERIOR CON APRENDIZAJE DE LA PRODUCCION

MATERIAS	NUMERO DE LECCIONES POR SEMANA EN CADA CLASE			NUMERO TOTAL DE LECCIONES	
	IX	X	XI	Por semana	Por año
Literatura	3	3	3	9	339
Matemáticas	4	4	4	12	452
Historia	2	3	4	9	335
Conocimientos políticos fundamentales	—	—	2	2	70
Geografía económica	—	2	2	4	148
Física	4	4	2	10	382
Astronomía	—	1	—	1	39
Química	2	3	2	7	265
Biología	3	—	—	3	117
Dibujo técnico	2	—	—	2	78
Idioma extranjero	2	2	3	7	261
Educación física	2	2	2	6	226
Materias técnicas generales, aprendizaje (teoría y práctica) de la producción y trabajo productivo	12	12	12	36	1.356
TOTAL GENERAL	36	36	36	108	4.068

Las clases son de cuarenta y cinco minutos

Si clasificamos estas materias en tres grupos, el horario semanal correspondiente a cada curso queda así distribuido:

	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI
I. Grupo: Lengua, Literatura, humanidades y ciencias sociales	12	12	12	12	16	15	12	13	7	10	14
II. Grupo: Matemáticas y ciencias	6	6	6	9	8	10	12	12	13	12	8
III. Grupo: Materias politécnicas y profesionales	6	6	8	8	9	9	10	9	18	16	16
TOTAL GENERAL	24	24	26	29	33	34	34	34	38	38	38 (1)

(1) Existe una diferencia de dos horas en los tres últimos años, comparando las estadísticas dadas por los rusos y por los americanos en las obras citadas al final.

En 1959 había en la URSS 220.500 escuelas primarias y secundarias de carácter general (grados I a XI), con una matrícula de 33.742.000 alumnos. Aproximadamente correspondía:

- 20.000.000 a las clases de I a IV.
- 9.700.000 a las clases de V a VIII.
- 2.800.000 a las clases de IX a XI.

En 1965 se estima que esta cifra alcance los 40 millones.

ENSEÑANZAS TÉCNICAS DE GRADO MEDIO

Las enseñanzas técnicas de grado medio son de dos tipos: escuelas técnicas—profesionales rurales y urbanas—y escuelas semiprofesionales.

Las primeras tienen un carácter de aprendizaje y su formación es similar a nuestras escuelas de aprendizaje y maestría industrial. La duración de los cursos varía de uno a tres años en las escuelas urbanas y de uno a dos en las rurales, según el grado de especialización. Es preciso tener de siete a ocho años de escolaridad obligatoria para ingresar en cualquiera de estos centros.

Las escuelas técnicas-profesionales tienen tres niveles:

- a) Una formación que se extiende de seis meses a un año con unas mil seiscientas horas de instrucción, la mayor parte dedicada a enseñanzas prácticas y una especialización elemental. Es un período de aprendizaje.
- b) Un período de enseñanza de dos años y unas tres mil horas de formación. La especialización es más amplia.
- c) Tres años de formación y unas cinco mil horas de instrucción. Obtiene una especialización más alta y precisa.

Los dos primeros niveles también pueden darse en las escuelas de enseñanza media general con aprendizaje de la producción, pero el último queda exclusivamente reservado a las escuelas técnicas-profesionales de grado medio.

El alumnado de estas escuelas alcanzó la cifra de 781.000, en 1958. El número de escuelas, en la misma fecha, fué de 3.146. En ellas daban unas 800 especialidades.

Mayor importancia tienen las escuelas semiprofesionales, que pueden equipararse a nuestras escuelas técnicas de grado medio. Son, como las anteriores, de dos tipos o niveles: elementales, a las que acuden los alumnos que tienen solamente los ocho años de escolaridad obligatoria, y superiores, destinadas a los alumnos que han completado once años de educación. Las enseñanzas en estos centros, vulgarmente llamados «técnicos», son de jornada completa, combinando clases con períodos de trabajo en talleres, fábricas, granjas, etc., anexos a las escuelas, y de jornada parcial y por correspondencia para aquellos alumnos que ya están trabajando. Generalmente todos los alumnos, el 76 por 100, reciben un salario.

La duración de los cursos es de cuatro años y cuatro meses para los alumnos del nivel elemental y de dos años y cuatro meses para los del superior. La diferencia fundamental entre ambos niveles es que los alumnos que tienen once años de estudios no necesitan cursar las asignaturas generales en las escuelas semiprofesionales y se reduce la enseñanza de otras asignaturas de tipo técnico. El ingreso en estas escuelas consiste en un examen de tres materias: constitución de la URSS, lengua y literatura rusa y matemáticas. Son preferidos aquellos alumnos que hayan trabajado o estén trabajando.

Hay cinco grandes ramas de especialización cuya formación se imparte en estas escuelas:

1. Ingeniería (ayudantes y peritos).
2. Agricultura y Montes.
3. Socioeconomía (contables, pasantes, estadísticos, etcétera).
4. Medicina y Sanidad (ayudantes técnicos sanitarios, profesores de educación física, etc.).
5. Educación (ayudantes y auxiliares de profesores, administradores escolares, profesores de dibujo, auxiliares de bibliotecas, etc.).

Solamente la rama de ingeniería, que es la única de la que vamos a tratar en este trabajo, abarca 301 especialidades distintas, distribuidas del siguiente modo:

- Geología y exploración de depósitos minerales, seis especialidades.
- Explotación de depósitos minerales, 11.
- Especialidades técnicas de ingeniería, 14.
- Metalurgia, 17.
- Maquinaria e instrumentos de construcción, 82.
- Maquinaria e instrumentos de construcción eléctrica, 22.
- Especialidades técnicas en radio y comunicaciones, 13.
- Tecnología química, 20.
- Procedimientos técnicos de fabricación de madera, celulosa y papel, 10.
- Tecnología de productos alimenticios industriales, 19.
- Tecnología del consumo industrial, 25.
- Construcción, 19.
- Geodesia y cartografía, cinco.
- Hidrología y meteorología, seis.
- Transportes, 20.
- Agrícolas y montes, 12.

Las asignaturas que cursan son de tres tipos: generales o académicas (están exentos los bachilleres superiores, como ya indicamos), técnicas generales y especiales e instrucción práctica. Distribuidas por horas y nivel del siguiente modo:

MATERIAS	HORAS DE ENSEÑANZA	
	Elemental (con 8 años de escolaridad obligatoria)	Superior (con 11 años de escolaridad)
I. Asignaturas académicas:	1.990	300
Humanidades y Ciencias Sociales	1.020	100
Ciencias	730	100
Educación física y otras	240	100
II. Asignaturas técnicas generales:	820	760
Dibujo técnico	240	180
Ingeniería mecánica..	260	260
Electricidad y electromecánica general..	130	130
Máquinas y mecanismos	70	70
Técnica de materiales	120	120
III. Asignaturas especiales:	1.250	1.250
Especialización básica	800	800
Especialización	450	450
IV. Enseñanzas aplicadas:	2.400	2.400
Trabajos en centros de enseñanza	900	900
Experiencias industriales	1.500	1.500
TOTAL GENERAL	6.460	4.710

Se deduce de este cuadro que el 40 por 100 de todas las enseñanzas está dedicado a materias técnicas generales y especiales, el 30 por 100 a asignaturas académicas generales y otro 30 por 100 a clases prácticas. Con cuarenta y dos a cuarenta y seis semanas en cada curso, que suponen unas mil quinientas horas anuales. La rama de ingeniería es la más recargada de trabajo.

A modo de ejemplo a continuación se expone un programa de la especialidad de minería en estas escuelas semiprofesionales.

MATERIAS	Total de horas
I. Asignaturas generales:	1.493
Historia de la URSS	265
Lengua y literatura rusa	316
Matemáticas	400
Física	228
Química	98
Idioma extranjero	186
II. Asignaturas técnicas:	704
Dibujo	172
Mecánica técnica	232
Electrotécnica	146
Maquinaria	84
Tecnología de metales	70
III. Asignaturas especiales:	1.717
Geología	100
Minería	452
Geodesia y exploración minera.	93
Maquinaria minera	270
Transportes dentro de las minas	154
Mecánica minera	152
Electrotécnica minera	182
Fundamentos de las minas de carbón	64
Economía y organización de la producción	94
Cálculos de coste	32
Reglas para la explotación técnica	60
Seguridad minera	64
IV. Enseñanzas prácticas:	2.022
Trabajos en minas	210
Trabajos prácticos	372
Trabajos prácticos (en el curso)	1.440
V. Educación física y enseñanza militar	186
TOTAL GENERAL	6.122

El número de escuelas semiprofesionales elementales y superiores en 1961 era de 3.329, de las cuales 1.050 eran de ingeniería y unas 620 de agricultura. El número de alumnos matriculados en 1959 fué de 1.907.000 en todas las escuelas citadas. Correspondía el 56 por 100 a alumnos de asistencia de jornada total a clase, el 16 por 100 a los de jornada parcial y el 27,3 por 100 por correspondencia.

ENSEÑANZAS TÉCNICAS DE GRADO SUPERIOR

La enseñanza superior en la URSS, que se denomina enseñanza profesional superior, está orientada hacia la especialización profesional, no existe un tipo de enseñanza general similar a la que se recibe en las Facultades de Filosofía y Letras, Derecho o Ciencias Políticas.

Las Universidades y los institutos son los centros de enseñanza superior oficiales donde se forman los alumnos adecuadamente para obtener un título superior previa una adecuada especialización. La diferencia esencial entre ambos centros superiores es el grado de especialización. La Universidad abarca más ramas del saber y sus enseñanzas tienen un carácter más amplio (ciencias naturales, ciencias sociales, humanidades, etc.); los institutos proveen una especialización más concreta (ingeniería, medicina, agricultura). Por tanto, en los institutos se forman los futuros ingenieros y a ellos nos vamos a referir.

Estos institutos, vulgarmente llamados VTUZ (Vysshie Tekhnicheskie Uchebnye Zavedeniia), tienen su origen en el siglo XVIII, cuando Pedro el Grande trajo a Rusia a ingenieros alemanes y escoceses para crear en 1701 la Escuela de Matemáticas y Navegación, la Academia de Artillería y otras. Anteriores, por tanto, a la creación de la primera Universidad rusa, la de Moscú, en 1755.

Dichos institutos ofrecen cinco grandes ramas de especialización profesional (ya citadas al hablar de las escuelas semiprofesionales). En 1959 había unos 656 institutos (y 40 universidades), y otros 23 que ofrecen enseñanza por correspondencia, y otros 49 situados en localidades más pequeñas, que daban enseñanzas nocturnas. Los dedicados a la formación de ingenieros son 283, distribuidos así:

- Institutos Politécnicos e Industriales, 29.
- Institutos de Ingeniería Eléctrica, Radio y Física, siete.
- Institutos de Construcción de Maquinaria, Naval, Aéreo, Artes Gráficas y de Cinematografía, 28.
- Institutos Geológicos, Mineros, del Petróleo y Metalúrgico, 27.
- Institutos de Tecnología Química, 10.
- Institutos de Tecnología de la Alimentación y Piscicultura, 11.
- Institutos de Luz Industrial, siete.
- Institutos de Construcción, Geodesia y Carreteras, 28.
- Institutos de Hidrometeorología, dos.
- Institutos de Transportes y Comunicaciones, 27.
- Institutos Agrícolas y Forestales, 107.

Los institutos están divididos en dos grupos: prime-

ro, politécnicos e industriales, que forman en varias ramas de ingeniería, generalmente tienen seis o siete secciones, divididas en subsecciones, y segundo, industriales, que dan una sola especialidad o rama, con una o tres secciones únicamente. En total hay unas 181 especialidades, que comprenden unas 1.469 secciones y subsecciones. Los programas en ambos tipos de institutos son similares y la duración de los cursos varía de cinco a cinco años y medio. Las enseñanzas teóricas ocupan del 40 al 50 por 100 de tiempo dedicado a la formación; los seminarios y ejercicios prácticos, del 20 al 25 por 100; los trabajos de laboratorio, del 20 al 25 por 100. El número total de horas anuales difiere en cada especialidad, pero el promedio es de mil y el total de horas dedicadas en toda la carrera se extienden de cuatro mil quinientas a cinco mil quinientas.

Tiene una gran importancia el tiempo dedicado a trabajar en fábricas o talleres, que suelen estar unidas a los institutos, como parte del programa de las enseñanzas prácticas. En 1959, que se reorganizaron los programas de enseñanza superior, se afianzaron las enseñanzas prácticas y especialmente en la rama de ingeniería. Hay dos tipos de prácticas obligatorias: «técnicas» y preparatorias al «diploma»; las primeras, no debían durar menos de un año después del tercero o cuarto de carrera; las segundas, de dos a cinco meses en el último curso para preparar las prácticas exigidas al obtener el diploma de ingeniero. Estas enseñanzas prácticas son distintas de las exigidas y dadas durante toda la carrera, como complemento a los conocimientos técnicos.

En 1958 y 1959 se ha continuado una discusión, que se inició en 1930, sobre si el nivel de los ingenieros debía ser el mismo y único para todos o debería haber otros grados, y si a todos se les debía dar la misma formación actual de especialización o encaminar algunos a la producción y expansión técnica.

La admisión a estos institutos requiere las siguientes condiciones:

1.º Diploma de bachiller superior (once años completos o equivalentes de escuelas semiprofesionales o técnicas-profesionales rurales y urbanas.

2.º Haber trabajado durante dos años (tiempo mínimo) en una fábrica, taller, granja, etc., o industria relacionada con su futura especialización. De este período de trabajo están exentos los alumnos superdotados que ingresan directamente en institutos o universidades científicas.

3.º Realizar un examen de lengua y literatura rusa, matemáticas, física e idioma extranjero y otro de tests de capacidad. También están exentos de estos exámenes los veteranos de la segunda guerra mundial y militares.

Programa de las enseñanzas de ingeniería química, de cinco años y medio de carrera, con la distribución de horas dedicadas a clases teóricas y prácticas:



MATERIAS	Total de horas	Clases teóricas	Laboratorio	Seminarios, clases prácticas
Doctrina política	250	160	—	90
Economía política	140	100	—	40
Idioma extranjero	252	—	—	252
Matemáticas superiores	410	222	—	188
Física	428	206	120	102
Química	108	54	54	—
Geometría descriptiva y dibujo	208	36	—	172
Mecánica teórica	170	102	—	68
Consistencia de materiales	80	48	—	32
Metales	204	68	118	18
Circuitos eléctricos	254	118	68	68
Materiales electrotécnicos	48	36	12	—
Medidas eléctricas	114	54	36	24
Máquinas eléctricas	132	84	48	—
Campos electromagnéticos	72	36	18	18
Tecnología eléctrica	90	54	36	—
Técnica de radio	84	72	12	—
Efectos eléctricos en gases	84	60	24	—
Iluminación	64	48	16	—
Tubos electrónicos	200	120	56	24
Aparatos iónicos	48	32	16	—
Tecnología de los aparatos electrónicos	172	116	56	—
Aparatos UHF	160	120	40	—
Aparatos fotoeléctricos	64	48	16	—
Semiconductores	48	48	—	—
Prueba y uso de aparatos electrónicos	212	148	40	24
Aparatos de rayos X	112	88	24	—
Economía de industria electrónica	96	68	—	28
Seguridad y prevención contra el fuego	36	36	—	—
Historia de la técnica	48	36	—	12
Cálculos figurativos	244	—	—	244
Investigación	336	—	336	—
Educación Física	136	—	—	136
TOTAL GENERAL	5.104	2.418	1.146	1.540

La matrícula de los estudiantes de enseñanza superior en 1962 fué de 2.640.000 alumnos. Correspondían a ingeniería 1.079.000; es la proporción más elevada de estudiantes en cualquier rama. El 80,4 por 100 corresponde a los alumnos que asisten a clase en jornada total, el 6,5 por 100 de clases nocturnas y el 13,1 por 100 de enseñanzas por correspondencia. Para el año 1965 se estima un aumento de 1.126.000 alumnos matriculados en las ramas de ingeniería y un total de cuatro millones en toda la enseñanza superior. En la actualidad el porcentaje de alumnos que estudian en un centro de enseñanza superior en la URSS es del 12 por 100 del total de la población comprendido en la edad escolar de estas enseñanzas, bajo si se com-

para con el de Estados Unidos, que corresponde para la misma fecha y población escolar el del 25 por 100.

BIBLIOGRAFIA

- Education and Professional Employment in the URRS.* Nicholas de Witt, National Science Foundation. Washington, 1961, 856 págs.
- Higher Education in the USSR. Curriculums, Schools, and Statistics.* Publicado por Office of Education, U. S. Department of Health, Education, and Welfare. Washington, 1963, 195 págs.
- L'enseignement polytechnique en URSS.* Publicado por la UNESCO en la serie «Monographies sur l'éducation», por S. G. Chapovalenko. París, 1964, 446 págs.

LA EDUCACION EN LAS REVISTAS

CUESTIONES GENERALES DE EDUCACION

José Luis Rodríguez Diéguez, en *Escuela Española*, aborda en un artículo la contestación a esta pregunta: ¿Preparar para o dotar con? Los elementos educativos del ambiente pasan a formar un todo unívoco en el hombre, merced a una labor de integración y sistematización. Integración y sistematización son términos que pueden hacerse similares. Pero el uno hace mención a las raíces más profundas del hombre, mientras el otro se queda en lo puramente formal y arquitectónico. La pregunta que se debe hacer un educador es ésta: ¿Tanto la integración como la sistematización son productos del hombre o bien algo que se le puede dar desde el exterior? Dicho de otra manera: ¿Es el individuo, merced a un trabajo personal, el que llega a la integración, o se le integra desde fuera?

En los presupuestos educativos actuales se intenta dar digeridos casi, o al menos seleccionados, los elementos necesarios para que la estructura interna del individuo que se ha de formar posea una sólida razón. Es concebir la educación básica como un *dotar con*.

«Con un sentido muy distinto al que intentamos darle aquí—dice el autor—, ya hubo una teoría de la educación que la interpretó como una *preparación para la vida*... No un preparar para la vida a secas, pero sí un preparar para la vida espiritual, rasgo distintivo del hombre y el animal. Y no sólo la vida espiritual en sentido trascendente, esencial y primordial, sino también para la vida espiritual intelectual en este mundo. Si esta estructura integrada ha de ser fruto de un trabajo personal, demos al individuo unos cimientos elementales y unos instrumentos de trabajo, unos medios que sean filtros selectivos del ambiente, que seleccionen lo positivo y rechacen lo negativo. Así él irá elevando su estructura y construyendo su criterio, pero ateniéndose siempre a lo que los cimientos de una forma flexible y amoldable le dicten» (1).

En el semanario *Triunfo*, Enrique Miret hace unos comentarios sobre la situación de la enseñanza en el mundo cristiano, y ofrece unas orientaciones que deben gobernar la reforma de la enseñanza católica allí donde se manifiesten algunos de los defectos o peligros que ya señaló Pío XII.

Considera el autor que es nuestro deber cristiano de seglares o de religiosos reconocer aquella verdad proclamada por Pío XII, cuando en un discurso público del año 1951, dirigiéndose a las religiosas educadoras, les dijo: «No pocas de vuestras escuelas se nos han mencionado y alabado como bastante buenas; pero no todas.» A nadie debe ofender ese examen imparcial que cada cual debe hacer de la enseñanza católica actual, y que el autor apoya en textos de las más altas jerarquías eclesásticas.

Así, por ejemplo, comentando el consejo de Pío XII a las religiosas maestras, en el que las pedía que estuvieran al día en sus conocimientos profesionales, Enrique Miret se pregunta: «¿No es hora también de forzar esta línea en nuestro propio país, que ha vivido

demasiado tranquilo explotando su caudal de tradiciones religiosas, sin ponerse suficientemente al día?... ¿Qué es más importante: educar bien y al día, o transmitir ineficazmente las enseñanzas religiosas y profanas de modo que sólo se tienda a aprobar en los exámenes? No hay, además, que repeler *toda novedad o apariencia de novedad*, ni tampoco hay que criticar a la juventud, afirmando que se rebela excesivamente contra las antiguas costumbres: tienen todo el derecho los jóvenes de exigir al educador que siga *con atención las vicisitudes y circunstancias de la época actual*, adaptándose a ellas en lo que tienen de aceptables, y que puede ser mucho.»

Hace hincapié el autor en el consejo que Pío XII dió a las religiosas educadoras, hace trece años, exhortándolas a que hicieran un examen de conciencia para no ser infieles a su misión educativa, analizando las siguientes tentaciones:

- 1.º Las ventajas materiales.
- 2.º La autoridad de las personas.
- 3.º La riqueza.
- 4.º El poder político,

que, según Enrique Miret, son los cuatro peligros más graves que puede tener una institución católica ante las presiones sociales que siempre la rodean. Sobre todo, respecto de la pobreza, el Papa ha pedido en reiteradas ocasiones que no sea sólo personal e interior, sino también de las comunidades de aquellos que quieren vivir a fondo el Evangelio, y que ésta sea visible y efectiva (2).

En la revista *Educadores* hay un comentario editorial sobre educación y desarrollo económico. Estamos ante una coyuntura claramente económica, y la educación no puede desprenderse de ese carácter. La vida económica española debe obtener un significativo crecimiento en los próximos años, y el nuevo equilibrio a que se habrá de llegar exige una reestructuración de los sectores que intervienen en su consolidación; uno de ellos, la educación. En esta coyuntura hay que llevar al conocimiento de todos los sectores docentes—se dice en *Educadores*—una idea tan conocida como poco tenida en cuenta: «la relación de la educación con el nivel de vida». La educación tiene una estrecha relación con la economía por dos motivos fundamentales: porque guarda con ella una relación de *causalidad* y porque supone la *realización de unas inversiones*.

En dos sucesivos capítulos analiza el comentarista las relaciones de causalidad entre educación y desarrollo económico y la educación como inversión.

Para terminar, expone las tres tareas inmediatas que se ofrecen a la educación española en los próximos años para hacer frente a las exigencias en materia de enseñanza del Plan de Desarrollo Económico:

- 1.º Elevar del 70 al 100 por 100 la tasa de escolarización en la enseñanza primaria.
- 2.º Conseguir que aumenten las enseñanzas medias del 27 al 50 por 100 como mínimo.

(1) JOSÉ LUIS RODRÍGUEZ DIÉGUEZ: *¿Prepara para o dotar con?*, en «Escuela Española», Madrid, 27-II-1964.

(2) ENRIQUE MIRET MAGDALENO: *La enseñanza*, en «Triunfo», Madrid, 21-III-1964.

3.º Decidido impulso a la enseñanza superior para superar la tasa del 3 por 100 y llegar hasta el 5 por 100, escolarización normal del Mercado Común en este nivel de instrucción (3).

ENSEÑANZA PRIMARIA

Agustín Serrano de Haro, en *Escuela Española*, comenta la segunda pregunta de una encuesta sobre la actitud religiosa de los estudiantes universitarios, que el señor Benzo Mestre ha publicado en la revista *Eclesía*. Considera el autor que lo que se deduce de esta encuesta tiene mucho que ver también con los educadores primarios.

A la pregunta *La formación religiosa recibida en el Bachillerato, ¿te parece buena, mediana o mala?*, los universitarios han contestado así: «El 20,8 por 100 de varones y el 41,9 por 100 de mujeres la consideran buena; para el 44,1 por 100 de hombres y para el 34,5 por 100 de muchachas fué mediana, y para el 33,4 por 100 de los primeros y 21,9 por 100 de las segundas fué mala.»

«No estará de más que todos los que enseñamos religión—dice el autor—, desde la escuela de párvulos hasta la Universidad, hagamos examen de conciencia.» Y cree que el más ligero estudio de planes y horarios acusarían inmediatamente que donde más enseñanza religiosa se da es en la escuela primaria. Eso en cuanto a la cantidad; en cuanto a la calidad, ni se puede ni se debe comparar; pero, no obstante: «¿Enseñamos bien la religión?»

Serrano de Haro piensa que si el mundo cristiano conociera mejor y amara más a Jesucristo, y, como consecuencia, lo imitara con más fidelidad, quizá ni leyéramos estadísticas tan inquietantes como la que comentamos ni tuviéramos fallos tan escandalosos como los que con verdad pueden imputarnos los adversarios de nuestra fe. «Conocer y amar e imitar a Jesucristo: ¿Cómo lo desarrollamos cada uno de los que voluntariamente hemos aceptado el compromiso tremendo de enseñar religión? Es necesario coger el Evangelio entero e ir amasando con su espíritu y con su ambiente y con su texto el pensamiento y los sentimientos, y los criterios y los hábitos, de estos cristianos en formación que son nuestros niños.»

Recomienda también el autor la enseñanza práctica y vivida de la caridad. La caridad es lo *único necesario*, es la esencia misma inmutable de la educación cristiana, en la que se resumen todos los mandamientos (4).

En la revista *Escuela Española*, Rodríguez Diéguez aborda el problema de la planificación de la enseñanza. Considera que la primera medida a tomar para hacer un plan educativo será determinar la finalidad que se intenta conseguir; más concretamente, saber qué es lo que se quiere lograr de ese alumno que se entrega a la tutela de la escuela.

«De hecho—dice el autor—, este hacer de la escuela se encuentra un tanto escondido entre la enorme complicación de programas y cuestionarios, y viene dado por una serie de hábitos eminentemente operativos y que deben revestir un carácter marcadamente práctico. Para evitar que se produzca esa escisión que se da entre lo aprendido en la escuela y lo que se aprende

por obra del ambiente es totalmente necesario conseguir la determinación de unos programas mínimos que cubran este campo de los objetivos de la enseñanza primaria. Habrían de tener, ante todo, un carácter marcadamente funcional, un sentido de aplicación inmediata a la realidad.» Hay que conseguir que escuela y vida sigan un ritmo paralelo, y esto se logrará tan pronto como se dé un valor realista a las situaciones que se plantean en la escuela.

Pero, naturalmente, sobre este proyecto habrá que planear también los medios de acción con que se cuenta. Una vez delimitados los objetivos a conseguir—habilidad en el cálculo, lectura interpretativa, escritura totalmente automatizada, etc.—, los medios hay que distribuirlos estratégicamente. Hay que desmenuzar estos objetivos de la enseñanza primaria en objetivos del curso, y éste, en trimestres. Y continuar la distribución por semanas y por días. Hay, en definitiva, que aplicar la racionalización del trabajo, que es ley de la industria actual, a la educación, teniendo en cuenta el valor económico que el Plan de Desarrollo le concede (5).

Antonio Estéfani Zabala publica en *Escuela Española* un artículo sobre el valor de la clase de lectura.

Aunque durante los primeros grados la clase de lectura debe limitarse a sencillos ejercicios con el fin de que los niños realicen ciertas prácticas de elocución, enriquezcan su vocabulario y faciliten su comunicabilidad, a medida que estas dificultades van siendo superadas, a los ejercicios puramente mecánicos o fonéticos pueden añadirse otros de gramática, especialmente de análisis, con vistas a favorecer el desarrollo del juicio en el niño.

La clase de lectura tiene enormes posibilidades pedagógicas y ha de ser llevada con arreglo a un plan de trabajo, por parte del maestro, preparado con toda minuciosidad. Recomienda el autor que al principio haya un solo tipo de lectura: la lectura-estudio. Cualquier lección de texto servirá para explicar la utilidad de determinados recursos de lectura que facilitan el estudio, como el subrayado, los títulos marginales, el manejo del diccionario, las notas sobre fichas-resumen, etcétera.

Pero no hay que limitarse a este tipo de lectura-estudio, sino que hay que llegar también a las lecturas de carácter formativo, con ayuda de libros que ofrecen algunas editoriales y que servirán para descubrir ante los muchachos nociones relativas a su comportamiento futuro.

Queda, finalmente, otro aspecto de la clase de lectura: la orientación del buen gusto, que se conseguirá haciendo que el niño se familiarice desde muy pronto con una literatura bella (6).

En la revista *Garbi*, de la Antigua Escuela del Mar, se publica un breve comentario sobre la música y el teatro en la escuela, atendiendo principalmente al aspecto de la interpretación. De él entresacamos esta opinión: «Sabemos que la escuela primaria, nuestra escuela, no ha de engendrar artistas—liederistas ni rapsodas—; no decimos que cuando los niños cantan o recitan efectúan una obra de arte; reconocemos que, a veces, sobre todo en los muchachos de las clases superiores, el timbre de su voz, inestable aún, es incluso

(3) *Educación y desarrollo económico*, en «Educadores», Madrid, febrero de 1964.

(4) AGUSTÍN SERRANO DE HARO: *También nosotros*, en «Escuela Española», Madrid, 5-III-1964.

(5) JOSÉ LUIS RODRÍGUEZ DIÉGUEZ: *Planificación y programas mínimos*, en «Escuela Española», Madrid, 4-III-1964.

(6) ANTONIO ESTÉFANI ZABALA: *Para una interpretación de la clase de lectura*, en «Escuela Española», Madrid, 26-III-1964.

ingrato, pero procuramos en todo momento que vean siempre en toda obra, y, por ello, en el poema o la canción, este sentido recóndito que el intérprete ha de saber descubrir, que sepan respetar una canción, porque es la obra de un hombre que quiso plasmar en ella algo de su propio ser—quizá lo más valioso de él mismo—. Y si la respetan, esto es, si la llenan de esta conciencia, aunque técnicamente no la dominen, nosotros nos damos por satisfechos. Si han vibrado frente a lo que aquel texto o melodía les decía, también vibrarán frente a las otras cosas de la vida que la sociedad, el trabajo y la convivencia han de plantearles. Cuando estudiamos una canción, pues, no nos limitamos a aprender su melodía o a recordar su texto, sino que procuramos estudiar, a la vez, todo aquello que la canción lleva consigo, porque la canción, como toda obra artística, contiene, con más o menos genialidad, con más o menos perfección, el sello de un carácter, de una época, de un estilo o de una raza...» (7).

ENSEÑANZA MEDIA

En el diario *ABC*, Mercedes Ballesteros aborda con su habitual sentido del humor el problema de los planes de enseñanza en el Bachillerato. Transcribimos íntegro su artículo, por considerar que dentro de su brevedad es una visión completa de las dificultades que a nuestros estudiantes de enseñanza media les plantean las recargadas enseñanzas actuales:

TRABAJOS FORZADOS

Da risa imaginar que los siete sabios de Grecia, para ser tenidos como tales, no necesitaron abarcar tantos conocimientos como un estudiante de reválida de cuarto. A la asignatura Historia le faltaban veinticinco siglos; a la Geografía, un continente entero (en realidad, con un poco de Peloponeso se las arreglaban); no tenían que aprender francés, ni inglés, ¡ni siquiera griego!, y, en cuanto a la Filosofía, se la hacían ellos mismos a su aire.

Pero la mayor ventaja a favor de los siete sabios de marras y en disfavor del pobre aspirante a bachiller es que aquellos podían profundizar en sus conocimientos, meditar y solazarse en ellos, y, en cambio, el chico de hoy tiene que ir echándose la sabiduría en la cabeza como en un saco, y todo se le revuelve y amontona. A fuerza de instruirse, de atiborrarse de ciencia, se encuentra con que unas materias van desplazando a otras, y allí donde quiere meter gramática latina ha de sacar previamente un poco de Historia para hacerle sitio, o apretar tanto la Física que ande dándose codazos con la Filosofía.

No le queda la menor rendija de respiro para comprender lo que aprende, ni para paladear o saborear unos conocimientos adquiridos tan a la brava. En resumen: que en lugar de proporcionársele alimento espiritual que le vivifique, se le empacha hasta la náusea. Algo así se hace en el Perigord con las ocas para enfermarlas del hígado. Se les da de comer con un embudo y el resultado de su dolencia hepática es el sabroso foie-gras. Pero el foie-gras resultante de una

cultura hasta el hartazgo, de sabroso no tiene nada. El joven-oca sometido a ese plan de indigestión forzosa no puede paladear los manjares que se le suministran tan masivamente, sino que los retiene a duras penas para vomitarlos en el examen y quedarse a sus anchas.

Se dice que a los oficiales de pastelería, cuando entran en un establecimiento del ramo, el patrón les autoriza para que coman cuantos pasteles quieran, y con tal astucia se asegura no tener dependientes golosos que anden metiendo el dedo en tartas y merengues. Toma el incauto aprendiz tal aversión a todo lo dulce, que ya no vuelve a probar una rosquilla en su vida. Algo así se consigue con la enseñanza al uso. No es fácil que un chico coja un libro por su cuenta cuando se le ha hecho aborrecer los libros.

En otros tiempos, sin remontarnos a los dichosos sabios de Grecia, sino a una generación más cercana—pongamos al Bachillerato que estudiaron los insignes varones de la generación del 98, que no eran mancebos (a excepción de uno)—, vemos que se les exigía mucho menos estudio, holgura que les permitía, en cambio, recrearse en tal o cual asignatura de su predilección. Los hubo que aguantaron a duras penas las Matemáticas a cambio del solaz que les proporcionaba la Literatura o la Historia; otros que aborrecían el Latín, pero se regodeaban con la Física y la Química. Había un como sitio para aparcar los conocimientos que permitía la «escogenda». La frase decimonónica, tan benigna y cursilona, de «instruir deleitando» ha sido sustituida por la de «instruir reventando».

Para poderle exigir honestamente a un sujeto—aunque el sujeto tenga diez años—que cumpla con su deber, hay que ordenarle un deber al alcance de sus fuerzas. No esos «deberes» que a veces no abarcan ni las fuerzas unidas de toda una familia. Hogares hemos visto en los que mientras el chico traduce a Horacio, el padre ha de hacer problemas de álgebra, y todavía la madre ha de echar una mano copiando en limpio los apuntes. Y todo para conseguir a duras penas un cinco entre todos.

Se le exige tanto a un chico para ser el día de mañana un hombre de provecho, que a más de uno acaba por importarle un pepino el día de mañana a cambio de un día de hoy tan achuchado, y tiran por la calle de en medio, esa calle por donde transitan los desenfundados, los coléricos, los que no se dejan cazar en el programa de las ocas del Perigord. Abandonan el espinoso camino de los «deberes» y cogen por el atajo de «los derechos». Y ya se sabe que cuando alguien, joven o adulto, habla de su derecho, se refiere a su derecho a hacer el salvaje» (8).

En la revista *Educadores*, Antonio Martínez publica un estudio sobre las Congregaciones Marianas en su significado religioso y escolar. Para el autor constituyen éstas no sólo un valioso instrumento en las obras apostólicas, sino que, además, brotaron en la historia de los colegios de la Compañía como una necesidad pedagógica y como fruto natural del espíritu religioso de sus educadores. Además de las características de esta obra educativa, iniciada por el joven jesuita belga Juan Leunir, el autor relata la rápida difusión que alcanzó y la estrecha relación entre Congregación Mariana y colegio.

Abordando a continuación las nuevas experiencias que en pedagogía colegial ofrecen las Congregaciones

(7) *La música y el teatro en la escuela (de la interpretación)*, en «Garbí», antigua Escuela del Mar, Barcelona, noviembre-diciembre de 1963).

(8) MERCEDES BALLESTEROS: *Trabajos forzados*, en «ABC», Madrid, 10-III-1964.

Marianas a través de estos tres capítulos: Congregación Mariana y grupo psicológico, Congregación Mariana y juego de representación, Congregación Mariana y formación del carácter (9).

ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

En la revista *Educadores* se aborda un tema de gran actualidad: las relaciones entre la Universidad y esa nueva institución de gran eficacia cultural que es la televisión. Analiza el autor el concepto de Universidad y define después los rasgos más característicos del modo televisivo, que son su vivacidad, su intimidad,

su amenidad y la gran extensión numérica y geográfica de los sujetos a los que es susceptible de influir.

Estudia la relación Universidad-televisión bajo el subtítulo de «Los quehaceres universitarios y la cooperación televisiva», dividiendo el tema en tres capítulos: en el primero se afirma que la TV es un instrumento didáctico de primer orden, como tal utilizable en todos los niveles de la educación institucional; en el segundo intenta fijar cómo la TV puede colaborar con las dos tareas universitarias capitales: la enseñanza y la investigación; en el tercero analiza las posibilidades que en el campo de la formación profesional universitaria puede ofrecer la TV (10).

CONSUELO DE LA GÁNDARA

(9) ANTONIO MARTÍNEZ: *Un sistema educativo en los colegios*, en «Educadores», Madrid, enero-febrero de 1964.

(10) AMADO E. FRANCÉS: *Universidad y televisión*, en «Educadores». Madrid, enero-febrero de 1964.

RESEÑA DE LIBROS

A. WITTENBERG, SOENZ ST. JEANNE DE FRANCE, F. LEMAY: *Redécouvrez les Mathématiques*. E. Delachaux et Niestlé. Neuchâtel, 1963. 89 pp.

Es sabido que asistimos hoy a un esfuerzo por modernizar la enseñanza de las matemáticas en todo el mundo. En este movimiento, en el que están interesados los organismos internacionales, como la Unesco, la OCDE, la CIEM, etc., se perfilan ya diversas tendencias. Unos ponen su acento en una modernización de los programas con la introducción de las estructuras de la llamada matemática moderna. Hay que enseñar—dicen—la matemática de nuestro tiempo, no piezas de museo. Otros consideran secundaria la cuestión del contenido y piensan que lo importante es una reforma de los métodos, o mejor quizá de los modos, basada en una investigación psicológica de las posibilidades reales de los niños en relación con los problemas del aprendizaje. Con unos programas remozados, opinan que puede seguir haciéndose una enseñanza antigua, o peor aún, una enseñanza a ciegas, que dejará a los alumnos «desamparados cuando se trate de hacer algo con estas vastas construcciones del espíritu». No se trata, pues, de renovar los programas, es decir, de enseñanzas matemáticas modernas, sino más bien de estructurar la matemática elemental en un intento de enseñanza moderna de las matemáticas. Y no falta, naturalmente, «el tercer hombre», el que piensa que ambas posturas extremas no son irreconciliables. Las nociones de la matemática moderna son, por una parte, una exigencia de la sociedad actual y del pensamiento científico contemporáneo, y por otra, perfectamente compatibles con una enseñanza activa y heurística, o sea, auténticamente educativa en su doble sentido de formación y utilidad.

El libro que comentamos pertenece claramente a la segunda tendencia indicada. Su tesis, contraria a la introducción prematura en la enseñanza secundaria de las nociones y conceptos cada vez más abstrusos de la matemática actual, es la de una *enseñanza genética* que, partiendo de las preguntas cuya significación e interés sean evidentes para el espíritu infantil, prosigue un camino de redescubrimiento paralelo al que el matemático ha seguido para la elaboración de su ciencia. Este tipo de enseñanza, recreadora y recreativa, exige algo más que la simple repetición de demostraciones correctas; es necesario que los conceptos introducidos y los métodos utilizados sean adecuados y reconocidos como tales por el propio alumno. La actividad matemática, que es el fin de la en-

señanza genética, es muy diferente del simple conocimiento de un conjunto de nociones, definiciones, teoremas y demostraciones, y, sobre todo, muy opuesta a ese «arte de decir de manera complicada las cosas sencillas» que parece ser para algunos la esencia de la ciencia contemporánea.

El libro está dirigido a los profesores de matemáticas elementales, y quiere hacer ver la insuficiencia de una formación de los mismos exclusivamente científica. Y, lo que aún es peor, lo impropio de pretender resolver, por imperativo de las circunstancias, la penuria de profesores calificados científicamente «recubriendo su ignorancia con un vago barniz de matemáticas modernas incomprendidas en su naturaleza y en su alcance verdaderos».

Después de una introducción del profesor Wittenberg, de la Universidad Laval (Quebec), la obra contiene interesantes lecciones heurísticas, como muestras variadas de una enseñanza genética, sobre los triángulos, la semejanza y los métodos activos en álgebra. Particularmente sugestiva es la lección sobre la fórmula de Herón, desarrollada siguiendo una idea de G. Polya, a quien el libro está dedicado, y cuya inspiración está bien patente en su contenido.

Aunque algunas de las apreciaciones de los autores sobre el papel de la matemática moderna pueden ser discutibles—concretamente no aparece suficientemente claro el antagonismo entre estas nociones y la posibilidad de empleo de los métodos activos, y menos aún la manera de conjugar la necesidad de proporcionar a los alumnos las «pocas ideas esenciales» que constituyen la base del quehacer matemático sin aprovechar el poder de síntesis de las estructuras fundamentales—, el libro contiene valiosas normas y sugerencias didácticas—muchas de las cuales nos recuerdan las del maestro Puig Adam—sobre el valor auténtico de la enseñanza de las matemáticas, al tiempo que constituyen una llamada de alerta a los que anteponen la matemática al alumno, que hacen su lectura y meditación de gran interés para los profesores de matemáticas de la Enseñanza Media.—José R. PASCUAL IBARRA.

MARÍA EGG: *Mon enfant n'est pas comme les autres*. Trad. francesa del alemán *Din Kint ist Anders*. Edit. Delachaux et Niestlé. Neuchâtel. Suiza, 1963, 156 pp., en octavo.

Ideada la obra para servir de guía a padres, amigos y responsables de niños débiles mentales, está prolo-

gada por el doctor Lutz, director de la Clínica Psiquiátrica para adolescentes de Zurich, el cual pone de relieve que el 4 por 100 del grupo social presenta debilidad mental y que, a pesar de reunir estos seres posibilidades intelectuales y espirituales, no se les ha desarrollado completamente.

El problema de los débiles mentales se ha considerado en los diez últimos años bajo tres aspectos diferentes: para algunos, deben ser protegidos con tesón y entrega; para otros constituyen una fracción de la población parásita, inútil y onerosa; un tercer grupo los ha considerado como fuente de mano de obra posible de aprovechar en nuestro tiempo de alta coyuntura socioeconómica.

En el plano educativo, la mayor parte de estos sujetos aprenden tardíamente a marchar, a hablar, a pensar y están todavía en retraso, intelectual y espiritualmente, cuando tienen edad para ingresar en el jardín de infancia y escuela primaria. En la mayoría de los casos son incapaces de recibir una formación escolar normal. Pero hay más; no es solamente limitado el fin que se espera alcanzar en tales niños, sino que es preciso considerar en sí el desarrollo de sus capacidades virtuales; éste se hace más difícil desde su más tierna infancia, porque los débiles requieren una ayuda educativa especial, apropiada a sus límites, pero también, y sobre todo, condicionada por su singularidad de naturaleza.

Por ello, es un error creer que en la escuela deberá proporcionárseles la mitad de las adquisiciones que se imponen a los niños normales; para su programa no se trata de cantidades a asimilar; importa mucho más subrayar la cualidad diferente de la educación a impartirle.

Añadamos todavía que el débil mental no es únicamente un problema para la escuela, sino igualmente es una carga difícil para sus padres. Estos tienen necesidad de una iniciación metódica y apropiada, que se podría formular bajo el término de pedagogía curativa familiar, la que permitirá realizar todo lo que es posible para el bien del niño, adoptando el punto de vista correspondiente a la debilidad reconocida. El libro suministra una base fructuosa que impulsará a salir de la pasividad a muchos padres desesperanzados, abandonar su resignación impotente e inútil y comenzar a sostener y ayudar eficazmente al hijo retrasado.

Compara la autora la personalidad del débil mental con la del normal en los primeros momentos del desarrollo y pone de relieve que la debilidad del hijo significa que su inteligencia se desarrolla más lenta-

mente que en los otros niños, por lo que se retrasa la comprensión, el pensamiento, la voluntad, los sentimientos, la destreza corporal y todo lo que de ella depende.

La reacción emocional de los padres frente a la verdad del hijo retrasado, su disgusto y su vergüenza, así como el deseo de averiguar el porqué de su aparición en la familia, llena los primeros momentos de la vida del hogar. El repaso o reflexión de las causas posibles atormentan continuamente a los padres sin justificación alguna, porque el hijo enfermo no es una punición por los pecados de sus padres, como el hijo sano no es una recompensa a sus virtudes. No es gracias a nuestros méritos el que los hijos vengan al mundo sanos y continúen sanos. Es un regalo sin relación alguna con nuestros méritos; es una gracia; no podemos elegir.

La debilidad mental no es curable porque no es, propiamente hablando, una enfermedad, sino un estado. En muchos aspectos el médico experimentado puede aligerar la suerte de los niños y provocar el desarrollo de aptitudes limitadas. No esperéis, por tanto, que el médico cure la debilidad de vuestro hijo; ningún médico lo puede hacer, porque la debilidad mental es hoy médicamente incurable. No hay remedio que la pueda curar, ni operación alguna que la pueda suprimir.

Es en vano, pues, andar de médico en médico esperando el milagro y es temerario el suministrarle a la ligera productos farmacéuticos sin prescripción facultativa, por las consecuencias que pueden derivarse. *El medio eficaz se llama educación.* Bien entendido que la educación no suprime la debilidad mental, pero puede hacer evolucionar favorablemente el caso. La experiencia muestra que, incluso, en el grado más profundo, en los idiotas, se aprecia una diferencia neta entre los niños que han recibido una buena educación y aquéllos otros de los que no se han ocupado de modo inteligente.

El niño que desde sus primeros años tiene la suerte de poseer unos padres que admiten sus límites y, al mismo tiempo, persiguen el desarrollo de sus posibilidades, estará mejor armado (a pesar de su deficiencia) para afrontar las dificultades y las exigencias que le esperan en la vida, que aquel que no ha encontrado sino abandono y falta de alegría en su familia. Los padres, a los ojos de los niños, son el intermediario con la vida y reflejan el mundo como en un espejo.

Es preciso enseñar al débil muchas cosas menudas que el niño normal encuentra por sí mismo cuando alcanza una determinada edad. El débil debe aprender las cosas que el otro capta inconscientemente. Porque aquél no aprende nada o muy poco por sí mismo, pero si sus

padres le dedican algún tiempo se asombrarán de lo que puede aprender.

Educación significa en el débil mental hábito; habitúadle desde el principio a una vida cotidiana reglada, que sienta el ritmo del día, pues cuando se habitúa a que una cosa sigue a la otra, acepta mejor lo que se le pide; el orden de sucesión de los ritos cotidianos debe ser observado para que el niño esté seguro, ya que son conservadores y hostiles a la novedad. Se le ha de habituar a todas las pequeñas formas de corrección que se enseñaría al niño normal; a formular sus deseos de manera correcta.

El medio ambiente juega un papel más importante para los débiles que para los normales, pues los retrasados no pueden distinguir netamente el bien del mal y registran sin elección lo que ven y oyen.

La educación debe comenzar en el momento mismo en que se descubre la inadaptación y la tarea precisa que incumbe a los padres consiste en adiestrarlos todo lo más posible en el dominio de las exigencias de la vida cotidiana—marchar, hablar, vestirse, desnudarse, comer, asearse, etcétera—. De esta manera ellos no estarán más en la situación de depender de la ayuda exterior. Ello significa no solamente un alivio para los padres, sino también una mirada serena del porvenir. La experiencia muestra que una cierta independencia es necesaria para la felicidad del niño. Los débiles mentales son mucho más dichosos, más equilibrados y más fáciles de educar, cuando pueden ocuparse de ellos mismos, rendir un pequeño servicio y trabajar de manera independiente, en la medida de lo posible.

Para la ejercitación de todos estos hábitos y realización de tareas caseras, en las que se apoya la recuperación del deficiente, la doctora Egg da unas premisas de gran valor educativo. Las más sobresalientes se expresan así:

— Tratad a vuestro hijo como a un niño normal todas las veces que sea posible, pero no esperéis que reaccione como un normal.

— Los niños débiles no aprenden más que lo que repiten constantemente. Vuestro hijo debe repetir frecuentemente tareas pequeñas e incluso las más pequeñas, antes de cumplirlas bien.

— Concederles un tiempo suficiente. Los niños débiles tienen con frecuencia un ritmo de vida muy lento. Debemos dejarles avanzar a su paso. Por otra parte, no permitáis que se disperse cuando debe hacer alguna cosa; debéis ayudarle a no olvidar el fin del momento.

— Arreglaos de manera que termine lo que ha comenzado; nada debe ser hecho a medias. Demostradle cómo se hacen las cosas. Hacer es más útil que hablar.

— No le ayudéis sino cuando sea

necesario. Dejadle cumplir sólo lo que puede o quiere hacer; si no hacéis esto con vuestro hijo, no aprende nada y queda siempre dependiente de vosotros.

— Vuestro hijo no puede aprender más que aquello para lo que está preparado; no fijéis ningún fin más allá de sus posibilidades. No exigid demasiado a vuestro hijo. Si esperáis realizaciones de las que él no es capaz, su fracaso será inevitable. No enseñéis más que una cosa a la vez.

— Tened cuidado de que vuestras órdenes sean distintas y claras; aseguraos de que vuestro hijo ha comprendido realmente. Emplead siempre las mismas palabras para designar las mismas cosas, la misma acción.

— No dejéis de expresar vuestra satisfacción cuando el niño ha realizado alguna cosa bien. Un niño deficiente tiene necesidad de más elogios que otro, porque se fatiga fácilmente.

— Cuando vosotros trabajéis con vuestro hijo, esta actividad no debe revestir jamás el aspecto de un examen. No gruñáis si alguna cosa la hace mal; ello significa con frecuencia más bien una imposibilidad momentánea que una falta de buena voluntad.

— No olvidéis la virtud del ejemplo. Muchos retrasados se inclinan a imitar lo que ven a su alrededor. La manera como coméis, el modo de hablar, cómo os comportáis, todo es modelo de comportamiento para el niño. Tened cuidado de que este modelo sea tal que vosotros podáis reencontrarle con placer en vuestro hijo.

Huelga decir que la autora muestra una vasta experiencia en el campo de la educación especial, reflejada en su obra, realista y práctica, principales cualidades que surten efecto en el tratamiento educativo de los deficientes mentales.—ISABEL DÍAZ ARNAL.

HEINZ LODUCHOWSKI: *La coeducación de los adolescentes y el problema de los «teenagers»*. Problemas de Pedagogía. Barcelona, Editorial Herder. 1963, 146 pp.

KLEMENS TILMANN: *Educación de la sexualidad*. Problemas y soluciones. Barcelona. Editorial Herder. 1963, 90 pp.

Con la misma temática, estas dos obras, que han alcanzado los honores de la reedición y de la traducción del alemán a otros idiomas, reflejan la preocupación de los pedagogos por la orientación vital adecuada de los adolescentes en esta época de transformación vertiginosa y de confusión.

La primera es una crítica, con finalidades constructivas y de diálogo, del sistema educativo y de las costumbres sociales, de la juventud norteamericana comprendida entre los trece y los diecinueve años («teenagers»: en inglés, «los años diez»).

Presenta el autor el panorama de esta juventud en la que la relación tradicional entre ambos sexos ha cambiado debido a la influencia del industrialismo, de las nuevas formas de vida social, del progreso de los medios de comunicación y de propaganda; llama la atención acerca de la falta de principios psicológicos y pedagógicos, verdaderamente científicos, en el sistema de coeducación estadounidense que se asienta en varias corrientes, que más parecen una pseudociencia, tan divulgadas como inestables. La doctrina freudiana, el Informe Kinsey, las comparaciones étnicas de Margaret Mead, han contribuido a sustituir las normas tradicionales por un dogmatismo natural y estadístico. La biología y la estadística se convierten en ciencias normativas y facilitan el fenómeno de reacción reformista a la moral puritana anterior. Lo que estas corrientes intentan conseguir, y de hecho consiguen, es que se deje a la naturaleza humana campar por sus respetos y desarrollarse sin trabas.

La coeducación escolar fomenta una amistad extraescolar híbrida entre los jóvenes de ambos sexos en la que un juego antinatural de excitación y freno da lugar a un *modus vivendi* muy libre dentro de las normas sociales más aceptadas por la sociedad norteamericana. Este comportamiento, en una fase de maduración intensa, llega a constituir hábitos psicobiológicos que influyen posteriormente en los fracasos conjugales y en la crisis moral y educativa general.

El autor describe con pormenores las relaciones escolares y sociales de los adolescentes, mostrando la desorientación de estos jóvenes que, inconscientemente, tienden hacia una indiferenciación de los sexos: mientras ellos se feminizan, ellas se masculinizan, desdibujando sus papeles humanos en la vida.

Dada la influencia política, económica y cultural de los Estados Unidos en el mundo de hoy, el autor teme que esta influencia se extienda a este aspecto educativo erróneo, gracias a los mismos medios tan en boga en este país; a saber: los medios audiovisuales al servicio de la publicidad masiva que ejercen un gran poder de sugestión sobre las multitudes de jóvenes, ávidos de saber, de imitar, sin ningún sentido crítico. Finalmente, el autor, apoyándose en argumentos científicos y humanos de autoridades pedagógicas y eclesiásticas, entre ellas las de Pío XI en la Encíclica «*Divini illius Magistri*», así como en los suyos propios, propugna la educación separa-

da de los jóvenes de ambos sexos, especialmente en esta edad, con el fin de favorecer la tradicionalmente auténtica personalidad masculina y la femenina. De esta manera, y teniendo en cuenta «el principio de la contención» de las energías psíquicas y físicas, en esta fase de maduración, la unión del hombre y la mujer maduros, en el momento del matrimonio, será sanamente lograda.

En la segunda obra, los primeros capítulos están dedicados a una crítica similar a la anterior de la actitud actual de la sociedad que desorbita la cuestión sexual, comparándola con el medioevo en que estas cuestiones eran tratadas de una manera natural y espontánea. A continuación, el autor enfoca la iniciación de los párvulos en los misterios de la vida, en el seno familiar, con ocasión de sus preguntas o de sus miradas, especialmente ante los cuidados que se prodigan a los hermanitos más pequeños; aconseja que los padres se adelanten a proporcionarles las visiones puras de estas cuestiones antes de que lleguen las picardías de la calle o de las compañías escolares. Esta tarea ha de continuar en la escuela, adaptándose siempre a la mentalidad y al grado de desarrollo de los alumnos, con un sentido de seriedad y de respeto empapado de ternura y espiritualidad por parte de los pedagogos. En la adolescencia, cuando los padres no se atreven, por falta de preparación, a instruir a sus hijos en este sentido, los educadores y los libros adecuados serán los medios más idóneos para terminar de encauzar a los jóvenes en la comprensión de la esencia y del objetivo de la relación sexual; en la valoración y dignificación de la paternidad y de la maternidad. Trata el autor de la psicopedagogía de las faltas sexuales que encubren problemas más amplios de la personalidad y se apoya en los principios de que «vale más curar que condenar», y más «prevenir que curar». Enfoca la educación para la castidad y para el amor; y termina con la necesidad de reuniones, conferencias y cursos que preparen a los padres para este menester, así como la de educadores especializados que ayuden a los jóvenes a mantener lo sexual en el orden de los valores integrales de la personalidad y a guardar frente al otro sexo una actitud dentro del orden creado.—PILAR GARCÍA VILLEGAS.

Le dessin d'une personne (Le test de Machover). Ada Abraham. Colección Actualidades pedagógicas y psicológicas. Delachaux et Niestlé. Neuchâtel, 1963, 220 pp.

La obra, realizada por la doctora en Psicología e inspectora de los Centros médico-pedagógicos de Israel, Ada Abraham, tiene un alto

valor científico y práctico al mismo tiempo, puesto que supone la puesta al día de cuantos trabajos e investigaciones se han realizado sobre el dibujo de la figura humana, añadiendo además su propia y vasta experiencia sobre el tema.

Compara, pues, los diversos tests psicológicos en que ha de intervenir el dibujo de la figura humana, bien aislada o en composición con otros elementos dibujados, como la casa, el árbol, etc., para luego centrar su atención sobre el diseño ideado por Machover, que descubrió cómo el dibujo de la figura humana suministraba un material clínico valioso, independientemente del nivel intelectual del sujeto.

Lo que Machover ha aportado de novedad, dice la autora, es la sistematización del análisis y de la interpretación de los aspectos revelados en el dibujo, referidos a la complejidad del niño, a sus esfuerzos de adaptación al medio y la construcción de su yo. ¿Por qué y en qué medida puede considerarse esta prueba como proyectiva? Un cierto número de exigencias están en la base de esta prueba.

Una de estas exigencias es que suministra información sobre la personalidad con una economía de esfuerzo y de tiempo que sólo una encuesta detallada y rigurosa puede dar habitualmente. Es fácil y rápido de administrar. El material está al alcance de todos; la duración no es superior a cinco o quince minutos (según la personalidad del dibujante). Las consignas son simples y comprensibles, incluso para sujetos de nivel intelectual bajo o niños muy pequeños. Sirve para exámenes individuales o colectivos; es fácil de conservar y la repetición de las producciones gráficas no plantean problema particular.

Pero el valor de las pruebas proyectivas estriba sobre todo en el hecho de que no explotan ciertos rasgos separados de la personalidad, sino que permiten describir la estructura misma de ésta. Tienden a describir no sólo sectores aislados, sino los componentes de la personalidad, considerada como un todo dinámica y sus interacciones. Llegan, en fin, a los aspectos de esta personalidad, cuyas capas profundas no se revelan en la conducta exterior, así como sus determinantes esencialmente individuales y específicos.

Esto se hace posible por la no estructuración de las situaciones a las cuales el sujeto dará una significación, organizándolas en función de sus propias necesidades, de sus sentimientos y de sus apercpciones. En efecto, la variedad de respuestas (pues aquí no hay respuestas buenas o malas) que se pueden dar en tal situación es considerable. Esta variedad tiene por base un proceso humano específico designado y descrito por Freud bajo el nombre de proyección.

La «proyección» al exterior de las percepciones interiores es un mecanismo primitivo al cual son sometidas igualmente nuestras percepciones sensoriales y que juega un papel primordial en nuestra manera de representar el mundo exterior. Este fenómeno se actualiza gracias a la ambigüedad de los estímulos del test proyectivo. Según esta concepción proyectiva de la prueba, los dibujos obtenidos resultan del juego de un mecanismo complejo que constituye la estructura psicológica global del dibujante. En efecto, cuando se dice al niño que dibuje una persona, los modelos que se presentan a su vista son demasiado diversos para que predomine en su dibujo lo que ve; es preciso que siempre escoja entre las imágenes múltiples que se le presentan y esta elección tiene siempre una significación proyectiva.

Las condiciones ideales que deberán darse para que un niño sea capaz de responder a la consigna de la prueba pueden formularse del modo siguiente:

1. Debe haber un conocimiento intelectual y aperceptivo del objeto dibujado, es decir, del cuerpo humano. Este se elabora en el dibujo porque ha habido un análisis de las diferentes partes, así como de las relaciones espaciales y de las posiciones relativas, porque el niño es capaz de apreciar los tamaños y las proporciones. Estos procesos no son posibles más que en el niño que ha adquirido un grado mínimo de abstracción (lo que no se obtiene en los retrasados mentales).

2. Debe existir una coordinación entre los movimientos de los ojos y de las manos. Esta coordinación falta en los niños antes de los dos años; la deficiencia es comprensible en los enfermos orgánicos, que saben bien lo que quieren dibujar, pero no son capaces de realizarlo.

3. La afectividad debe ser tal que permita la atención necesaria y que no provoque la omisión o la acentuación de las diferentes partes del cuerpo demasiado cargadas afectivamente.

4. Una actitud de autocrítica y de control medio es necesaria; excesiva, conduciría al extremo de rechazar el dibujar; insuficiente, pondría en evidencia, sobre todo, «los complejos», los impulsos prohibidos de este modo no dejaría aparecer las reacciones del yo hacia ellos. Esto tiene lugar cuando se dibuja la persona humana entre amigos y no delante de un examinador.

El hecho de que el dibujo revele el modo original de movimiento y autorevelación del individuo, como emergiendo de su fondo experimental global, ha llevado a la conclusión de que el niño expresa en su realización una suerte de proyección de su propia existencia; la manera como él se siente existir y los otros.

En cierto sentido, la persona dibujada no es otra que el dibujante mismo.

Sorprende comprobar las diferencias elocuentes del dibujo de la persona, en función de la edad del dibujante; en general, los dibujos de personas ancianas cubren superficie menor de la cuartilla y tienen menos altura, están menos centradas en la página que las realizadas por niños normales de diez años. Las de dimensiones más grandes y mejor centradas de los niños de esta edad se explican porque éstos se encuentran en un período de expansión de la personalidad y de afirmación de su yo, en contraste con la involución de los viejos. Paralelamente a la senectud y al déficit orgánico se comprueba, en general, un déficit análogo en la representación del cuerpo humano.

La edad que se da a la persona dibujada no es menos reveladora como fenómeno de proyección; en general, el dibujante le da, poco más o menos, su propia edad. Separaciones importantes son el índice de trastornos diversos. Así, los niños que dibujan personas mucho más jóvenes que ellos, revelan tendencias regresivas; a veces un niño dibuja un personaje de edad madura. Esto acontece, en general, con los niños cuyos padres manifiestan dificultades de aceptarles como niños e interiorizan la exigencia parental y muestran un fuerte deseo de hacerse mayores. Normalmente el adolescente y el niño atribuyen su edad al personaje dibujado o una edad ligeramente superior.

Por este proceso de proyección, concebido como un mecanismo humano primario, el niño revela sus problemas, el sentimiento que tiene de sí mismo, su ansiedad y su manera de reaccionar a ella, sus mecanismos de defensa. En el dibujo de la figura humana juegan factores conscientes e inconscientes que guían la ejecución en una representación unitaria y fluente del cuerpo. Se ponen a contribución diferentes fuentes. El niño mismo, sin que él se dé bien cuenta, expresa los deseos que no puede aceptar, o conflictos rechazados. Estas expresiones alternan con momentos de tema de conciencia fugitiva o de acciones fuertemente controladas a contracorriente. Y aún entonces el niño no se da cuenta de la naturaleza de las fuerzas en juego. Estos diferentes momentos se dejan percibir en las enmiendas hechas en el dibujo, en el borrar diversas veces, o en el destacar los rasgos que atenúan o racionalizan lo que se ha expresado demasiado directamente en el grafismo.

En el dibujo de la persona se pueden distinguir dos momentos, inseparables de ordinario, pero que se revelan de modo diferente en sus efectos. Tan pronto el dibujante se deja conducir de sus impulsos en busca más o menos directamente

de una descarga desplazada o simbólica, como vuelve bajo el control de sí y adopta una actitud de autocrítica que puede tener, finalmente, por efecto una inhibición total, una regresión o una negación completa de aquello que ha sido expresado.

Los cambios registrados en el dibujo son importantes en la medida en que se comprende a través de ellos las contradicciones específicas y la interdependencia de las reacciones del niño. Del equilibrio de la persona dependerá que el dibujo se desarrolle de modo continuo y se resuelva en la unidad de las diferentes tendencias y niveles diferentes de la personalidad, que participan en la elaboración del personaje dibujado. En ella misma, la voluntad de realizar con éxito el trabajo no puede suscitar en el dibujo cambios que sobrepasen las posibilidades del dibujante en cuanto persona. En definitiva, *el dibujo de la figura humana traduce una representación coherente de la imagen del cuerpo, aunque los sujetos traten de disfrazar o disimular los detalles que ellos sabían o imaginaban como significativos de las debilidades de sus propias personalidades.*

La prueba tiene, por tanto, un triple aspecto: el adaptativo, el proyectivo y el expresivo, que tienen un valor general, independientemente de que el test los ponga en evidencia.

El aspecto adaptativo de la prueba es un momento esencial de la observación, puesto que la conducta del individuo es el resultado de la interacción de la estructura de su personalidad y del medio, adaptándose a éste. Si el niño dibuja un gato en lugar de una persona o rechaza la hoja de papel, su comportamiento no es adaptativo, en cierto sentido, y será preciso explicarse y comprender las razones por las cuales el niño rehusa lo que se le indica; no se tratará aquí de una adaptación a la situación real, sino a la situación en la cual el niño hace la experiencia. La manera como el niño se adapta a la situación de examen es susceptible de revelar diferentes aspectos de la personalidad del sujeto.

El aspecto proyectivo. El dibujo de la persona es la proyección de sí mismo, de una personalidad que no es otra cosa que un cuerpo que vive en su medio. Es en un cuerpo en el que se producen todas las sensaciones, que se expresan o no por palabras. El cuerpo es el lugar central de todas las experiencias vitales del individuo; es por él, por su relación con los otros y con los objetos por lo que se producen los acontecimientos cotidianos. El personaje dibujado evoca la imagen del cuerpo, esta imagen saturada por las experiencias emocionales e ideativas vividas por el individuo.

El aspecto expresivo. En la vida corriente, nosotros tenemos conciencia de que cada persona tiene sus

gestos propios, su manera de marcar, un tono propio de la voz. El dibujo de una persona resulta de los movimientos y direcciones impresas por el lápiz que sostiene la mano. En este sentido, el dibujo procede del gesto y el trazado es como un gesto fijado, todo pasa como si la hoja fuera el medio en el que el dibujante toma un sitio o materializa sus proyecciones y sus gestos propios. El gesto deja en su trayectoria formas redondas u obtusas.

Por intermedio del brazo da una expresión variada a las formas dibujadas; su ritmo es uniforme o variado; la presión del lápiz es fuerte

o débil. El trazo es continuo o cortado. El dibujo puede ser largamente sombreado; el rostro alegre o triste. Todos estos caracteres que revela el análisis del dibujo de la persona constituyen su aspecto expresivo y le acercan al test de Mira, de Bender o a la grafología. El dibujo de la cara es el que juega un papel más importante en este aspecto.

La síntesis necesaria de los aspectos proyectivo y expresivo nos hace desembocar en una evaluación configuracional en el seno de la cual unos aspectos controlarán a otros, ya que cada aspecto no tiene su sentido verdadero más que en y por el con-

junto de los datos. Pero su relación no quiere decir que haya forzosa-mente identidad o concordancia absoluta. La personalidad normal acusa necesariamente heterogeneidad de índices. Existen grados diferentes de unidad y de consistencia de los aspectos gráficos, de la misma manera que existen grados diferentes de integración y de unidad de la personalidad.

Avaloran esta obra de la doctora Abraham, en su profundización del test de Machover, una bibliografía muy bien seleccionada, copiosa y actualizada de las investigaciones más importantes referidas al tema.—ISABEL DÍAZ ARNAL.

ACTUALIDAD EDUCATIVA

1. España

LA CIENCIA Y LA SITUACION ECONOMICA

El ministro de Educación Nacional presidió, en el salón de la Diputación Provincial, la sesión de clausura del curso que sobre la «Ciencia y la situación económica en el mundo actual» ha venido desarrollándose, organizado por la Institución de Alta Cultura Aragonesa Fernando el Católico, de la Diputación Provincial, bajo el patrocinio del rectorado de la Universidad.

Abierta la sesión, el decano de la Facultad de Ciencias de Zaragoza, doctor Gómez Aranda, hizo un resumen del curso. Finalmente entró en el tema de su conferencia sobre «Cómo pueden contribuir las Facultades de Ciencia a favorecer el desarrollo económico nacional».

Intervino después el ministro de Educación Nacional, quien, en primer lugar, expresó su satisfacción por haber asistido a la clausura de este curso tan brillante y de esta conferencia tan interesante. Subrayó que había organizado este curso la institución Fernando el Católico, dependiente de la Diputación Provincial y vinculada íntimamente y del modo más satisfactorio en el Consejo Superior de Investigaciones Científicas, y puso de relieve que esta satisfacción suya era muy viva porque demostraba una vinculación de los problemas universitarios con la vida social.

«La universidad y la sociedad —dijo— no pueden estar de espaldas, y una conexión entre ambas es muy interesante.»

«La conferencia —señaló luego— tiene para mí, por encima de su casuística de problemas y aspiraciones, algo muy interesante: la insatisfacción. Creo que para hacer una labor provechosa es necesario estar insatisfecho de lo que se ha hecho. Cuando creemos saberlo todo, y cuando nos creemos en la meta, estamos perdidos para el futuro. La insatisfacción es el mejor estado del espíritu para resolver los problemas.»

Indicó después el señor Lora Tamarit que los problemas expuestos por el doctor Gómez Aranda en su conferencia no solamente los conoce el Ministerio, sino que los vive y se siente acuciado por ellos y está empeñado en su solución lo antes posible. En cuanto a las posibilidades económicas para hacer frente a estos problemas, dijo el ministro que se cuenta ahora ya con un presupuesto amplio dentro del Plan de Desarrollo, para enseñanzas e inves-

tigaciones. La cantidad que figura para estos fines está ya en el tercer lugar de las previstas en el Plan de Desarrollo.

«Quiero subrayar —dijo— que de todos modos el problema más grave y acuciante es la falta de profesorado. Es necesario, en primer lugar, que se ofrezca al profesorado una digna perspectiva, necesaria también en potencialidad vocacional. Hay ya en el Ministerio un minucioso estudio en cuanto a una programación masiva de este profesorado. En los próximos siete años se estima que para enseñanza e investigación necesitaremos más de siete mil personas formadas. De ahí el proceso formativo que hemos de seguir. Hemos de proyectarlo primero a través del doctorado, y luego, para aquellas disciplinas y especialidades que no existan en España, hemos de recurrir a enviarlos al extranjero. Y ésta es la preocupación actual del Ministerio.»

Terminó repitiendo su satisfacción porque en la Diputación Provincial de Zaragoza se haya podido hablar de estos temas, y, por último, indicó que todo el Plan de Desarrollo no solamente requiere de la universidad, que forma hombres en el sentido científico, con ser muy importante, sino que tampoco se debe olvidar el fomento especial de las humanidades, a fin de que no deriven hacia un tecnicismo falto de humanidad.

ESCOLARIDAD OBLIGATORIA HASTA LOS CATORCE AÑOS

El Presidente de las Cortes Españolas recibió a los informadores para subrayarles la importancia del proyecto de ley que se inserta en el Boletín Oficial de las Cortes referente a la ampliación del período de escolaridad obligatoria hasta los catorce años. Según el proyecto, la escolaridad será obligatoria para todos los españoles, desde los seis hasta los catorce años. En los casos de la enseñanza libre se considerará cumplida tal obligación con la inscripción del alumno, curso a curso, en el centro docente que corresponda.

En su momento, y por decreto, se establecerán las normas que deban aplicarse para facilitar el cumplimiento de esta obligación, así como el modo de determinar las sanciones que puedan imponerse a los padres, tutores y autoridades que no colaboren en el cumplimiento de esta

ley. En las escuelas de Enseñanza primaria, ésta será graduada curso a curso durante los ocho años que comprende el período de escolaridad obligatoria. Los alumnos que estén en posesión del certificado de estudios primarios, alcanzando el límite de la obligatoriedad que establece este proyecto de ley, podrán matricularse en el tercer año del Bachillerato general o laboral, previo un examen en el centro oficial.

La extensión de la escolaridad obligatoria que se establece en el proyecto afectará a los escolares nacidos a partir del año 1954, inclusive.

REORDENACION DE LAS ENSEÑANZAS TECNICAS

El Boletín Oficial de las Cortes Españolas ha publicado el dictamen sobre «Reordenación de las Enseñanzas Técnicas», con los siguientes apartados:

1. Acceso a las de grado superior: directo, los bachilleres superiores, en cualquiera de sus modalidades, que hayan superado la prueba de madurez del curso preuniversitario o la equivalente en los laborales; asimismo, los oficiales del Ejército, Marina o Aire, los técnicos de grado medio y los profesores mercantiles, todos ellos con derecho a las posteriores convalidaciones a que los estudios realizados den lugar.

2. Acceso a las de grado medio: los bachilleres superiores en cualquiera de sus modalidades, los peritos mercantiles, los maestros industriales y los de primera enseñanza; previa la aprobación de un curso de adaptación, los bachilleres elementales (salvo los administrativos). Previa aprobación de un curso preparatorio, podrán también acceder los oficiales industriales y los capataces agrícolas y forestales titulados en escuelas estatales o reconocidas.

3. Duración: Cinco años en las de grado superior; tres en las de grado medio. Cuando se trate de disciplinas coincidentes, no básicas, podrán seguirse en cualquier escuela técnica de grado superior o inferior, según el caso. El primero de los cursos, que tendrá carácter de selectivo, podrá seguirse también en Facultades Universitarias con criterio de reciprocidad.

4. Doctorado: Además del título se exigirán los estudios que se establezcan en las disposiciones reglamentarias, con una duración de

dos años, y, además, la aprobación de una tesis.

5. Las escuelas técnicas superiores y los centros de investigación aplicada podrán dictar enseñanzas por las que se otorguen diplomas en alguna especialidad a los titulados.

6. Los nuevos planes de estudio comenzarán a regir en el curso 1965-1966. Las disposiciones reguladoras y los cuadros de convalidaciones entre estos planes y los cursos de ingreso previstos por la ley de 1957 deberán estar promulgados con anterioridad al 1 de mayo de 1965. Antes de 1 de octubre de 1964, el Ministerio de Educación Nacional dará a conocer los planes de estudio de los cursos básicos, a efecto de las posibles convalidaciones con los actuales cursos selectivo y de iniciación. Los cursos de adaptación y preparatorio para las escuelas técnicas de grado medio quedarán establecidos en el curso 1964-1965.

7. Los títulos de grado medio serán de arquitecto o de ingeniero, en la especialidad técnica que hayan cursado. Antes de 1 de mayo de 1965, el Gobierno determinará las distintas denominaciones de los arquitectos e ingenieros superiores y de grado medio.

8. En las disposiciones transitorias se regula la forma de incorporación a las enseñanzas de la nueva ley para los alumnos ya matriculados en los cursos selectivo e iniciación.

FUNCIÓN SOCIAL DE LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA

En una encuesta organizada por el matutino matritense Arriba, el catedrático don Eugenio Pérez Botija dice lo siguiente sobre lo que entiende por función social de la Universidad española:

«En la triple misión que a esta última asignara Ortega, se advierte inequívocamente una dimensión social.

Mas usted me pregunta por una función y no una dimensión. Ambas coinciden en este caso. La Universidad, ontológicamente, es social. Ya lo explica la célebre definición del Rey Sabio. Incluso quienes más se obstinan en burocratizar la Universidad, entrevén que forma más parte de la sociedad que del Estado. Pese a que algunos sociólogos alemanes tipificaron al profesor universitario como funcionario, es obvio que lo mismo allí que en cualquier otro país de Europa, y de modo especial el profesorado español en su totalidad, actúa predominante o exclusivamente por pura vocación. En ésta también triple: afán de saber o inquietud investigadora; deseo de difundir sus conocimientos, y espíritu formativo. El primero de estos afanes es esencialmente social. La política científica de cualquier país, tanto de los superdesarrollados como de los que están en vías de desarrollo, no pueden olvidar esto. No

lo olvidan en el país donde están las Universidades más ricas del mundo, donde la sociedad se preocupa de «fichar» el mayor número posible de Premios Nobel y tiene a gala u orgullo local que en las listas del profesorado figuren los nombres más eminentes. Nuestro rector ha señalado bien brillantemente en las últimas investiduras de doctorados «honoris causa» esa función científica de la Universidad.

En cuanto a su papel como transmisora de la cultura de un pueblo, es todavía esencialísima la función social de la Universidad, con todos sus defectos (que algunos tratan de hipervalorizar sin pretender honestamente remediarlos), es más eficaz, más humana y... más económica de cuantos sucedáneos o instituciones complementarias se han inventado.

Finalmente, en su papel formativo, de preparación de profesionales, es donde quizá se advierta más todavía su función social, sobre todo si a los licenciados se les hace ver la gran responsabilidad que contraen frente a la comunidad en donde van a prestar sus servicios.»

SINTEISIS DE LA LABOR EDUCATIVA ESPAÑOLA, 1957-1964

En 1957 la población parvularia superaba ya el millón de niños, de los que sólo una tercera parte disponía de unidades escolares adecuadas; a resolver este problema se dedicó el Plan Nacional de Construcciones, que consideró necesaria la edificación de 34.000 escuelas con capacidad para 600.000 alumnos y de 8.000 viviendas para maestros. En la educación primaria se han duplicado entre 1940 y la actualidad el número de maestros, escuelas y alumnos.

En la Enseñanza media laboral y profesional basta recordar que de las 720 matriculas de los Institutos Laborales en 1950 hemos llegado a más de 15.000, y de las 14.000 de la Formación Profesional Industrial en 1940, al centenar de miles de alumnos de estas modalidades. La Organización Sindical calculó la necesidad española de especialistas en una cifra global de medio millón, lo que exige la transformación por el sistema acelerado de 30.000 trabajadores por año y una inversión total de 5.000 millones de pesetas, equivalentes al 1 por 100 de la renta nacional.

La Enseñanza media clásica es la que registra el mayor incremento humano: en 1935, con una población de 24,5 millones de habitantes, seguían el Bachillerato 124.000 muchachos, y ahora, con algo más de 30 millones, nada menos que 500.000. Por fin en las Facultades Universitarias se ha duplicado la matriculación desde 1940 hasta alcanzar los 75.000 alumnos, pero con evidentes fluctuaciones sociológicas, como son el que disminuya la tendencia hacia Derecho y se acentúe la inclinación

del estudiante por Farmacia y Ciencias. En las Escuelas Técnicas se ha producido un mayor índice expansivo, al multiplicarse por diez en el plazo de tiempo que se considera el número de jóvenes que siguen sus diferentes carreras.

Pero lo importante no son sólo estas cifras, deslumbrantes incluso en ocasiones, pero incapaces de ofrecernos una dimensión exacta y cordial del esfuerzo realizado a lo largo de estos veinticinco años de paz por el Gobierno español. La geografía arquitectónica nacional se anima y embellece cada día con nuevas escuelas y edificios docentes. Se facilita al máximo el acceso a la enseñanza en todos sus grados. Se crean Escuelas y Facultades. Está en marcha la erradicación del analfabetismo, una de las más acusadas lacras sociales que puede soportar la civilización de nuestro tiempo. Y se prevé la necesidad de contar con 7.000 nuevos técnicos e investigadores en los próximos siete años.

2.000 MILLONES EN BECAS PARA 1964

El comisario general de Protección Escolar y Asistencia Social ha hecho a los periodistas una amplia exposición del programa de becas para el año en curso.

El fondo constituido para estas becas, por el importe íntegro de la recaudación de Impuesto sobre la Renta, se creó por ley de 21 de julio de 1960, y la primera convocatoria se hizo para el curso 1961-62. Entonces se dispuso de 600 millones de pesetas; al siguiente curso se pasó a 1.200 millones, y ahora se distribuirán 2.000 millones, y para el próximo curso, por lo menos 2.000 millones de pesetas.

Más de la tercera parte se emplea en atenciones de Enseñanza primaria, colonias escolares, roperos, cantinas, material de enseñanza, lucha contra el analfabetismo, educación de niños subnormales.

Los restantes 1.300 millones son los que se dedican este año a los estudiantes de Enseñanza media y superior. Con esta cantidad se conceden becas para Bachillerato general y laboral, Formación Profesional, Bellas Artes, Magisterio, eclesiásticos, etc., y a los Institutos Superiores Universitarios, Escuelas Especiales, estudios eclesiásticos superiores, iniciación de la investigación, formación de aspirantes al profesorado.

Por lo que respecta a las becas rurales, desde 7.299 becarios en 1956-57 pasamos a 13.000 en 1960-61, y este número ha ido creciendo hasta el punto de llegar en el curso actual a más de 110.000. Buena parte de estas becas están siendo disfrutadas por muchachos que proceden de localidades donde no existen centros docentes, y esto ha planteado un grave problema. Aunque cada día se están creando nuevos centros, no es posible que existan en los últimos rincones de España. Esto

quiere decir que es necesario proporcionar alojamiento adecuado y ambiente hogareño y educador a estos jóvenes que han de dejar su residencia familiar para cursar estudios. Por eso ha surgido la figura del Colegio Menor para estudiantes de Enseñanza media, cuya construcción promovemos con cargo a los fondos del Patronato de Becas, en colaboración con el Banco de la Construcción.

En la adjudicación de las becas —siguió diciendo el señor Martín— hemos distinguido entre los que se hallan viviendo en un ambiente cultural normal y aquellos otros procedentes de medios rurales, con el ambiente cultural poco desarrollado. Gracias a una especial atención, de los 12 becarios rurales con los que se inició la experiencia en el distrito universitario de Salamanca durante el curso 1959-60, hemos pasado a los 4.456 en la actualidad, distribuidos en toda la geografía del país. Paralelamente a la concesión de la ayuda económica procuramos crear instituciones formativas adecuadas que permitan la adaptación, orientación y tutela que tan necesarias son para estos becarios. Ya tenemos un centro piloto, constituido como Colegio Menor, en Hoyo de Manzanares.

El señor Martín añadió que, aunque la gente cree que sobra mucho dinero de lo destinado a la adjudicación de becas, eso no responde a la realidad porque se invierte en su mayor parte.

«Lo que no hemos logrado —dijo— es atraer con las becas a la maestría industrial, cosa que sería muy interesante para capacitar al peonaje y tener personal adecuadamente técnico. La Comisaría, por otra parte, con su programa suscita problemas y formula soluciones de los mismos. Por ejemplo, en el caso de los niños subnormales, cuyo número es crecidísimo en toda España, ya hay algunas provincias, entre ellas Zaragoza y La Coruña, que han creado sus instituciones para atender a estos muchachos, de los que se pueden obtener muy buenos resultados, y para ello la Comisaría aporta una cantidad a la construcción de edificios en donde pueden congregarse muchos de estos muchachos. Con ello —terminó el señor Martín— contribuiremos a una gran obra social.»

LOS PROBLEMAS DE LA ENSEÑANZA DEL MAGISTERIO

Durante su estancia en Lugo, el director general de Enseñanza primaria concedió una entrevista al corresponsal de la agencia Cifra. He aquí, resumidas, las declaraciones del director general:

—Entre los maestros existe cierto disgusto por esa prohibición que los elimina de que las escuelas mixtas puedan ser también regentadas por los varones. Hace aproximadamente tres años y con ocasión de haber es-

tado usted en Lugo, nos dijo que el problema estaba a punto de resolverse. ¿Qué ha pasado para que no sea así?

—Efectivamente, en aquel entonces parecía que la cosa estaba a punto de variar, pero después se han producido en el Ministerio otra serie de preocupaciones y estudios que quizá hayan dejado un poco de lado esta cuestión que, en todos nosotros, sigue vigente. Yo espero que no tarde mucho tiempo en ser resuelta.

—La postura del Ministerio en tal asunto, señor Tena Artigas, está trayendo como consecuencia que cada día sea menor la matrícula de hombres y mayor la de mujeres.

—No crea usted que radica ahí el problema solamente, aunque tampoco descarto que en Lugo se haga más acusado. La cuestión está en que en toda España cada vez hay menos varones que estudien Magisterio y, sin embargo, aumenta el número de mujeres. Esto puede que provenga de que los hombres, con la constante industrialización del país y del aumento de puestos de trabajo orienten sus actividades cada vez menos hacia la Enseñanza primaria. Por otro lado, el Ministerio, teniendo en cuenta este fenómeno, que no puede ignorar, redacta sus planes, cada vez más, pensando en las mujeres.

En lo que se refiere a Lugo, el señor Tena Artigas dijo que se iría a la construcción del primer Hogar-Escuela que se levante en la provincia lucense y que servirá para concentrar en Becerreá las escuelas diseminadas por el campo con escasa matrícula y difíciles accesos. Allí los niños vivirán en régimen de internado. Los maestros también dispondrán de viviendas en el mismo edificio. La construcción de este Hogar-Escuela será muy rápida porque los terrenos ya están cedidos por el Ayuntamiento y por los vecinos. Hogares similares van a ser construidos también en Piedrafita del Cebreiro, Fonsagrada, Incio, Caurrel y Vivero. De esta forma se irá a una mejor regularización de la asistencia de los chicos a clase.

Dijo también el director general que a la vista de la enorme matrícula de la Escuela Nacional del Magisterio de Lugo, que se acerca a 1.000 alumnas, el Ministerio irá a la construcción de un Colegio Menor para estas alumnas en terrenos que serán cedidos por la Diputación y por el Ayuntamiento, aunque este Colegio o Residencia sea independiente totalmente del que tiene en proyecto construir la Sección Femenina. Ha dicho también que se halla muy satisfecho de la marcha del plan de construcciones escolares en la provincia de Lugo, la que, en principio, con cargo al plan de 25.000 escuelas para toda España, había proyectado 500, y en estos momentos tiene exactamente 404 escuelas terminadas y 225 más en muy avanzado estado de construcción. A tal efecto, la Dirección General buscará fórmulas en aquellos casos en

que las subvenciones concedidas no son suficientes, soluciones éstas que tienden a ayudar a los Ayuntamientos de economías deficitarias.

Finalmente, nuestro corresponsal preguntó al director general si podían esperarse nuevos aumentos en los sueldos del Magisterio, a lo que el señor Tena Artigas respondió:

—El aumento en las retribuciones otorgado al Magisterio hace un año sólo trataba de paliar un poco el grave problema que sufría. Adelantarnos, por así decirlo, a este incremento de sueldos que con carácter general y para todos los funcionarios ahora se estudia. Pero en cuanto sean decididos estos aumentos, los maestros, como unos funcionarios más del Estado, saldrán beneficiados.

MEDICINA DEPORTIVA ESCOLAR

Se ha creado recientemente la institución social de Medicina Deportiva Escolar con el fin de que lleve a cabo los beneficios de la extensión sanitaria y de aprovechamiento de educación física en el aspecto deportivo cerca de los grupos escolares, internados, clases de educación diferencial y unitarias del Patronato Municipal. El nuevo centro había sido propuesto por el Instituto Municipal de Educación y mereció la aprobación de la Junta Municipal de Enseñanza Primaria.

La institución tendrá, entre sus fines, los siguientes: Creación del Cuerpo de Sanitarios Deportivos Infantiles entre los escolares; cursillo de orientación para los antedichos sanitarios; fichas médico-deportivas aplicables a todo escolar que practique algún deporte; supervisor de los monitores sanitarios deportivos infantiles; conferencias y asesoramiento médico a los escolares deportistas; dotación de material sanitario portátil; fomentar el deporte nacional; crear cantera de predeportistas en el ámbito escolar; extensión de este sistema en todo el medio escolar, y fomentar la construcción de campos deportivos.

Para realizar la labor de esta institución social se crea un Comité técnico formado por don Adolfo Martínez Dafaucé, en su calidad de especialista en Medicina Deportiva; don Lino de Pablo Campo, como profesor titulado de Educación Física, y don Maximino Sanz Pérez, en su calidad de educador sanitario, diplomado por la Escuela de Medicina.

Este departamento dependerá técnicamente de la Jefatura de la Sección Clínica del Instituto y la Inspección Médica Escolar, que dirige el doctor don Félix Sancho.

CURSO IBEROAMERICANO PARA PROFESORES DE SEGUNDA ENSEÑANZA

En el Instituto de Cultura Hispánica ha sido inaugurado el VIII curso iberoamericano para profesores de Segunda enseñanza.

El director técnico del curso, señor Criado del Val, dió la bienvenida a los profesores becarios que han llegado a España con objeto de realizar estudios de su especialidad, y a continuación Gonzalo Torrente Ballester dictó la primera lección, que versó sobre «La literatura española del siglo XIX».

Este curso, que finalizará el próximo 12 de junio, comprenderá en su parte general estudios clásicos y contemporáneos, que estarán desarrollados por relevantes personalidades de la vida cultural española, comprendiendo materias de literatura y arte. La parte especial estará constituida por reuniones de Seminarios, además de la tesis correspondiente a lo largo del curso.

Dentro de estos temas generales, e independientemente de las lecciones del curso, los alumnos asistentes a estas Jornadas culturales, que ascienden al centenar, participarán de las excursiones programadas por el Servicio de Viajes Culturales de este Instituto, y efectuarán visitas a varios centros y museos madrileños.

ENCUESTA SOBRE LA ACTITUD RELIGIOSA DE LOS UNIVERSITARIOS ESPAÑOLES

«Por la gravedad que le da el prestigio de la revista *Eclesia*, merece atención el análisis de la actitud religiosa de los universitarios españoles, basado en una encuesta que el Secretariado General de la Ac-

ción Católica Española ha realizado en la Facultad de Ciencias de Madrid.

Leve en conjunto la actitud específicamente anticlerical reflejada por la encuesta, lo que da lugar a más seria alarma es la actitud agnóstica o claramente atea de un grupo que, por minoritario que parezca, es español, intelectual, en época de formación y destinado a ejercer influencia sobre las masas trabajadoras en el próximo período de desarrollo.

Aparte este grupo alejado del catolicismo, que resucita fundadamente el planteamiento de la pregunta sobre nuestra unanimidad o pluralismo religioso, predomina en la mayoría católica un talante de desgana y disgusto que exige rápido remedio.

El 72 por 100 de los estudiantes varones y el 57 de las mujeres interrogados son partidarios de la aconfesionalidad del Estado.

Están descontentos de la formación religiosa recibida en el Bachillerato porque la creen o mediana o mala el 77,5 de los alumnos y el 56 de las alumnas y, lo que es peor, de ellos opinan que fué mala la recibida en colegios de religiosos el 29,1 por 100 de los encuestados.»

En la encuesta de *Eclesia* a que aludimos en otro comentario de esta misma página han contestado 609 alumnos: 409 varones y 200 mujeres; es decir, aproximadamente el 1 por 100 de los universitarios españoles. Reproducimos algunas de las preguntas formuladas:

Primera pregunta: ¿Has hecho el Bachillerato en un centro dirigido por seculares o por religiosos?

gidos los terrenos para su asentamiento. A los zaragozanos les aseguró que, en relación con el polo de desarrollo que allí se va a construir, su éxito depende mucho más de los hombres que han de sostenerlo y alentarlos y de su capacidad de iniciativa que de la asistencia económica y técnica que el Estado va a dispensarles. La riqueza de una nación—continuó Romeo Gorria—depende no sólo de la acumulación de capitales materiales, sino, sobre todo, del desarrollo de la riqueza humana.

OPCIONES ENTRE LETRAS Y CIENCIAS EN EL BACHILLERATO SUPERIOR

Sobre opciones en el Bachillerato Superior y en el Curso Preuniversitario, publica una orden el Ministerio de Educación Nacional, disponiendo:

1. Opción entre Letras y Ciencias en el Bachillerato Superior: Todo alumno podrá elegir la sección de Letras o la de Ciencias al inscribirse en el curso quinto del Bachillerato por primera vez y al repetirlo por cualquier motivo. De la misma facultad de opción gozará el alumno que se inscriba en el curso sexto sin obligación de rendir pruebas del quinto, cuando acceda a aquél en virtud de una convalidación de estudios. Salvo lo que dispone en los apartados de las normas que se publican, todo alumno que hubiera seguido el curso quinto matriculado en Letras o en Ciencias deberá inscribirse en la misma rama al pasar al sexto.

2. Cambio de opción en el Bachillerato Superior: El alumno matriculado como oficial o colegiado en el curso quinto podrá cambiar de rama, rectificando su opción. Para que la Dirección General de Enseñanza Media lo autorice deberá solicitarlo razonadamente durante el primer trimestre del año académico por conducto del Instituto. También podrá cambiar de sección el alumno libre del quinto curso, en convocatoria posterior a la de su primera opción, solicitándolo del modo indicado en el apartado anterior con un mes de antelación al comienzo de los exámenes de la nueva convocatoria. Si ésta pertenece al mismo año académico que la primera, no habrá que abonar nuevas tasas. El que desee cambiar al inscribirse en el curso sexto (sea alumno oficial, libre o colegiado) deberá solicitarlo razonadamente, por conducto del Instituto, antes de que comience el plazo de matrícula. Si se le autoriza el cambio lo hará sin necesidad de cursar las asignaturas del quinto curso de la nueva opción. Una vez formalizada la inscripción en el sexto curso no se autorizarán cambios.

3. Estudios en las dos secciones del Bachillerato Superior: Los alumnos podrán inscribirse en el mismo año académico en las dos secciones, de Letras y Ciencias, del curso quin-

	Buena	Mediana	Mala	No sé
Varones	28,8 %	44,1 %	33,4 %	1,4 %
Mujeres	41,5 %	34,5 %	21,5 %	2,5 %

Segunda pregunta: La formación religiosa recibida en él, ¿te parece buena, mediana o mala?

	Por seculares	Por religiosos	Por ambos
Varones ..	48,1 %	37,6 %	13,8 %
Mujeres ..	27,5 %	61 %	11,5 %

Sólo la quinta parte de los varones considera que la formación religiosa recibida ha sido buena (21,8 por 100 los educados por religiosos y 19,3 por 100 los educados por seculares), mientras que la tercera parte la considera decididamente mala (29,1 por 100 los de colegios religiosos y 37,3 por 100 los de seculares).

DOS UNIVERSIDADES LABORALES

El ministro de Trabajo ha efectuado una visita en los primeros días de la semana pasada a Huesca y

Zaragoza. En la primera de aquellas ciudades inspeccionó los terrenos en los que se asentará la Universidad Laboral y la residencia del Seguro de Enfermedad. Comentando estas próximas realizaciones, dijo Romeo que lo importante para una provincia no es la ayuda estatal, sino, mucho más, la capacidad de sus hombres. Explicó los principios fundamentales, tanto humanos como sociales, de la Promoción Profesional Obrera, que está encaminada a elevar las zonas deprimidas del pueblo humilde, a vencer la miseria y a eliminar la ignorancia. Por medio de ella—prosiguió el ministro de Trabajo—se mejorarán las condiciones de vida de 800.000 hogares españoles, se paliarán los movimientos migratorios, pero si éstos persisten, llevarán los hombres las armas de una especialización.

En Zaragoza anticipó a las autoridades locales que, aparte de otras concesiones relacionadas con el plan de promoción profesional, se construirá una Universidad Laboral femenina tan pronto como sean ele-

to o sexto, inscribiéndose en las materias comunes y en las de una sección como alumnos oficiales colegiados o libres y en las de la otra sección como libres. Los alumnos que obtengan la aprobación de los cursos quinto y sexto de las dos ramas podrán presentarse al examen de grado superior en ambas o en cualquiera de ellas.

4. Título único de Bachiller Superior: El título de Bachiller Superior será único y no contendrá mención alguna de la sección en que se hayan seguido los estudios previos.

5. Opción en el Curso Preuniversitario: Los alumnos podrán optar por la Sección de Letras o de Ciencias en el Curso Preuniversitario al inscribirse en éste por primera vez y al repetirlo por cualquier motivo. En este caso las asignaturas ya aprobadas conservarán su validez y el alumno sólo tendrá que formalizar su inscripción en las demás, tanto si ha de ser alumno oficial como colegiado o libre. El cambio de opción durante el Curso Preuniversitario se registrará por las mismas reglas anteriores.

6. Estudio en las dos secciones del Curso Preuniversitario: Será posible de acuerdo con lo dispuesto en el artículo 5.º del Decreto de 8 de agosto de 1963, a saber: cuando lo permita el horario del Centro, sin que se interfieran las enseñanzas; inscribiéndose en las materias comunes y en las de una sección como alumnos oficiales, colegiados o libres, y en las de otra sección como alumno libre.

7. Efectos de la opción en cuanto a la obtención del título de Bachiller Superior en las pruebas de madurez: Los alumnos que hubieren seguido en los cursos quinto y sexto los estudios de una sección y en el Curso Preuniversitario los de las otras, sin haber obtenido previamente a éste el título de Bachiller Superior, cuando haya de realizar las pruebas de madurez para obtener al mismo tiempo el título, podrá hacerlo indistintamente en Letras o en Ciencias.

CURSOS PARA EXTRANJEROS EN ESPAÑA, 1964

Por su interés para los extranjeros que desean aprender el español y conocer España en su arte, literatura, folklore y español comercial:

Alicante.—Curso de Verano para Extranjeros. Cátedra «Mediterráneo» Universidad de Valencia y Diputación Provincial. Julio y agosto de 1964.

Barcelona.—Diploma de Estudios Hispánicos (Lengua española para extranjeros). Universidad de Barcelona. Octubre 1964-mayo 1965.—Curso de Verano para Extranjeros. Universidad de Barcelona. 5-26 agosto 1964

Bilbao.—Curso de Verano para Extranjeros. Boston College y Universidad de Deusto. Julio y agosto 1964.

Burgos.—Curso de Verano para Extranjeros. Instituto «Cardenal López de Mendoza». Agosto 1964.

Cádiz.—Curso de Verano para Extranjeros. Universidad de Sevilla. 26 julio-23 agosto 1964.

Fuengirola (Málaga).—Curso Internacional de Verano en la Costa del Sol. Instituto de Idiomas, Universidad de Granada y Delegación de Cultura de Fuengirola. Julio-agosto 1964.

Granada.—Curso Permanente. Diploma de Estudios Hispánicos. Facultad de Letras, Universidad de Granada. 15 octubre 1964-15 junio 1965.—Curso de Invierno para Extranjeros. Universidad de Granada y Cátedra «Vicente Espinel», de Málaga. 15 enero-25 marzo 1964. Del 15 al 25 de febrero, en Granada.—Curso Internacional de Primavera en Andalucía. Centro Cultural Hispánico e Hispano-Francés y Universidad de Granada.—22 marzo-7 abril 1964.—Curso de Otoño para Extranjeros. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Granada. 10 septiembre-15 octubre 1964.

Jaca.—Curso de Verano para Extranjeros. Universidad de Zaragoza. 12 julio-5 septiembre 1964.

Las Palmas (Gran Canaria).—Curso de Primavera para Extranjeros. Universidad Internacional de Canarias. 15 marzo-15 abril 1964.—Curso de Verano para Extranjeros. Universidad Internacional de Canarias. Julio-agosto 1964.

León.—Curso de Verano para Extranjeros. 15 julio-7 agosto 1964.

Madrid.—Curso de Estudios Hispánicos. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Madrid. Octubre 1964-junio 1965.—Curso de Primavera para Extranjeros. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Madrid. 1 marzo-30 mayo 1964.—Cursos de Verano para Norteamericanos. Instituto de Cultura Hispánica y Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Madrid. 1-31 julio 1-31 agosto 1964.—Curso de Español para Extranjeros (Escuela General de Relaciones Culturales. 1 julio-15 agosto 1964.

Madrid.—Curso de Verano para Extranjeros. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Madrid. 1 julio-20 agosto 1964.—Cursos para Extranjeros (Escuela Central de Idiomas). Curso de Invierno: 10 octubre 1964-31 mayo 1965. Curso intensivo de verano: 13 junio-13 septiembre 1964.—Curso Internacional de Verano. Centro Cultural Hispánico e Hispano-Francés. 10 julio-4 agosto y 5-30 agosto 1964.—Curso de Otoño para Extranjeros. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Madrid. 15 octubre-15 diciembre 1964. — New

York University Junior Year in Spain. Septiembre 1964-junio 1965.

Málaga.—Curso de Invierno para Extranjeros. Cátedra «Vicente Espinel», de Málaga, y Universidad de Granada. 15 enero-25 marzo 1964.

Murcia.—Curso para Extranjeros. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Murcia. Marzo-abril 1964

Orense.—Curso de Verano Hispano-Portugués. Centros oficiales de enseñanza de Orense. Agosto 1964.

Oviedo.—Curso de Verano para Extranjeros. Universidad Literaria de Oviedo. Agosto 1964.

Palma de Mallorca.—Curso de Verano para Extranjeros. Universidad de Barcelona y Estudio General Lulliano de Palma de Mallorca. 13 julio-3 agosto 1964.

Pamplona.—Curso de Lengua y Cultura Españolas. Estudio General de Navarra. 16 julio-15 agosto 1964.

Peñíscola (Castellón de la Plana).—Curso de Verano para Extranjeros. Cátedra «Mediterráneo», de la Universidad de Valencia, e Instituto «Castillo de Peñíscola». 8 julio-4 agosto 1964 y 5 agosto-1 septiembre 1964.

Salamanca.—Curso de Filología Hispánica. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Salamanca. Marzo-mayo 1964.

San Sebastián.—Curso de Verano para Extranjeros. Instituto Nacional «Peñaflorida» y Círculo Cultural y Ateneo Guipuzcoano. Julio-agosto 1964.

San Sebastián.—Curso de Verano anual en español para estudiantes ingleses. Departamento de Español de la Universidad de Bristol y Consejo Hispánico. Julio-agosto 1964.

Santander.—Cursos de Verano para Extranjeros. Universidad Internacional «Menéndez Pelayo». Curso intensivo de Iniciación: 2-30 julio 1964. Curso general: 1-30 agosto 1964. Curso Superior de Filología Hispánica: 17 agosto-12 septiembre 1964. Curso abreviado (elemental y medio): 1-20 septiembre 1964.

Santiago de Compostela.—Curso de Verano. Universidad de Santiago de Compostela. Julio 1964.—Curso Internacional de Información e Interpretación de la Música Española. Dirección General de Relaciones Culturales. Agosto 1964.

Segovia.—Curso de Verano para Extranjeros. Instituto «Diego de Colmenares», CSIC. 5 julio-15 septiembre 1964.

Sevilla.—Curso de Otoño para Extranjeros. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Sevilla. Septiembre 1964.

Valencia.—Curso de Verano para Extranjeros. Cátedra «Mediterráneo». Universidad de Valencia. Julio 1964.

Cursos de Verano «Valencia» para estudiantes franceses: Julio-agosto 1964.

Valladolid.—Curso de Estudios para Extranjeros. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Valladolid. Agosto-septiembre 1964.

Zaragoza. — Diploma de Estudios Hispánicos. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Zaragoza. 2 noviembre 1964-30 abril 1965.

REUNION NACIONAL DE DIRECTORES DE GRUPOS ESCOLARES

A fines de febrero de 1964 se celebró en Madrid esta Reunión Nacional de Asociaciones de Directores, cuyo acto de clausura fué presidido por el ministro de Educación Nacional. En el acto, el señor Lora Tamayo dijo: «La razón de mi asistencia a este acto se debe a la exigencia de dar público refrendo a la indentificación de trayectorias entre la política del Servicio Español del Magisterio y la del Ministerio de Educación Nacional», y mostró su agrado por mantener contactos directos con el Magisterio Primario, en todos sus grados. «Cuando me hice cargo del Ministerio—añadió el señor ministro— instituí la celebración solemne de la apertura del curso en los centros de enseñanza primaria. Yo la presidí un año en Madrid, y el pasado, en Córdoba. Con esto quise dar un testimonio más ante la sociedad de la importancia vital del Magisterio Primario.»

Don Manuel Lora Tamayo hizo referencia a la ampliación de la obligatoriedad de la enseñanza hasta los catorce años. «Esto era necesario. Lo hemos hecho ahora porque había llegado un momento propicio para ello. Los anteriores ministros de Educación Nacional se habían ocupado del asunto, aunque en aquellos momentos no pudieran afrontar el problema. Aunque cito de memoria, no creo que haya en la actualidad más de cinco países en el mundo que tengan la obligatoriedad de la enseñanza por debajo de los catorce años. Muchos países occidentales la tienen fijada en los dieciséis años, y Rusia, en los diecisiete. Esto planteará una serie de problemas, en cuya solución ustedes jugarán un papel preponderante. Hay que estudiar la orientación definitiva que debemos dar en las escuelas a los últimos cursos.» Añadió: «El haber ampliado la obligatoriedad de la enseñanza nos va a llevar a reelaborar los planes de estudio del Magisterio y hasta, posiblemente, el sistema de acceso a sus estudios.»

Hablando de la Ley de Enseñanza Primaria, el ministro afirmó que su reforma está en estudio, aunque con el criterio de variar lo menos posible, pero sí aquello que se considere necesario. «La reforma de Ley—dijo— está en el telar bastante adelantada.»

Refiriéndose a los problemas concretos de los directores de grupos es-

colares, aseguró buscar «la luz verde más intensa» para la mejor solución de los mismos.

Finalmente, el ministro se congratuló de la oportunidad que se le había dado de ponerse en contacto con los directores de grupos escolares. Al propio tiempo, el señor Lora Tamayo mostró su complacencia por presidir el acto inaugural de la Reunión, «que espero—dijo— sea fructífera en resultados positivos. Desde este momento quedo esperando las conclusiones que ustedes adopten en estas jornadas de estudio y de trabajos». El ministro de Educación Nacional consideró a los directores de grupos escolares como «la espuma del Magisterio activo».

CIFRAS DE LA PROTECCION A LA ENSEÑANZA

La sociedad española siente preocupación por la formación de sus miembros, lo que la conduce a un sistema protector generoso y acertado que se muestra ya en 1944 con la Ley de Protección Escolar, sigue en 1953 con la creación de la Mutualidad del Seguro Escolar y, sobre todo, culmina en 1960 con el nacimiento del Fondo Nacional para el Fomento del Principio de Igualdad de Oportunidades, encaminado a lograr la promoción social de los españoles mejor dotados intelectualmente.

Esta tendencia proteccionista es indispensable, por otra parte, para cubrir un mínimo digno de realidades educativas. Piénsese que el gasto normal en nuestro país en este capítulo es de 2,33 dólares por habitante y año, en tanto que en Italia se alcanza el de 8,27, en Francia el de 16,20, en Suecia el de 28 y en Estados Unidos se superan los 85 dólares anuales por persona. El presupuesto educativo, que nunca debe ser inferior al 10 por 100 de los gastos públicos nacionales, roza este porcentaje en nuestro país, en tanto que Inglaterra, por ejemplo, lo duplica.

Pero estas cifras son positivas por la notoria evolución que significan y que podemos centrar para su comprensión en los índices de analfabetismo, que son, por otra parte, los que en proporción inversa revelan el crecimiento industrial de una nación. Del 32,4 por 100 en 1930 pasamos al 30,5 en 1936 y al 10 por 100 en 1960, cifra de por sí expresiva, pero que además ha disminuído mucho desde entonces en función de las campañas intensivas que se están desarrollando en diversas regiones y en las que intervienen cinco millares de maestros especialmente formados para esta finalidad.

EL HOMBRE Y LA REVOLUCION CIENTIFICA

En el Ateneo de Madrid se celebró un coloquio sobre el libro de Enrique Larroque «El hombre y la

revolución científica». Presidió la reunión don José María Otero Navascués, presidente de la Junta de Energía Nuclear, que hizo una síntesis de las ideas principales del libro, subrayando la profunda transformación que experimenta la concepción de la realidad, así como las estructuras sociales en que vivimos, como consecuencia de los descubrimientos en el terreno científico. Intervinieron en el coloquio don Gonzalo Fernández de la Mora, destacado escritor y diplomático, que con su peculiar estilo brillante resumió los aspectos del libro en relación con el materialismo y con las perspectivas que abre al hombre la revolución científica, haciendo atinadas observaciones con respecto a la necesidad de prestar mayor atención a la función de la bioquímica en la comprensión espiritualista de la vida; expresó su optimismo sobre el acortamiento de las diferencias entre los pueblos subdesarrollados y desarrollados en virtud del progreso técnico. El señor Donate Vigón, director general de una importante Empresa de organización, se extendió sobre los aspectos peculiares de la Empresa y de los conceptos de productividad y desarrollo económico, planteando determinados problemas sobre el libro. Don Ricardo Fernández-Cellino, director de Química del Centro de Energía Nuclear, abordó el problema de las características de la investigación científica y de las consecuencias que en cuanto al tema humanista ofrece la idea de la realidad que se desprende de la obra comentada. El señor Sánchez del Río, catedrático y director de Física del Centro de Energía Nuclear, se refirió especialmente a la interpretación de las matemáticas como instrumento de mentalización de la realidad, haciendo también una serie de atinadas observaciones sobre problemas de la nueva forma de sociedad científica. El autor, don Enrique Larroque, fué respondiendo a cada una de las observaciones que se le sometieron, y el señor Otero Navascués cerró el coloquio con unas reflexiones sobre la profundidad y novedad de las cuestiones debatidas y la trascendencia de éstas para el mundo actual.

CURSO MADRILEÑO SOBRE PREVENCION DE ACCIDENTES ESCOLARES

El Instituto Municipal de Educación ha puesto en marcha el anunciado curso sobre prevención de accidentes infantiles, en el cual el doctor Bosch Marín, jefe de los Servicios de Higiene Infantil de la Dirección General de Sanidad, pronunció la primera conferencia de este curso sobre el tema «Los accidentes, la peor de las endemias infantiles».

«La frecuencia de los accidentes, cada vez más crecientes, hace considerarlos como enfermedad de la civilización. Pero el accidente no es fatal; en la mayoría de los casos

puede evitarse. A más civilización, más niños víctimas de accidentes. En Estados Unidos se calculan más de dos millones al año; en Gran Bretaña, 45 niños muertos cada día. Producen seis veces más muertes que la tuberculosis y la parálisis infantil. Hay accidentes domésticos, de circulación, del trabajo y deportivos.

Los accidentes de circulación, desde el primero, acaecido en 1899, que costó la vida a Mr. Blin, atropellado en Nueva York, a hoy, producen en Norteamérica 40.000 muertos y 1.800.000 heridos, y en Europa 37.000 muertos y millón y medio de heridos cada año.

En 1958 existían en el mundo 108 millones de automóviles, pero la aparición masiva de la motocicleta hizo aumentar en un 300 por 100 el número de víctimas. En España, en 1961, hubo 21.131 accidentes de carretera.

¿Remedios contra los accidentes? Lo que pudiéramos llamar vacunación contra los mismos; es decir, la educación, contribuyendo la familia, la escuela y la sociedad. Hay que enseñar a andar por la calle, como hay que enseñar a leer y escribir.

Solamente el 7 por 100 de los accidentes se deben a fallos mecánicos; el resto tiene causa en factores humanos, tales como habilidad, estado físico, ansiedades mentales, aparte del alcoholismo. Se ha dicho, con razón, que el hombre conduce como vive.

Desde 1961 se introdujo en el programa de enseñanza primaria de España la obligatoriedad de enseñanza de la circulación teórico-práctica.

Más que proteger indefinidamente a los niños, hay que educarlos para vivir en un mundo lleno de peligros.»

NUEVA ESCUELA DE PERITOS AGRICOLAS EN LEÓN

El Ayuntamiento de León ha acordado replantear ante las autoridades competentes el proyecto de apertura de un polígono industrial en un lugar del municipio de Armunia, a dos kilómetros de León, que ofrece magníficas condiciones para dicha instalación. Ya hay en dicha zona una industria de prefabricados de cemento. Se hallan también ultimadas las gestiones de adquisición de unas 20 hectáreas de terreno en el mismo municipio de Armunia para la construcción de un edificio destinado a la Escuela de Peritos Agrícolas, que empezará a funcionar en el próximo curso, bien en dicho inmueble, si se hallase en condiciones de ser utilizado, o en el edificio de la Facultad de Veterinaria de un modo provisional.

II CERTAMEN INTERNACIONAL DE CINE Y TV PARA NIÑOS

Con la colaboración y apoyo de las Direcciones Generales de Cinematografía y Teatro, y Radiodifusión y

Televisión, del Ministerio de Información y Turismo, y la Delegación Nacional de Juventudes, se celebrará en Gijón, punto y enclave de la Costa Verde, en los días del 11 al 17 de julio del presente año, en la que se cita a profesionales, educadores, especialistas, pedagogos, periodistas y cuantos se sientan interesados en el cine y la televisión para niños, a la celebración del II Certamen Internacional de Cine y TV para niños, en dicha ciudad, en abierto y eficaz diálogo.

En dicho II Certamen se otorgarán diversos premios, «Pelayo de Oro», para la mejor película de largometraje; «Pelayo de Oro», para la mejor de cortometraje; «Pelayo de Oro» para la mejor película de Televisión. Un jurado especial compuesto de niños y niñas concederá el «Platero de plata» a la película que más les guste entre las exhibidas en dicho Certamen.

Las entidades u organizaciones que deseen presentar sus películas en este Certamen tendrán presente que los boletines de inscripción de las mismas deben estar en poder de la dirección del Certamen (edificio San Esteban, Gijón) antes del 1 de junio de 1964.

LAS ESPERANZAS DEL SEM

En la clausura de la I Reunión Nacional de la Asociación de directores de Grupos Escolares, el jefe nacional del SEM ha expresado del modo siguiente las esperanzas del Servicio Español del Magisterio:

«Nuestra esperanza en que se haga una revisión de la ley de Enseñanza primaria, que por el paso del tiempo está desfasada y anticuada en gran parte de su articulado. Nuestra esperanza también en la equiparación, en ciertos aspectos, entre el maestro y el bachiller. Nuestra esperanza, por último, en la justa solución de los problemas económicos del Magisterio.»

SE CREA EL INSTITUTO DE ADMINISTRACION Y DIRECCION DE EMPRESAS

En una Asamblea de empresarios de Murcia ha sido dada a conocer la finalidad del Instituto de Administración y Dirección de Empresas. Será nexo entre la Universidad y las actividades industriales y mercantiles. En las Empresas, ante el Plan de Desarrollo, existe un hondo deseo de perfeccionar la formación técnica de los cuadros administradores y gerentes. A tal fin van a celebrarse cursos para mandos de Empresas, donde se les dará una formación intensiva que les facilite el desempeño de sus funciones. Estarán atendidos por especialistas con una orientación eminentemente práctica para promover en la región un espíritu eficaz que repercuta en los concretos aspectos económicos.

Otros cursos serán para abrir cauces que hagan posible la capacitación de los estudiantes como complemento y ampliación de su formación profesional. Con todo ello se favorecerá a la economía y se colaborará con las Empresas como fuentes genuinas de riqueza para facilitarles su progreso. Simultáneamente habrá cursillos, trabajos de equipo dentro del marco del Sudeste en sus anchas fases de especialización, expidiéndose, al terminar el segundo curso, el diploma de estudios.

Este Instituto de Administración y Dirección de Empresas, creado en la Universidad de Murcia por el Ministerio de Educación Nacional, está dirigido por el catedrático de Derecho Político doctor don Rodrigo Fernández de Carvajal, y el Consejo director se halla presidido por el rector de la Universidad, doctor don Manuel Batllé y Vázquez.

De esta forma la savia de la sociedad pasará a través de la Universidad la labor de estas enseñanzas, de flexible organización, con su orientación práctica al proyectarse hacia el medio social toda la técnica que se necesita mediante el curso de capacitación.

PROBLEMAS PROFESIONALES PLANTEADOS EN LAS REUNIONES DEL SEM

José María Mendoza, jefe nacional del SEM, dijo recientemente que en todas las reuniones del SEM se abordan dos tipos de problemas profesionales: unos, los generales de la Enseñanza primaria; otros, los especiales de las Asociaciones, pero estos últimos nunca tienen carácter de problemas personales, sino institucionales. «El Cuerpo de directores de grupos escolares—añadió el jefe nacional del SEM—tiene que ser un ente entre la Inspección y el maestro. Pero este ente, en la actualidad, precisa una reglamentación jurídica. ¿Cuál es la función que a los grupos escolares corresponde ejecutar? No podemos dudar que muy importante. Creemos que España, un país actualmente en desarrollo, no puede permitirse el lujo de tener cerrados los grupos escolares a partir de las seis de la tarde. A estudiar estos problemas, y otros varios, han venido los directores de grupos escolares, que traen la representación de todos sus compañeros. Me atrevo a pronosticar que los resultados de esta reunión serán un completo éxito.»

CERTIFICADO DE APTITUD PEDAGOGICA

Para orientar ya desde las aulas universitarias la capacitación docente de los futuros Profesores de Enseñanza media, el Ministerio de Educación Nacional—a través del Centro de Formación del Profesorado de Enseñanza media—ha organizado ya durante 1963-64 el primer curso de

estudios correspondientes al Certificado de Aptitud Pedagógica, según lo regulado en la «Gaceta de Madrid», 9 de septiembre de 1963.

NECESIDADES EDUCATIVAS DE LA INFANCIA ESPAÑOLA

La Comisión Española Católica de la Infancia ha publicado un voluminoso y logrado trabajo con el título «Necesidades educativas de la Infancia española» en donde se recogen las ponencias y comunicaciones presentadas en el Primer Congreso de la Infancia Española celebrado en Madrid (diciembre 1962).

NUEVO SERVICIO DE LA OEI

Desde el mes de noviembre próximo, la Secretaría General de la Oficina de Educación Iberoamericana organizará un nuevo servicio dentro de su Departamento de Documentación e Información Educa-

tiva, que lleva el número 9, y atenderá todo lo relacionado con el «Asesoramiento en Planeamiento y Desarrollo Educativo». Dicho servicio estará bajo la dirección directa del Secretario general de la OEI, y comprenderá:

- a) Suministro a los interesados de la información sobre estos dos campos educativos.
- b) Interrelación con las distintas Oficinas, Centros y Servicios de Planeamiento Integral de la Educación.
- c) Difusión de la documentación que obra en poder de la OEI.
- d) Consultas sobre lo que actualmente se hace sobre la materia en los distintos países iberoamericanos.

Para iniciar sus servicios, la OEI está en condiciones actualmente de ofrecer los siguientes documentos:

1. Construcciones Escolares. Curso organizado por el Gobierno español como colaboración al Proyecto Principal de la Unesco de extensión y mejoramiento de la Educación primaria en la América Latina.

2. Repertorio de Ayuda Técnica y Financiera para la Educación en América Latina, publicación de la OEA.

3. «La Educación en el Plano Internacional». Primer volumen: Educación primaria; segundo volumen: Educación media.

4. Recomendaciones sobre planeamiento integral de la educación, de la III Reunión Interamericana de Ministros de Educación. (Bogotá, 1963.)

5. Planeamiento Integral de la Educación y el Desarrollo de los Recursos Humanos en el contexto del desenvolvimiento general, económico, y social. Cap. III del Informe Final de la Comisión Especial de la OEA.

El Servicio se ofrece a: los centros nacionales de Planeamiento Integral de la Educación de los Estados afiliados a la OEI, en concepto de canje; a los centros provinciales, departamentales o estatales, en forma a convenir; a las universidades y escuelas normales, en forma a convenir, y a los investigadores docentes, en forma a convenir.

2. Extranjero

INGLATERRA SE INCORPORA AL SISTEMA METRICO DECIMAL

Según ley aprobada por el Parlamento británico y sancionada por la Reina Isabel, desde el 31 de enero de 1964 han quedado admitidas en el Reino Unido las unidades métricas derivadas del kilo y el metro.

La integración inglesa constituye un acontecimiento trascendental, ya que con ello se consigue dar mayor vigor a la comunidad comercial, anteriormente muy disminuida, pues la mitad de la economía en el conjunto cuantitativo mundial de los intereses materiales inspraban sus medidas en la pulgada y la libra.

El kilo y el metro quedarán en Gran Bretaña en pie de igualdad legal con la libra y la yarda.

ACTIVIDADES CIRCUMESCOLARES

La Unesco inició en los primeros días de diciembre de 1963 el estudio de las actividades circunesculares, con objeto de preparar la próxima Conferencia Internacional de la Juventud. Forman parte de este estudio una serie de aspectos de extraordinario interés educativo, como el ejercicio de los deportes, las prácticas culturales complementarias, entre ellas la lectura juvenil, el cultivo de las artes plásticas, de la música y del teatro; las experiencias científicas, y no menos la preparación de los muchachos para la vida cívica y para la comprensión internacional.

Queremos subrayar este problema de la Unesco como ejemplar llamada a considerar tales instituciones circunesculares como instrumental valioso de la educación humana, más que como elementos educativos complementarios.

Podría decirse, sin duda alguna, que el valor educativo del conjunto de todas ellas es muchas veces más provechoso para la formación de la niñez y de la juventud que los rechargados planes y cuestionarios de la denominada disciplina fundamental.

PRENSA INFANTIL

Del 9 al 14 de diciembre de 1963 se ha reunido en París la Comisión de Prensa Infantil del BICE—presidida por M. Eudes de la Potterie—para tratar de establecer los fundamentos psicológicos, éticos y pedagógicos y morales de la prensa para niños. Los resultados valiosos de esta reunión serán en breve publicados por el Boletín del BICE.

LA EDUCACION CIVICA POR TELEVISION

Del 23 de diciembre de 1960 al 5 de mayo de 1961 tuvo lugar en Nueva Delhi un ensayo de televisión, bajo los auspicios de All India Radio, con un conjunto de veinte programas de media hora cada uno, sobre el título general «Los deberes del ciudadano». La estadística reunida sobre los resultados muestra ciertos

cambios significativos en los grupos que recibieron tal instrucción y en el informe que ahora publica la Unesco bajo el título de «La educación social por televisión», figura el análisis relativo al comportamiento de los miembros que participaron en el ensayo, pertenecientes a categorías diversas de carácter social y de nivel de instrucción.

En todo caso es evidente que la televisión contribuye de manera real a la difusión de los conocimientos y a mejorar las actitudes del público, respecto a los problemas del medio ambiente. Los medios financieros disponibles fueron escasos, pero a pesar de ello los organizadores proyectan ahora extender la masa de telespectadores a fin de inducir a los ciudadanos a participar más y más en la vida de las comunidades.

La serie de veinte programas, preparada por profesionales y siguiendo un plan rigurosamente definido, animada por motivos teatrales y comentarios didácticos, sirvió para exponer los problemas de la circulación, los peligros que amenazan la salubridad pública, la falsificación de alimentos, medicinas, las buenas formas, las cuestiones del urbanismo y de los servicios públicos.

Posee actualmente la India una de las redes más extensas de radiodifusión del mundo, y el país dudó mucho tiempo antes de introducir la televisión por razones de orden práctico. La primera porque la televisión se concentra siempre en las grandes ciudades y las inversiones y gastos generales cuantiosos que lleva consi-

go sirven esencialmente para animar la vida de los ciudadanos acomodados. Se pensaba que la televisión tendría una repercusión restringida y como falta la electricidad en el 80 por 100 de las zonas rurales, esta inmensa mayoría de la población no lograría ningún beneficio con la nueva moda. Sin embargo, la situación ha evolucionado y las experiencias efectuadas permiten ver que la televisión puede representar un papel muy eficaz en el desarrollo educativo y en el fomento de la vida de las pequeñas comunidades.

EL PLAN CULTURAL MEJICANO DE ONCE AÑOS

En los momentos actuales, siguiendo las trayectorias marcadas por la Unesco (v. «Perspectivas de la Unesco, 411), el Gobierno mejicano desarrolla un plan cultural fijado en once años con el fin de dar nuevo impulso a la educación en todos sus grados y niveles.

Cerca del 22 por 100 del actual Presupuesto Federal en la cuantía de 3.000 millones de pesos se dedica a la enseñanza porque se ha reconocido que el progreso industrial mejicano avanza a pasos rápidos y se siente la necesidad de nuevos técnicos y obreros especializados y capacitados en la ciencia y en la técnica, lo cual les fuerza a educar fundamentalmente al mayor número posible de niños y jóvenes.

En este año se van a incrementar grandemente los centros escolares en forma de «Concentración» para que los niños de las zonas rurales cuenten por fin, con escuelas en donde puedan realizar estudios primarios completos y fomentar la sociabilidad. A tal efecto se crearán 5.000 plazas de maestros para dar acogida a 250.000 alumnos, con lo que la Enseñanza primaria alcanzará a 5.877.000 alumnos.

En lo que respecta a la Enseñanza media, a pesar de ser su costo un tanto elevado, pues alcanza a la suma de 1.547 pesos por alumno, la efectividad de esta enseñanza comprenderá 142.700, con un aumento en cuatro años del 98 por 100.

En las Escuelas Técnicas y en los Institutos Tecnológicos se sigue la misma tendencia de aumento. Este es de 110 por 100 con relación al año 1958.

El Instituto Politécnico Nacional aumentará en 2.000 alumnos. Los departamentos de Bioquímica, Fisiología, Física, Matemáticas e Ingeniería serán mejorados sensiblemente y las Universidades aumentarán sus recursos conforme a las exigencias crecientes que se notan en el progreso nacional.

En cuanto a la formación de maestros, serán creadas nuevas Escuelas Normales y se perfeccionará la enseñanza de ellos mediante cursos de perfeccionamiento teórico y práctico que afectarán a 28.000 maestros.

En lo que respecta al material pe-

dagógico y extensión cultural, en este año se circularán 27.300.000 manuales y cuadernos de texto, y en breve tiempo alcanzará la suma de 86.000.000 de ejemplares los cuadernos y manuales ilustrados con dibujos y pinturas de los más notables artistas mejicanos.

La enseñanza a través de la radio ha sufrido un gran impulso, y este y los demás medios audiovisuales serán desarrollados en todo lo posible organizando a todos los efectos numerosos cursos para adiestrar a los maestros en las nuevas técnicas de producción de material, exposiciones y, en general, cuanto tienda a elevar la nueva técnica de la cultura.

Este plan educacional, señalado en once años, en cuanto a su desarrollo, resolverá definitivamente el problema de la infancia en Méjico.

LOS JOVENES QUE ABANDONAN LOS ESTUDIOS ANTES DE TERMINARLOS

He aquí las características más frecuentes de los jóvenes que abandonan la escuela antes de finalizar los estudios, según un especialista americano:

- Residen con frecuencia en un medio homogéneo en cuanto a la pobreza del nivel socioemocional;
- no tienen suficiente madurez, responsabilidad, sentido social para mantenerse largo tiempo en un mismo trabajo;
- no llegan a imponerse entre los demás, faltos de madurez social, son susceptibles; pesimistas en lo que concierne a su porvenir profesional;
- socialmente, son a veces personas aisladas o agresivas. No tienen amigos estables y no son «leaders» constructivos. Participan raramente en las actividades extraescolares;
- en el caso de chicas, proyectan generalmente un rápido matrimonio y suelen ser precoces sexualmente;
- su nivel escolar está por debajo de la media, son débiles en la lectura, faltan a menudo y están en frecuente conflicto con algún profesor;
- cuando su nivel intelectual no está por debajo de la media, tienen tendencia a detestar la vida escolar por razones no bien explicadas todavía;
- su sistema de valores les incita a rechazar la escuela y las situaciones competitivas;
- a menudo lamentan deber abandonar la escuela, pero esta perspectiva se les presenta como un mal menor, dado que se sienten frustrados y ansiosos en el medio escolar;
- difícilmente entrevén que la escuela pueda llevarles al éxito profesional y no encuentran un programa a su gusto en la organización actual;

— sus padres son indiferentes en cuanto a sus deseos de seguir o no en la escuela.

PENURIA MUNDIAL DE DOCENTES

Una conferencia de expertos, reunidos en Ginebra bajo la égida del Bureau International du Travail, ha examinado el problema de la penuria mundial de docentes en los establecimientos de primera y segunda enseñanza, así como los de enseñanza técnica y profesional.

Los veinticuatro especialistas presentes han estimado «que para atraer a la docencia elementos valiosos, y para retenerlos, sería preciso que los docentes se beneficiasen de un estatus social y económico que correspondiese a la importancia y a las responsabilidades especiales de sus cargos».

UN CENTRO REGIONAL MEJICANO DE CONSTRUCCIONES ESCOLARES

Uno de los acuerdos adoptados en la última reunión del Consejo Ejecutivo de la Unesco se refiere al establecimiento en Méjico de un Centro Regional de Construcciones Escolares. Numerosos organismos internacionales y regionales habían recomendado la medida, y el director general de la Unesco anunció que era una de las principales inscritas en el programa de la Unesco. En efecto, según estimaciones efectuadas, para atender a las actuales necesidades escolares de América Latina sería preciso construir en los próximos años aulas por 4.000 millones de dólares.

Se dió cuenta en la reunión del Consejo Ejecutivo de la reciente firma de un acuerdo entre el Gobierno de Méjico y la Unesco, con vistas a la creación y funcionamiento en Méjico, durante un plazo mínimo de diez años, de un Centro destinado a realizar investigaciones y estudios, facilitar el intercambio de conocimientos y experiencias, proporcionar ayuda para la selección, planificación y ejecución de proyectos que tengan importancia continental.

Establece también este acuerdo que la administración del Centro quedará encomendada a un Consejo Directivo compuesto de representantes del Gobierno de Méjico, de la Unesco, de los organismos internacionales que cooperen al mantenimiento del mismo, debiendo reunirse cuando menos una vez al año. Los Estados miembros que lo deseen podrán hacerse representar por un observador.

LA SALVAGUARDIA DE LOS MONUMENTOS DE NUBIA

El profesor Berredo Carneiro, de Brasil, presidente del Comité Ejecutivo encargado de la campaña internacional para la salvaguardia de los

monumentos de Nubia, dió cuenta en la Casa de la Unesco de la feliz realización de la mayor parte de las obras arqueológicas encomendadas a la acción internacional. En efecto, sobre 600 kilómetros, ya no quedan por excavar en la región más que unos 50 situados entre Sayala y Ouadi es Seboua.

Informó también Carneiro que la República Federal de Alemania, después de haber asegurado el desarme, transporte y colocación en lugar seguro del templo de Kalabcha, lo entregará a la República Árabe Unida el día 9 de diciembre próximo. Francia proyecta tomar a su cargo las obras de salvamento del templo de Amada; los arqueólogos e ingenieros franceses procederán a la protección de las pinturas murales del templo y después se procederá al traslado del monumento, que será reconstruido al abrigo de las aguas del pantano de Asuán.

Quedan todavía pendientes las obras para el salvamento de monumentos de gran importancia histórica y en especial los templos de Gerf Hussein, de Ouadi es Seboua, Abou Hoda y las capillas de Kasr Ibrahim. Tanto el representante de la República Árabe Unida como el Comité Internacional han decidido reunir el máximo de recursos para que estos monumentos queden definitivamente salvados.

La empresa más importante de la campaña, es decir, el salvamento de los templos de Abou Simbel, sigue siendo objeto de constantes esfuerzos y desvelos por parte de todas las organizaciones interesadas. En una reunión próxima el Comité precisará los detalles del plan que será sometido a la aprobación final del Gobierno de la República Árabe Unida.

MEJORAMIENTO CUALITATIVO DE LA EDUCACION

En noviembre y diciembre de 1963 se celebraron varios seminarios organizados por la Unesco y las autoridades nacionales de Guatemala, Venezuela, Nicaragua y El Salvador, sobre temas relacionados con el mejoramiento cualitativo de la enseñanza. Desde hace ya mucho tiempo el director general de la Unesco ha tenido empeño en que el esfuerzo más destacado, dentro del Proyecto Principal de la Unesco para la extensión de la Enseñanza primaria en América Latina, se concentre sobre todo en el mejoramiento de los programas, la organización del trabajo en las aulas, la conversión de las escuelas de un solo maestro en unitarias completas que dispensen la totalidad de la Enseñanza primaria, en la formación de los maestros, en la adopción de métodos adecuados para la enseñanza de la lectura y en el mejoramiento de las técnicas de la inspección. Todos éstos son apartados de trascendental importancia si se desea elevar el rendimien-

to de los recursos destinados a dichas atenciones.

Pasando al detalle de los trabajos previstos, en los que han de colaborar los expertos internacionales y los especialistas de cada país, puede decirse que en Guatemala han sido escogidos los temas de la inspección escolar y la revisión de los programas. Para el primero han sido citados cuarenta supervisores de las escuelas primarias, y para el segundo ciento treinta y dos maestros de Enseñanza primaria urbana y rural; en Caracas, el programa afecta a la inspección y a la organización escolar de las escuelas unitarias, pero al mismo tiempo se va a proceder a un intercambio general de impresiones sobre el estado de la enseñanza en América Latina y luego se pasará a definir el ámbito propio que corresponde a las escuelas de uno, dos, tres y cuatro maestros, a fin de que se adapten y adopten una técnica pedagógica apropiada para hallarse en condiciones de dispensar la Enseñanza primaria completa. Ha existido en América Latina una cierta resistencia a esa transformación, por considerar que un maestro no puede atender a un conjunto heterogéneo de niños, pero tal posición doctrinal choca con la práctica de centenares de miles de escuelas que funcionan con rendimientos óptimos en toda la superficie terrestre.

En la Casa de la Unesco este seminario de Caracas ha sido considerado como de la máxima importancia, debido a que el país venezolano ha hecho en los últimos cinco años un esfuerzo sobresaliente en orden a la extensión escolar: los presupuestos aumentaron en proporción difícilmente superada en ninguna otra nación, y el presupuesto educativo representa el 3,7 por 100 del producto bruto de la renta nacional. A ese esfuerzo debe corresponder una elevación del promedio de escolaridad efectiva y una disminución del número de alumnos que abandonan las aulas antes de terminar la primaria.

Nicaragua, Guatemala y El Salvador estudiarán la formación de los maestros y la inspección escolar, en sus respectivos seminarios, tratando de modernizar sistemas llamados a jugar un papel más importante en el desenvolvimiento nacional.

ESCUELA Y TIEMPO LIBRE

Se ha desarrollado en Ortisei (Italia) el «Corso nazionale di aggiornamento» sobre Escuela fundamental y tiempo libre, con la participación de cerca de 300 maestros y dirigentes de la escuela primaria italiana.

El problema desarrollado estuvo orientado en tres direcciones fundamentales: que el niño sepa usar del tiempo libre; que el tiempo libre sea instrumento de formación general; que sea medio de renovación didáctica para los docentes.

ALFABETIZACION ECUATORIANA

La campaña nacional de alfabetización del Ecuador dió comienzo el pasado mes de octubre y se desarrollará durante un decenio con el propósito de liquidar uno de los problemas humanos y sociales más graves del país: el analfabetismo afecta al 38 por 100 de la población adulta y, en particular, a las regiones rurales de origen autóctono. Pero la alfabetización representará el primer paso tan sólo: se aspira a que el 50 por 100 de los que aprendan a leer y escribir puedan seguir la Enseñanza primaria adaptada a los adultos, con el concurso efectivo del magisterio. Los mejor dispuestos, ya en una proporción menor, podrán seguir la enseñanza general o la técnica secundaria adaptada. La alfabetización se tiene en las fábricas, talleres y lugares donde reside la población analfabeta. La segunda se realizará en escuelas y colegios. Se dispensará una atención peculiar a las poblaciones autóctonas.

CONFERENCIA INTERNACIONAL SOBRE LA JUVENTUD

Ha comenzado la Unesco a recibir las respuestas de los Estados miembros a un cuestionario sobre los propósitos y actividades de educación extraescolar de los jóvenes. Esos datos permitirán a la Secretaría establecer un análisis para la Conferencia Internacional de la Juventud convocada por la Unesco y el Gobierno de Francia en Grenoble para la última semana de agosto de 1964. El problema es de extraordinaria importancia y fué examinado por un comité de expertos que consideraron oportuno estudiar cuatro puntos esenciales: facilidades extraescolares que se dan a los jóvenes para la vida profesional; el ejercicio de los deportes, actividades culturales, esparcimientos, la lectura, las artes plásticas, la música, el teatro, las ciencias y las técnicas; preparación para la vida cívica y social, y preparación para la vida y la comprensión internacionales.

La encuesta que la Unesco pretende llevar a efecto tiene una gran extensión y se desea que cada Estado participe con especialistas responsables de los medios de información: la prensa, el cine, la radio y la televisión, a fin de que puedan dar una opinión autorizada sobre la función que cumplen en la elevación espiritual e intelectual de los jóvenes. Las organizaciones deportivas y otras asociaciones vinculadas a la vida juvenil, la acción del Estado, la de los municipios y la de las provincias, interesa a la Unesco de manera muy directa, pues sin esos datos sería imposible dar a la Conferencia de Grenoble la importancia que le conceden en estos momentos cuantas personas se ocupan en los problemas de la juventud moderna.

DEMOCRATIZACION DE LA ENSEÑANZA SUPERIOR EN FRANCIA

Del problema de la Universidad francesa y la crisis de la Enseñanza superior en Francia da idea el número increíble de ministros de Educación que cuenta la V República—ocho—, mientras otros ministros, como Malraux, no han cambiado jamás de Departamento. Educación Nacional es el único que ha dado ocasión a una disminución y el que más veces ha cambiado de titular. No es por capricho por lo que Gastón Defferre, en su «Horizonte 80», pone en cabeza de su programa la reforma de la Universidad, y no es por gana de alboroto por lo que el sindicato estudiantil francés había convocado una manifestación pidiendo la «democratización de la enseñanza y el aumento de los presupuestos de educación nacional». De los 300.000 estudiantes de Francia, sólo 10.000 son hijos de obreros, y 12.000 son hijos de agricultores, entre propietarios, medieros y jornaleros.

Estas cifras dicen bien claro lo que se proponen los estudiantes franceses cuando piden «la democratización de la enseñanza».

Si los estudiantes de Letras—que siguen siendo los más numerosos de París, porque la moda de las carreras de ciencias se está pasando curiosamente—son los más duros y los que llevan las reivindicaciones a punta de lanza, es porque realmente en la vieja y gloriosa Sorbona se trabaja en unas condiciones increíbles. Las aulas, que tienen cabida para 150 alumnos, reciben a 400, en condiciones inenarrables de incomodidad. Hay profesores que han tenido que instalar altavoces por escaleras y pasillos cercanos a su cátedra; las bibliotecas ofrecen una capacidad infinitamente menor que las necesidades estudiantiles; otro tanto hay que decir de los comedores universitarios, de las residencias estudiantiles, de los laboratorios, etc., y en estas condiciones es perfectamente explicable que las organizaciones estudiantiles estén al rojo vivo frente a un Gobierno lanzado a una política de prestigio exterior infinitamente cara y comprometido en un programa de armamento atómico cuyas cifras de presupuesto son astronómicas.

El lector comprenderá ahora mejor por qué el «Horizonte 80» de Gastón Defferre ha dado la primacía a la enseñanza entre los problemas nacionales a resolver. No hay familia en Francia a la que el problema no toque de cerca, y en un nivel de vida del mundo obrero como el francés, la reivindicación de la democratización de la enseñanza es bien tentadora para unos obreros que han conseguido ya sus ocho horas, su cuarta semana de vacaciones, toda clase de seguros sociales y una formidable libertad para defender sus derechos.

PROGRESOS CONSIDERABLES DE LA EDUCACION EN 1963

Los primeros sondeos efectuados por la Unesco y la Oficina Internacional de la Educación sobre el desarrollo escolar en 1963 comprueban el ambiente de apoyo sostenido que ha recibido en la mayoría de los países del mundo. En unos ochenta informes oficiales recibidos hasta la fecha queda demostrado que la educación constituye un tema de interés primordial para la opinión pública y que los Ministerios de Educación encargados de velar por el porvenir de la juventud constituyen una de las ramas más importantes de la Administración pública y de la política nacional.

Los países industrializados, los que se hallan en vías de desarrollo y los que acaban de acceder a la independencia siguen una misma línea de conducta. Las sumas dedicadas a estas atenciones aumentan sin cesar y en el último informe de los Estados Unidos, correspondiente al ejercicio 1960-61, estos gastos se cifran en 28.962 millones de dólares, equivalentes al 5,58 por 100 del producto bruto de la renta nacional. Otro rasgo digno de mención es el esfuerzo realizado en la URSS en 1963 para la conversión de sus escuelas en centros que responden al principio de un mínimo de diez años de educación para todos los niños y en todos los países industrializados, incluso en algunos de habla española y portuguesa, como en Argentina, Cuba, España, Méjico, Venezuela y Brasil, se afirman las tendencias encaminadas al refinamiento de los métodos para la enseñanza de las ciencias, única forma de poder atender la demanda creciente de cuadros técnicos en todas las profesiones.

Dentro de esa tónica general, conviene mencionar una de las frases del informe del Reino Unido en la que se afirma que «la educación es un derecho y no un simple resorte de la política económica». Bajo esos supuestos, la escuela, más que a insuflar conocimientos, se encamina a descubrir aptitudes y capacidades para que los educandos puedan adaptarse después a las condiciones de la sociedad en plena evolución científica y técnica. La idea de la promoción social con leyes como la de la igualdad de oportunidades en España hace que la escuela se fije nuevas metas mucho más ambiciosas, mientras en otros países la educación lleva sus actividades de acuerdo con las empresas industriales y comerciales, creándose institutos para promover el ascenso de los trabajadores a las esferas superiores del trabajo.

Producto de esta situación y del aumento extraordinario de la matrícula, la enseñanza secundaria es objeto de reformas incansables muy sensibles en los países latinoamericanos, sin que por ello pueda olvidarse el esfuerzo extraordinario de Cuba, Méjico y Venezuela para ex-

tender y perfeccionar la enseñanza primaria, sobre todo en las regiones rurales. El informe del doctor Jaime Torres Bodet destaca la conversión de las escuelas incompletas en establecimientos que dispensarán cuando menos cinco grados de primaria.

Y a compás de estas transformaciones se advierte en los informes recibidos por la Unesco y la Oficina Internacional de Educación una presentación más objetiva de los problemas, bien sea como consecuencia de los constantes intercambios de opiniones entre especialistas o como producto de una tecnificación más completa de los procedimientos administrativos. Los documentos son más bien programas de labores a efectuar en un plazo determinado, el mejor augurio de que los esfuerzos se intensificarán cada día más.

LAS TRES «MESETAS» UNIVERSITARIAS DE LOS EE. UU.

En los Estados Unidos hay tres «mesetas» (así las llama el rector de la Universidad de California, doctor Clark Kerr) o grupos de universidades que corresponden a tres centros de población y concentración industrial. La meseta mayor es la que va de Boston a Washington y en la que se encuentra el 46 por 100 de los norteamericanos agraciados con el premio Nobel en ciencias, y el 40 por 100 de los socios de la Academia Nacional de Ciencias. La segunda meseta la constituye el complejo de universidades californianas, que cuentan con el 36 por 100 de laureados con el premio Nobel de ciencias, y el 20 por 100 de socios de la Academia Nacional de Ciencias. Quiere decir que las universidades del Pacífico y del Noratlántico combinadas, cuentan con el 82 y 60 por 100 de todos los premios Nobel en ciencias y socios de la Academia Nacional de Ciencias, respectivamente. Además, estas universidades no pasarán de veinte y las desafortunadas restantes sobrepasan la centena. Sigamos adelante. El tercer grupo lo constituyen las Diez Grandes (universidades) y la Universidad de Chicago, que cuentan con el 10 por 100 de premios y el 14 por 100 de socios de la precitada academia. Cree el rector Kerr que la Universidad norteamericana o estadounidense que está naciendo del actual fermento en la «industria educacional» servirá de modelo a las universidades del futuro en todo el mundo.

MANUAL DE CANJE INTERNACIONAL DE PUBLICACIONES

Dado el caudal fabuloso de la producción bibliográfica de carácter educativo, científico y cultural, la Unesco ha publicado un Manual de canje internacional de publicaciones, destinado a facilitar este tipo de operaciones entre los países o

instituciones, cada vez más necesitados de estar al día de los nuevos conocimientos y las experiencias que se realizan en todos los campos del saber.

El canje es hoy una actividad de gran relieve, realizada por las partes contratantes sin fin de lucro y en beneficio común. Los impresos, libros, periódicos, revistas, mapas, planos, fotografías, partituras, ediciones en Braille son objeto de un tráfico sin precedentes, y la Unesco ha solicitado el concurso de especialistas eminentes para la redacción de este Manual. En él se reproducen las convenciones de la Unesco para el intercambio internacional de publicaciones y el canje entre Estados de publicaciones oficiales y documentos gubernamentales, añadiéndose también las normas prácticas sencillas para la selección de los posibles contratantes y sugerencias sobre los documentos, tesis, repertorios y demás objetos de posible transacción.

Todos los países de habla española y portuguesa aparecen incluidos, y las academias, sociedades eruditas y científicas, las bibliotecas y las universidades encontrarán los métodos más adecuados para el canje sencillo, con un mínimo de correspondencia y de trabajo.

La redacción del Manual ha estado a cargo de Gisela von Busse, directora del servicio competente en la Deutsche Forschungsgemeinschaft (Bad Godesberg República Federal Alemana) y especialistas de las Bibliotecas Nacionales de París y Moscú formularon observaciones para dar al Manual la máxima eficacia.

LAS CIENCIAS EN LAS ESCUELAS SECUNDARIAS DEL AFRICA TROPICAL

Obra de carácter colectivo, el señor J. Cessac, inspector general de Instrucción Pública de Francia, ha redactado un estudio en el que se recogen los resultados de una encuesta de la Unesco sobre los problemas generales de la enseñanza de las ciencias en las escuelas secundarias de África tropical.

La evolución económica, social y política de los Estados africanos ha ido acompañada de un aumento considerable de los efectivos escolares, imponiendo la necesidad de adaptar la enseñanza a las exigencias de cada país, especialmente en el ramo de la secundaria. La independencia ha llevado a numerosos africanos a ocupar puestos de responsabilidad y con el desarrollo económico han aparecido empleos nuevos, por lo cual el estudio tiene un valor universal en el que se aprecia con extraordinaria nitidez que cuando menos el 5 por 100 de los efectivos escolares ha de seguir la enseñanza secundaria si realmente se desean vencer los obstáculos que impiden el progreso de cada país.

Estudia el profesor J. Cessac los programas, los horarios, los manuales y métodos de enseñanza, esta-

bleciendo el parangón entre el estado actual de los sistemas escolares y el nivel mínimo a que han de llegar rápidamente. Las soluciones propuestas atienden a resolver con urgencia los problemas prácticos inmediatos y a dar a la educación en general una línea de conducta a largo plazo. Por eso las observaciones formuladas en esta publicación de la Unesco ahondan las materias relacionadas con la preparación del profesorado, con las normas para la construcción de laboratorios surtidos con aparatos fabricados sobre el terreno, con los cuales a veces se obtienen resultados extraordinarios.

Queda, naturalmente, por realizar un trabajo preparatorio para la adaptación de ciertos manuales científicos: los de matemáticas, física y química tienen, como es lógico, un valor universal, pero faltan los tratados referentes a la historia natural y otras materias, que no han sido cubiertas en los manuales de origen europeo o americano.

El autor, después de denunciar la pesadez de los programas actuales, su recargo excesivo y la dificultad de asimilación con que tropiezan la mayor parte de los alumnos de secundaria, da algunos consejos para que las exposiciones del profesor sean más pausadas y detenidas, y en particular para que la teoría y la práctica de las ciencias vayan unidas indisolublemente. La experiencia personal del alumno desarrolla su destreza, aviva el espíritu de observación y le capacita para poder más tarde realizar un trabajo acorde con las realidades tecnológicas de nuestro tiempo.

AUSTRIA: COMPETENCIA FEDERAL Y AUTONOMIA UNIVERSITARIA

A diferencia de Alemania y Suiza, Austria considera a la enseñanza universitaria como asunto de la competencia exclusiva del Estado Federal. También se distingue de la primera por el número más reducido de centros docentes superiores, por lo que el panorama universitario austriaco resulta más diáfano y prácticamente no se plantea el problema de la distinción entre «Hochschulen» en sentido estricto y en sentido lato. Funcionan actualmente tres universidades (Viena, Gratz e Innsbruck), dos escuelas superiores técnicas (Viena y Gratz), sendas escuelas superiores de Comercio Exterior, Agricultura y Veterinaria (todas en Viena), una de Minas y Metalurgia (Leoben) y una Facultad de Teología (Salzburgo), a la cual se hallan incorporados diversos institutos (Filosofía, Psicología, Pedagogía Comparada, Etnología), de modo que puede considerarse como una universidad incompleta.

Gracias a la atribución de la enseñanza superior a competencia federal, la legislación es unitaria y, además, de fecha bastante reciente: la Ley de Organización Universitaria

data de 1955; otro grupo de disposiciones importantes, de los años entre 1945 y 1950. Las leyes de 1962, que reorganizan la enseñanza en Austria, no afectan a la universitaria; sin embargo, se espera la elaboración de nuevas disposiciones durante el actual período legislativo.

La libertad de la ciencia y de la enseñanza científica está garantizada por la Constitución. Sin embargo, tal principio ha sido interpretado en Austria siempre como derecho individual y no como garantía institucional. El derecho a autogobierno fué reglamentado por la mencionada Ley de Organización Universitaria. Las universidades y centros docentes de nivel universitario son, sin excepción, instituciones estatales y dependen del Ministerio Federal de Instrucción. En virtud de la autonomía académica, la Universidad o la Facultad tiene derecho de propuesta o de petición, según el caso, para la adjudicación de cátedras, habilitación de docentes y otros asuntos personales y administrativos. Igualmente competen al autogobierno universitario el nombramiento de profesores honorarios, convalidación de títulos académicos y admisión de alumnos. No obstante, precisan la aprobación del Ministerio Federal de Instrucción.

SOCIOLOGIA DEL DESARROLLO EN IBEROAMERICA

Las transformaciones económicas y sociales de Iberoamérica constituyen un ejemplo de la interdependencia de las actitudes y de los problemas culturales, y por la rapidez de su evolución ofrecen al sociólogo el terreno más adecuado para encontrar módulos comparativos aplicables al mundo entero en materia de desarrollo. A esta conclusión llevan los trabajos publicados en la «Revista Internacional de Ciencias Sociales», editada bajo los auspicios de la Unesco por eminentes profesores de las ciencias económicas, las ciencias políticas, las jurídicas y sociales.

Los cambios son sin duda la característica más acusada del mundo actual y a los factores tradicionales en Iberoamérica se unen los del espacio y el tiempo. Lograr en tales condiciones un criterio amplio y sistemático exige estadísticas al día, pues no es fácil apreciar la modernización de las naciones por la experiencia única de las regiones altamente industrializadas. Estudios comparativos de esta envergadura podrían llevar a conclusiones de mayor valor, ya que las establecidas hasta ahora han sido siempre demasiado ambiciosas y nunca han servido completamente para la observación de las tendencias registradas en América. La Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), con sede en Santiago de Chile, y el Centro de Investigaciones de Ciencias Sociales, radicado en Río de Janeiro, están contribuyendo a

esa labor de mejoramiento de los materiales y a la fijación de modelos, siempre difíciles de lograr, a pesar de los vínculos culturales comunes, que no excluyen una inmensa variedad de situaciones.

Las comunicaciones que reproducen la «Revista Internacional de Ciencias Sociales» de la Unesco llevan por título: Métodos de investigación, La socialización de las actitudes respecto a la actualidad política, Los valores nacionales, el desarrollo, los líderes y sus huestes, La calificación y adaptación de la mano de obra en las primeras fases de la industrialización, Los hombres de empresa en América Latina, y El papel de los procesos culturales.

El profesor norteamericano K. H. Silvert señala la dificultad de distinguir los cuadros dirigentes que en Iberoamérica ofrecen importancia particular. La sociología clásica se ha limitado a distinguir entre las sociedades industriales y los grupos llamados «tradicionales». Pero ¿qué márgenes existen entre las ideologías y los valores sociales y cómo sacar partido para el reclutamiento político, con vistas a la modernización? Sería imperdonable continuar escribiendo libros sobre urbanismo, educación o cualquier otro problema de Iberoamérica, olvidándose del potencial de su vida política, que debería ser estudiado con la profundidad suficiente para interpretar la intensidad de los cambios en curso.

Respecto a la calificación y adaptación de la mano de obra en las primeras fases de su industrialización, el doctor Guillermo Briones, experto de la Unesco en el Departamento de Sociología de la Universidad Mayor de San Marcos, de Lima, siguiendo la experiencia alcanzada en sus entrevistas con 1.096 obreros de la industria manufacturera del sector Lima-Callao, entiende que esa industria representa el sector más moderno de la economía, y que la mano de obra se halla bastante bien preparada, es abundante y aumenta por la migración rural. Las tareas se realizan por los obreros con satisfacción, lo que permite afirmar que la incorporación a un sistema más moderno de economía no encuentra ninguna de las barreras psicológicas tan mencionadas en los análisis de los especialistas

MEJORAMIENTO CUALITATIVO DE LA EDUCACION EN EL ECUADOR

En la ciudad de Quito, bajo los auspicios del Ministerio de Educación y el Instituto Nacional de Capacitación y Experimentación Pedagógicas, se ha celebrado en el mes de febrero un curso de seis semanas para el mejoramiento de la supervisión escolar.

La Unesco se halla muy interesada en la realización de esta iniciativa, inscrita en el marco general del Plan de desarrollo educativo de las autoridades ecuatorianas, que desean asegurar la enseñanza al mayor nú-

mero posible de niños comprendidos en la edad escolar. El mejoramiento cualitativo de la educación y su generalización son términos inseparables. Los inspectores juegan un papel capital en la marcha general de la docencia y el actual ministro de la Educación, Lic. Humberto Vacas Gómez, considera indispensable que quienes tienen la responsabilidad directa en la organización de las clases se hallen bien compenetrados con los afanes nacionales del país. Terminado el seminario, los participantes se hallarán animados de un nuevo espíritu, al comprender en toda su grandeza la misión que se les confía.

Cuenta el Ecuador en sus programas de formación del magisterio y de mejoramiento de los maestros empíricos con una tradición que ha sido confirmada con el funcionamiento durante cinco años de la Escuela Normal Asociada de San Pablo del Lago, uno de los institutos creados bajo los auspicios de la Unesco, dentro del Proyecto Principal para Iberoamérica y que ha ensayado métodos nuevos en todos los órdenes de la organización escolar.

Problema de interés nacional y continental, la relación entre el maestro y los inspectores resulta deficiente, según los estudios efectuados en diecisiete países de Iberoamérica. Excepto seis, todos los demás cuentan cien maestros primarios por supervisor, y ello no contribuye al buen rendimiento de la docencia, pues los maestros han de ser estimulados en su tarea por un personal capacitado en los problemas pedagógicos, en la administración escolar y en las novedades que constantemente ocurren y que son de vital interés para los maestros, a veces demasiado aislados.

Contará el curso con la cooperación de educadores distinguidos del Ecuador y de los expertos de la Unesco, actualmente en servicio en dicho país. Al final de las seis semanas los participantes, en número de un centenar, obtendrán un certificado de aptitud en el cargo de supervisores, y el programa comprende cursos teóricos y prácticos, el examen del funcionamiento de las escuelas unitarias completas, problemas de sociología y trabajo en la comunidad y análisis del Plan ecuatoriano de educación

NUEVO DIRECTOR DEL CENTRO REGIONAL DE CONSTRUCCIONES ESCOLARES

El doctor Gonzalo Abad Grijalbo, ex ministro de Educación del Ecuador y alto funcionario de la Unesco, ha sido nombrado director del Centro Regional de Construcciones Escolares para Iberoamérica, con sede en la ciudad de Méjico.

Refiriéndose a este hecho, el director general de la Unesco expresó su confianza de que la iniciativa y la labor del Centro, creado bajo los auspicios del Gobierno de Méjico y

de la Unesco, sea una de las actividades más eficaces llevadas a cabo en Iberoamérica para favorecer el desarrollo de la educación. «Responde—agregó el director general— a la voluntad expresa de los países interesados y beneficiará del caudal de experiencias acumuladas tanto en Méjico como en el resto de las naciones del Continente.» Los cálculos establecidos por la Unesco y por la Organización de los Estados Americanos evalúan en unos cuatro mil millones de dólares el coste de los edificios escolares a construir en los próximos diez años, y ello da idea de la trascendencia que tiene el llegar a producir tipos modelos que respondan a la realidad de cada zona geográfica y a las condiciones en que la enseñanza moderna debe efectuarse.

El señor Gonzalo Abad estará secundado en su labor por un codirector, nombrado de común acuerdo por el Gobierno de Méjico y por la Unesco, el arquitecto Pedro Ramírez Vázquez, que lleva numerosos años al frente de los servicios de construcciones escolares de la nación mejicana.

EL ANUARIO ESTADISTICO DE LA UNESCO 1962-1963

Con el fin de llegar a la normalización internacional de las estadísticas, la Unesco ha dirigido a sus 114 Estados miembros un cuestionario relativo al estado actual de la educación. Su objeto es el de preparar la próxima edición del Anuario estadístico, en el que figurarán los efectivos escolares de cada uno de los distintos grados de la enseñanza, desde los jardines de la infancia a la educación de los adultos, sin olvidar los esfuerzos en favor de los niños afectados por cualquier deficiencia física o mental.

El cuestionario es muy breve y claro y va acompañado de la definición de los términos, conforme a las recomendaciones fijadas por los expertos, para evitar las dudas sobre los datos que se solicitan. Respecto al profesorado, se pide la indicación de los que ejercen la docencia a tiempo parcial y a tiempo completo. Esas estadísticas relativas a 1962-63 o al período más inmediato posible contendrán también la indicación de los títulos o diplomas expedidos en cada una de las disciplinas técnicas, científicas o de humanidades, la pedagogía, las bellas artes, el derecho y las ciencias sociales.

Los países iberoamericanos tendrían el mayor interés en responder cuidadosamente a los términos de ese cuestionario, a fin de que en el Anuario estadístico de la Unesco y en las publicaciones de las Naciones Unidas puedan figurar los resultados de los esfuerzos efectuados en favor del desarrollo de la enseñanza, ya que en muchos casos las cifras disponibles corresponden a momentos alejados y que no reflejan la situación actual.

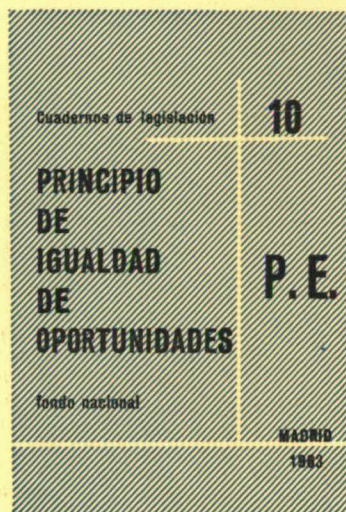
CUADERNOS DE LEGISLACION

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.

PRINCIPIO DE IGUALDAD DE OPORTUNIDADES Fondo Nacional

Propósito

- I. Disposiciones básicas
140 páginas
40 pesetas



ENSEÑANZA MEDIA Institutos Régimen económico

Presentación

PRIMERA PARTE

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

SEGUNDA PARTE

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

APÉNDICE

328 páginas
50 pesetas

OTROS TITULOS PUBLICADOS

2. *Enseñanza Media*.—Disposiciones fundamentales. 1959. 112 págs. 25 ptas.
4. *Enseñanza Media*.—Reglamentación de los Centros no oficiales. 1959. 236 págs. 35 ptas.
5. *Construcciones escolares*.—Régimen jurídico-administrativo. 1960. 154 páginas. 30 ptas.
6. *Enseñanza Media*.—Legislación sobre alumnos. 312 págs. 40 ptas.
7. *Enseñanzas Técnicas*.—Recopilación de disposiciones vigentes. Dos tomos. 60 ptas.
8. *Enseñanzas del Magisterio*.—Disposiciones fundamentales. 288 págs. 40 pesetas.

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

REVISTA DE EDUCACION

En el próximo número 162

abril 1964

Manuel Lora Tamayo: Perspectivas de la Educación Nacional Española.

ESTUDIOS. José Ramón Pascual Ibarra: Comentarios a dos libros sobre matemáticas - Jesús García Jiménez: Los medios audiovisuales en la educación fundamental.

CRONICA. Situación actual de la educación en España - Juan Pastor: Los Colegios privados de Enseñanza Media en la República Federal Alemana.

INFORMACION EXTRANJERA. Marcel Waline: La administración de la enseñanza en Francia.

LA EDUCACION EN LAS REVISTAS

RESEÑA DE LIBROS

ACTUALIDAD EDUCATIVA

XXV
años de
PAZ

Precio del ejemplar

30 pesetas