


REVISTA DE EDUCACION



Estudios. Federico Sopeña: Las dos enseñanzas de la música (y III), 45-49 - José Antonio Pérez-Rioja: Educación y Desarrollo Económico (y II), 49-53 - María Raquel Payá Ibars: El trabajo social en una escuela puesta al día, 53-59

Crónica. José Jiménez Delgado: El III Congreso de Latín vivo y su proyección pedagógica, 60-66 - Educación Nacional: Índice Analítico de Disposiciones Generales, 66-69

Información extranjera. Financiación de la Enseñanza Primaria y media en los EE. UU. de América, 70-73

La educación en las revistas. 74-76

Reseña de libros. 77-81

Actualidad educativa. 82-95



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

IMPRESA 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**

ESTUDIOS



Las dos enseñanzas de la música

FEDERICO SOPENA

*De la Real Academia de San Fernando
Catedrático del Conservatorio de Madrid*

II

La enseñanza profesional

LA ESTRICTA PROFESIONALIDAD

La enseñanza normal de la música a todo lo largo de la primera y segunda enseñanza traería una consecuencia inmediata: la rigurosa «profesionalización» de los Conservatorios de Música, al menos de la segunda parte, la que supera el grado elemental y a la que no llamamos «superior» para reservar este nombre al grado más alto de enseñanza. Hay un vicio fundamental en los Conservatorios contra el cual se estrellan todos los intentos meramente programáticos de reforma: la mezcla del viejo concepto de la «clase de adorno» y de los que estudian para ser, de verdad, «profesionales». Hay este elemento permanente de barullo que se mezcla con otro realmente inevitable: la tremenda, pintoresca juntuera y confusión de las edades, algo que, pedagógicamente, lleva a la desesperación, porque un Conservatorio como el de Madrid tiene gentes púrvulas, otras en la edad de Bachillerato, y estudiantes, los de composición, de edad «universitaria».

Principio fundamental de una reforma de la enseñanza tiene que ser la garantía de la estricta «profesionalidad» ¿Hacia dónde se orienta esa «profesionalidad»? Al reparar en esto se ve otro elemento de confusión de consecuencias «sociales» inmensas. Se piensa en general por los mismos—por las mismas, mejor dicho, pues no olvidemos la inmensa mayoría de estudiantes femeninos en los Conservatorios—con el título de una novela de Pío Baroja: *O César o nada*, es

decir, el sueño de ser gran concertista o el tener la música como un «título», y no difícil, o el ser parte de una orquesta. La consecuencia «social», la triple consecuencia, es trágica, porque el número de concertistas grandes es inmensa minoría, porque el solo título para casi nada sirve y porque—he aquí lo más grave—meterse en una orquesta habiendo soñado con lo otro, habiendo obtenido «premios», crea y fomenta muy terribles complejos de resentimiento y de inferioridad. El mundo lo ve de la misma manera y estima en poco el título sin más y sólo da categoría, sólo ve como profesión realmente importante la del solista. De aquí la necesidad de estructurar la vocación de músico en caminos profesionalmente «normales».

EL CAMPO PROFESIONAL

De poco serviría o servirá una buena enseñanza profesional si las «salidas» del Conservatorio no están medianamente organizadas desde el punto de vista económico y social. Falla hasta ahora en Madrid, por ejemplo, lo que significa «profesionalmente» un teatro de ópera con temporada de otoño a primavera. La ópera es el primer «mercado» profesional de la música: lo es para el compositor porque sólo la ópera y el *ballet*, no la música sinfónica, suponen un ingreso de derechos de autor capaz de garantizar la «plena dedicación»; es la única manera de «profesionalizar» todo el mundo del canto, desde

los divos hasta los coristas; orquestalmente debe funcionar como una de las más ilusionadas metas de un estudiante del Conservatorio. Por esto hemos clamado tanto contra el cierre, la crisis y la ruina del teatro lírico, las tres fases de un proceso que comenzó hace casi cuarenta años, y por eso mismo, «profesionalmente», la existencia de un segundo teatro—ópera cómica, volkstheater, zarzuela, como se llame, según los países—es también indispensable. Otro mercado fundamental para la profesionalidad es el de la radio-televisión, ese mundo en el que, orientada la avalancha y la competencia publicitaria, hay aperturas para todo. Ocurre entre nosotros que lo más alto profesionalmente, lo que ya tiene la estima, el respeto del público—la Orquesta Nacional—, no ha tenido una marcha adecuada, presupuestaria, que respondiera paralelamente al éxito artístico, y, a la inversa, muy firmes estructuras profesionales—las Bandas Municipales con sus directores «civiles»—marcan un claro descenso como importancia artística a los ojos del público.

LA ENSEÑANZA LIBRE

Una de las formas de descongestionar y de purificar la «profesionalidad» es la de enfocar todo ese mundo de la «clase de adorno» hacia escuelas y academias particulares de música. Para ello hacen falta tres cosas: 1.^a Librarse de la superstición de un título que, sin más, tiene muy poco valor «profesional». El viejo concepto de la «clase de adorno», como el bordar, el trabajar el cuero o el pintar, tenía más sentido que la ilusión «utilitaria» de un título, para el que hay poca y muy especializada demanda. 2.^a Normalizar, adecentar, dar categoría presupuestaria a los profesores del Conservatorio, para que éstos no necesiten monopolizar o casi monopolizar la enseñanza libre, que resulta así un añadido de la oficial y una permanente causa de escándalo, que fomenta las zancadillas y pintoresquismos de los exámenes. 3.^a La organización de la enseñanza de la música en sus diversos grados supondría una «profesionalización», una eficaz salida para los titulados y una disminución de todo un mundo endeble, baratísimo, menospreciado, rutinario, de profesores «particulares».

Sobre esas bases podrían encuadrarse auténticas «academias» de música, libres pero organizadas, aspirando incluso a cierta titulación «menor» que habilitaría para muchas cosas. Algo parecido ocurría en el mundo de la Medicina: la distancia como infinita, insalvable, económica y socialmente, entre médico y comadrona, entre médico y practicante, entre médico y enfermera «aficionada», se ha resuelto a través de las auténticas escuelas de «ayudantes sanitarios». Este mundo organizado de la enseñanza libre, distinto y no pegado a lo oficial, puede llegar a ser un estímulo para los mismos Conservatorios.

PROFESORES Y METODOS

Salvo en algunas asignaturas—importantes, sin embargo, como son el canto y el violín—, rige para los exámenes de los conservatorios un programa que se ajusta mucho a los métodos editados por la Sociedad Didáctico-Musical, compuestos por un grupo de profesores casi todos de Madrid, pero publicados sin firma. Esto se viene haciendo desde años atrás. Es indudable que hace bastantes años «codificar» un sistema de enseñanza era útil e incluso transitoriamente necesario. Lo que más importa en toda enseñanza, la «entregada» personalidad de un profesor que sea profesor, pero en tanto en cuanto es compositor de verdad, instrumentista de verdad, se cumplía con creces: el anónimo de la Sociedad Didáctico-Musical no impedía saber que nombres primerísimos, gloriosos, como los de Bartolomé Pérez Casas y Conrado del Campo, garantizaban no sólo la autoridad, sino también el contacto vivo con la música real, con la música «viva». Aunque sea una verdad mostrable históricamente que el profesor de composición, como el de armonía—si es que de verdad pueden y deben separarse las dos palabras—, reduce no pocas veces su actividad de compositor—recordemos el caso de Paul Dukas o de Charles Koechlin—, es no menos indudable que su enseñanza depende de su ser de «músico», de compositor. Los compositores no sólo empujan la enseñanza como «escuela» a través de sus obras, sino que, no por casualidad, son también autores de grandes tratados: recordemos a Berlioz, a Rimsky-Korsakof; en nuestros días, a Schönberg y a Hindemith. Yo ya sé que aun con método, con programa, lo decisivo es la personalidad, la formación y la inquietud del profesor. No debemos olvidar, sin embargo, que el método es guía para la enseñanza libre, y no debemos olvidar tampoco que la misma enseñanza oficial queda excesivamente ligada al método desde el momento en que también para los alumnos oficiales rige el sistema de los exámenes ante Tribunal.

Por eso, teniendo en cuenta el «método», podemos escribir algunas consideraciones sobre la organización de la enseñanza, pensando, insisto, en lo que el método tiene de signo y de norma para la numerosísima enseñanza libre.

LA «ESCUELA» Y LA MUSICA VIVA: OFICIO Y TECNICA

La enseñanza de la música, toda la enseñanza artística, necesita de un gran apoyo en la tradición, no puede estar sometida al sobresalto de la moda de cada año. Ahora bien, si el peligro de la modernidad a toda costa es peligro evidente de mala formación en el alumno, el contrario, el de la conversión de lo tradicional en rutina, es horrible, porque entonces se puede

transmitir un «oficio», pero no una «técnica», inseparable ésta de la música verdadera. Merece la pena pararse en este punto antes de llegar a unas conclusiones.

La «técnica» es la inspiración que escoge sus medios y que es no sólo inseparable del compositor, sino del medio en que la música se hace y se presenta al público. La intervención de éste en la creación a través de lo que se llama inconsciente colectivo es ya uno de esos datos que no pueden ignorarse en la Pedagogía. Entonces, procediendo con la mayor cautela en las expresiones, diremos que la «escuela» debe incorporar no la última moda, pero sí la música que siendo renovadora se presenta también trabada con la tradición e incluso actualizando ésta. Un ejemplo: el impresionismo, profundamente renovador, trajo consigo una «vitalización» de lo tradicional, es decir, una manera distinta hasta cierto punto, un «más» para esa tradición, y de esa manera, cuando oíamos a Walter Gieseking, un Beethoven en la línea del estilo, pero con cierto aire de «novedad», en algunas obras —piénsese en el final de la sonata *Aurora*— o en ciertos pasajes, la razón estaba en que ese pianista era intérprete especial, extraordinario, de Debussy. Otro ejemplo que parece inverso, pero que está en la misma línea: la manera como se interpreta la canción española a través de lo que puede llamarse ya «escuela madrileña» de canto viene, sin duda alguna, del manejo permanente, en su centro de estilo, del repertorio del «lied» alemán.

Casi me atrevería a señalar como tope entre tradición y actualidad la cifra de los veinticinco años del cuarto siglo. Independientemente de la enseñanza personal de cada profesor —sobre esto hacemos una encuesta—, ateniéndome a la letra, pensando en el alumno que se prepara lejos para examinarse, pensando en el repertorio con que suelen presentarse los compositores jóvenes, pensando también, y no es leve matiz, que casi siempre la contemporaneidad, prudente pero real, entre enseñanza y música viva suele traer como consecuencia una vuelta a las «fuentes» —para estar al día con Strawinsky o con Schönberg hay que «estar al día» con Bach—, podemos hacer las siguientes preguntas: Strawinsky, Bartok, Falla, ¿han sido ya asimilados en el método como «técnica» a enseñar y no como excepción? ¿Puede no aceptarse como «sistema» uno como el de Schönberg, sobrepasado por la moda, pero que ha producido obras tan «actuales», tan medidas ya en el corazón de nuestro tiempo, como las *Variaciones para orquesta*, el *Wozzeck* o el *Concierto para violín*, de Alban Berg?

EL EJEMPLO DEL SOLFEO

La norma anterior puede ayudar a que el núcleo de la enseñanza, el método vivo, no se fosilice. Y eso, desde el comienzo, desde la base.

Me parece, nos parece a muchos, que en toda la enseñanza de la música deben combinarse dos cosas: una decantadísima formación, diríamos mecánica, de «ejercicio», partiendo de una base fisiológica, muscular, con un encuentro permanente desde el principio con la «música». Menos «estudios», más «ejercicios» y más obras. Compositores claves, como Paganini, Chopin, Liszt, Brahms, Debussy, Bartok, han hecho del «estudio» una expresión «técnica» difícil, pero a partir de la expresión. A quien termina sus estudios de piano sin intención de ser un profesional de la música, sin poder dedicar muchas horas al piano, habría que recomendarle que no olvide los «estudios» firmados por compositores, con ello conservará el mecanismo, pero «funcionalmente», es decir, al servicio de una expresión, y, por ello, necesitará de menos horas para no olvidarse y serán horas de íntimo placer y no de aburrimiento. Más aún: algunos de los compositores han escrito especialmente para dedos muy principiantes, pero las invenciones de Bach, algunos tiempos y obras de Mozart, enteras series de Schumann, cuidados peldaños de Bartok, son ejemplo perfecto.

Desde el comienzo, es decir, desde el solfeo. Aparte de los años del solfeo, la creación de un cuarto año, la inquietud de «músicos» en sus profesores, incluso una tímida pero apreciable reforma, son muy buenos síntomas; pero habría que inventar o acomodar un sistema parecido al francés, donde el solfeo sigue durante toda la carrera, y que da a los músicos franceses de orquesta fama en el mundo entero. Recuerdo las frases intencionadas de Markevitch: «Las orquestas españolas solfean defectuosamente *Le Sacre*, pero entienden su misterio y tocan la obra con personalidad, con calor; pero ¿puede aplicarse la misma norma a Juan Sebastián Bach?

LA DISTRIBUCION DE LOS AÑOS

Yo no sé cómo puede mantenerse y defenderse hoy una división de la enseñanza instrumental en ocho años, distribución en la que, aparte de conveniencias económicas para los «métodos», copia la división en cursos de las otras enseñanzas, inaplicable e inexplicable aquí. Se nos dice que un alumno aprovechado hará dos años y hasta tres en uno; casi peor el remedio que la enfermedad, porque no será de verdad dispensado del farrago de estudios, y tendrá todavía menos tiempo para encontrarse con la verdadera música. Alguien creará, quizá, que tan espantable número de años supone una selección de los más aptos y de los más trabajadores. Es más bien lo contrario: el sistema garantiza el título para una cierta constancia, pero no supone verdadera prueba de vocación musical, de capacidad «artística». Me remito, en lo que respecta a la enseñanza de piano, a lo que hoy está vigente

en el mundo de la técnica pianística. Dentro del sistema siempre sería mejora una gran libertad en las pruebas, y siempre será empeoramiento el cumplimiento a rajatabla, con desprecio de la singularidad de cada alumno. Es realmente aleccionador que una escuela sin «método» escrito, con flexibilidad en el paso de los años, esté dando al mundo no el meteoro de un niño prodigio, sino toda una continuidad de estilo: la escuela de canto. Habrá en ella primerísimas figuras, de personalidad excepcional, pero hay igualmente toda una serie de nombres «normales», con garantía siempre de impostación lograda y de musicalidad. Por eso es lo único que «exportamos», y es lo único que no suspiramos por la «importación».

Dos o tres pruebas, correspondientes a los grados, serían suficientes: dos o tres pruebas de programa muy amplio, que garantizase un conocimiento, una práctica de las dificultades injertadas «musicalmente», un sistema que inspeccionara a través de Bach, pero no menos a través de Debussy o de Schönberg, pero con el suficiente margen de libertad en el maestro para poder adaptarse en «ejercicio», «estudio» y «obra» a la singularidad «muscular», sensible y «espiritual» de cada discípulo. Esto, que al decirlo parece expresión de novedad absoluta, era incluso el espíritu del viejo Reglamento del Conservatorio, al confiar a cada profesor el estudio de «los años» y reservar el verdadero examen para el paso a la enseñanza llamada «superior» y para el examen final de carrera, en el cual, por lo menos, parte de los «estudios» son de Chopin. Hablo del piano, pero lo mismo podría decir de todo: ¿es que hay menor dificultad en la parte de oboe del *Tombeau de Couperin*, de Ravel, que en obras de autor sólo oboísta, menos que nada muchas veces como música? ¿Es que no hace falta mucha y buena técnica para que un fagot pueda «examinarse» tocando su trozo de la cuarta sinfonía de Beethoven o el arranque de *Le Sacre*, de Strawinsky?

LA FORMACION HUMANA Y CULTURAL

Para entrar en el conservatorio se exige un examen de ingreso, dado de antemano por válido. Teóricamente hay una enseñanza de «cultura» de imposible matrícula, de imposible curso y de imposible examen, dada la estructura actual de la Enseñanza. Bueno sería que se exigiera no ya cultura, sino esa «instrucción» elemental, cuya ausencia crea en el músico profesional, compositor incluido, tantos complejos de inferioridad. La misma clase de estética y de historia de la música, su curso de un solo año, resulta casi ineficaz por la falta, en un tanto por ciento muy elevado de alumnos, de esa «instrucción» elemental. Sería necesario arbitrar un sistema en torno a dos polos: exigencia para entrar en el

segundo grado—deliberadamente no le llamo «superior»—de unos conocimientos elementales, pero suficientes, y enseñanza dentro del mismo conservatorio de un como «bachillerato»—no «laboral» ni «preuniversitario»—, que formaría «culturalmente» al alumno. No se vea esto como muy extramusical: viendo escalonadas y «cíclicas» las asignaturas de cuarto de solfeo, de primero de armonía—que hoy sólo es primero «para» segundo o primero «sin» su segundo, muy poco prácticamente—, estética e historia de la música, haciendo de ellas no asignaturas, sino «sistema», podría lograrse el objetivo. Insistimos en que pocas cosas desamparan tanto la vida profesional del músico como esa incultura que suele extenderse—hay inagotable repertorio de anécdotas— a la misma escritura y pronunciación de nombres y de cosas. Ejemplo: compositor ha habido que ponía en sus notas a los programas: «Abundante repertorio de "liederes"».

LA ACTUALIDAD

Me parece absurda la petición, oída no pocas veces, de crear en los conservatorios cátedras de «música actual». Eso pertenece, a la par, a la obligada curiosidad e inquietud del profesor auténtico y al mundo de los conciertos; lo que si nos aparece como perfectamente posible, hacedero y conveniente es la apertura del Conservatorio, su proyección hacia la música viva a través de una inteligente criba. No hay Conservatorios sin sus «conciertos»; ahora, por ejemplo, se acaba de cumplir el primer centenario de los famosos de música de cámara que organizara Monasterio en el Conservatorio de Madrid, y que son tradición viva a través de la Agrupación Nacional de Música de Cámara del Ministerio de Educación Nacional. En lo que respecta a la actualidad, tenemos los «conciertos del Conservatorio» como institución de una etapa en la que puede fijarse la fuente de toda una generación de músicos jóvenes españoles; repasando en esos conciertos obras tan capitales como *El clave bien temperado*, de Juan Sebastián Bach, y dando la serie completa de los cuartetos de Bartok, vanguardia entonces, o el piano de Schönberg y de Berg, vanguardia hoy todavía.

Nadie puede dudar que todo un sistema de conferencias, conciertos, audiciones públicas, biblioteca y discoteca puede hacer del Conservatorio, especialmente del Conservatorio de una capital de provincia, el corazón musical de la ciudad. No puede extrañar el que pidiendo la máxima extensión de la enseñanza elemental de la música, esos Conservatorios se libren de un cierto sambenito de «elementalidad» a través de esa proyección de la música viva y de su pedagogía. Es también la manera de ligar sencilla, «funcionalmente», con los otros centros de enseñanza.

LA ESCUELA SUPERIOR DE MUSICA

Los compositores españoles de una rigurosa formación intelectual, como Oscar Esplá, llevan años insistiendo, y con razón que les sobra, en la necesidad de una Escuela Superior de Música. De ella, oficialmente, sólo existe la cátedra de virtuosismo del Conservatorio de Madrid, totalmente al margen de un sistema general.

La plena formación del concertista, del director de orquesta, del cantante, del compositor, del musicólogo, exigen ese centro de rigurosa selección, exactamente minoritario, dotado no ya en cátedras, sino en toda una flexible organización de cursos, de intercambios, de contratos temporales con profesores extranjeros. Es demasiado elemental equiparar esto a un curso de doctorado; no, insisto: es todo un sistema que, desde arriba, podría beneficiar a toda la vida musical española. Habrá formas distintas, tipos diversos según cada país, pero los mismos cursos de verano, cuando son importantes, responden a la idea de la especialización en la Escuela Superior.

A través de ella, a través de una musicología técnicamente trabajada, el enlace con la Universidad se verifica de manera normal, porque

de esa especial sección podían salir no aficionados, sino «músicos» para servir la iniciación y el cultivo de la música en los diversos grados de enseñanza. Lo que casi toda la crítica musical española, que no proviene del mundo de la composición, ha hecho de manera tan entusiasta y entregada, sin más tónica que la del empecinado autodidactismo; el admirable esfuerzo del Instituto Español de Musicología se haría plenamente «escuela» de investigación, verdadera sección universitaria trabada en ese organismo.

Desde un punto de vista rigurosamente «profesional», la Escuela Superior de Música vendría no ya a llenar un hueco, sino a terminar con un lamentable desamparo. Piénsese, por ejemplo —no me extendiendo más en esto, porque en estas páginas mismas se publicará un largo trabajo sobre el tema—, en cómo el nuevo teatro de ópera debe sentirse llamado a dar cauce y medios a una escuela como la española de canto, que cumpliendo su función, y con creces en lo fundamental—toda una serie de nombres de cantantes de auténtica categoría internacional—, espera desde hace años una estructura oficial en grande.

Educación y Desarrollo Económico (*)

JOSE ANTONIO PEREZ-RIOJA

Director del Centro Coordinador Provincial de Bibliotecas y de la Casa de Cultura de Soria

III

PROYECCION DE LA EDUCACION EN EL DESARROLLO DE LA COMUNIDAD

Desarrollo y educación son conceptos que hoy no pueden aparecer desvinculados. Pretender disociarlos valdría tanto como volverse de espaldas al ritmo propio de nuestro tiempo. Es posible que ahora estén de moda ambos conceptos, e incluso se abuse de ellos. Lo que no puede soslayarse en el mundo actual es su indispensable

(*) *La primera y segunda parte de este trabajo del Coordinador de Bibliotecas de la provincia de Soria se publicaron en los números anteriores de la REVISTA DE EDUCACIÓN (n.º 158, diciembre 1963, pp. 123-127, y n.º 159, enero 1964, pp. 5-9).*

relación. A lo que hoy se debe tender es a un modo armonioso y durable de reciprocidad económico-cultural. Porque de ella no sólo puede esperarse algo tan inmediato como el progreso técnico y la elevación del nivel material de vida, sino una indispensable reestructuración social que asegure el mantenimiento de una nueva y coherente estimativa de los valores permanentes, basada en fundamentos cada vez más justos y equilibrados.

Los economistas son los primeros en afirmar que el capital más valioso es el invertido en el hombre. Pero cabe preguntarse: ¿tan sólo para que produzca más, para que gane más, para que

acrecente su poder adquisitivo? Medrado criterio si aspirase únicamente a estos objetivos tangibles e inmediatos. La aspiración debe alcanzar también a otros horizontes más amplios.

Nos hallamos ante una época de crisis. La técnica y la creciente industrialización señalan un cambio radical en la historia. El paso de una década hoy supone transformaciones más profundas que el de una centuria, si se mira desde comienzos de nuestro siglo hacia atrás.

Han surgido otros problemas. Se han planteado nuevas necesidades. El hombre pide y exige más, y cada vez se le pide más al hombre, pero desde un punto de vista material y utilitario. Parecen olvidarse las más profundas esencias espirituales del ser humano. Quizá porque las individualidades se esfuman en medio de una sociedad masificada y tecnificada. Hasta no hace mucho había mayor concordancia entre las estructuras sociales y la psicología del hombre, individualmente considerado. Ese sentido material y utilitario que aparece en cualquier manifestación de la vida actual se debe principalmente al proceso creciente de tecnificación. Y el hombre, aunque a veces se esfuerce por mostrar su individualidad, se diluye, sin darse cuenta, en medio del ambiente que le rodea y del cual no puede sustraerse.

Sin querer asociamos al proceso de tecnificación el concepto de maquinismo, sin duda porque es de la máquina de donde arranca cualquier desarrollo tecnológico. La máquina es, por otra parte, algo que impresiona por su tamaño o por su dinamismo o por su sola espectacularidad. Los hombres—siempre un tanto infantiles—nos dejamos arrebatar por esa especie de juguete para mayores que es una máquina.

Si se reflexiona un poco—y una educación adecuada podría hacerlo comprender a todos—, la máquina no es el elemento más importante de la técnica, sino el hombre mismo. La técnica—eso sí—es la que asume hoy la totalidad de las actividades del hombre. Por ahora parece que primordialmente las actividades productoras, mecánicas, industriales. Desde ahora habrá que tender—mediante una educación cada vez más extensa y mejor orientada—a que la técnica regule y encauce también las actividades creadoras de raíz espiritual. Como observa un autor (21), «la técnica tiene de mecanismo en su naturaleza la cantidad exactamente necesaria para adecuarse a la máquina; pero la supera con mucho, porque permanece en estrecho contacto con lo humano... La técnica integra a la máquina en la sociedad, haciéndola social y sociable. Técnica hoy es organización, normalización, racionalización... En la práctica no hay nada hoy que escape a las técnicas. Ya nada hay que no sea técnica».

En este mundo actual, en el que la máquina se funde y confunde con el hombre, debemos

evitar el convertirnos en máquinas, y para ello hemos de hacer uso de la inteligencia, convirtiendo a la máquina—como dice Ellul—en social y sociable, pero—me permito añadir—sometiéndola a nuestro servicio. De lo contrario, las máquinas se convertirán en las fieras de nuestro tiempo y acabarán devorándonos a los hombres. Porque un peligro de nuestro tiempo es el papatismo ante la máquina, el apasionamiento desequilibrado que a veces se siente por esa técnica masiva, que parece desarrollarse sin apenas la intervención del hombre. Ese peligro se extiende, asimismo, en la pasmosa predilección actual hacia lo cuantitativo, surgida, sin duda, por el impacto de la producción en serie, sobre todo en países superdesarrollados económicamente, como los Estados Unidos.

El hombre-masa pierde el sentido de su propia individualidad y se deslumbra ante la abundancia de las máquinas, de las estadísticas o de los millones. Sin darse cuenta va perdiendo poco a poco la estimativa de otros valores cualitativos que no son fácilmente mensurables, como los automóviles, las lavadoras eléctricas, las neveras, los televisores o los billetes de Banco... Pero esa casi exclusiva estimación de lo cuantitativo no puede hacer del hombre más que un *parvenu*, un nuevo rico, muy lejos del *gentleman*, del caballero capaz de saborear la vida en su más plena y pura integridad. Como ha dicho Webb, «la grosería creciente de los pobres tiene su correspondencia en la vulgaridad creciente de los ricos». Una economía, una sociedad basadas tan sólo en lo cuantitativo, en el fácil éxito crematístico—olvidando a menudo escrúpulos elementales o desbordando el ritmo de lo prudente—, podrá elevar el nivel material, pero no llegará jamás a ennoblecer, a dignificar al hombre. ¿Para qué entonces tanta técnica y tanto desarrollo económico?

Ese olvido, ese despego, esa postergación lamentable de los valores cualitativos se debe también a la deshumanización actual del trabajo.

El artesano medieval y hasta algún modesto trabajador de hace sólo unos años sentían la íntima satisfacción de su trabajo individual, que ejecutaban desde el principio al fin en su taller, con sus propias herramientas, con el gusto de acabarlo despaciosamente y con la esperanza de cobrarlo o de venderlo. En esas piezas, de lenta y primorosa artesanía, iban incrustados jirones entrañables del propio artifice. El se veía en ellas, y además de esperar una justa y honesta ganancia material, sentía el placer de «la obra bien hecha». El más modesto obrero, el más humilde trabajador se podían considerar un poco artistas.

Ahora, no. Ahora el obrero, el trabajador de nuestro tiempo es un asalariado, a veces de fábricas, industrias o talleres inmensos, de dueños anónimos, y donde ni siquiera se conocen todos los que trabajan. Por otra parte, trabaja en serie, limitándose a realizar tan sólo una opera-

(21) Cfr. JACQUES ELLUL: *El siglo XX y la técnica*. Madrid, 1960, pp. 9 y ss.

ción fragmentaria. Su esfuerzo se ve privado del más insignificante valor creador. Además, ese trabajo parcial se repite lo mismo una y mil veces, dentro de la más desesperante monotonía. Ese hombre que no ve la totalidad a que pertenece la pieza que hace, ese hombre que trabaja para una empresa anónima, ese hombre que no puede sentirse satisfecho necesita luego—al salir del taller o de la fábrica—algo que le ennoblezca o dignifique. Si no, será otra pieza pasiva y triste, en medio de una sociedad automatizada.

En el equilibrado engranaje del desarrollo económico con la educación, ésta debe servir para crear en el trabajador actual la conciencia de la utilidad, de la necesidad de su trabajo fragmentario, cuya importancia sólo puede vislumbrarse si se contempla desde lejos, como un eslabón indispensable de esa inmensa cadena que es la producción en serie. Hoy ya no cabe el aprendizaje a la manera antigua. Hoy, en cambio, se puede aprender a trabajar colectivamente y se debe aspirar a estudiar métodos más racionales y perfectos. Hoy se debe tender, si no al goce del trabajo individual, sí a otro goce distinto: el del trabajo en equipo, que si no encierra aquella íntima satisfacción que experimentaba el artesano, sí puede, en cambio, significar un nuevo sentido cooperativo, creando un sentimiento nuevo de solidaridad, de comprensión y de recíproca relación social. Frente a tópicos ya muy gastados—la lucha de clases, la explotación por el trabajo, etc.—, la educación actual ha de entender el trabajo como «formación», pero no sólo técnica, mecánica o económica, sino, además, como «formación» plena de la personalidad.

En el afán de ir equilibrando las complejas economías del mundo se acumulan hoy planes y más planes de desarrollo en todos los países. Lo material y lo tangible es lo primero que cuenta.

¿Cuándo podrá acompasarse el paso arrollador de la economía mundial a la andadura—tradicional o rutinaria a veces, pero necesariamente más reposada—del proceso educativo de la Humanidad? El peligro de que se tarde a encontrar el equilibrio—y aun de que no se encuentre—reside en esa prisa vertiginosa—casi como de un vehículo lanzado en plena carrera—que nos arrastra inexcusablemente hacia el mayor bienestar material, con lamentable olvido de otros bienes más altos. Sin pecar de pesimistas, se ha de reconocer que aun estableciéndose desde ahora un perfecto equilibrio entre las necesidades económicas y las necesidades educativas, mediarán por lo menos cincuenta años para que empecemos a contar con nuevas generaciones plenamente formadas al ritmo de las nuevas exigencias económico-culturales.

El problema no nace ahora. Viene ya desde los mismos orígenes del maquinismo. Se ha partido—años atrás—del mundo de la máquina, apenas sin atención para el hombre. Se han pro-

ducido máquinas e instrumentos y se han puesto hombres y más hombres a su servicio. Todo esto, a lo que saliere, durante más de medio siglo. Luego se ha ido comprendiendo que el hombre podía rendir más si su esfuerzo era sometido a ciertas normas (división del trabajo, técnicas humanas, relaciones públicas, *tests*, etc.) Pero el hombre, en su afán natural de producir más, de ganar más dinero, de vivir cada vez mejor, ha sido inconscientemente cruel consigo mismo. Se ha devorado a sí mismo. Con un concepto estrecho de la economía y en exceso utilitario de la educación se ha situado en una posición errónea, corvirtiéndose casi en un esclavo de la máquina, porque ésta condiciona cada vez más las reacciones humanas. Hay tal reciprocidad entre los dos componentes del complejo hombre-máquina, que a veces no se sabe cuál depende más del otro. «El hombre autómatas—observa Armand (22)—, que no ejecuta más que gestos mecánicos, es sólo una etapa en el progreso del automatismo y debe desaparecer. El hombre del porvenir debe librarse de todos estos gestos indignos de él. No se trata de convertir a los humanos en esclavos de las máquinas, sino al contrario, de liberarlos de tan agotadoras tareas para reservarles únicamente los trabajos inteligentes.»

No bastan hoy leves reformas o retoques parciales en los métodos y sistemas educativos. Paralelamente a los planes de desarrollo económico, se hace preciso un enfoque total y coherente de la educación en la plenitud de sus aspectos y desde cualquier punto de vista, hasta integrarla y adecuarla a la sociedad. Cada grado de enseñanza no podrá ser, desde ahora, un compartimento estanco sin conexión con los demás. Las bibliotecas, los laboratorios, los seminarios de clase, los ateneos, las casas de cultura habrán de integrarse también—dentro de su gran diversidad—en ese gran concierto de una educación coordinada, planificada, plena, porque todos los niveles de enseñanza y todas las entidades científicas y culturales se necesitan y han de apoyarse recíprocamente. No bastarán los esfuerzos aislados ni las visiones fragmentarias. Se requieren un trabajo conjunto y una continuada evaluación y revisión de los planes educativos ante las cambiantes exigencias económico-sociales.

LA EDUCACION, ALMA NUTRICIA DE LA SOCIEDAD E IMPULSO HACIA LA CULTURA Y EL REPOSO CREADOR

Hace falta esa educación integral—técnica y del espíritu—porque el hombre no es un mero productor, no es un puro trabajador, sino que tiene ocios, inquietudes y aficiones, dentro de una

(22) Cfr. LOUIS ARMAND: Discurso en el XI Congreso Internacional de la Organización Científica. París, junio de 1957.

variadísima gama de posibilidades formativas de su personalidad.

Se precisa además esa educación integral para que el hombre pueda sentirse plenamente hombre, es decir, para que su esfuerzo y su trabajo se vean luego compensados no sólo con bienes materiales, sino con bienes del espíritu. Esa clase de educación integral es la que desde niño le habituara, le aficionara también a estos últimos.

Es hoy urgente cultivar al hombre por encima de su propia especialidad profesional. El ritmo, la prisa y las peculiares características del trabajo moderno producen un impacto morboso sobre los que lo realizan, quienes a menudo suelen sentir un doble complejo de frustración económica y social (23).

La monotonía, la rutina del trabajo mecanizado llega a producir hastio, desgana, embrutecimiento. Desmoraliza. Crea vacíos cerebrales. «Quizá un día —señala Pedragosa (24)— se intenta utilizar el ocio cerebral... para instruir a los obreros durante su trabajo por medio de lecturas o conferencias... El problema del ocio cerebral, elementalísimo en pedagogía, educación y reeducación, se plantea en la industria, sin que los psicotécnicos hayan hallado por ahora el más mínimo amago de solución. Se trata de evitar que el vacío psíquico provocado por la repetición mecánica de un mismo gesto no reduzca al obrero a la condición de un ser más primario cada vez, sujeto a impulsos cada vez más primarios también.»

El productor actual *no vive* su trabajo como lo vivía el artesano antiguo. No le procura satisfacciones como tal trabajador. En cambio, sí le permite un nuevo poder adquisitivo mucho mayor que antes.

En este aspecto el trabajador actual se ha convertido en consumidor. Pero ¿está lo suficientemente educado, preparado, para ser un buen consumidor? ¿Qué consume? ¿Cómo consume? No sólo de pan y de aparatos mecánicos ha de vivir el hombre de hoy. Necesita ocios para satisfacer necesidades más altas. Requiere en torno suyo elementos culturales que actúen sobre él a la manera de un catalizador o depurador de sus propias apetencias, de sus gustos, de sus afanes de evasión y de aventura. Exige —además del pan y de las máquinas— el alma nutricia de una educación que le eleve. Pero ¿qué postura suele adoptar a menudo el hombre actual? Como dice Ellul (25), «existe la huida. Es la solución que se elige espontáneamente. Y es también otro aspecto del bloqueo de la persona. No puede haber salvación real para ella, y entonces se lanza a la ilusión y a la inconsciencia...»

Se ha dicho que la verdadera libertad humana empieza cuando termina la jornada de trabajo, porque en el ocio es donde halla el hombre

su plena conciencia de libertad. Lo malo es que a menudo el hombre se dedica a *matar el tiempo* libre dentro de la más uniforme pasividad. Se evade colectivamente. Y lo hace, sin duda, porque antes que un hogar ocupa hoy una vivienda sin diálogo —suplantado por la radio o la televisión—, sin tregua apenas para la lectura o la reflexión... Y de esa vivienda impersonal sale lanzado al bar, al estadio o al cine. Huye de la vivienda con prisa, con una prisa que no se sabe nunca a dónde le lleva. Y así se suele mover en medio de una torpeza casi vegetativa, monótona, e incluso a veces salpicada de malhumorada agresividad.

El ocio, que ha sido privilegio de acomodados, se va extendiendo, por fortuna, a todos. Nos enfrentamos hoy ante lo que algunos sociólogos llaman «la democratización de los ocios». Pero ya prevenía Goethe hace casi dos siglos, que una de las cosas más difíciles para el hombre era hacer buen uso de las horas de asueto. La advertencia sigue teniendo ahora plena vigencia, completa actualidad. Porque en este aspecto hemos avanzado bien poco.

El diverso modo de la utilización del ocio nos explicará mejor que nada el carácter de un individuo y, aún más, la vitalidad, la educación y la coherencia social de una colectividad. Como dice un filósofo contemporáneo (26), «el sabio empleo del ocio es un producto de la civilización y de la educación... Una mejor organización económica —añade—, que permitiera a la Humanidad beneficiarse de la productividad de las máquinas, conduciría a un verdaderamente grande aumento del ocio, y mucho ocio puede hacerse tedioso, excepto para aquellos que tienen intereses y actividades inteligentes. Si una población ociosa —concluye— ha de ser feliz, tiene que ser población educada, y ha de ser educada con miras al placer intelectual, así como a la utilidad directa del conocimiento técnico».

El maquinismo, la técnica, la planificación económica y la racionalización nos van llevando cada vez más hacia una progresiva reducción de la jornada de trabajo, con un proporcional aumento de las horas de asueto. Se hace, pues, urgente educar el ocio para que no se nos mecanice y se nos masifique en medio de una impersonal y uniforme evasión colectiva hacia impulsos inconscientes o automáticos, tan a menudo conducentes al tedio, al alcoholismo, a la angustia nihilista, al vicio *snobista* y destructor.

Hacen falta —junto a los planes de desarrollo económico— educación integral de la personalidad humana y buena voluntad, para eliminar esa carencia —tan frecuente— de acomodo del hombre con su ambiente, con las cosas que le rodean y hasta con sus actos.

España se ha distinguido siempre por su acusada espiritualidad. Tanto y tan extremada a veces, que se ha desangrado incluso en quijo-

(23) Cfr. S. PEDRAGOSA: *Introducción al estudio de la dimensión económica*. Barcelona, 1961, p. 37.

(24) *Ibid.*, pp. 34-35.

(25) Cfr. *Op. cit.*, p. 359.

(26) Cfr. BERTRAND RUSSELL: *Elogio de la ociosidad y otros ensayos*. Madrid, 1953, pp. 19 y ss.

tescas empresas que la han alejado en ocasiones del ritmo económico de otros países.

Ahora que, con remozado brío, se reincorpora al movimiento económico mundial; ahora que está poniendo en marcha un avanzado plan de desarrollo económico no puede olvidar—porque sería infiel a esa constante de su devenir histórico—su reciedumbre moral y espiritualizadora.

Nos hace verdadera falta entrar de lleno en esta nueva corriente técnico-económica de la vida actual, pero a la vez necesitamos también un nuevo entendimiento del humanismo, que debe comenzar en la familia y en la escuela, para continuar luego en todas las esferas y actividades cotidianas, así como en el ocio de cada cual.

Nos hace falta un desarrollo económico y técnico dentro del más amplio horizonte cultural,

en el que cada hombre posea una plena y bien cultivada educación de su personalidad para que sepa hacer el mejor uso de su rendimiento social y de su propia libertad.

Aspiremos, pues, a que en un futuro próximo las nuevas generaciones produzcan más y hagan el mejor empleo de sus horas de asueto. Recordemos, a la manera de un símil o de un símbolo expresivo, aquella novela de Thomas Mann titulada *Los Buddenbrook*, a la que podríamos llamar la novela de las tres generaciones: la primera buscó denodadamente el dinero; la segunda—que había logrado ya la riqueza—trató de conseguir una respetable posición social, y la tercera generación—nacida en la opulencia y el prestigio familiar—pudo consagrar su vida a la más espiritual de las artes: a la música.

El trabajo social en una escuela puesta al día

M.^a RAQUEL PAYA IBARS

1. CONSIDERACIONES SOBRE LA MISION DE LA ESCUELA

Las consideraciones que se hacen sobre escuela no están ceñidas a los grados primarios. Abarcan *todos los tipos, clases y grados de la enseñanza escolar*. Incluso no queda fuera del ámbito la Universidad.

En los momentos actuales la misión de la escuela ha superado en exceso las tareas docente-discentes, para *ampliar a todo lo humano y a todo lo social su acción directa*. O, al menos indirectamente, ha de tenerlas en cuenta.

Este desbordamiento de las funciones meramente instructivas exige que el cuerpo docente busque la integración de otros profesionales en el equipo escolar. Cualificados éstos en el tratamiento de aspectos o sectores que no son propios de los profesores, maestros o catedráticos, ven otros aspectos del hombre, necesarios para una educación.

He aquí la composición del *equipo mínimo para un centro escolar*:

Dirección del centro escolar.—Debe recaer en un educador—cualquiera que sea su especialidad—que tenga cualidades personales de jefe

de grupo, de *leader*. Al mismo tiempo ha de tener una especial preparación en psicopedagogía de aquellos que son sus alumnos. No comprendemos de otro modo la estructuración de una escuela en una organización científica del trabajo. La o las personas que compongan el cuerpo directivo depende de la modalidad del centro.

Jefatura de estudios.—Utilizamos este término por ser de uso común. Personalmente preferiríamos otros que hiciesen claramente referencia a su función de «guías del trabajo escolar». Para este cargo es imprescindible una formación psicológica y didáctica especializada. La *cualificación profesional* de las funciones escolares exige que no seamos superados por otros sectores de la producción nacional que entitativa y axiológicamente son inferiores.

Servicios de psicopedagogía escolar.—No cabe una organización científica del trabajo escolar sin un conocimiento del personal que ha de realizarlo. Los servicios de psicología escolar se han ido abriendo camino entre nosotros, pero con frecuencia no obtienen el fruto que sería de esperar, porque no se completan con la aplicación a un mejor aprendizaje, a una más racional comprobación de lo aprendido, a una dirección de

las actividades escolares o extraescolares de los niños y jóvenes.

Servicio social escolar.—No cabe duda que el alumno no es una pieza aislada o un elemento desconexiónado con el antes, en torno y después de la vida escolar. Esta necesidad de «conocimiento, contacto y acción» sobre el medio no escolar necesita un profesional cualificado en trabajo social. La asistencia y el asistente social escolar tienen ya un contenido y una profesionalización que ha permitido el trabajo, que sintetizamos aquí, de un grupo de estudio en las *I Jornadas de Trabajo Social* (Barcelona, 18-21 de septiembre de 1963).

Servicio médico-escolar.—De ya larga trayectoria, pero no de suficiente sentido en todos los centros y para cada uno de los escolares.

Reunión de educadores.—No es tan sólo lo que se entiende por «claustros» o Juntas de profesores. Nos referimos al conjunto de todos aquellos que directa o indirectamente influyen en la educación para conseguir al máximo unas directrices de acción aunadas.

Un *centro escolar* así entendido cumple funciones más amplias y ofrece un sentido de atenciones al hombre—niño—todavía mucho más completo que el que tenemos habitualmente en uso.

Por estas y otras razones hemos pensado dedicar unas páginas a poner ante los educadores la panorámica de los estudios que en torno al Servicio Social Escolar se han puesto de manifiesto recientemente. En ellas se ha procurado adaptar a las necesidades escolares españolas el medio técnico adecuado.

2. NECESIDADES SOCIALES DE LOS CENTROS ESCOLARES

No pretendemos hacer un estudio completo de la panorámica social de todos y cada uno de los centros escolares españoles. Destacamos tan sólo aquellas sin las cuales consideramos mutilada la acción educativa. Mutilada e ineficaz.

La *escuela*, la *familia* y el *medio social* más amplio no son sociedades distintas para el niño. Para el niño las tres son la vida misma, y no puede comprender determinadas escisiones en el fin y en los medios que ellas pretenden y emplean.

Por otra parte, la escisión que actualmente presentan los distintos grados y tipos de escuelas está al margen del sentido unitario de la psicología evolutiva. El niño está genéticamente sometido a maduraciones graduales, sin cortes bruscos, sin condicionamientos exclusivamente externos. Esta es con frecuencia la situación en el paso de la educación preescolar a la escolar, de la primaria a la media, e incluso a la supe-

rior. Y no está condicionada su capacidad al nivel económico de los suyos.

Con frecuencia estos *tres factores o elementos educativos*—familia, escuela y sociedad—tienen acciones y direcciones no concurrentes, de tal modo que pueden contrarrestarse e incluso anularse. Si estos elementos educativos aúnan sus direcciones, el niño adquiere conciencia de sí mismo y del sentido de su existencia. Es un niño que puede tener una evolución normal de su personalidad. Cuando las direcciones son dispersas, o contrarias, el niño oscila y presenta actitudes de ambivalencia o contradicción entre unos y otros aspectos de su pensamiento y de su conducta. Tiene rota la armonía interior.

Las reflexiones sobre educación parecen confirmar—en las distintas filosofías pedagógicas—que el gran mal de los tiempos presentes es que se ha perdido la dirección única, es que no se tiene el sentido del engranaje de los fines hacia un fin único y supremo. Los caminos por los que y hacia los que la humanidad camina son sinuosos. Y esto es particularmente nocivo para los niños.

Estas consideraciones hacen que pensemos en la necesidad del Servicio Social Escolar encargado de la función coordinadora: poner en contacto, ayudar a la comprensión, hacer posible la ponderación de fuerzas. Y todo esto realizado con una *preparación técnica capaz de conseguir* en cada caso individual el mejor aprovechamiento de los datos para una *ubicación futura adecuada y feliz*.

He aquí algunas de las *necesidades y problemas de la vida escolar* que exigen aportaciones técnicas y actividades del Servicio Social. Al mismo tiempo *señalan y delimitan su campo de acción:*

2.1. AUSENTISMO ESCOLAR

Existen leyes de escolaridad obligatoria. Unas veces son universales, como en la primaria; otras, obligan al universo matriculado en los cursos, como sucede en los grados medio y superior.

A pesar de todo, el «ausentismo» es una plaga que hace que se pierda esfuerzo económico y humano.

Podemos encontrar diversa etiología—causas variadísimas—en el ausentismo escolar. Una concepción tradicional se limita a la «falta». Pero ésta tiene muy diverso valor y tratamiento. Veamos:

Falta de «plaza» en los centros escolares. Se refiere fundamentalmente a la escolaridad primaria. Y no bastan medidas coercitivas. Es preciso un servicio social escolar de orientación para que ni un solo niño en edad escolar quede sin lugar en un centro. Que puede ser diferenciado de acuerdo con la modalidad del niño.

Descuido de los padres. Los padres no cumplen el deber de guarda y educación de sus hijos. Pero aun en este caso necesitan una reeducación, un asesoramiento que les haga estimar la educación y les dé conciencia de sus deberes (válido a todos los niveles de la enseñanza).

La causa está *en los propios niños*. Pero aun así no podemos hablar de tratamientos rígidos y uniformes. Es posible que la causa esté en una enseñanza poco motivada, o en una inadecuación maestro-alumno, o en la misma rigidez del sistema escolar, que hace que el niño huya de la incompreensión disciplinaria.

En cada uno de estos casos, un Servicio Social Escolar atendería al individuo que manifiesta el sintoma del ausentismo, al medio familiar y social del que procede. Y al medio escolar. Con frecuencia el ausentismo es un signo de un mal funcionamiento del grupo y permite un tratamiento colectivo después de realizado un diagnóstico de las causas.

Como es normal, un estudio en profundidad del ausentismo escolar permite y obliga a una serie de medidas que han de ser llevadas a cabo por otro personal que el educativo. La asistente social escolar es el agente necesario y el único que permite una remoción de las causas.

2.2. IMPUNTUALIDAD ESCOLAR

Es el segundo gran mal, al menos en extensión, de los que afectan a la escolaridad. Es con frecuencia subsidiario del anterior y a la vez causa y efecto del mal de la impuntualidad que afecta a la vida nacional.

Podemos distinguir entre:

— Impuntualidad *incidental*, que debe atacarse mediante la formación en el hábito opuesto por valoración de sus ventajas.

— Impuntualidad *habitual*. Puede obedecer a horarios escolares no sincronizados con los ambientales. Su tratamiento necesita intentar un sondeo previo de opinión entre los padres de los alumnos sobre el horario escolar óptimo.

— Impuntualidad cuya *«etiología»* está en los *docentes*. La impuntualidad habitual o incidental frecuente de los maestros, profesores, catedráticos, puede repercutir en una «dejadez» de los alumnos. Un servicio social adecuado tendría que afrontar este problema con soluciones distintas en cada caso.

Las pérdidas y deficiencias del trabajo escolar tienen el principal factor en la impuntualidad. Hoy que las organizaciones administrativas se montan como empresas debemos *pensar en el trabajo escolar con un espíritu orientado a conseguir un alto índice de productividad*. Las deficiencias de aprendizaje no se superan con prolongaciones innecesarias del horario escolar ni con «trabajos del escolar en casa». El hogar necesita ser descargado de actividades que no le

son propias. En cambio, la escuela debe llenar de contenido sus horas normales. No queremos con ello destruir la recreación, los espacios libres, la variedad de actividades. Lo que *deseamos desterrar de las escuelas son los espacios vacíos, los tiempos sin hacer nada*.

2.3. HORARIO Y CALENDARIO ESCOLAR

Sólo una encuesta social bien llevada podría dar fundamento científico al prólogo escolar, teniendo en cuenta la constelación ambiental, el medio en que están enclavadas las escuelas. Las situaciones descritas en 2.1 y en 2.2 nos confirman que la clave de la solución es *un horario y un calendario escolar racionalmente construido según las necesidades concretas de tal escuela o región*, después de haber hecho un sondeo de causas.

Esto supone también una concepción planificada del trabajo escolar, que exige un calendario y un horario no rígidos. La flexibilidad es necesaria en toda tarea humana, mucho más cuando se trata de niños.

2.4. LAS DIFERENCIAS INDIVIDUALES

La racionalización del trabajo y de la producción ha invadido cada vez áreas más amplias de la vida del hombre. Siguiendo, aunque con cierto retraso, este paralelismo se empieza a introducir como «preocupación de urgencia» en el campo de la educación primaria *la racionalización del trabajo escolar*. Esta preocupación invade también a los planificadores de la Enseñanza media y superior. Este es un problema que no queda totalmente enclavado en el ámbito puramente docente. Su panorámica, exige aportación de elementos o sectores cada vez más amplios.

Las diferencias individuales suponen una distinta capacidad y ritmo de producción. Necesitan ser tenidas en cuenta tanto cuando atañen al alumno como sí el afectado por ellas es el educador.

He aquí algunas soluciones que la *organización escolar* comparada nos ofrece:

a) *Asistencia de niños «especiales» a escuelas de tipo común*, con atenciones especiales en cada caso.

Esta solución es útil para niños con *perturbaciones leves*. De todos modos, la asistente social se necesita para conseguir el tratamiento individualizado en el hogar y en la escuela. Al mismo tiempo, sólo el servicio social de este tipo bien organizado puede hacer concordar los distintos medios y educadores.

(Se necesitarían asistentes sociales especializadas en «tratamiento de casos» y en trabajo social de grupo.)

b) *Asistencia a escuelas con grados diferenciados.* Cada conjunto escolar, teniendo en cuenta la existencia de niños especiales entre sus alumnos, puede dedicar distintos grados y «especializarlos» para niños que presenten dificultades escolares de algún modo agrupables. Esta atención especial se lleva a cabo en el marco de la escuela común (todos los niños en grupos heterogéneos con un solo maestro) con muchas dificultades. Cuando se trata de una agrupación escolar y los grados especialmente dedicados quedan incluidos en la unidad total, los niños deficientes pueden mejorarse, incluso más los menos dotados que los superiores. Es de desear que en estas circunstancias existan muchas actividades comunes: culturales, recreativas, deportivas, etcétera.

La misión de ajuste y de adaptación de los niños al grupo y de aceptación de los familiares a esta situación «especial» exige una asistencia social bien organizada y un agente profesional capaz de conseguir el éxito con un aprovechamiento al máximo de las oportunidades.

Esta solución es ideal para perturbados leves, a los que podríamos llamar «fronterizos».

c) *Asistencia a conjuntos escolares especiales.* Toda la escuela y cada uno de sus grados admiten sólo niños especiales. No tienen en el ámbito escolar contacto alguno con niños normales.

Esta solución es aceptable tan sólo para niños con perturbaciones profundas o en periodos de tiempo limitados. Sólo cuando se pretende conseguir la observación y el fruto de tratamientos reducidos. La ubicación de un niño en uno de estos centros supone situaciones personales, familiares y escolares de inadaptación que suelen hacer necesario el servicio de la asistente social escolar.

Toda «segregación» es siempre una medida social deplorable y molesta. El único modo de sacarle partido es la aceptación por parte de todos aquellos que en ella se encuentran implicados. La misión de la asistente social es ayudar a aceptar lo irrevocable y ayudar a superar las situaciones que todavía pueden removerse.

d) *Asistencia a centros especiales,* generalmente con internamiento. Esta solución es la más grave y está sujeta a mayores riesgos. Supone trastornos graves de desarraigo para los alumnos y de «trastornos de la personalidad» en los educadores que se encuentran siempre con niños sometidos a un «clima especial». En este caso la asistencia social tiene tres momentos de actuación:

- Previa al ingreso en el centro especial.
- Durante la estancia en dicho centro.
- El llamado «tratamiento post-institucional» o *after care*.

Es clara la necesidad y exigencia de asistentes sociales especializadas para este tipo de instituciones, ya que, en la mayoría de los casos, los «clientes» necesitarán tratamiento muy prolongado.

2.5. UBICACION DE CADA NIÑO EN LA ESCUELA ADECUADA

Con frecuencia la asistencia a una u otra escuela, a escuelas de un tipo o de otro, es debida al azar, al deseo caprichoso de los adultos, a intereses secundarios y no directamente relacionados con el bien del niño. El niño puede encontrarse también en un ambiente escolar inadecuado y presentar problemas cuya causa es absolutamente ambiental. Una asistente social capaz de detectar el problema se daría cuenta de que una simple localización en un centro o grado distinto la soslayaría. La experiencia escolar muestra con frecuencia que los alumnos son «buenos» o «malos» tan sólo en relación con «tales» o «cuales» docentes.

No pretendemos que la asistencia social suprima o se arrogue el derecho inalienable en los padres a educar a sus hijos. Es precisamente este derecho el que nos hace considerar necesario el «consejo» de «tal» ubicación escolar para «tal» niño concreto.

2.6. ATENCION ESPECIAL A LOS «MOMENTOS-CLAVE»

La improvisación, que es habitual en todo lo que a educación se refiere, y con ella se enfrenta a los dos «momentos-clave» como si no tuviesen capital importancia. Nos referimos a la:

a) *Entrada de nuevo ingreso* en un centro educativo. Hágase en el momento que se haga, en cualquier edad o circunstancia este ingreso exige una «adaptación», una gradual «puesta en contacto del niño con el medio escolar» que necesita un servicio especialmente preparado para afrontar la situación. Cuando se improvisa pueden grabarse actitudes negativas que, sometidas a un proceso de fijación, reduzcan o anulen el rendimiento escolar, e incluso hagan imposible la adaptación a medios sociales más amplios.

b) *Salida de un centro docente.* Lo dicho sobre el ingreso puede transferirse y hasta subrayarse respecto al «egreso». Suele éste suceder en el momento crítico de la adolescencia si de educación primaria se trata, o en otros momentos en que la psicología evolutiva no alcanza el pleno equilibrio del educando. *La introducción brusca en el mundo del trabajo*, o en otros medios escolares con sentido de orden y disciplina muy distintos, se hace sin ayuda, sin gradual introducción, y el choque puede malograr los grados de perfección educativa anteriormente conseguidos. Todo cambio escolar perturba siempre, puesto que rompe conexiones anteriores y fuerza a crear rápidamente otras nuevas. Si pensamos que este cambio crítico se produce en la adolescencia cuando se trata del paso «escuela primaria-mundo del trabajo» nos damos cuenta de su mayor gravedad: de la excesiva superprotección esco-

lar y tutela familiar sobre el niño a la autonomía laboral absoluta. Todo esto ha de hacerse sin gradual introducción y a costa del esfuerzo para adaptarse del más débil, puesto que el medio adulto no piensa en dar una mano, en acoplarse, en proteger. Considerar la importancia que tiene exigiría que una asistencia social escolar se ocupase del proceso gradual de adaptación, atendiendo, por una parte, al individuo, y por otra, al clima, ambiente y circunstancias que le reciben. Sería un medio de mayor adaptación social y productividad en el futuro.

La prevención de la mal llamada «delincuencia juvenil» tiene aquí un punto nuclear y básico cuya atención precoz es rentable incluso desde el punto de vista económico.

2.7. CONTACTO EXTRAESCOLAR

Las estructuras sociales básicas son, para el niño, la familia y el medio más amplio llamado vecindad o barrio. Estas estructuras sociales marcan una idiosincrasia, gravan un «acuñamiento» e incluso tienen un «lenguaje distintivo». La escuela-tipo, rutinaria, puede dar un saber hecho, independiente del medio, con lo cual se convierte en un hacer sin sentido, en algo «avital» para el niño.

La necesaria observación científica del medio y el estudio de los puntos neurálgicos exigen unos agentes adecuados. Mucho más si se trata de conseguir una mejora de estructuras sociales o una mayor eficiencia en las que existen.

2.8. ASPECTOS RECREATIVOS

La llamada «educación para el tiempo libre» es hoy uno de los problemas educativos fundamentales, y para algunos *el que puede decidir en el futuro la vida del hombre y el nivel humano de los pueblos*. La no planificación de este aspecto vital del hombre hace que se pierdan grandes esfuerzos educativos. El mundo de la recreación y de las diversiones contrarresta e incluso anula los logros. Un servicio social escolar necesita sincronizar las necesidades educativas y los medios con que se cuenta para cubrirlos. Le cabe además promover mejores medios de recreación e influir sobre los existentes para orientarlos, ordenarlos e incrementar su eficacia.

2.9. LA ORIENTACION ESCOLAR

A medida que la cultura ha ido haciendo más compleja la vida de los hombres, éstos necesitan ser orientados, sucesiva y gradualmente, en el curso de su «preparación para la vida». La tarea de educación está profesionalmente asignada a un equipo—psicólogo, pedagogo, experto en sa-

lud, asistente social...—, pero no hay duda que una gran parte de la realización completa corre a cargo de la asistencia social escolar. El resto del equipo diagnostica y propone tratamiento, pero de llevarlo a efecto se han de encargar siempre los trabajadores sociales.

2.10. EL TRABAJO SOCIAL Y EL DOCENTE

Con frecuencia existe un *tabú* que reafirma «la intangibilidad del maestro». Este aparece revestido de autoridad, aislado, impecable. Con frecuencia también esta desorbitación de su magisterio—potenciada cuando se trata de Enseñanza media o superior—hace que la discordancia entre *idea* y *realidad* convierta el respeto en «escarnio» y burla. Es difícil ser perfectos cuando se encarna una profesión «tan idealmente perfecta». Este desacuerdo y otros problemas personales y profesionales encontrarían su solución, o al menos atenuamiento, si existiese un buen servicio social escolar. Los angustiosos problemas concretos, y aun generales, del maestro podrían así encontrar un cauce de diagnóstico, tratamiento y pronóstico. Entre estos problemas estarían: inadecuación educador-ambiente, desajuste educador-equipo, problemas de relaciones humanas entre el cuerpo docente y directivo o entre educadores, alumnos, familias, etc.

3. FUNCION DE LA ASISTENTE SOCIAL EN UN CENTRO ESCOLAR

La función es siempre subsidiaria de la necesidad, ya que está en dependencia directa con ella. De la lectura de los apartados anteriores se puede concluir *cuál y cuáles serían la función y los campos de actividad de la trabajadora social escolar*.

Al maestro actual en la enseñanza primaria se le exige y fuerza a ser enciclopédico, desorbitado:

- Ha de saberlo todo.
- Conocerlo todo.
- Ser técnico en la enseñanza.
- En relaciones humanas.
- En sociografía.
- En problemas de salud.
- En problemas familiares.
- En recreación...

Y todo esto dentro y fuera de la escuela. Se le pide incluso que sea un dietista y hasta que realice personalmente actividades «de complemento alimenticio». De este modo se diluye su función propia y estrictamente educadora instructiva.

En los grados superiores, aunque los contenidos didácticos se reduzcan y la explicación por

grupos de materias o materias de campo delimitado se vaya haciendo, no se excluyen el que *las funciones de formación sean de todos y cada uno de los educadores*. Tal vez por esto, tarea tan diluida se lleva a efecto con grandes deficiencias.

La presencia de este servicio social en la escuela podría descargar al Magisterio de funciones que no le son propias y que *mutilan la eficiencia de su profesionalidad*, puesto que la desorbitan.

Vamos a fijarnos en dos aspectos de la asistencia social escolar en los grados primarios y medios de la instrucción en España.

3.1. CAMPOS DE ACCION EXISTENTES YA EN LA ACTUALIDAD

Vamos a hacer una enumeración sucinta:

Servicio escolar de alimentación.—En colaboración con el servicio médico escolar. Orientado en un doble sentido formativo y educador, sanitario y social.

Servicios de orientación y psicología escolar.—Unas veces como servicios autónomos dentro del centro y otras en relación con organismos técnicos existentes.

Relación con las familias.—La asociación de padres de alumnos, padres y maestros, educación de padres.

Atenciones post-escolares.—Existen ya, y son preceptivas en la Enseñanza media, las asociaciones de antiguos alumnos. De momento es una actividad más que recae sobre educadores ya recargados. La proliferación de actividades desplazadas es, posiblemente, el *handicap* mayor de la función docente en el momento actual y, al mismo tiempo, la causa mayor de su ineficacia.

Instituciones en torno a la escuela.—Mutualidades, cotos, bibliotecas recreativas, circulantes, de padres. Aspectos recreativos, deportivos, de relación extraescolar: clubs juveniles... Todo esto es excesivo para unos profesionales de la instrucción y, cuando más, de la educación.

Problemas del niño y de la familia.—Son tan conocidos y es tan necesario que en una planificación educativa se adviertan en el futuro que no es necesario ni oportuno subrayarlos más.

3.2. CAMPOS DE ACTUACION EN UN FUTURO MAS O MENOS PROXIMO

Sobre los ya iniciados campos de actuación, reseñados en 3.1, hemos de añadir, para perfeccionarlos y ampliarlos, algunos que siguen y que vamos simplemente a enumerar:

Servicio Social Escolar durante el aprendizaje.—En relación directa con los servicios de psicología y pedagogía escolar. Muy especial lugar tendrían los trabajos de diagnóstico y tratamiento

correctivo de las deficiencias de aprendizaje escolar, sobre todo cuando necesitasen ser comprendidas y ayudadas en el ambiente familiar.

Servicio psicomédico-pedagógico a los niños «especiales» (2.4).—El diagnóstico y el tratamiento de los diferentes tipos y grados que puedan presentar los niños necesitan «agentes de realización» en el medio familiar, escolar y social del niño, y éstos no pueden ser otros que los trabajadores sociales escolares.

Servicio social de adaptación.—Los problemas de conducta exigen un diagnóstico preciso y precoz. De otro modo se avanza hacia una mayor inadaptación social en profundidad y número, uno de los más serios problemas que tiene planteados la sociedad moderna.

La escuela podría ofrecer precozmente el cuadro de futuras posibles inadaptaciones en el momento en que el tratamiento podría ser eficaz.—Lo hace con más buena voluntad que preparación científico-técnica, y esto no siempre. Parece ser que existe una alta correlación entre la inadaptación social juvenil y la adulta, con la problemática escolar que estos mismos sujetos presentaron en el periodo de escolaridad primaria y media. La escuela incapaz e inconsciente se inhibe de estos problemas o toma sencillas medidas de aislamiento o expulsión. Mientras, la «bola de nieve» rueda y se agranda para asustarnos después con la crueldad y el «gamberismo» atroz de los jóvenes, sin tener en cuenta que antes fueron abandonados, olvidados o mal tratados por las instituciones educativas.

¿Valdría la pena tomar en consideración a tiempo las pequeñas perturbaciones de conducta, aunque fuese a costa de un incremento y mejor distribución de los presupuestos educativos? *Es posible que cupiese una mejor planificación y distribución interna de los mismos presupuestos.*

Trabajo social de preorientación profesional.—Aplicable a la elección y aprendizaje. El trabajo social en la industria es una realidad. En el campo escolar es una necesidad. Esto sería como enlace de ambientes: trabajaría sobre la formación profesional como intermedia entre la escolaridad primaria y el mundo del trabajo productivo.

Planificación de la recreación infantil y juvenil.—Y en dependencia con ello los problemas de dirección y orientación de las horas libres.

Coordinación de los servicios sociales a la familia, madre y niño.

4. OBSTACULOS QUE SE PRESENTAN A LA INSTAURACION DE UN SERVICIO SOCIAL ESCOLAR

En dos principales campos podemos encontrar estas dificultades: la falta de ambiente y la carencia de dotaciones.

Cuando se ha conseguido formar opinión, cuando ha madurado el clima adecuado, podemos ver cómo las instituciones, los centros y los sistemas educativos surgen. Lo difícil, costoso, lento, es preparar el clima. Además, ésta es una tarea de poco brillo y lucimiento. En ella estamos trabajando hace años buscando como fin el mayor bien de los niños. Ellos merecen este esfuerzo por gris que parezca.

Se trata de una tarea de muchos. Una voz solitaria no hace ambiente. Son las voces de todos, aunque sean como un murmullo, un «cuchicheo», lo que esparce como semilla que cuaja en realidad.

En el Congreso Internacional de Pedagogía de Santander en 1949 se presentó una comunicación con este tema. Era tan desconocido que levantó protestas: *para unos, todo estaba hecho; para otros, los mismos educadores se bastaban para desempeñar el cometido de un asistente social escolar*. Hoy el ambiente se ha contagiado, se solicita información y no produce asombro oír o leer sobre actividades de esta profesión. Es de esperar que en este decenio veamos ya los frutos en un trabajo social escolar planificado, a la vez que la educación se planifica como actividad unitaria y orgánica.

Reseñamos sucintamente las soluciones que pueden remover los obstáculos:

4.1. EN TORNO AL AMBIENTE

Ocupar espacio en la prensa diaria y en la profesional.

Procurar *información* a través de los medios habituales de propaganda: radio, cine y televisión.

Intensificar la *preparación profesional* de las A. S. en estos aspectos de su calificación profesional.

Proyectar *cursos de cualificación y perfeccionamiento* en el Servicio Social Escolar a A. S. ya tituladas.

4.2. EN TORNO A LOS PROBLEMAS ECONOMICOS

Lo fundamental que se exige desde el punto de vista de la propaganda es demostrar la productividad de este servicio. Para ello:

Hacerlo recomendable en centros de *cierto número de alumnos*, puesto que es tanto más necesario cuanto mayor es el alumnado.

Instaurarlo en la *Enseñanza media oficial y privada*, mejor dotada económicamente que la primaria.

Iniciarlo en *plan de ensayo-piloto* en ciertos conjuntos escolares que reciben ayudas: patronatos, subvenciones fundacionales, etc.

Hacerlo reglamentario en los *conjuntos escolares de más de doscientos alumnos*.

Crear por los organismos competentes uno o

varios *centros de consulta y asesoramiento* que resuelvan sobre creación de servicios sociales escolares y sobre formación especializada de los profesionales del trabajo social.

Considerar como obligatorio este servicio en los *internados, semiinternados* y en todos los *centros de «educación especial»*.

5. APLICACIONES A LA REALIDAD ESCOLAR

Sabemos que no hemos hecho más que bosquejar la amplia panorámica del trabajo social en la escuela de todos los tipos y grados. Un experto en propaganda lo habría hecho con otro sentido. Nosotros—dentro del campo de la educación y del trabajo social desde hace tiempo—quisimos incluir aquí el fruto de una larga experiencia porque *nos duele ver cómo se malogran esfuerzos por no planificar integralmente la educación y los servicios pro y para y post-educativos*. Entre nexos, ramificaciones y escisiones se nos pierde gran parte del esfuerzo.

Las técnicas del trabajo social presentan tres sistemas:

- Trabajo social de casos.
- Trabajo social de grupos.
- Trabajo social de comunidad.

Los tres son necesarios en la escuela. El primero, para el problema del individuo en esa atención que una sociedad cristiana necesita dar al hombre-persona para que no se sienta hundido en la masa; el segundo, para poder atender a los grupos por similitud o, a pesar de las diferencias que haya entre sus miembros, utilizando la dinámica del grupo, el poder que las interrelaciones tienen para la configuración de los miembros; tercero, *la escuela no puede permanecer al margen de la campaña y del movimiento de promoción social*. Y en la promoción social todos los centros de educación tienen un lugar de avanzada. Los que permanecen al margen mutilan su sentido humano y acortan su alcance.

Sería curioso, desde el punto de vista de una organización escolar comparada, comprobar la eficiencia de estos servicios en «centros-piloto». Es posible también que por un movimiento de reactividad «se pusieran de moda», estadísticamente hablando, y acabásemos por encontrarlos realizados en breve.

Sabemos, de todos modos, que han de ser realidad. Que lo dicho aquí ha de verse un día convertido en obra. Llegará momento en que los hombres no comprenderán que algún día no fué así, que esta realidad difícilmente se pudo abrir camino.

NOTA.—Este trabajo es el fruto de la actuación de la doctora Payá como relatora del grupo «Escuela» que actuó en las Primeras Jornadas de Trabajo Social en Barcelona, septiembre de 1963.

El III Congreso de Latín vivo y su proyección pedagógica (*)

JOSE JIMENEZ DELGADO, CMF

Catedrático de Latín de la Universidad
Pontificia de Salamanca

II. A PROPOSITO DE UNA EXPOSICION BIBLIOGRAFICA DE LATIN VIVO

1. En el número anterior de la REVISTA DE EDUCACIÓN me ocupé con algún detenimiento de la repercusión que en el orden pedagógico ha de tener el último Congreso de Latín vivo, celebrado en Estrasburgo. Voy a fijarme ahora en la exposición bibliográfica que con motivo de dicho Congreso funcionó en una de las salas del Palacio de la Universidad, estudiando algunas de las obras y revistas que representan una mayor novedad, bien por su temática, bien por sus métodos, bien por su presentación, y pueden tener una proyección más decisiva en el campo didáctico.

Comienzo confesando que la exposición fué modesta en cuanto al volumen o cantidad de los libros, pero no lo fué en cuanto a su calidad. Muchos de ellos representan un avance positivo en el terreno pedagógico y son un índice revelador de la profunda transformación que viene a promover el movimiento del latín vivo en punto a métodos de enseñanza.

La exposición se dividía en revistas y libros. Esta división nos va a servir de pauta para los dos apartados en que organizamos este artículo: uno, dedicado a las revistas, y otro, a los libros.

A) REVISTAS DE LA EXPOSICION

2. Entre las revistas presentadas a la exposición destacaba *Vita Latina*, órgano de la sociedad que lleva su nombre (1). Esta publicación comenzó en 1957. Se realizaba con ella uno de los votos del Congreso celebrado un año antes en Aviñón. Sale por cuatrimestres, o sea tres números al año, en cuadernos de 120 a 150 páginas. El último número publicado, que tengo a la vista, el 19, corresponde a mayo de 1963. La dirección

(*) La primera parte de esta crónica sobre el III Congreso Internacional de Latín vivo, celebrado en Estrasburgo del 2 al 4 de septiembre de 1963, se publicó en el número anterior de la REVISTA DE EDUCACIÓN (núm. 159, enero de 1963, Crónica, págs. 14-17).

(1) La sociedad «Vita Latina» tiene por objeto velar por el cumplimiento de los acuerdos de los congresos de latín vivo, cuidar de la publicación de la revista y tutelar la difusión del latín como medio de comunicación internacional entre los doctos. Actualmente su presidente es el mismo director de la revista arriba nombrada, profesor Pedro Grimal.

de la revista está compuesta en la actualidad de la siguiente forma:

Presidente de honor, Juan Capelle.

Presidente, Pedro Grimal.

Secretaria, Susana Bails.

Administrador y editor, Eduardo Aubanel.

Consejeros, Augusto Haury, Miguel Rambaud y Roberto Schilling.

La revista se redacta toda ella en latín y es variada, tanto por sus temas como por sus colaboradores. Estos, en su mayoría, son profesores, y muchos de ellos expertos latinistas, aunque tampoco faltan algunos jóvenes estudiantes que en ella ensayan sus aptitudes. En el número 19, al que me estoy refiriendo, sus colaboradores son: S. Bails, Freire, Kobler, Mangeot, Mysca, Hypeau, Joseph, Hulton, Romeo, Huxley, Martha, Tom Smerdel, Michael von Albrécht, Groeswang, Eichenseer, Lacourt-Tourlac, Rambaud y Haury. En esta lista están representadas al menos siete naciones. Hay temas de literatura en prosa y en verso, cuentos y narraciones escolares, temas de pedagogía y didáctica, noticiario de ciencias y letras, sin que tampoco falten los temas científicos. En este número, por ejemplo, hay un tema de Botánica, sobre la importancia de los bosques, y dos de Física moderna, el uno, sobre la telecomunicación acústica, con gráficos muy expresivos acomodados a la explicación, y el otro, sobre la marcha de los trenes eléctricos: «De electrico traminum tractu» (2). Todo, naturalmente, en latín.

Con la revista *Vita Latina* figuraban también en la exposición unos números de *Palaestra Latina* y alguno de *Latinitas*. Bien merecen ambas unas palabras de presentación.

3. *Palaestra Latina* es una revista publicada en España y escrita toda ella en latín. Tiene por objeto servir de cauce a los profesores para la exposición de temas gramaticales y culturales y adiestrar a los alumnos en el manejo de la lengua latina. Lleva ya treinta y cuatro años de vida. Fué fundada en 1930 por el Rvdo. P. Manuel Jové, CMF, asesinado por los rojos al principio de la revolución de 1936. Es la veterana de las revistas dedicadas al resurgimiento del latín. Desde 1946 lleva la dirección de esta revista el Reverendo P. José María Mir, CMF, que ha sabido mantener el prestigio de la misma y atraer hacia ella a los mejores latinistas. Tengo a la vista el último número.

(2) La administración de la revista está en Avignon (7, pl. Pierre Saint-Pierre) y la secretaria en Versailles/S.-et-O (31, Av. de Paris).

mero. Es el 183 y corresponde a septiembre de 1963. Consta de 60 páginas, de tamaño doble que las de *Vita Latina*. Su contenido es denso y variado. Comienza con un largo artículo sobre los casos de discordancia de la frase latina (Jiménez Delgado); sigue un artículo técnico sobre el nombre latino de ciertas máquinas modernas, como tornos, fresadoras, acepilladoras, taladradoras, etc. (C. Eichenseer); viene luego una elegía a la muerte del Papa Juan XXIII (A. Pagano), un artículo sobre la terminología de los nombres de parentesco (L. M. Sansegundo), una miscelánea de noticias (Aramendía), unas observaciones sobre el latín de las curias religiosas (N. Lusito), unas páginas de bibliografía y otras dedicadas expresamente a los jóvenes, con participación de muchos de ellos. Esta última sección contiene valiosos elementos aprovechables en las clases de latín. Esta parte de la revista se sirve también en ejemplares sueltos, como revista de alumnos, bajo el epígrafe de *Palaestra Adulescentium* (3).

4. *Latinitas* es una revista latina dirigida por un grupo de monseñores de Roma. Tiene su sede en el Vaticano y aparece en fascículos trimestrales de 80 páginas, magníficamente presentados. Precursoras en Roma de *Latinitas* fueron primero *Vox Verbis* y luego *Alma Roma*. Las dos dejaron en pos de sí una estela luminosa. Después de un paréntesis de varios años, ocasionado en parte por la guerra, en 1953 aparecía el primer número de *Latinitas*. En los once años de su publicación, su primer director (hoy día cardenal Bacci) ha sabido encauzarla por derroteros seguros y elevarla a un alto grado de prestigio internacional. El latín de esta revista es siempre académico y sus firmas de reconocida solvencia. Es un honor para el Vaticano contar con una revista como *Latinitas*, modelo por su contenido y por su presentación. La Santa Sede tiene en ella un instrumento valioso para la difusión de la más pura latinidad. Periódicamente la revista organiza certámenes de prosa y poesía latina, a los que concurren los mejores latinistas del mundo.

En el número de la revista correspondiente a junio de este año, que es el último de que dispongo, colaboran los siguientes: A. Rizzato, sobre el resultado del último Certamen Vaticano; F. M. Brignoli, sobre los versos llamados *tibicines* en Virgilio; P. Bruno, sobre los ornatos o bellezas literarias de la *Pacem in Terris*; C. Grassi, sobre los *Carmina Latina*, de H. H. Paoli; colaboran también en este mismo número I. B. Pighi, O. Pasqualetti, A. Traina, P. Rossano, I. Ijsewign, I. Coppa e I. Parisella (4).

B) LIBROS DE LA EXPOSICION

5. Aunque la exposición bibliográfica—como antes hemos dicho—fué bastante reducida, hubo, sin embargo, en ella producciones de indiscutible valor. Estas producciones las voy a agrupar en torno a estos tres epígrafes:

- a) Métodos.
- b) Diccionarios.
- c) Novedades de latín vivo.

(3) La administración está en Lauria, 5, Barcelona-10, y la dirección en Conde, 2, Barbastro (Huesca).

(4) Para la suscripción: «*Latinitas*»-Città del Vaticano.

a) NUEVOS MÉTODOS DE LATÍN

6. Entre los varios métodos de latín presentados a la exposición llamó justamente la atención el de la *Colección Gal* de textos latinos. Esta colección, dirigida por Roger Gal, agregado de Universidad, consejero del Ministerio de Educación Nacional de Francia y jefe del Servicio de Investigación Pedagógica en el Instituto Pedagógico Nacional, representa un gran avance en el orden didáctico. El doctor Gal es entusiasta partidario de la aplicación a la enseñanza de latín de los resultados de Mathy acerca del vocabulario básico y milita desde primera hora en el llamado movimiento de latín vivo. Concretamente, ¿cuáles son los principios en que se funda el método Gal? Fundamentalmente se reducen a los siguientes:

1.º Activar hasta el máximo el rendimiento de las facultades del alumno.

2.º Visión intuitiva de los diversos fenómenos morfológicos y sintácticos, ilustrando la explicación con gráficos expresivos.

3.º Buscar en cada texto un centro de interés que despierte y mantenga la atención del alumno.

4.º En la terminología, al principio sobre todo, atenerse al coeficiente de frecuencia, según los resultados de Mathy.

5.º Utilizar el sistema cíclico recurriendo a los llamados círculos concéntricos en la exposición y desarrollo de los diferentes temas.

6.º Presentar y hacer sentir el latín como lengua viva, haciendo que desde el principio se ejerciten los alumnos en prácticas de conversación y composición latinas.

7.º Centrar el interés más en los textos que en la teoría gramatical, procurando reavivar las normas de gramática a base de ingeniosas preguntas basadas en los textos.

No me extiendo en explicar estos principios porque en otra ocasión me ocupé de ellos en esta misma revista (5). Quiero, sin embargo, hacer constar aquí que este método del doctor Gal está íntimamente vinculado al movimiento del latín vivo. Desde el primer Congreso, celebrado en Aviñón, su autor mantuvo contacto directo con excelentes latinistas, ganándolos para su método y poniendo sus grandes dotes de ingenio y sus relevantes recursos pedagógicos al servicio de dicho movimiento. Desde entonces el doctor Gal, gracias a su método, ha ido revitalizando la enseñanza del latín y ha elevado su colección a la altura en que ahora la vemos.

El público—hay que decirlo con satisfacción—ha acogido con aplauso este método. Prueba de ello son la repetición de ediciones y la multiplicación de textos. En la actualidad la *Colección Gal* presenta un catálogo respetable, repartido en las cuatro series siguientes (6):

COLLECTION GAL OCDL: «LE LATIN PAR LES TEXTES»

1) Vocabulario básico:

M. Mathy: *Vocabulaire de base du latin*.

M. Mathy: *Cahiers de vocabulaire*.

Gal-Kisch: *Grammaire latine de base*.

(5) *Nuevos métodos en la enseñanza del latín*, en «*Revista de Educación*», 50, pp. 370-371 (1962).

(6) La «*Colección Gal*» tiene la dirección en Département de la Recherche Pédagogique, 65, rue Claude-Bernard, París - V, y el centro de difusión en 38, Boulevard Raspail, París - VI.

2) *Curso de latín:*

- R. Gal: *Liber primus* (classe de 6^e).
 F. M. de Kisch: *Liber secundus* (classe de 5^e).
 F. M. de Kisch: *Liber tertius* (classe de 4^e).
 F. M. de Kisch: *Liber quartus* (classe de 3^e).
 F. M. de Kisch: *Liber quintus* (classe de 2^e et 1^{re}).

3) *Autores latinos:*

- R. Gal: *Julius Caesar*.
 G. Margolin: *Salluste*.
 L. Leroy: *Ovide*.
 H. Bouchet: *Epitome Historiae Graecae et Orientalis*.

4) *Textos de latín vivo:*

- H. H. Paoli: *Ciceronis filius*.
 H. H. Paoli: *Varius libellus*.
 W. Busch-Paoli: *Fabellae pueriles et Maximi et Mauritií malefacta*.
 J. Delannoy: *Textes latins de moyen age*.
 J. Delannoy: *Textes latins modernes*.

Unas palabras sobre cada una de estas series de la colección.

1. **El vocabulario básico**

El *vocabulario básico* se ha puesto de moda, sobre todo en Francia. En pocos años esta obra de Mathy lleva ya una tirada de 70.000 ejemplares. En las últimas ediciones se presenta en forma simplificada. Un fascículo de 32 páginas que contiene un prefacio de J. Marouzeau, una exposición de Mathy sobre el vocabulario básico y una lista de palabras con el coeficiente de frecuencia, comenzando por las más usadas.

Para los alumnos se ha editado el carnet y los cuadernos de vocabulario latino. Se trata de una modalidad de gran interés pedagógico. Es un vocabulario en formación que el propio alumno irá rellenando a lo largo de sus lecturas y ejercicios, recogiendo las diversas acepciones de cada palabra.

Van por orden alfabético las palabras latinas con una o varias líneas en blanco, según el número de frecuencia de cada una de ellas. De esta forma el alumno irá luego haciendo poco a poco su propio diccionario.

La gramática de base responde también al principio de simplificación de la gramática latina propugnada por los partidarios del latín vivo. En 92 páginas, formato 18,5×23, se expone todo lo relativo a la gramática latina, tanto en su parte morfológica como en su sintaxis. En su ordenación y presentación tipográfica se ha tenido en cuenta la importancia práctica y la frecuencia de las diversas formas y construcciones.

2. **El curso de latín**

El *curso de latín* consta de cinco volúmenes. Con abundantes recursos se estimula la actividad del alumno para que progresivamente, pero con paso seguro, vaya adentrándose en los secretos de la lengua latina. Los últimos libros son repaso gramatical a base de textos seleccionados de los autores latinos. El *Liber quintus*, por ejemplo, contiene 60 pasajes tomados de Cicerón, César, Tito Livio, Tácito, Quintiliano, Séneca, Plinio el Joven, Lucrecio, Virgilio, Ovidio y otros. En torno al texto propuesto gira una serie de preguntas gramaticales destinadas a refrescar y completar de

manera activa los conocimientos adquiridos en años anteriores y a preparar los ejercicios, dedicados, en general, a una o dos cuestiones de gramática que presentan mayor dificultad en el texto. En determinados autores se hacen observaciones de estilística latina y en todos ellos unas breves consideraciones sobre las instituciones y cultura de la antigua Roma. Sigue a cada texto una lista de palabras agrupadas generalmente en torno a un tema dominante. Como en el *Carnet del vocabulario*, de M. Mathy, el alumno debe rellenar las líneas en blanco con el significado de cada palabra. Sirve este ejercicio para fijar el vocabulario. La última media página va destinada a las notas que en clase debe tomar el alumno. Así quedan asociados al texto que las ha suscitado, en lugar de ir a parar a las páginas revueltas de un cuaderno escolar, que luego no se miran.

3. **Los autores latinos**

Tengo a la vista los tres volúmenes de autores publicados en la colección: César, Salustio y Ovidio. Cada uno tiene su modalidad. Por de pronto los tres se salen del común de los autores escolares conocidos hasta ahora. Se basan en la aplicación de los siguientes principios: adaptación a la inquietud profunda del adolescente, adquisición sistemática del vocabulario básico, conocimiento por los textos de la civilización latina, actualización de la teoría gramatical, aplicación de los criterios humanísticos, empleo de métodos activos. Para ello, partiendo de los textos, bajo el epígrafe de *Recherches* y *Latine loquamur*, se formula una serie de preguntas o se inicia al alumno en la conversación latina. En el caso de Ovidio se ejercita al principiante en la sabia escanciación de versos y en la recitación rítmica de los mismos. Los textos van ilustrados con múltiples grabados y aclarados con atinadas explicaciones. Estos textos, basados en los principios pedagógicos antes expuestos, han sido preparados con gran competencia y editados con esmerada pulcritud. Todo en ellos habla al espíritu por naturaleza curioso de los adolescentes, incluso las cubiertas. En el libro de César, la vida del general romano viene reproducida en unos gráficos expresivos, orlados con nombres y frases latinas que se han hecho célebres; el libro de Ovidio, uno de cuyos objetivos es familiarizar al alumno con la mitología romana, lleva en la portada los doce dioses de la constelación mitológica, cada uno con su respectivo atributo. De esta suerte, mezclando lo útil con lo atractivo, estos volúmenes de la *Collection Gal* se abren camino entre la avalancha de tantos textos de autores latinos anodinos y sin relieve.

4. **Textos de latín vivo**

Esta serie está formada por varios opúsculos de Ugo Enrico Paoli. La personalidad del doctor Paoli, profesor emérito de Florencia, presenta múltiples facetas (7). Una de ellas es la de latinista, con categoría de talla mundial. Entre sus muchas obras latinas, en prosa y en verso, llaman justamente la atención las del género narrativo, destinadas a fomentar la afición de los muchachos al latín. Algunas de ellas, como el *Ciceronis filius*, son verdaderas joyas literarias. Esta obrita, como también el *Varius libellus*, el *Fabellae pueriles* y el *Maximi et Mauritií malefacta*, forman parte ya de la serie «Latín vivo», de la *Collection Gal*.

(7) Hace unos años me ocupé de Paoli con cierta extensión en *Helmantica*, 11, pp. 289-310 (1960).

Todas ellas constituyen una verdadera golosina para niños y jóvenes, tan amantes de anécdotas y aventuras.

A este grupo pertenecen también los dos libros de Delannoy. Estos dos libros son de estructura diversa. Se trata de una colección de textos latinos correspondientes, el uno, a la Edad Media, y otro, a la Edad Moderna. Su objetivo es dar a conocer la vitalidad del latín como lengua de cultura y hacer ver, a través de una serie de textos escogidos, el desarrollo de la civilización en la época medieval y moderna. Ambos textos responden a la idea manifestada en los Congresos de Latín vivo de ampliar el panorama en los textos latinos de traducción.

La *Colección Gal* es digna del mayor encomio, porque representa un avance en los métodos de latín. Sus textos adquieren cada día una mayor difusión en Francia. Su ejemplo será pronto imitado en otros países.

7. La casa Polyglophone CCC, de San Sebastián, dió también a conocer su nuevo método de latín en discos, preparado por el Rvdo. P. José María Mir, CMF, y un grupo de redactores de *Palaestra Latina*. Se ha publicado ya el primer curso (8) y está muy adelantado el segundo.

El curso se compone de dos grados, cada uno de los cuales contiene doce capítulos. Cada capítulo está dividido en dos lecciones.

Los capítulos están bellamente editados, con un texto claro y fácilmente asequible aun a los niños. Las muchas ilustraciones que acompañan al texto hacen sumamente agradable el estudio del latín.

Contiene además tres repases, a base de lectura y traducción de temas de Historia Sagrada, Historia de Roma y de Mitología y Religión antiguas. No faltan tampoco algunos cuentos y anécdotas del más fino humor, redactados en latín sencillo y elegante.

Como punto de partida están los doce discos en microsurco, de 45 r. p. m. Los discos están ideados a base de amenos diálogos sobre instituciones romanas e interesantes narraciones de la vida moderna, sabiamente entrelazado el español y el latín. Así se armoniza el estudio de la lengua y de la cultura latina.

Estos diálogos y narraciones se siguen con cierta facilidad desde el principio y contribuyen a la buena asimilación de las reglas gramaticales, al dominio de las declinaciones y conjugaciones y a vencer el miedo para iniciarse en la conversación latina.

Para ello se ha procurado seleccionar y graduar convenientemente el léxico, teniendo a la vista las experiencias del vocabulario básico. La graduación de los temas y la variedad de los mismos ha sido otro factor que se ha tenido muy en cuenta.

En los discos se ha obtenido una audición perfecta. El diálogo entablado entre varios personajes contribuye a cautivar la atención del alumno.

Nada digamos de los recursos pictóricos ni de la sabia disposición de las reglas, ejemplos y paradigmas. Todo se ha puesto en juego con el máximo cuidado para el mayor rendimiento del método, que, especialmente destinado a los autodidactos y a los muchachos que comienzan, puede servir también para un repaso rápido a estudiantes algún tanto adelantados.

Creo sinceramente que este método representa un verdadero avance y una aportación valiosa a la moderna didáctica del latín y está llamado a tener gran difusión en los países iberoamericanos, realizando con él el milagro de aprender latín como por juego.

Naturalmente que para profundizar en el conocimiento del latín y de sus grandes escritores será preciso aún continuar rompiéndose los codos y quemándose las cejas en la lectura paciente y penetración analítica de sus obras clásicas; pero esto no quita que el trabajo de roturación de los primeros años —que es el más penoso y también el más necesario— se aligere con el nuevo *Método Polyglophone CCC*, de tal forma que el estudio del latín venga a constituir ahora un verdadero solaz.

8. Otro método nuevo, que va abriéndose camino en la enseñanza de niños y más aún de adultos, es el del profesor Hans H. Oerberg. Su título es *Lingua latina secundum naturae rationem explicata*. Este método se basa en el *The Nature Method* del profesor Arthur M. Jensen aplicado al inglés y al francés desde hace ya bastantes años (9). El secreto del método está en aprender el latín por el latín. En él no entra ninguna palabra extraña. Desde el primer día todo es latín. El mérito está en saber escoger y graduar de tal forma el vocabulario, los temas y los ejercicios que efectivamente puedan ser asimilados con facilidad por el alumno desde la primera lección. A este fin se ha procurado no recargar los ejercicios de términos nuevos y hacer que la exposición del tema mantenga un interés vital.

Aunque parezca extraño, la experiencia, constatada por profesores escépticos en un principio, está demostrando que este método es eficaz para la traducción de obras de autores latinos de dificultad corriente y además adiestra paulatinamente en la tarea de hablar y escribir latín.

El método consta de un cuaderno de 56 páginas, dedicado a la teoría gramatical; 16 cuadernos dedicados a temas y ejercicios, con uno más para el vocabulario y otro para el índice onomástico. Los últimos cuadernos de la colección están dedicados a César, Cicerón, Tito Livio, Virgilio y Ovidio, con relatos de estos autores algún tanto facilitados, para su mejor comprensión y para una mayor rapidez en la narración.

A fuerza de ejercicios se va poco a poco dominando la morfología latina, la sintaxis y el léxico. Además en los temas se ha puesto tanto cuidado en hacer resaltar las costumbres y civilización antigua de los romanos, que los alumnos, sin darse cuenta, se van familiarizando con ella, superando así la barrera que separa la mentalidad moderna de la antigua.

Además, la impresión es tan esmerada, lo mismo que su presentación y sus ilustraciones, que es un placer para niños y grandes utilizar este método.

En una palabra, es un método original y admirable: original, porque marca rumbos completamente nuevos para la enseñanza del latín, dando vida y animación a esta enseñanza; admirable, porque, gracias a él, se llega a aprender la lengua y la cultura latina con facilidad, con relativa rapidez y, sobre todo, con satisfacción. Es un método, en fin, que mejor que otros que se han ideado recientemente, como, por ejemplo, el *Latin Vital*, de Moyano, hace viable la idea de los partidarios del latín vivo.

b) NUEVOS DICCIONARIOS

En este apartado me voy a referir sólo a dos de ellos, al *Badellino* y al *Springhetti*. Ambos figuraban en la exposición de Estrasburgo.

9. El *Badellino* es un diccionario italiano-latino que, a simple vista, llama la atención por su volumen

(8) Curso de latín «Polyglophone CCC», Garibay, número 13, San Sebastián.

(9) La casa central está en The Nature Method Centre, Raadhjhusvej, 24, Charlottenlund (Dinamarca).

y su buena presentación. La edición ha corrido a cargo de la casa Rosenberg-Seller, de Turín, y viene a sustituir con ventaja al viejo Georges-Calonghi, en su parte italiano-latina (10). En él están dignamente representados los mejores escritores de las dos grandes épocas: la clásica y la cristiana. Son exactamente 147 los autores consultados y citados en este diccionario, incluyendo en este número no sólo las primeras figuras, como Cicerón, César, Virgilio, Horacio, Tertuliano, San Agustín, Prudencio, sino también otros muchos escritores de segundo y tercer rango.

Aparte de esto, en el diccionario de Badellino, va refundido y sabiamente organizado la mayor parte del material reunido en los mejores y más monumentales diccionarios latinos, tales como el *Thesaurus Linguae Latinae*, de las Universidades alemanas; el *Lexicon totius Latinitatis*, de Forcellini; el *Onomastikon*, de Perin; el *Glossarium*, de Du-Cange; el *Dictionnaire des Auteurs Chrétiens*, de Blaise; el *Vocabulario italiano-latino delle parole moderne*, de Bacci; el *Lexicon Nominum Virorum et Mulierum*, de Egger, y, por supuesto, el viejo *Diccionario italiano-latino*, de Georges-Calonghi, que es la base del Badellino.

Por eso no es extraño que, a pesar del sistema de abreviaturas para reducir su mole, este diccionario resulte considerablemente voluminoso. Suerte que la casa editora ha sabido resolver de forma satisfactoria el serio problema que presentaba su edición en un solo volumen.

Dos han sido los diccionarios más usados hasta la fecha para la tarea de composición o retroversión al latín: el francés Quicherat, de la casa Hachette, de París, y el italiano Mariano, de la editorial Dante Alighieri, de Milán-Roma. (Desgraciadamente carecemos en España de un buen diccionario de este tipo.) Comparado con ellos, Badellino representa un avance positivo tanto en lo que respecta a la incorporación de términos nuevos, como por lo que se refiere a la riqueza de su fraseología. Véase, por ejemplo, la palabra *posta* y la palabra *posto* con sus múltiples acepciones; repárese en su riqueza de contenido, en el orden de exposición, en su presentación tipográfica y en otros detalles significativos, y se verá que el Badellino se lleva la palma sobre los dos diccionarios anteriormente citados.

Un punto importante es el de los neologismos. Badellino ha resuelto este problema por una doble vía: incorporando al cuerpo del diccionario los términos nuevos, que con el correr de los años han ido tomando carta de naturaleza en latín, y recogiendo luego en un apéndice final los términos del lenguaje técnico, científico y deportivo con un criterio similar al seguido por las lenguas modernas, formándolos generalmente del griego.

Notable es también la riqueza del Badellino por los nombres propios que recoge, tanto del mundo clásico como del mundo moderno. Pero donde más resalta el valor de este diccionario es en la recopilación y ordenación de las diferentes acepciones. Se adivina en ello un trabajo de minucioso análisis, fruto de largas vigiliias y paciente confrontación de textos.

Por todo ello bien podemos decir que el diccionario de Badellino constituye hoy por hoy el mejor instrumento de trabajo para el noble y provechoso ejercicio de la composición latina.

10. El *Lexicon* de Springhetti es de naturaleza distinta. Su título *Lexicon Linguisticae et Philolo-*

giae (11) nos da idea de su contenido. No es un vocabulario descriptivo de la terminología lingüística y filológica, entendidas estas palabras en su sentido más amplio; pues en él se recogen y se explican por orden alfabético las expresiones y palabras de múltiples disciplinas, como son: La Gramática, con su fonética, morfología, lexicografía, sintaxis y estilística; la Retórica, Métrica y Prosodia; la Crítica textual, Estética, Paleografía e Instituciones romanas, etc.; es decir, cuantos términos suelen presentarse a un estudioso en su tarea de lingüista o de filólogo clásico.

Existen otros léxicos de este tipo, tales como el de Marouzeau y el de Lázaro Carreter. Springhetti los ha tenido en cuenta en la elaboración del suyo, pero los supera no sólo por la lengua adoptada—que es el latín y un latín de verdadero maestro—, sino muchas veces también por el mayor desarrollo dado a la exposición de determinados conceptos. Véanse, por ejemplo, las palabras *Abbreviazione*, *Accento*, etc.

Las palabras, ordenadas alfabéticamente en italiano, van seguidas de su equivalente en las principales lenguas: latín, español, francés, alemán e inglés. Sigue luego una explicación en latín de la palabra en cuestión, con sus acepciones, divisiones y ejemplos correspondientes. La explicación, aunque ceñida, tratándose de conceptos importantes se extiende algo más, hasta el punto de que muchas veces viene a constituir un pequeño tratado sobre la materia. Véase, por ejemplo, la palabra *transcriptio* y su complemento *tabella transcriptionis* (págs. 657-659).

El autor, experto latinista, profesor de la Escuela Superior de Latín en la Universidad Gregoriana de Roma, cree en la posibilidad y conveniencia de conservar el latín como lengua internacional entre los sabios, y, como el movimiento se demuestra andando, presenta, como demostración práctica de su tesis, este nuevo léxico, que sin duda ha de ser un poderoso auxiliar para cuantos se dedican a estudios filológicos y también para los partidarios del latín vivo. Y aunque, como toda obra humana tiene sus lagunas e imperfecciones, hay que reconocer en ella grandes aciertos en el fondo y en la forma. No en vano es la obra de uno de los mejores latinistas modernos, elaborada con tesón y cariño durante una porción de años. Los profesores de lengua y literatura antigua o moderna no podrán menos de utilizar con provecho esta importante obra del P. Springhetti.

c) OTROS LIBROS IMPORTANTES

11. En este último apartado me quiero referir únicamente a unos pocos libros que más me llamaron la atención en la exposición de Estrasburgo: el *Psalterium profanum*, de Eberle; el *Galli duo*, de las Ediciones Mentor, y algún que otro libro más que luego enunciaré.

12. El *Psalterium profanum* es una colección de poesías de latín medieval recogidas, ordenadas y traducidas al alemán por Josef Eberle. El doctor Eberle, director del *Stuttgarter Zeitung*, es un gran aficionado a la poesía medieval e imitador de este género de poesía latina en varias de sus publicaciones. La última publicación de este tipo ha sido su libro *Viva Camena*, del que aún se hacen eco las revistas de latín. Es ade-

(10) ORESTE BADELLINO: *Dizionario Italiano-Latino in correlazione con il Dizionario Latino-Italiano*, «Georges-Calonghi». Edizione speciale. «Rosenberg-Sellier, Via Andrea Doria, 14, Torino, 1961, col. 4262.

(11) A. SPRINGHETTI: *Lexicon Linguisticae et Philologiae*, Romae, «Universitas Gregoriana», 1962, págnas XII-687.

más un entusiasta defensor del movimiento del latín vivo. Con sus libros trata de dar impulso a este movimiento.

El libro que ahora nos ocupa tiene por objeto divulgar ese género sencillo y picaresco de poesía latina medieval, tan en boga en otro tiempo y tan poco asequible a los lectores de hoy. En un tomo, bellamente presentado por la Casa Manesse, de Zürich (12), en el cual ha reunido Eberle una larga serie de composiciones poéticas de las más variadas procedencias. Comienza con los versos conocidos de San Isidoro de Sevilla—*Sunt hic plura sacra...*—y termina con las estrofas del más conocido aún del *Gaudeamus igitur...*, que entonan jubilosos todos los estudiantes del mundo. En amigable consorcio recorren las páginas del libro Paulo Diácono, Alcuino, Estrabón, el autor de las canciones de Cambridge, Sexto Amarcio, Marbod de Rennes, Hildeberto, Abelardo, Alano de Lila, Primas de Orleáns, el Archipoeta, y hay también varias piezas de los *Carmína Burana*.

Como puede suponerse, es muy variada la temática de estos versos; desde el *Levis exurgit zephyrus*, que es un alegre canto a la primavera, hasta la lúgubre y aleccionadora endecha *Quid luges, tyrice*, dirigida a un amante abandonado.

El lector de habla alemana, no bien impuesto en el latín, tiene una ayuda en la traducción que le ofrece el doctor Eberle. Sin embargo, las composiciones poéticas recogidas en esta colección son, de ordinario, de fácil comprensión aun para aquellos que no han hecho grandes progresos en el latín.

Para que esta obra fuera más completa, el autor comienza con una erudita disertación, de 62 páginas, sobre el valor de la poesía medieval y su influencia en la moderna Europa y termina con unos datos interesantes (págs. 543-581) sobre cada uno de los autores y de las composiciones seleccionadas. El número de las composiciones incorporadas a la obra es de 85; el índice alfabético de estas composiciones aparece al final de dicha obra.

Estoy seguro que más de uno de mis lectores se ha de interesar por el precioso *Psalterium profanum*, de Eberle.

13. El *Galli duo* es una novedad de las Ediciones Mentor, basada en un sistema metodológico bastante divulgado para el aprendizaje de las lenguas. Ya existía un método Mentor aplicado al latín desde 1950. Este año 1963 se acaba de publicar un nuevo método, el Mentor 301 (13). Lo característico de este método es que trata de enseñar latín lo mismo que las lenguas modernas, por vía de pasatiempo, como quien lee una novela.

El relato, escrito todo en latín, está concebido de manera que sea fácilmente asequible a los principiantes, suscite un especial interés y les vaya introduciendo poco a poco no sólo en los secretos de la lengua latina, sino también en la cultura y literatura del pueblo romano.

Después de una breve iniciación sobre la lectura y acentuación del latín y nueve lecciones más sobre los elementos fundamentales de la gramática, comienza propiamente el aprendizaje. Este aprendizaje se basa en la lectura de un viaje maravilloso que dos hermanos, Pedro y Mónica, realizan al Lacio en tiempo de Augusto, pasando por múltiples situaciones. La novedad de los acontecimientos despierta su admiración

(12) JESEF EBERLE: *Psalterium Profanum*. Weltliche Gedichte des lateinischen Mittelalters. Lateinisch und deutsch, mit 12 Holzstichen von A. Brylka, Manesse Verlag, Morgartenstrasse, 29, Zürich (Suiza), 1962, páginas 590.

(13) *Galli duo*, «Editions Mentor», 6 Av. Odette, Nogent-sur-Marne (Seine), 1963 pp. 248.

y les llena de conocimientos. Es una auténtica novela de aventuras escrita en latín, a través de la cual se aprende como por juego la lengua y la cultura de la Roma antigua.

El secreto de la eficacia de este método está en el *festina lente*. Dos líneas, el primer día; el segundo, tres o cuatro, y así ir poco a poco aumentando la dosis conforme el afán de novedad y la conciencia gozosa del progreso realizado vaya estimulando la voluntad a una tarea más intensa.

Los términos van numerados conforme salen por primera vez en el texto. Al pie de página se repite el mismo número con la traducción y las explicaciones de tipo gramatical o cultural que la correspondiente palabra sugiere. Son exactamente 2.274 las palabras registradas, número bastante respetable para el aprendizaje de una lengua. Naturalmente, muchas de ellas, las de un mayor coeficiente de frecuencia, han salido repetidas muchas veces a lo largo del relato novelístico. Esto hace que se lleguen a retener sin esfuerzo.

Oigamos lo que dice sobre este método un testigo de mayor excepción, el profesor Jacques Perret, de la Sorbona:

«Yo soy un viejo usuario del Mentor. El Mentor 311, el Mentor latín de 1950, vuelve frecuentemente a mi mesa de estudio, después de haber sido utilizado por alguno de esos latinistas—«principalmente adultos»—que ahora vemos cada vez más numerosos en los bancos de la Facultad de Letras. En este método a mí me encanta, como a todos los usuarios de la colección, la familiaridad de tono, el humor, la ligera irreverencia. Para la transmisión del saber no es este un mal clima. Durante mucho tiempo, los pedagogos y sus obras se han presentado erizados, como para imponerse, para hacerse valer. Estoy persuadido de que en el latín, una buena parte de las dificultades con que tropiezan nuestros alumnos es de orden psicológico: se empeñan en afrontar obstáculos extraordinarios, una álgebra lingüística, unas pirámides de excepciones. Olvidan que una lengua hablada no puede ser jamás una lengua difícil: servía de uso cotidiano aun para la gente más sencilla; a los niños en sus juegos, a los esclavos en su trabajo. Al intentar ahora encauzar los pasos de los camaradas de antaño, podemos tener gran confianza... Precisamente partiendo del latín vivo, un Cicerón y un Virgilio elaboraron la prosa artística y el lenguaje poético; también hoy día, la posesión de este latín vivo nos dará la clave de todo lo que se ha escrito en latín... Como pedagogo, yo aprecio evidentemente aquí más de una finura: referencias discretas a la etimología de las palabras latinas, a su pervivencia en el vocabulario francés. Más aún, la solución que este método da al enojoso problema del diccionario, ese grueso volumen que tanto pesa en el desarrollo de nuestros estudios y del que es tan difícil desprenderse: aclarar cada acepción de una palabra por otra acepción de la misma, remitir de un texto a otro; la realidad viva de la lengua no se pierde nunca... Con esta orientación, el estudio del latín resulta desde el principio un estudio señorial, humanístico, digno de un hombre libre y maduro, un estudio donde uno goza, intelectualmente, a medida de sus progresos. Olvidad, caros lectores, jóvenes o menos jóvenes, que el latín sirve alguna vez para someterse a examen... Poned vuestro gozo en organizar vuestros conocimientos, en construir un buen edificio que con gusto veréis crecer, y donde podréis vivir a satisfacción. Así saldréis latinistas, pero también algo más y algo mejor, hombres.»

Estas son las ideas que expresa Perret en la cartaprefacio del *Galli duo*. Huelga todo comentario.

14. Para terminar, quiero referirme a otros tres libros o cuadernos que también me llamaron la atención en la exposición de Estrasburgo: *El latín litúrgico* para niños de siete a once años, *La Guía de Conversación latina* y el *Index emendatae Latinitatis*.

El primero es un cuaderno de 24 páginas, en el que su autora, la señorita Ville, trata de iniciar a los niños de siete a once años en la lectura inteligente del latín litúrgico, siguiendo el método de A. M. Malin-grey, *Initiation au latin de la Messe*, que fundamentalmente consiste en la traducción interlineal palabra por palabra (14).

El segundo es un opúsculo publicado en 1961 por el profesor Goodwin N. Beach y Ford Lewis Battler con una larga lista de expresiones y términos más corrientes en la conversación. El objeto de este opúsculo es facilitar la conversación latina, según los votos emitidos en los congresos de latín vivo (15).

El *Index emendatae Latinitatis* es un libro de Enrico Paoli preparado en colaboración con Nilo Casini. Su objetivo es—como ya lo dice el título—llegar al uso correcto del latín, superando los defectos que se siguen de querer usar el latín con la mentalidad de la lengua materna. Ciertamente la inmensa mayoría de las palabras de las lenguas románicas derivan del latín, pero con frecuencia se han producido notables cambios o alteraciones, tanto en su morfología como en su sintaxis y en su semántica. Este libro trata de llamar la atención sobre estos cambios. Para ello, en tres índices diversos, se han recogido, por orden alfabético, las frases y palabras mal usadas, con la expresión o palabra que exige la corrección latina.

En el primer índice van reunidas las palabras cuyo significado no corresponde a su voz etimológica. Así, por ejemplo: *studium*, 1) amor; 2) deseo; 3) aplicación intensa; mientras que por «estudio» se dice en latín *studia, orum*, y mejor, *studium* seguido de un complemento: *studium doctrinae, studium litterarum*, o simplemente, con endiádis, *studium ac doctrina*.

(14) A. VILLE: *Le latin liturgique aux enfants chrétiens de 7 à 11 ans*, 6 bis, rue Félix Maire, Creteil (Seine).

(15) G. BEACH and L. BATTLES: *Locutionum cotidianarum glossarium*, «Hartfort Seminari Press», Hartfort, Connecticut (USA), 1961.

El segundo índice recoge los términos que, además del significado de la correspondiente palabra italiana, tienen en latín otro u otros muy diversos, como, por ejemplo, *adorare*: 1) dirigir la palabra a alguno (en público o en forma oficial o solemne); 2) invocar, rogar; 3) venerar; 4) adorar.

En el tercer índice van agrupadas aquellas palabras italianas a las que corresponden más de una palabra latina, según el sentido; por ejemplo: «caza», si es caza de animales terrestres se traduce con *venatio*; si de aves, con *aucupium*.

Este *Index*, de Paoli, es uno de los libros que manejarán con más provecho alumnos y profesores que verdaderamente quieren cultivar con éxito el difícil ejercicio de la composición latina (16).

* * *

15. De lo dicho hasta aquí se deducen dos enseñanzas, que interesa hacer resaltar:

La primera es que la exposición bibliográfica del Congreso de Latín vivo de Estrasburgo ha dado a conocer al mundo la vitalidad del latín y sus posibilidades en el mismo terreno de la enseñanza. Aunque no fue una exposición organizada ex profeso, sino improvisada con aportaciones espontáneas y esporádicas de autores y editoriales, las novedades presentadas, ya en libros ya en métodos, han sido más que suficientes para demostrar que se trata de un movimiento de empuje.

Segundo, que, a despecho de la oposición que se nota en muchas partes contra la lengua de Roma, el movimiento de latín vivo se va abriendo paso, conquistando nuevas posiciones en el terreno de la enseñanza. Su influjo ha de ser cada vez más decisivo hasta vencer la apatía y el anquilosamiento, frente la más funesta de males en todo sistema docente. Con sólo esto, aunque no se lograran nuevos objetivos, el tan discutido movimiento del latín vivo habría reportado un bien inmenso a los pueblos cultos del mundo entero en este momento crucial de la historia.

(16) U. E. PAOLI - N. CASINI: *Index emendatae Latinitatis*, «Le Monnier», Firenze, 1962, pp. 160.

Educación Nacional

INDICE ANALITICO DE DISPOSICIONES GENERALES

Enero 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.

ARTES APLICADAS

(Véase *Escuelas de Artes Aplicadas y Oficios Artísticos*.)

CENTROS DE FORMACION PROFESIONAL INDUSTRIAL

(Véase *Formación Profesional Industrial*.)

CENTROS RESIDENCIALES ESCOLARES

(Véase *Colegios Menores*.)

COLEGIOS MAYORES

(Véase la Orden de 19 de diciembre de 1963, que figura en el epígrafe *Colegios Menores*.)

COLEGIOS MENORES

ORDEN de 19 de diciembre de 1963 por la que se reglamenta la concesión de préstamos para la construcción de Centros residenciales escolares, preferentemente Colegios Menores. (BOE núm. 3, de 3 de enero de 1964. DG 1-A, pág. 16.)

Por Orden del Ministerio de Hacienda de 25 de octubre de 1963 se reguló la concesión de créditos para la construcción de Centros residenciales de estudiantes.

Por su parte, el Ministerio de Educación Nacional precisa ahora determinadas normas de aquella Orden y adopta las disposiciones reglamentarias a que han de atenerse los promotores de Centros residenciales escolares que, por reservar alojamiento a becarios, deseen obtener la ayuda del Fondo Nacional para el Fomento del Principio de Igualdad de Oportunidades. La Orden determina la documentación que deben acompañar a la solicitud y establece un sistema de control sobre el cumplimiento de los fines asistenciales escolares de tales Centros, previendo la supresión de la ayuda en los casos de incumplimiento, así como la comunicación al Banco de Crédito a la Construcción, a fin de que éste pueda adoptar en tales casos las medidas previstas en el artículo 12 de la citada Orden de 25 de octubre de 1963.

DECRETO núm. 3690/1963, de 26 de diciembre, sobre declaración de interés social de las obras para la construcción o instalación de Colegios Menores reconocidos. (BOE núm. 13, de 15 de enero de 1964. DG 1-A, pág. 206.)

En su artículo único, el Decreto de referencia dispone: «El reconocimiento de un Colegio Menor en la forma establecida en el capítulo segundo del Decreto de 18 de abril de 1963 producirá automáticamente, sin más trámites, los efectos de una declaración de interés social respecto de las obras proyectadas para su construcción o instalación.»

Con ello se simplifica notablemente el procedimiento para la creación de Colegios Menores, que hasta ahora requería normalmente dos Decretos: uno de reconocimiento y otro para la declaración de interés social de las obras de su construcción o instalación.

CONSEJO ESCOLAR PRIMARIO

(Véase *Enseñanza Primaria*.)

CURSO PREUNIVERSITARIO. CENTROS ESPECIALIZADOS

(Véase *Enseñanza Media*.)

DIPLOMAS

(Véase *Enseñanza Primaria*.)

ENSEÑANZA MEDIA

ORDEN de 2 de enero de 1964 por la que se dan normas a los Centros especializados para el curso preuniversitario. (BOE núm. 23, de 27 de enero de 1964. DG 1-B, pág. 401.)

El Decreto 1862/1963, de 11 de julio, regulador del curso preuniversitario, en su disposición final segunda, autorizó al Ministerio de Educación Nacional para

dictar cuantas disposiciones fuesen necesarias para su cumplimiento.

En base a tales facultades, y por esta disposición, dicta las normas relativas a autorización de funcionamiento de los Centros especializados para el curso preuniversitario (prevista en el artículo 2.º del Decreto mencionado), modo en que han de formularse las peticiones, documentos que deben acompañarse, tramitación, apertura de los Centros, dirección de los mismos, condición de los alumnos, supuestos de revocación de la autorización y plazo de caducidad de la misma.

RESOLUCION de 7 de enero de 1964, de la Dirección General de Enseñanza Media, por la que se dan instrucciones sobre participación de Profesorado de las secciones delegadas en Tribunales de exámenes. (BOE núm. 26, de 30 de enero de 1964. DG 1-B, página 580.)

Como complemento a lo dispuesto en el Decreto 91/1963, de 17 de enero, regulador de las secciones delegadas de Institutos Nacionales de Enseñanza Media, la Dirección General dicta instrucciones puntualizando que todos los profesores que presten servicios en ellas podrán formar parte de los Tribunales que constituya el Instituto del que dependen para examinar alumnos de ingreso y libres.

La resolución precisa, además, que los Institutos que tengan alguna sección delegada en población diferente a la de su propia sede podrán constituir en ella Tribunales para examinar alumnos de ingreso o libres de la localidad y su comarca, siempre que éstos manifiesten expresamente su deseo conforme a lo previsto en los artículos 15 y 16 del Decreto 88/1963, de 17 de enero.

ENSEÑANZA PRIMARIA

ORDEN de 14 de enero de 1964, sobre creación del Consejo Escolar Primario de Maestros Diplomados en Organización de Servicios Escolares. (BOE número 21, de 24 de enero de 1964. DG 1-B, pág. 382.)

Ante la complejidad de las funciones implicadas en la planificación, organización y administración de nuestro sistema escolar y la carencia de personal auxiliar en las Inspecciones de Enseñanza Primaria, se ha estimado aconsejable adoptar las medidas oportunas para que éstas dispongan de un personal especializado, perteneciente al Magisterio Nacional, que, junto a su competencia profesional, posea en grado suficiente la preparación administrativa indispensable para colaborar en la buena marcha de los servicios escolares.

A tal efecto, por la presente Orden se crea un Consejo Escolar Primario, se determina su composición y facultades y se prevé la convocatoria de un concurso entre maestros y maestras en servicio activo, a fin de seleccionar los que se consideren capacitados para realizar un cursillo de especialización en materias de organización y administración escolar, en base al cual la Dirección General de Enseñanza Primaria expedirá los correspondientes diplomas de «Maestro especializado en organización de servicios escolares».

La disposición precisa la condición de estos diplomados y su situación administrativa, autorizando a la Dirección General del ramo para la aplicación, desarrollo e interpretación de cuanto se dispone en la Orden de referencia.

ENSEÑANZAS TÉCNICAS

DECRETO 3608/1963, de 12 de diciembre, por el que se crean Escuelas de Enseñanzas Técnicas. (BOE número 2, de 2 de enero de 1964. DG 1-A, pág. 11.)

Por este Decreto se crean las siguientes Escuelas Técnicas: de Ingenieros Agrónomos, en Córdoba; de Ingenieros Industriales, en Sevilla; de Ingenieros de Caminos, Canales y Puertos, en Santander; de Peritos Agrícolas, en Lugo y León; de Peritos de Obras Públicas, en Burgos, y de Peritos Navales, en El Ferrol.

En cada una de ellas se establecerán las especialidades más adecuadas a las características de la región. La implantación de las enseñanzas se efectuará de modo progresivo, curso por curso.

La creación de las nuevas Escuelas se efectúa con las garantías precisas para asegurar desde el comienzo la eficacia de sus enseñanzas, y se prevé la adopción, con la antelación debida, de las medidas pertinentes respecto del profesorado y medios materiales de toda índole.

ESCUELAS DE ARTES APLICADAS Y OFICIOS ARTÍSTICOS

ORDEN de 27 de diciembre de 1963 por la que se dictan normas para la aplicación del Decreto 2127/1963, de 24 de julio, regulador de los estudios en las Escuelas de Artes Aplicadas y Oficios Artísticos. (BOE número 20, de 23 de enero de 1964. DG. 1-B, pág. 363.)

La plena aplicación del Decreto 2127/1963 requiere un detallado estudio de las circunstancias y medios de cada una de las Escuelas de Artes Aplicadas y Oficios Artísticos con vistas a la determinación de las especialidades que en las mismas deben establecerse, en consonancia con las necesidades de sus respectivas zonas de enclave.

Sin embargo, el Ministerio de Educación Nacional ha estimado conveniente la inmediata aplicación del nuevo sistema respecto de las materias que habrán de figurar necesariamente en los planes de estudio de todas las Escuelas, sin perjuicio de las modificaciones que se considere necesario establecer en cada caso concreto.

A tal efecto, esta Orden dicta normas sobre matriculación, tasas académicas, protección escolar, convalidación de estudios del plan de 1910, escolaridad, pruebas o exámenes finales de curso y calificación de los alumnos, convocatorias especiales, premios al mérito y horarios de clase, quedando autorizada la Dirección General de Bellas Artes para adoptar cuantas resoluciones exija la aplicación de la disposición de referencia, así como para proponer el establecimiento de las especialidades que en cada caso proceda, según las características, necesidades y medios disponibles en las distintas Escuelas de Artes Aplicadas y Oficios Artísticos.

ESCUELAS DE ENSEÑANZAS TÉCNICAS

(Véase *Enseñanzas Técnicas.*)

ESCUELAS DE FORMACION PROFESIONAL INDUSTRIAL

(Véase *Formación Profesional Industrial.*)

ESCUELAS DE INGENIEROS

(Véase *Enseñanzas Técnicas.*)

ESCUELAS DE PERITOS

(Véase *Enseñanzas Técnicas.*)

FORMACION PROFESIONAL INDUSTRIAL

ORDEN de 31 de diciembre de 1963 sobre gratificaciones al personal docente, administrativo y subalterno de las Escuelas e Instituciones Oficiales de Formación Profesional Industrial. (BOE núm. 26, de 30 de enero de 1964. DG 1-B, pág. 578.)

En ejecución del acuerdo en Consejo de Ministros del día 20 de septiembre de 1963, sobre suplemento de crédito en el presupuesto de la Junta Central de Formación Profesional Industrial, el Ministerio de Educación Nacional determina por esta Orden la cuantía de las gratificaciones que por horas extraordinarias o extensión de clases devengará el personal docente de las Escuelas o Instituciones Oficiales de Formación Profesional.

La misma disposición distribuye las gratificaciones que por horas extraordinarias corresponderán al personal administrativo y subalterno de dichos Centros.

En su último apartado precisa que las Instituciones que, en virtud de la oportuna autorización, tuvieran personal con dotaciones o complementos superiores a los señalados en este acuerdo continuarán con el régimen económico que hasta ahora venía disfrutando.

ORDEN de 9 de enero de 1964 por la que se dispone que los Profesores de Lengua y Geografía e Historia de las Escuelas Oficiales de Formación Profesional Industrial queden comprendidos dentro de la categoría de titulares. (BOE núm. 26, de 30 de enero de 1964. DG 1-B, pág. 579.)

Por Orden de 21 de octubre de 1957, y conforme a lo establecido en los artículos 48 y siguientes de la Ley orgánica de Formación Profesional Industrial, de 20 de julio de 1955, se señalaron las plantillas de las Escuelas Oficiales de Formación Profesional Industrial, determinándose en ella la categoría de Profesor especial para el encargado de impartir la disciplina de Lengua y de Geografía e Historia, que según el Decreto de 8 de septiembre de 1957 debe ostentar en cualquier caso la titulación de Licenciado en Filosofía y Letras.

La condición de especial determinada para este Profesor obedecía entonces al horario previsto para estas disciplinas; desaparecidas las razones que fundamentaron tal categoría, el Ministerio de Educación Nacional «ha dispuesto que los Profesores de Lengua y Geografía e Historia de las Escuelas Oficiales de Formación Profesional Industrial queden comprendidos dentro de la categoría de titulares, con los derechos administrativos y económicos que por ella le correspondan.»

INSTITUCIONES OFICIALES DE FORMACION PROFESIONAL INDUSTRIAL

(Véase *Formación Profesional Industrial.*)

INSTITUTOS NACIONALES DE ENSEÑANZA MEDIA

(Véase *Enseñanza Media.*)

MAESTROS ESPECIALIZADOS EN ORGANIZACION DE SERVICIOS ESCOLARES

(Véase *Enseñanza Primaria.*)

MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL (ORGANIZACION)

ORDEN de 12 de diciembre de 1963 sobre determinados servicios administrativos de la Subsecretaría de este Departamento. (*BOE* núm. 6, de 7 de enero de 1964. DG 1-A, pág. 155.)

Fundamentalmente, los servicios afectados por esta reorganización son la Oficialía Mayor, la Inspección de Servicios Administrativos, la Sección del Presupuesto y Programación Económica, la Sección de Edificios y Obras y los servicios de la Junta Ministerial de Tasas y Exacciones Parafiscales. La Orden precisa las unidades en que se estructura cada uno de estos servicios y las funciones de los mismos, autorizándose a la Subsecretaría del Departamento para dictar las dis-

posiciones necesarias para la implantación de las modificaciones introducidas.

Quedan derogadas o modificadas, en los términos que resultan de esta disposición, las Ordenes ministeriales de 15 de marzo y 31 de octubre de 1958, 22 de octubre de 1959, 30 de abril de 1960, 6 de octubre de 1961, 8 de agosto de 1962, 25 de marzo, 6 y 15 de julio de 1963 y cuantas disposiciones se opongan al contenido de la presente.

OFICIOS ARTISTICOS

(Véase *Escuelas de Artes Aplicadas y Oficios Artísticos.*)

PROFESORES DE ENSEÑANZA MEDIA

(Véase *Enseñanza Media.*)

SUBSECRETARIA DEL MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL

(Véase *Ministerio de Educación Nacional.*)

INFORMACION EXTRANJERA

Financiación de la Enseñanza Primaria y Media en los EE. UU. de América

Según se estima, los Estados Unidos allegaron en el año 1959-60 los siguientes recursos para sufragar los gastos públicos de educación elemental y secundaria:

	En miles de dólares	Porcentaje
Distritos locales	7.577.344	52,8
Distritos intermedios	280.492	2,0
Estados y territorios	5.816.024	40,5
Gobierno Federal	674.415	4,7
TOTALES	14.348.275	100

Al comparar estas cantidades con las de 1957-58 se advierte un aumento del 18,7 por 100 en el total, de 17,7, en los Distritos locales; de 24,3, en los Distritos intermedios; de 17,3, en los Estados y territorios, y de 45,1 por 100, en el Gobierno Federal.

La mayor parte de estos recursos, 52,6 por 100, provienen de los impuestos que mantienen los Distritos locales sobre la propiedad. Otras fuentes de recaudación incluyen las contribuciones sobre los ingresos, ya sean del individuo o de las corporaciones; las contribuciones por las licencias para circular vehículos, los impuestos sobre espectáculos públicos, las herencias, escrituras, establecimientos comerciales, etc. Los recursos que los Estados y territorios dedican a educación provienen en su mayor parte de otras fuentes.

Las Juntas escolares de los distritos reciben la mayor parte de los recursos que los Estados dedican para los servicios educativos. Las subvenciones son de dos tipos, una de carácter general, que se gasta en lo que la Junta—dentro de sus atribuciones legales—estima más conveniente, y otra, de carácter especial, se dedica a un propósito específico determinado por la legislatura estatal.

Las subvenciones también pueden clasificarse en dos categorías, de acuerdo con la base de distribución: en subvenciones fijas y de igualamiento. Las subvenciones fijas se distribuyen en proporción a la población escolar y al número de alumnos, de maestros, de aulas o de escuelas. Las subvenciones de igualamiento toman en consideración la capacidad del distrito para reunir fondos según la norma de tasa contributiva, y se hacen los ajustes necesarios para igualar las oportunidades educativas en todos los Distritos del Estado.

De los 5.816.024.000 dólares aportados por los Estados y territorios en 1959-60 se distribuyeron las si-

guientes cantidades, por tipo de subvención, entre los Distritos locales:

	En miles de dólares	Porcentaje
<i>De carácter general:</i>		
Subvenciones fijas	1.590.144	30,7
Subvenciones de igualamiento.	2.732.606	51,6
<i>Para fines específicos:</i>		
Subvenciones fijas	602.491	11,5
Subvenciones de igualamiento.	325.708	6,2
TOTALES	5.250.949	100

Como se ve, la mayor parte corresponde a las subvenciones de igualamiento; es decir, que unos Distritos reciben una subvención mayor que otros por su dificultad en reunir los fondos necesarios para sufragar los gastos de sus escuelas públicas.

Casi todos los Estados tienen lo que se llama un «programa básico» para sostener las escuelas, que determina el mínimo de educación que se toma como base para el igualamiento al conceder ayuda estatal o federal; generalmente de acuerdo con el gasto por aula o por alumno. La responsabilidad de sostener estos programas mínimos recae en el Distrito local y en el Estado. Al primero se le calcula una proporción estimada de acuerdo con una norma, y al Estado se le asigna la diferencia.

El Distrito escolar, la unidad administrativa.—Las subvenciones dadas al Distrito por el Gobierno Federal o el Estatal, así como las de otros Distritos intermedios, si los hubiere, ingresan al Tesoro de la Junta escolar y se incorporan a los dineros locales. Con estos recursos económicos, el Distrito mantiene en funcionamiento las escuelas. Cada partida está sujeta a inspección e intervención por los agentes del Gobierno de donde proceden los fondos. Esto obliga a llevar cuenta separada de cada subvención, indicando la forma en que se ha manejado.

El Distrito escolar prepara su presupuesto con bastante anticipación, con el doble propósito de planificar el desenvolvimiento educativo y anticipar la falta de fondos. Aunque hay siempre alguna variación de procedimiento entre los 40.000 Distritos es-

colares de la nación, el plan seguido es más o menos el siguiente:

A) El superintendente de escuelas, que es el oficial ejecutivo de la Junta y el oficial administrativo de más alta jerarquía del Distrito, prepara el presupuesto del Distrito, por lo menos con seis meses de anticipación al período fiscal. La Junta está compuesta por cinco o siete miembros, designados por los electores del Distrito en elecciones especiales. El superintendente, generalmente, es nombrado por la Junta.

B) La Junta presenta el proyecto de presupuesto en una sesión pública, luego de haberse publicado y enviado a los ciudadanos, tomando nota de las objeciones, peticiones, ampliaciones, etc., que se le hagan.

C) La Junta examina y revisa el presupuesto en sesión privada o pública y lo aprueba con las enmiendas pertinentes.

D) Una vez aprobado pasa para su verificación de la Junta a la oficina fiscal estatal correspondiente.

E) El superintendente de escuelas pone en ejecución ese nuevo presupuesto al iniciarse el período fiscal para el que ha de registrarse.

JUNTA ESCOLAR DEL CONDADO DE MONTGOMERY, MARYLAND. PROYECTO DE PRESUPUESTO

A) *Junta escolar.*—Está compuesta de siete miembros, de los cuales cinco son elegidos para representar a cada uno de los cinco subdistritos del condado y dos para representar al condado en general. La Junta elige sus propios directores, presidente y vicepresidente. El superintendente de escuelas es, por ley, el secretario tesoro de la Junta.

El día señalado para celebrar reunión es regularmente el segundo martes de cada mes, aunque puede acordarse tantas reuniones como se estime conveniente. Las reuniones son públicas. Las decisiones o acuerdos de la Junta se expresan en forma de resoluciones y necesitan el voto de la mayoría para su aprobación. Los servicios que prestan los miembros de la Junta son gratuitos, pero pueden percibir hasta 50 dólares al mes para reembolso de gastos de viaje.

B) *Superintendente de escuelas.*—Es nombrado por la Junta por un período de cuatro años, pero de acuerdo con las leyes escolares del Estado de Maryland, el superintendente de escuelas del condado de Montgomery es el oficial ejecutivo, el secretario y el tesoro de la Junta escolar del condado. En el desempeño de sus funciones hace recomendaciones sobre el programa de enseñanza, administra las escuelas dentro del marco de referencia de la política adoptada por la Junta escolar y recomienda y administra el presupuesto de gastos. Como representante del superintendente de escuelas del Estado de Maryland en asuntos locales responde a éste por el buen funcionamiento de las escuelas del condado, de acuerdo con las leyes escolares del Estado y los reglamentos de la Junta escolar del condado.

C) *Presupuesto de gastos ordinarios.*—El proyecto de presupuesto de gastos ordinarios sometido por el superintendente de escuelas a la Junta escolar del condado para el ejercicio fiscal 1961-62 recomienda un total de 46.457.412 dólares, o sea 18,2 por 100 más que el año anterior. Este presupuesto cubre una matrícula de 86.454 alumnos de primaria y secunda-

ria, que representa un aumento de 7,3 por 100 sobre la matrícula del año anterior.

El condado habrá de contribuir con 30 millones de dólares, el Estado de Maryland con 10 millones, el Gobierno Federal con dos millones y la Junta con cuatro millones.

El presupuesto ofrece en detalle lo gastado durante el ejercicio de 1959-60, el presupuesto vigente en 1960-61, las solicitudes hechas por los distintos departamentos para 1961-62 y las sumas recomendadas por el superintendente. Los formularios en que se presentan los estimados dejan espacio para notar la acción tomada por la Junta en cada una de las partidas.

Los estimados se hicieron usando normas sobre los aspectos que se enumeran a continuación:

1. *Escala de salarios para maestros.*—Está preparada de acuerdo con los años de servicio y la preparación académica. Tiene doce pasos correspondientes a cada año de servicio hasta doce para cada una de tres categorías: sin grado universitario, con grado de bachiller y con grado de licenciatura, y oscila desde 3.600 hasta 8.500 dólares.

2. *Escala de salarios para el personal administrativo y de supervisión.*—Consta de siete pasos en cada una de ocho categorías, y oscila desde 8.500 hasta 17.500 dólares. Esta escala es para directores de escuelas, supervisores, psicólogos, directores de servicios y superintendentes auxiliares.

3. *Escala de salarios para el personal de servicio.* Constata de 17 clases, con seis pasos cada una, y oscila desde 2.955 hasta 13.679 dólares.

4. *Libros de texto (gasto por alumno):* a) para estudiantes nuevos de primaria, 18,50 dólares; b) para estudiantes antiguos de primaria, 2,20; c) para estudiantes nuevos de secundaria, 24, y d) para estudiantes antiguos de secundaria, seis dólares.

5. *Materiales de oficina (gasto por alumno):* a) para estudiantes de kindergarten y primaria, 0,35 dólares; b) para estudiantes de secundaria (grados 7-9), 0,95, y c) para estudiantes de secundaria (grados 10-12), 1,24.

6. *Materiales de instrucción (gasto por alumno):* a) para estudiantes de kindergarten, 2,50 dólares; b) para estudiantes de primaria, 5, y c) para estudiantes de secundaria, 13.

7. *Bibliotecas (gastos por alumno):* a) en escuelas primarias ya establecidas, un dólar; b) en escuelas secundarias ya establecidas, 1,50 dólares; c) en escuelas primarias nuevas (primeros tres años), 1,50; d) en escuelas secundarias (*junior*, grados 7-9, primeros tres años), 3; e) en escuelas secundarias (*junior-seniors*, grados 7-12, primeros tres años), 3,50; f) en escuelas secundarias (*seniors*, grados 10-12, primeros tres años), cuatro dólares.

8. *Normas para determinar el número de directores y de secretarios para las escuelas:* a) hasta catorce maestros, un director que enseña parte del tiempo; b) de quince a veintidós maestros, un director de tiempo completo; c) de veintitrés a veintinueve maestros, un director de tiempo completo y un director de tiempo parcial; d) de treinta o más, dos directores de tiempo completo; e) todas las escuelas primarias y las secundarias (*junior*, grados 7-9), una secretaria, categoría 6, para el director, y f) las escuelas secundarias (*seniors*, grados 10-12, y los *junior*, grados 7-9) que califique para cuatro puestos tendrán un registrador, categoría 7, y una secretaria, categoría 6. Los otros serán de categoría 5.

El presupuesto de gastos ordinarios incluye partidas detalladas para los renglones siguientes:

1) *Junta escolar*.—Gastos de viaje de sus miembros y material de oficina.

2) *Administración general*.—Gastos de las oficinas del superintendente de escuelas, superintendente auxiliar, la de Investigaciones Pedagógicas, la de Currículo, la de Adiestramiento en Servicio, la de Presupuesto, la de Información y Publicaciones, la del secretario de la Junta y los Servicios de Comunicación.

3) *Departamento de Educación Primaria*.—La oficina del director, los supervisores, los servicios docentes y administrativos en las escuelas, los servicios de secretaría y bibliotecas, las actividades de verano, excursiones, conferencias para los maestros, etc.

4) *Departamento de Educación Secundaria*.—La oficina del director, los supervisores, los servicios docentes y administrativos, los servicios de secretaría, el programa de verano, los cursos para adultos, los nocturnos, los servicios bibliotecarios, las conferencias y becas de estudio para profesores.

5) *Departamento de Servicios Educativos*.—Materiales de instrucción, servicios audiovisuales y de biblioteca, psicológicos y de orientación, de lectura correctiva y especiales para niños con defectos físicos o mentales.

6) *El «Montgomery Junior College»*.—Esta institución atiende a más de 1.600 estudiantes y ofrece dos tipos de cursos de dos años de duración después de terminar la educación secundaria: uno para los que continúan estudios en la Universidad y otro para los que desean una carrera que los capacite para emplearse. Los gastos de este *college* se cubren con 32 por 100 del condado de Montgomery, 15 por 100 del Estado de Maryland, 4 por 100 del Gobierno Federal y el resto, 49 por 100, con el pago de matrícula (colegiaturas) de los estudiantes.

7) *Departamento de Personal*.—Tiene a su cargo los asuntos del personal del sistema escolar, reclutamiento, selección, licencias, clasificación, salario, certificación de servicios, sustitución estadística, etc. Incluye las divisiones de primaria, secundaria, personal de secretaría y de servicio, certificación, estadísticas e informes, programas profesionales y la oficina del director.

8) *Departamento de Servicios Administrativos*.—Incluye cuatro campos: a) Procuraduría, que se ocupa de la compra de equipos y materiales, libros, etc., su custodia y distribución; b) División de Operación y Seguridad, que tiene a cargo la custodia de los edificios, la propiedad escolar y las medidas de seguridad necesarias contra riesgos a la propiedad, al personal y a los alumnos; c) División de Comedores Escolares, que maneja 100 cafeterías con 608 empleados y en la que se invierte más de tres millones de dólares, y d) División de Transportes, que mantiene en funcionamiento 258 autobuses para proveer transporte a los alumnos y en cuyo programa se invierte más de un millón de dólares.

9) *Departamento de Servicios Escolares*.—Se ocupa de proveer y mantener una planta física adecuada para el programa educativo. Consta de cuatro divisiones: a) Planes, que determina las necesidades y la localización de nuevas escuelas por medio de estudios de proyecciones de población y matrícula, equipos para escuelas existentes y nuevas y preparación del presupuesto para gastos capitalizados; b) División de

Adquisición de Terrenos; c) División de Construcciones, y d) División de Mantenimiento.

10) *Departamento de Finanzas*.—Que es responsable de todas las transacciones fiscales, la custodia de los fondos y el pago, etc. Incluye la División de Auditoría, la de Contabilidad, la de Nóminas y la de Seguros y Ayuda Federal.

D) *Presupuesto de gastos capitalizados*.—El proyecto de presupuesto de gastos capitalizados para 1961-62 asciende a 21.113.575 dólares y consiste en cuarenta y un proyectos, según se detalla a continuación: construcción de cinco escuelas primarias, ocho adiciones a escuelas primarias, renovación de cuatro escuelas primarias, construcción de cuatro escuelas secundarias, seis adiciones a escuelas secundarias, equipo para cuatro escuelas primarias y seis escuelas secundarias, un gimnasio para el *Montgomery Junior College*, fondos para relocalizar el almácén y proporcionar sitio adicional para estacionamiento y fondos para suplir la cuenta para adquisición de futuros terrenos.

Un renglón que se incluye por primera vez en el presupuesto de gastos capitalizados es el de los costos iniciales de los libros de bibliotecas para las escuelas nuevas que anteriormente se habían considerado como gastos corrientes. Se estima un promedio de seis libros por alumno, según la capacidad de la escuela, a un costo promedio de tres dólares para escuela primaria y cuatro dólares para secundaria.

Los fondos solicitados para la adquisición de terrenos responden a las recomendaciones hechas en el «Plan Maestro» recientemente considerado por la Junta y desarrollado en coordinación con otras oficinas de planificación del área metropolitana de la ciudad de Washington, adyacente al condado de Montgomery, especialmente de la Comisión de Parques y Planificación de Maryland y la capital Federal. En el plan general de desarrollo del área regional, Maryland-Washington, se estudian las posibilidades de desarrollo hasta el año 1980.

En el documento del presupuesto se incluye primero un detalle del programa de construcciones autorizadas, proyecto por proyecto, indicando el año en que se aprobó; el número y nombre del proyecto, la cantidad de fondos dispuestos, la cantidad del contrato, el número de aulas, la capacidad, el estado en que se encontraba el 1 de octubre de 1960 y la fecha estimada para su terminación. También se incluye un detalle de todos los dineros, indicando su procedencia, destinados a construcciones escolares desde 1951-52.

Luego se incluyen fotografías de los nuevos proyectos en proceso de construcción y una lista de los terrenos adquiridos para futuras construcciones. También se incluye un informe del progreso de las construcciones, indicando el nombre de la escuela, la fecha del contrato, el número de días que lleva el contrato, el de días en que se ha trabajado en la construcción, de días adicionales a la expiración del contrato necesarios para terminar la construcción, fecha de expiración del contrato, fecha en que la construcción fué recibida por la Junta, razones para la extensión del contrato y el costo por pie cuadrado de construcción.

Una sección denominada *El crecimiento del sistema escolar del condado de Montgomery* explica las razones que han influido para que la población del condado haya aumentado en un 106 por 100 entre 1950 y 1960. Durante este mismo período la matrícula de las escuelas públicas aumentó de 27.772 a 80.557, o sea un 190 por 100. Sin incluir la matrícula de las escuelas privadas, que en 1959 ascendía a 17.495, la

matrícula de las escuelas públicas sólo representaba el 23,8 por 100 de la población total del condado.

Otros índices de crecimiento incluyen los permisos de construcciones, que han pasado de 5.000 por año durante el último decenio; los medidores de agua instalados, que han aumentado de 33.317 en 1950 a 66.782 en 1959, y los medidores de gas, que también han aumentado de 32.021 en 1950 a 68.453 en 1959. También los medidores de electricidad han aumentado de 50.362 en 1952 a 77.304 en 1959. Con base en los índices de crecimiento se han hecho estimados en las proyecciones de matrículas para cada uno de los niveles y cada uno de los grados para los próximos seis años hasta 1966-67. Los estimados de matrícula para el kindergarten y el primer grado están basados en los nacimientos desde 1950, la matrícula de kindergarten cinco años después, la matrícula del primer grado seis años después y la migración al condado.

Para determinar el número de aulas necesarias se utilizaron las siguientes normas de capacidad máxima por aula: para escuelas primarias, 30 alumnos por aula; para escuelas secundarias, 25.

Los costos de construcción se han calculado a base del pie cuadrado como en años anteriores.

Además del presupuesto de gastos capitalizados para 1961-62, se incluye un programa de proyecciones hasta el año 1965-66 de las necesidades de escuelas primarias y secundarias y otros renglones de gastos capitalizados.

Este presupuesto de gastos capitalizados lo presenta la Junta escolar al Consejo del condado de Montgomery para su aprobación, luego de haberlo adoptado siguiendo el procedimiento usado en la adopción del presupuesto de gastos ordinarios. Ambos presupuestos deben ser finalmente aprobados por el Consejo del condado, una vez adoptados por la Junta escolar.

BIBLIOGRAFIA

1. Board of Education, Montgomery County, Maryland. *1961-62 Budget Request, Operating Expenditures.*
2. — *1961-62 Budget Request, Capital Expenditures.*
3. The Maryland-National Capital Park and Planning Commission. *Looking Ahead 1958-1980, A General Plan for the Maryland Washington Regional District.*
4. U. S. Department of Health, Education and Welfare. Office of Education. *Public School Finance Programs of the United States 1957-58.*
5. — *Revenue Programs for the Public Schools in the United States 1959-60.*

LA EDUCACION EN LAS REVISTAS

CUESTIONES GENERALES DE EDUCACION

En la revista *Educadores*, José Luis Suárez Rodríguez publica un artículo sobre «Filosofía política de la educación», que servirá de introducción a la obra que el autor está preparando con el título *Política y educación*. La tesis del artículo puede resumirse en estos términos: si la educación es, ante todo, una promoción de libre circulación de bienes espirituales en el seno de la sociedad, tendentes al bien del individuo para la comunidad y de la comunidad para el individuo, entonces la autoridad y la libertad, los intereses públicos y los privados, el individuo y la sociedad, en lugar de enfrentarse, han de integrarse armónicamente en la consecución de los fines comunes que, por razón de su naturaleza idéntica, tienen la política y la educación (1).

En la misma revista, Julián Sánchez Jiménez sugiere en un artículo procedimientos objetivos para evaluar y controlar la conducta del estudiante en relación con el profesorado, los condiscípulos, las normas de gobierno, el trabajo, la veracidad, confianza, delicadeza y respeto.

La conducta pone en relación al alumno con lo que le rodea; las relaciones que el muchacho tiene en el centro docente se reducen a estas dos:

1.^a Relación con el profesorado, con los condiscípulos y con las normas de gobierno establecidas.

2.^a Relaciones consigo mismo, voluntad de trabajo, constancia en las tareas, veracidad, confianza, delicadeza y respeto.

Este esquema puede servir como patrón para evaluar la conducta del alumno, en cuanto sujeto dedicado al estudio. El procedimiento que se recomienda consiste en lo siguiente:

A cada alumno, cuando inicie el curso, se le otorga un número igual de puntos, a manera de capital que gobernará a lo largo de todo el curso de conformidad con su coeficiente de aplicabilidad. De esta manera el alumno dispone desde el primer día de curso de dos capitales de conducta: uno, que gobernará y administrará directamente el personal no docente en sentido estricto (educadores, prefectos de estudio, etc.); otro, que regulará exclusivamente el profesorado del alumno. Las faltas cometidas por el alumno o los méritos conseguidos se evaluarán directamente por el profesor respectivo... Lo que se podría llamar «coeficiente docente» de conducta tendrá, por supuesto, la misma trascendencia en orden a la concesión de premios y sanciones que el llamado «coeficiente de conducta o estilo»... La pormenorización y regulación de este sistema necesitará previamente de una reglamentación especial, adaptada a las características especiales del centro donde se implante el sistema (2).

Nuestro colaborador el catedrático de Didáctica, José Fernández Huerta, publica en la revista *Educadores* un artículo sobre comunidad escolar. Comienza por dar esta definición: «La comunidad escolar es una comunidad funcional o cuasi comunidad. A todos los hombres de nuestra cultura les es grato pensar en la

comunidad escolar como un *ámbito de identificación*. Las relaciones formativo-convivenciales maestro-discípulos varían conforme la comunidad escolar, y ésta reflejará siempre el ambiente cultural en el que se inserta y sus pautas de conducta. Al mismo tiempo es un hecho que la comunidad escolar, dentro del ámbito de sus edificios, está planificada e institucionalizada.

Sin embargo, la comunidad escolar, que nació espontánea y naturalmente, pero que muy pronto fué institucionalizada, sufre de unas ciertas limitaciones comunitarias. Por eso se debe decir que la escuela hoy es una *cuasi-comunidad*. Otra de sus limitaciones son los exámenes sistemáticos.

Una escuela, un colegio o instituto de Enseñanza media y una universidad son ejemplos de comunidades escolares a distinto nivel. Todas existen en virtud de un objetivo común: socializar al hombre. Las escuelas primarias se planifican para socializar a los niños, para unirles al mundo cultural al que pertenecen. La etapa de socialización en las escuelas secundarias es más tecnológica y dinámica, más anónima y utilitaria que la de las escuelas primarias. Donde la autonomía escolar adquiere verdadero sentido es en la comunidad universitaria o superior; los vínculos logrados en ella no están sometidos a las crisis adolescentes y suelen ser poderosos y duraderos. El sentimiento de pertenencia a la comunidad escolar superior, no obstante, no es puro en todos los miembros. Para muchos sentirse universitario ha constituido una especie de regionalismo cultural lleno de privilegio y vanidad.

Todas las comunidades escolares tienen una misión básica: socializar al hombre en desarrollo. Para realizar esta tarea caben diferentes estilos interpretativos. Fernández Huerta distingue estos tres:

Estilo paternalista (en el que socializa a base de intentar mantener invariables las pautas de convivencia familiar que caben en su ámbito).

Estilo mantenedor (en el que el maestro, como delegado de la familia, quiere lograr que el escolar interiorice las pautas de la comunidad local para que establezca la tradición).

Estilo innovador (en el que el maestro es delegado de la familia para lograr que los discípulos interioricen las pautas de conducta predominantes cuando sean adultos).

Se detiene a continuación el profesor Fernández Huerta en definir el clima socio-político de la comunidad escolar primaria y analiza las dificultades que presenta la aclimatación socio-política del escolar (3).

ENSEÑANZA PRIMARIA

En *Escuela Española*, Antonio Estéfani trata de la música en los estudios del Magisterio. Es evidente que por sus valores educativos la música no debe estar ausente en los programas de la Escuela del Magisterio, habiéndose sugerido incluso recientemente que tales estudios pasaran a ser materia obligatoria en determinados cursos de Bachillerato. Pero la manera de estudiar música en la Escuela del Magisterio debe

(1) JOSÉ LUIS SUÁREZ RODRÍGUEZ: *Filosofía política de la educación*, en «Educadores» (Madrid, enero-febrero de 1964).

(2) JULIÁN SÁNCHEZ JIMÉNEZ: *Motivación de la conducta estudiantil*, en «Educadores» (Madrid, enero-febrero de 1964).

(3) JOSÉ FERNÁNDEZ HUERTA: *Comunidad escolar*, en «Educadores» (Madrid, enero-febrero de 1964).

realizarse de manera distinta a la empleada en el Conservatorio. La función del maestro de primera enseñanza tiene fines que no es prudente desbordar y con relación a los cuales ha de proyectarse su formación.

¿La enseñanza de la música en las escuelas del Magisterio satisface actualmente esa finalidad educativa? Ante todo hay que reconocer un hecho: en la casi totalidad de los alumnos, después de los dos cursos establecidos por el plan vigente, los estudios musicales apenas han dejado huella. Seguramente la razón es que en general se atiende primordialmente a su aspecto técnico. Para que dicha disciplina sea un medio eficaz para la educación hay que quitarle su carácter de asignatura y convertir su enseñanza en algo más grato: «Pretender que la música eduque limitándonos a una enseñanza pentagramática, sin un piano que acompañe, ni un disco que se escuche, ni una canción popular que se entone, resulta absurdo.» Salvados ciertos conocimientos de solfeo y algunas nociones elementales, la enseñanza de la música en las escuelas del Magisterio debe alcanzar objetivos más importantes. El maestro, en la escuela, habrá de enseñar canciones, habrá de educar la voz y el oído de los niños y, más aún, habrá de orientar su inclinación hacia la belleza y la armonía. ¿Por qué no preparar para todo esto al estudiante? ¿Por qué insistir en procedimientos que sabemos inadecuados? (4).

También en *Escuela Española* Eduardo Bernal confiesa que no es enemigo, radicalmente, de las tareas; pero en ocasiones no está conforme con la manera de administrarlas.

«Los deberes no se deben echar a boleo. Hay que saber elegirlos y tomarse la molestia de adaptarlos a la capacidad de los alumnos. Así lo hacen los profesores que conocen la psicología del niño y manejan la técnica de la enseñanza, que en esto consiste la pericia profesional, sin la cual nadie puede alcanzar éxitos como profesor.» También cree el autor que en muchas ocasiones suele fallar en algunos profesores el sentido de la medida, circunstancia que viene a agravarse cuando se da simultáneamente en los cinco o seis profesores de un mismo curso. Este problema de los deberes para casa ha acarreado una mala consecuencia: la institución del profesor particular. Los padres, intranquilos al ver de cerca el desvío de su hijo por los deberes, y ante el temor de que en el centro docente que frecuenta se forma mal concepto de él o le suspendan, le buscan un profesor particular aunque económicamente no anden muy desahogados, creyendo que con ello van a resolver la enojosa y triste «papeleta» de los deberes. «Pero se equivocan, porque el mal no está en la impericia del hijo, sino en las deficiencias del sistema. En mi opinión, el profesor particular sólo tiene razón de ser en el caso de que el alumno se vea imposibilitado de asistir con regularidad a un centro docente.»

Considera el autor que para que los deberes sean pedagógicos, y por consiguiente eficaces, tienen que ser:

- a) Relativos a un punto concreto de la lección explicada.
- b) Inmediatos a ella.
- c) Adaptados al alumno.
- d) Realizados en clase bajo la orientación del profesor (5).

Respecto de la inclusión del cuento entre las tareas pedagógicas de la escuela también las opiniones son

(4) ANTONIO ESTÉFANI ZABALA: *La música en los estudios del Magisterio*, en «Escuela Española» (Madrid, 16 de enero de 1964).

(5) EDUARDO BERNAL: *Las tareas o deberes para casa*, en «Escuela Española» (Madrid, 13 de febrero de 1964).

diversas. Hay maestros que lo aprovechan como método de enseñanza. Hay otros, en cambio, que no son partidarios de perder el tiempo con cuentos que a los niños de esta época no les gustan y que entienden más las cosas reales que las fantásticas. La autora de un artículo aparecido en *El Magisterio Español*, Angeles G. Lunas, considera que así como sería absurda la escuela en la que todo se enseñara a base de cuentos, leyendas y fantasía, y aun reconociendo que en ella se debe enseñar con realidades, ayudar al alumno con los conocimientos de las verdades que le han de poner en condiciones de enfrentarse después con la verdad de la vida, no se debe abusar de esta realidad. «La vida es para la mayoría dura, brusca, prosaica y, a veces, perversa. Si nuestros niños en la escuela no han sido preparados más que con realidades, sin dejar un espacio a la fantasía, a la poesía de las cosas, a su lado bueno, nunca después en la vida sabrán encontrar ese mundo irreal, fantástico o de ilusión que muchas veces es el que ayuda a llevar a costas al otro, al verdadero, que casi nunca es tan bonito.» No se debe, pues, abusar de la fantasía en la escuela, pero mucho menos se debe prescindir de ella. Para descansar la mente fatigada con el cálculo o el análisis gramatical, el cuento es tan conveniente como una canción o una tabla de gimnasia. Además, el cuento educa, instruye y sirve de ejemplo, siempre que esté bien elegido (6).

BIBLIOTECAS

En las páginas especiales de *Arriba* el Director general de Archivos y Bibliotecas contestaba no hace mucho a las preguntas que aquel periódico le hacía dentro de la encuesta que viene realizando sobre la «Educación ante el Plan de Desarrollo».

Describiendo la situación actual de los Archivos y Bibliotecas en España, el señor Bordonau dijo que, a pesar de las mejoras que se han ido realizando desde 1939 en adelante, «en la población rural y semirural, que asciende a más de veinte millones de habitantes, solamente una cuarta parte de éstos disfruta de los beneficios de la lectura en 790 municipios, de los 9.165 existentes, mediante 652 bibliotecas públicas municipales y 162 agencias de lectura». Por otra parte, reconoce que «no existen realmente las bibliotecas escolares y se hallan en una situación deficitaria las bibliotecas de los centros de enseñanza, en sus diferentes grados, por la insuficiencia de las dotaciones presupuestarias existentes».

El programa de inversiones públicas del Plan de Desarrollo Económico dice de un modo expreso que éstas se aplicarán exclusivamente a la construcción e instalación de bibliotecas y a la dotación de lotes fundacionales de libros para las que se creen nuevas. Las mejoras que se realizarán con estas ayudas han sido resumidas por el Director general de la siguiente manera:

En la Biblioteca Nacional se crearán nuevas secciones que facilitarán el estudio a los lectores, y se incrementarán notablemente sus fondos bibliográficos; en las Bibliotecas Públicas Provinciales se establecerá una sección especial dedicada a los estudios técnicos y profesionales, al mismo tiempo que se modernizarán sus instalaciones y servicios. También está prevista la creación de Bibliotecas-sucursales en las grandes poblaciones, así como el fomento de la construcción de nuevas Casas Municipales de Cultura. En colaboración con las Diputaciones Provinciales se fomentará

(6) ANGELES G. LUNAS: *El cuento en la Escuela*, en «El Magisterio Español» (Madrid, 1 de febrero de 1964).

la creación de Bibliotecas Públicas Municipales, dependientes del Servicio Nacional de Lectura, aspirando a que después de cuatro años estas Bibliotecas Municipales en núcleos de población entre 2.000 y 50.000 habitantes alcance aproximadamente la cifra de 1.200 bibliotecas o agencias de lectura, convenientemente dotadas de libros y revistas y con una instalación eficazmente funcional.

Preguntado el Director general sobre cuáles eran las necesidades más urgentes a cubrir, contestó que «aparte de la creación de nuevas bibliotecas, la de aumentar y modernizar en todas las existentes su fondo bibliográfico».

Sin embargo, hay un problema más importante que ninguno y no previsto por ahora en el Plan de Desarrollo, y que es, en opinión del señor Bordonau, «la necesidad de nuevo personal, convenientemente formado con arreglo a la técnica moderna, que haga frente a los trabajos que el crecimiento de las bibliotecas va a plantear».

Después de dar las cifras del presupuesto económico que supone la realización del Plan de Desarrollo para el capítulo de las bibliotecas, el Director general termina la encuesta afirmando que «el desarrollo económico no puede lograrse si no se le pone como base un correlativo desarrollo de la cultura, de la investigación y de la educación nacional, y precisamente es misión especial de la biblioteca atender a estos tres fines» (7).

En la revista *Educadores* el profesor Parrot habla del movimiento de las bibliotecas infantiles en Inglaterra. Hace una historia que va desde el año 1861, en el que la ciudad de Manchester abrió su primera sala para niños, la primera de las salas públicas de lecturas infantiles en aquel país, realizando así la ley votada por el Parlamento en 1850, que ponía los cimientos al Servicio Nacional de Bibliotecas en Inglaterra, hasta la organización actual. Esta se basa principalmente en el Acta Educativa de 1944, que con sus proposiciones de largo alcance para reorganizar el sistema de educación de todo el país centró su atención, como nunca se había hecho hasta entonces, en la importancia de una adecuada provisión de libros en las bibliotecas de las escuelas primarias y secundarias.

Pero no solamente se ha venido prestando gran atención a las bibliotecas infantiles desde que acabó la guerra en Inglaterra, sino que además se ha atendido intensamente la formación del personal que se ocupa de éstas.

El autor se formula al final de su comentario una pregunta llena de actualidad: ¿Ocurrirá que con la expansión del servicio de bibliotecas para escuelas dejará de existir la necesidad de las bibliotecas infantiles especializadas? Y a ella se contesta con una negación, pues «ésta es una edad de medios de enseñanzas variados—radio, televisión, cine—, y de todos se hace cada vez mayor uso en las escuelas»; con todo,

(7) Declaraciones del Director general de Archivos y Bibliotecas, don Miguel Bordonau, en *Arriba* (Madrid, 22 de diciembre de 1963).

por muy buenos que éstos sean, se ve claramente que

por muy buenos que éstos sean, se ve claramente que se necesitan libros para una vida completa. En el pasado, en los días de educación limitada, los libros eran privilegio de unos pocos. En esta nueva era que alienta a los niños a aprender por sí solos tiene que haber libros disponibles en la casa o en las escuelas; la biblioteca escolar será de hecho un taller-biblioteca, en el sentido más amplio de la palabra; pero por muy buena que sea, no puede cubrir el campo completo de la literatura, desde el libro de dibujo hasta los grados técnicos. La biblioteca infantil tiene que estar allí para enfrentarse con necesidades especiales, para proveer todo el conjunto de lectura y para ser fuente recreativa donde el niño pueda encontrar su camino a su debido tiempo (8).

El número de enero de *Revista*, órgano difusor de la Institución Teresiana, aparece bajo el lema de «Operación lectura», y se dedica casi íntegramente a promover este programa que ofrece en su editorial: «Hay que leer, porque en la literatura de nuestros días se expresa el estado de pensamiento y de conciencia de la época en que vivimos, porque ella es el vehículo de las inquietudes y esperanzas de los hombres que conviven con nosotros...»

Pero, naturalmente, la citada publicación no se detiene ahí, pues aborda esta otra cuestión más grave: el problema de la elección. ¿Qué ha de hacer el cristiano que quiere leer? Entre dos posiciones igualmente censurables, la de leerlo todo y la de rechazarlo todo, condenándolo de antemano, existe la postura costosísima de *elegir*, postura que exige del cristiano que la adopta un vigor de espíritu nada corriente y que revela en él una gran elegancia espiritual (9).

Bajo ese mismo lema «Operación lectura» aparece también un artículo sobre las lecturas de la juventud. Piensa su autora que a la hora de realizar esa urgente e importante tarea de proporcionar alimento a los niños y jóvenes hambrientos de cultura, hay que tener en cuenta principalmente tres cosas: el contenido, la acomodación y la oportunidad. Y hace resaltar que la preparación de las lecturas infantiles no debe hacerse exclusivamente atendiendo a su aspecto moral, aunque este punto de vista es muy importante, sino pensando en el estético, en el higiénico y en otras series de modalidades psicológicas.

Considera la autora que para la preparación de las lecturas de los jóvenes, sobre todo en esa primera etapa que se llama adolescencia, suele ser muy conveniente dialogar con ellos, y esto se puede hacer a través de las lecturas *forum*, en las que se examina con los jóvenes el significado del autor, la acción de la obra, la calidad literaria, los problemas humanos que plantea, etc. Puede servir además una lectura *forum* como momento oportuno para ofrecer a los jóvenes lectores los consejos metodológicos necesarios y para practicarlos con ellos, es decir, para enseñarlos a leer (10).—CONSUELO DE LA GÁNDARA.

(8) F. PARROT: *Los niños y las bibliotecas*, en «*Educadores*» (Madrid, enero-febrero de 1964).

(9) Editorial: *El cristiano y la lectura*, en «*Revista*» (Madrid, enero de 1964).

(10) IRENE GUTIÉRREZ: *Dar de leer al hambriento: lecturas y jóvenes*, en «*Revista*» (Madrid, enero de 1964).

RESEÑA DE LIBROS

UN NUEVO MANUAL DE GEOGRAFÍA DE ESPAÑA PARA LA ENSEÑANZA MEDIA

PEDRO PLANS: *Geografía de España*. Madrid, «Delsa», 1963, 205 pp., 179 fotos en negro, 7 fotos en color, 23 gráficos y mapas en color.

Uno de los riesgos a que está expuesta la enseñanza de Geografía, sobre todo en la Enseñanza media, es la de convertirse en una disciplina memorística desconectada con la viva y palpitante realidad geográfica.

Constituye realmente una paradoja, consecuencia de un mal entendido esfuerzo de abstracción, el que una asignatura cuyo constitutivo más esencial ha de ser la claridad y fidelidad en reflejar el escenario exterior de nuestra existencia se haya convertido en un verdadero muro que obstaculiza toda conexión entre los conceptos adquiridos en el aula o en el libro y los objetos reales que el alumno se encuentra cotidianamente al cruzar las puertas de su colegio. Parece como si la labor de enseñar exigiese un oscurecimiento o una desmedulación de los conceptos que el chico adquiere en su contacto vital con las cosas, hasta el punto de hacerlas irreconocibles por arte y gracia de una exposición científico-pedagógica. Es cierto que el mecanismo intelectual ha de sacrificar en buena parte la tersura y espontaneidad del contacto directo con la realidad, al reducir a unas cuantas leyes o principios generales la rica variedad de las cosas individuales. Pero esa necesaria labor de abstracción no puede degenerar nunca en un esquematismo árido o en una lista imponente de nombres de lugares a los que desgraciadamente se someten las mentalidades infantiles en sus estudios de Geografía. Las consecuencias de este sistema son inmediatas: los alumnos pierden el interés por algo que está muy conectado con su curiosidad originaria por el mundo exterior, y heredan del bachiller una repugnancia casi instintiva por la Geografía, que, en buena ley, debería haber sido el vehículo más adecuado para encauzar intelectualmente las inmensas posibilidades de la curiosidad infantil.

Por estas razones, la aparición de un nuevo manual de geografía ha de suscitar necesariamente, en todos los que nos interesamos por esta disciplina, un atento examen, no tanto por la novedad que supone en el mercado del libro pedagógico como por la conveniencia de sentar un criterio claro en torno a su idoneidad en una materia que ha sido tan mal tratada hasta ahora. El interés es tanto mayor cuanto que el libro va destinado a unos niveles mentales todavía en desarrollo que exigen un especial tratamiento de las materias. El libro que ha sugerido estos comentarios ha sido publicado recientemente por «Delsa», y su autor, Pedro Plans, no es del todo desconocido por el personal docente, por su asidua colaboración en las páginas de *Vida Escolar*, en las que ha publicado algunas de las lecciones que ahora nos ofrece en un manual orgánicamente concebido y magníficamente presentado para los primeros cursos del bachillerato.

La *Geografía de España* de Plans tiene, a mi modo de ver, dos valores esenciales que lo destacan notoriamente de toda la producción de libros pedagó-

gicos españoles hasta ahora en circulación: por una parte, su admirable adaptación a la edad mental del alumno a que va destinado (primer curso de bachillerato); por otra, una sistemática expositiva que representa una verdadera novedad en la ordenación y titulación de las lecciones de Geografía de España, sin que el autor haya tenido que apartarse del programa oficial.

Mediante la aplicación del método nacional, el profesor Plans logra la mejor adaptación a la estructura mental de un alumno de primer curso. Los hechos geográficos se presentan como son, en su más simple realidad, única forma que el alumno puede captarlos a su edad. Las descripciones son precisas, transparentes y claras, sin que se interpongan razonamientos abstractos o afirmaciones estereotipadas, que suponen un pensamiento conceptual al que todavía no ha llegado el escolar de once años. Los procesos genéticos se rehuyen sistemáticamente y los hechos se exponen como realidades concretas y terminadas que el propio alumno puede comprobar con su experiencia personal. De esta forma se evita el nefasto divorcio, al que aludíamos antes, entre lo aprendido por vía intelectual y lo vivido directamente y se estimula todavía más la innata curiosidad infantil. El texto está redactado en forma coloquial, utilizando la segunda persona en diálogo directo con el alumno y con referencias constantes a gráficos y fotografías que ilustran copiosamente las lecciones. El lector se siente conducido como de la mano a través de los razonamientos y descripciones, sin que tenga que emplear excesivo esfuerzo por mantener la línea de la narración. Este ahorro de energía beneficia indudablemente la capacidad de comprensión y asimilación de lo leído y multiplica el atractivo natural por los temas tratados.

Las lecciones se rematan con unos cuestionarios, en los que se preguntan, con formulación diferente, los mismos conceptos expuestos en el desarrollo amplio. Cada capítulo termina con unos ejercicios prácticos y un vocabulario sucinto y claro explica los términos geográficos usados en el texto. Diez años de experiencia didáctica y el cotejo constante e incansable con los manuales de geografía europeos, principalmente los franceses, explican y garantizan la cuidada elaboración de estas bellísimas páginas de la *Geografía de España*.

Respecto a la ordenación orgánica de los temas y a la titulación de los mismos, hemos de apuntar la novedad que supone el romper con los viejos moldes, inmutables, rígidos e impersonales con que se suele encuadrar nuestra rica y variadísima geografía regional. El consabido sonsonete de relieve, clima, hidrografía, vegetación, agricultura, etc., que transforman la descripción regional en un árido y momificado inventario de datos, es sustituido por esquemas que responden a los hechos fundamentales que definen a cada región. Cada región tiene sus propios epígrafes, que subrayan las características regionales con viveza, fluidez y poder sugestivo.

El libro constituye un verdadero alarde editorial al que no estamos acostumbrados en España, al menos en este tipo de libros. Normalmente se suele supeditar la presentación a las exigencias del mercado, con un criterio que no parece muy correcto. Las exigencias

inalienables que todo texto de geografía lleva consigo, en lo que se refiere a gráficos, mapas, figuras y fotografías, no deberían ser sacrificadas a ningún coste. El profesor Plans y la editorial no han escatimado esfuerzo y cariño en la presentación. El libro resulta sumamente atractivo, y el porcentaje gráfico supera ampliamente el mínimo exigible. En estas condiciones el libro de Plans resulta de gran utilidad no sólo para la Enseñanza media, sino para cualquier tipo de en-

señanza que englobe los niveles de edad infantil, tales como la Enseñanza laboral, la Profesional e incluso la primaria.

En suma, estamos en presencia de una verdadera novedad editorial que puede ser el comienzo de una etapa de renovación de nuestros manuales de Enseñanza secundaria, y deseamos que este primer eslabón no sea el único.—SALVADOR MENSUA, Catedrático de Geografía de la Universidad de Zaragoza.

FERMINA SÁNCHEZ ARANDA: *Fichas-resumen*. Ed. «Estades Artes Gráficas». Madrid, 1962, 25 pesetas ejemplar.

Las fichas-resumen realizadas por Fermína Sánchez Aranda son un exponente claro de la necesidad de ayudar al alumno en su trabajo recargado y memorístico que los exámenes de los actuales planes de enseñanza le exigen constantemente. Estas fichas, utilizadas con regularidad, son de gran valor pedagógico y didáctico, debido a la gran captación visual que ofrecen al alumno, procurándole un recuerdo cierto y rápido de las materias, facilitando su estudio en épocas de examen, en las que el factor tiempo es uno de sus mayores enemigos.

Las fichas-resumen son de Geografía de España, Geografía Universal, Historia de España, Historia Universal, Literatura Universal y Física General.

Cada ejemplar de las fichas-resumen de las materias citadas comprende 17 o 18 fichas, que recogen toda la materia en cuadros sinópticos y cronológicos, facilitando su estudio y manejo, y es al mismo tiempo un armazón de cada asignatura al servicio del alumno y del profesor. Del primero porque le permite desarrollar la memoria razonada, no mecánica, al situar conceptos de tiempo y espacio y de hechos y consecuencias en momentos clave no ocurridos por azar; los cuadros sinópticos combaten el memorismo, resumen en pocas líneas el contenido de varios capítulos de un libro, facilitan la comparación de varios conceptos o hechos y sucesos. El profesor ve en estas fichas-resumen un gran auxiliar de su asignatura: no es preciso que acabe de explicar el texto para dar una visión de lo que es la materia; en el repaso, estas fichas le ayudarán a comprobar si los alumnos han comprendido claramente sus explicaciones, y puede hacer que los mismos relacionen unos conceptos con otros.

Las de Geografía Universal exponen: el sistema solar, tierra, hidrosfera, etc.; los continentes, geografía humana, económica y política, agricultura, industria, etc., y Estados que forman uniones por ideas políticas (Países Arabes, Commonwealth, etc.). Las relativas a la Geografía española están clasificadas

en Península Ibérica, orogenia, climatología, hidrografía, paisaje español, pueblo español, Estado español, suelo español, industria-comercio, regiones Meseta-Septentrional, regiones Galaica-Cantábrica, Valle del Ebro, regiones Catalana-Levantina, Región Andaluza, islas, Marruecos y posesiones.

Las de Historia tienen la ventaja de situar cronológicamente los sucesos ocurridos en diferentes regiones y países y ayudan a comprender rápidamente los movimientos de civilizaciones, pueblos y evolución. El estudio rápido y casi fotográfico de las Edades Antiguas, Media, Moderna y Contemporánea, en las fichas de Historia Universal, con una visión panorámica general y el predominio de los pueblos y casas reinantes en cada época que tuvieron más influencia, reyes, guerras y tratados decisivos, todo ello incluido en décadas de años. En los de Historia de España hay una primera ficha que la resume en tres grandes apartados: Prehistoria, Protohistoria e Historia; en la siguientes desarrolla esta división general, llegando hasta nuestros días. Las tres últimas están dedicadas a las genealogías de los reyes asturianos, leoneses, castellanos, navarros, aragoneses, catalanes, austrias y borbones.

Las 18 fichas de Literatura Universal están clasificadas en Edad Antigua, que expone los textos y autores conocidos de los pueblos antiguos; Edad Media, que se refiere a los poemas, códices y otros escritos de los países de Europa, India, China y Japón; Edad Moderna, que recoge las obras literarias, autores e influencias de los países europeos y eslavos, además de China, Japón y Turquía, y finalmente, la Edad Contemporánea, la más ampliamente expuesta, que refleja los escritos de Europa, Norteamérica e Hispanoamérica, su influencia, obras, corrientes y escuelas.

Las 18 fichas de Física General recogen las generalidades y fundamentos de la mecánica, dinámica, termología, etc.; es decir, los principios de la Física.

Actualmente se está tratando de evitar el estudio en casa de los deberes; estas fichas-resumen resolverán muchas horas de estudio a los escolares y les formará una memoria razonada y crítica.—CONCEPCIÓN BORREGUERO SIERRA.

La organización de la orientación escolar y profesional. Una encuesta de la Unesco y de la Oficina de Educación sobre 73 países. París, 1963; 186 pp.

Actualmente se distribuye la encuesta de la Unesco y de la Oficina Internacional de Educación sobre la organización de la orientación escolar y profesional. Setenta y tres países respondieron a un cuestionario que, de hecho, reúne los principales antecedentes, y el estado de evolución de la materia en los distintos sistemas de enseñanza y en situaciones económicas lo más diversas.

La orientación escolar y la orientación profesional son, en realidad, dos entidades distintas. La orientación profesional corre a cargo de servicios especiales relacionados más directamente con las oficinas y bolsas de trabajo. La orientación escolar, de concepción más reciente, se organiza en forma de ciclos, clases de observación, consejos a los alumnos, programas diferenciados de pre-aprendizaje.

La orientación escolar prevalece en una veintena de países: Alemania, Austria, Bélgica, Dinamarca, España, Finlandia, Francia, Grecia, Italia, Luxemburgo, Malasia, Marruecos, Noruega, Nueva Zelanda, Países Bajos, Filipinas, Portugal, Suiza, Suecia y Túnez.

La enseñanza de base politécnica, donde la orientación profesional se integra en el programa escolar a partir del quinto grado de la primaria, quedando la enseñanza en general como una orientación para el trabajo, existe en ocho países: Bielorrusia, Bulgaria, Hungría, Japón, República Árabe Unida, Rumania, Checoslovaquia y la URSS.

Informa también esta encuesta de la Unesco que en los Estados Unidos han adquirido especial desarrollo los servicios de consulta para ayudar a los alumnos a descubrir su personalidad y sus aptitudes. Este mismo tipo de orientación existe en Canadá, Israel, Reino Unido, República Sudafricana, la India y Méjico.

El Japón señala servicios de orientación profesional relacionados con las oficinas para la seguridad del empleo, que se ocupan, sobre todo, de los jóvenes que buscan un trabajo por primera vez y además de las personas con algún impedimento físico.

Finalmente, este estudio comparativo subraya que en unos cuarenta países la orientación profesional, encargada de la selección y colocación de los nuevos operarios y obreros, evoluciona buscando la cooperación más estrecha entre los responsables de la enseñanza, los de la vida del trabajo y las oficinas de colocación, interviniendo, entre otros factores, los relativos a la salud y protección de los jóvenes. El desarrollo alcanzado por la planificación de la economía hace también que estos servicios aparezcan mencionados cada vez con mayor frecuencia.

El índice de materias de esta publicación consta de los siguientes apartados:

Naturaleza de la orientación. Obligación y gratuidad, administración y financiamiento de la orientación. Cooperación con otros servicios y relaciones con la marcha del trabajo. Procedimiento de la orientación y técnica empleadas. Información sobre las profesiones. Acción ulterior de los servicios de orientación. Personal encargado de la orientación. Acción internacional.—L. S.

CAMPBELL, J.: *El héroe de las mil caras*. Ed. Fondo de Cultura Económica. 1959. 372 pp.

Sabemos que el hombre no es un ser nuevo y desarraigado. En la interpretación del hombre ha entrado siempre el mito o la creencia. Una coordenada trascendente ha sido necesaria.

Las corrientes psicoanalíticas han encontrado revividos en los sueños, esperanzas y temores del hombre en singular algo que ha sido también sueño, esperanza y temor en la humanidad.

En esta línea el autor analiza el mito a través de una perspectiva del héroe y del mundo.

Es una obra interesante para los psicólogos y los especialistas en historia, tiene un sitio en bibliotecas culturales. Pero no puede ser puesta en manos de alumnos, dada la interpretación acritica que de ellos hace. Una selección de sus páginas sí podría servir para ser leída en clase de historia, de psicología, de formación humana.

ODIER, CH.: *La angustia y el pensamiento mágico*. Ed. Fondo de Cultura Económica. México, 1961. 273 pp.

Nos encontramos con una obra especializada en un aspecto de la interpretación del hombre, pero lo universal y amplio de su tema la hace de especial interés para todos aquellos que han de encontrarse con manifestaciones humanas: especialmente literatos, historiadores, psicólogos, moralistas.

PIERRE JACCARD: *Política del empleo y de la educación*. París, 1957, edición argentina, 1962, 353 págs.

Presenta el autor, en la primera parte de este libro, el desarrollo histórico de los estudios económicos y sociales más importantes dedicados al movimiento de la mano de obra y a las condiciones del progreso económico y social de los países.

El inglés Petty, en el año de 1661, constata que el nivel de vida de los holandeses era superior al de los ingleses, porque se habían apartado de las faenas agrícolas y habían dado preferencia a los oficios de manufactura, navegación y comercio. Después de Petty, únicamente es digno de mención años más tarde Cantillon, que continúa estas teorías del progreso y desarrollo económico. Hasta que Fisher, alrededor del año 1930, publica unos trabajos estudiando el éxodo del campo hacia la ciudad y el efecto que la elevación de los niveles de la educación tiene sobre el monto de los salarios. Este economista fué el primero que utilizó el término «producción terciaria», completando así la distinción que se venía haciendo de producción primaria (los productos agrícolas) y secundaria (los industriales). La migración profesional hacia el sector terciario se manifiesta como una condición indispensable del progreso económico y social. Si tal migración no se efectúa, la economía se arruina, porque la automatización debe acarrear cada vez un número mayor de desocupados.

Puede decirse que la gran proporción de trabajadores terciarios en los países industriales de elevada productividad es no sólo el signo y la consecuencia de su prosperidad, sino al mismo tiempo una de las condiciones de su bienestar. La característica de la economía del siglo xx es el aumento de la demanda de los bienes terciarios. Para Fisher las modernas crisis económicas fueron consecuencia de una deficiente movilidad de la empresa, de los capitales y de los trabajadores.

Fisher parece haber sido el primero en indicar que la historia de la civilización no es más que la historia de la transición de la humanidad de las formas de actividad primarias a las secundarias y actualmente a la terciaria. Tanto en el campo como en la industria la máquina tiende a reemplazar al hombre, únicamente en el sector terciario rara vez la técnica sustituye al hombre, y esto únicamente de forma parcial.

Otro de los autores importantes es Colin Clark, que basándose en estudios estadísticos muestra cómo están distribuidos los empleos en distintos países. Es curioso destacar que en aquellos en que la producción industrial es mayor, la propor-

ción de los trabajadores del sector secundario tiende a disminuir en favor del sector terciario. El francés Fourastié llega a las mismas conclusiones que el australiano Colin Clark y dice que la civilización del progreso técnico será una civilización terciaria, nada será menos industrial que la civilización nacida de la revolución industrial.

El medio más seguro para realizar la necesaria redistribución de la población activa consiste en estimular a los jóvenes trabajadores hacia el empleo que tiene posibilidades de seguir siendo a la vez abundante y estable. Esta es la razón por la que la orientación profesional ha adquirido hoy tanta importancia. Actualmente sólo existe el desempleo de los obreros no especializados, pues aun en tiempos de crisis, los trabajadores calificados son cada vez más solicitados. La industria es día a día más complicada; el obrero no especializado apenas tiene misión ante la nueva maquinaria que requiere una preparación técnica adecuada. Hoy para la economía política tiene más importancia el factor humano que los aspectos materiales de la producción.

La segunda parte del libro está dedicada al desarrollo de la Enseñanza media y superior. Como se deduce de la primera, el hombre camina hacia un trabajo cada vez más intelectual, dejando el manual para que sea efectuado por la técnica, y es lógico que el autor se planteé el problema de la situación actual de la enseñanza en el mundo.

Cita numerosas opiniones de los siglos xviii y xix, a través de los cuales se observa las dificultades que han puesto las clases aristocráticas y burguesas para que la enseñanza, sobre todo en el grado superior, no llegue al pueblo. Estas clases privilegiadas sabían que la «inteligencia y el dominio de los secretos del universo son los que dan al hombre la riqueza» (Pascal), y no querían perder su situación predominante.

El trabajo del profesor Jaccard se completa con cuadros estadísticos, comparativos muchas veces entre la situación de la enseñanza en diversos países. Dedicó más atención a Estados Unidos, Francia, URSS, Gran Bretaña y principalmente Suiza. Como es natural, de este último hace un estudio más detenido, poniendo de manifiesto que la enseñanza superior en él tiende a disminuir, así como también el acceso del sexo femenino a la Universidad, una manifiesta necesidad de los tiempos actuales.

La idea de que la enseñanza superior debe ser una oportunidad que se debe dar a todas las personas que tienen capacidad para estudiar únicamente tiene realidad en Estados Unidos y en el este de Europa, pues en el resto del mundo, incluida la industrializada Europa, la Universidad sigue siendo un privilegio de las clases acomodadas. Para

aseverar esta teoría presenta como ejemplo los siguientes datos sobre enseñanza superior en Suiza: la clase obrera, que cuenta con el 49 por 100 de la población activa, sólo figura en la Universidad en la proporción del 3,5 por 100, mientras que la clase acomodada, que esta formada por el 19 por 100 de la población activa, acapara el 69,5 por 100 de las matrículas universitarias; los empleados, que pertenecen a la clase media, están equitativamente representados por el 29 y el 27 por 100, respectivamente.

En la actualidad existe una gran escasez de técnicos en el mundo; más que médicos y educadores, se necesitan ingenieros y científicos. La causa principal de tal escasez no es la disminución de vocaciones, sino un rápido aumento de la demanda. Las empresas particulares se ven obligadas, junto con las escuelas especiales, a formar y preparar a los técnicos.

Como conclusión, Jaccard nos indica que ha cambiado el fin de la enseñanza secundaria y superior. Antes tenía la misión de formar un reducido número de jóvenes de buena familia, a quienes les estaban reservadas las profesiones liberales. Actualmente es preciso que todos los niños se dediquen exclusivamente a instruirse hasta los diecisiete o dieciocho años; este sistema es el seguido por los Estados Unidos en sus «High Schools». Pero no puede darse a la masa la misma instrucción que se ha venido dando a una minoría, sino que es necesario hacer una reforma general de los programas y tener en cuenta la desigualdad de aptitudes, así como la diversidad de intereses de los jóvenes. A partir de los doce años la escuela única de todos los ciclos perjudica a los mejores de la clase y a los escolares peor dotados. — CONCEPCIÓN BORRERO SIERRA.

PIERRE JACCARD: *Sociologie de l'éducation*. Payot. París, 1962, 252 páginas.

Realmente este libro es la segunda parte de *Política del empleo y de la educación*. Pierre Jaccard, profesor de la Escuela de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad de Lausanne, quiere demostrar aquí la importancia que supone para el progreso y bienestar de los pueblos una adecuada planificación educativa. Para llegar a esta planificación es necesario comprender y conocer la sociología de la educación que los autores americanos la definen como «la que trata de determinar la naturaleza del conjunto social y psicológico constituido por la escuela y mide también la influencia que este acontecer ejerce sobre los alumnos en todo el proceso de su formación: adquisición de conocimientos, adopción de aptitudes o elaboración de una escala de valores. La sociología de la educación implica

también el estudio sistemático de las presiones externas ejercidas sobre la escuela misma, ya sea tomando su origen en los deseos y demandas de las diversas profesiones, ya sea en las exigencias de la nueva sociedad».

En este sentido la palabra educación se aplica menos al saber-vivir, inculcado al niño tradicionalmente por la familia y la sociedad, que al saber-hacer, dispensado por la escuela. La educación es en sí misma un hecho social, y de los más importantes, ya que abarca la comunicación de ideas, artes y técnicas; es decir, el modo de ser, de pensar y de actuar. Conviene no olvidar —dice Jaccard— que la primera razón de ser y existir de la escuela es preparar a los niños a la vida social, de instruirlos en vistas a su profesión u oficios futuros y de formar a los que van a ocupar los puestos directivos en la vida profesional. Hay un desequilibrio entre nuestros sistemas de enseñanza y el desarrollo económico y social actual. El famoso matemático y filósofo Bertrand Russell decía que la ciencia y la técnica avanzan a pasos agigantados, modifica grandemente el modo de vida y los destinos del hombre, pero nuestra enseñanza y formación continúa igual que en siglos anteriores, como si nada hubiese cambiado. Este desajuste entre los sistemas tradicionales de enseñanza en un momento que los cambios producidos en el campo de la ciencia son enormes, hacen paralizar el desarrollo de los pueblos que no han pensado al mismo tiempo en la formación de sus técnicos y científicos. Los hombres del año 2000 han nacido ya. ¿Qué formación tenemos prevista para ellos?

Dividida esta obra en tres partes, expone en la primera la escasez de ingenieros y personal directivo.

De todos los problemas que tiene planteados la educación, uno de los más graves es éste de la formación de ingenieros y personal directivo. Los países nórdicos fueron los primeros que tomaron medidas para que el personal técnico altamente especializado estuviese asegurado en número y formación. A partir de la segunda guerra mundial la pérdida de técnicos y profesores y la débil o nula formación de los jóvenes en esos años fueron los motivos que hicieron a estos países tomar medidas para superar en lo posible esta crisis.

En Suecia, Alemania, Francia, Países Bajos, Inglaterra y otros países europeos faltan ingenieros y técnicos y se trata de prever un aumento en los próximos años. Compara los sistemas de formación de técnicos y graduados en ciencias de los países occidentales y orientales, especialmente con la URSS y con Estados Unidos. La proporción de técnicos de estos países y otros europeos, relacionado con la población activa, densidad de población, etc.

El porcentaje mayor corresponde a la URSS.

No solamente la penuria se refleja en el sector de la ingeniería, sino también en otras profesiones liberales. Se constata que en algunas Facultades de Derecho de países europeos, como Italia y Francia, ha disminuido sensiblemente la matrícula en los últimos años. El número de abogados y notarios es casi similar al de principios de siglo. Otro sector que se ve agravado por la penuria de personal es el de médicos y enfermeras, debido a causas como la prolongación de la vida, el número de clínicas y hospitales creados en los últimos años, nuevas enfermedades largas y graves que se generalizan (poliomielitis). Otra profesión que se halla en situación grave es la enseñanza en todos sus niveles, según informa la BIE, y las principales causas son el aumento de la población, la prolongación de la escolaridad, la escasa atención de los jóvenes a la enseñanza y el coste de la formación del profesorado medio y universitario.

La segunda parte del libro está dedicada a demostrar que es preciso dar más instrucción a todos los ciudadanos, especialmente a los que van a dirigirse al sector terciario de la economía (servicios y actividades no manuales).

En las grandes empresas, tanto europeas como norteamericanas, los empleados de oficinas y laboratorios van sufriendo a los obreros; el nivel de cualificación profesional se extiende cada vez más y disminuye el obrero manual sin especialización. La migración de los trabajadores de un sector económico a otro les obliga a desarrollar su instrucción. Si la mano de obra escasea en el sector servicios es debido a que hay un gran número de personas insuficientemente preparadas. La deficiente formación de una parte de trabajadores frena por sí el desarrollo de productividad de cualquier país. Según el informe presentado en 1961 por el Plan de Desarrollo francés, cada empresa debía contar por cada 100 empleados 13 técnicos dirigentes con título universitario, 19 técnicos o administrativos con título de bachiller o equivalente, 48 obreros o empleados cualificados con título medio profesional y 20 trabajadores no cualificados con certificado primario.

Continúa exponiendo el profesor Jaccard en esta parte los problemas que suponen en esta era la insuficiente educación y formación profesional, que es el único remedio eficaz contra el paro tecnológico que amenaza a los jóvenes y viejos; los métodos de previsión de necesidades futuras, que deben fundarse en un cálculo minucioso; la urgencia y dificultad de una encuesta sociológica, que evalúe los progresos de enseñanza y permita planificar las necesidades futuras del país, y la necesidad de aclarar los términos de los tres niveles de

enseñanza para confeccionar estadísticas educativas mundiales.

La tercera y última parte trata de los problemas de la educación de masas.

Remediar la penuria de técnicos, de trabajadores especializados, de médicos y de docentes, determinar las probabilidades de puestos de trabajo y, sobre todo, contar con trabajadores convenientemente preparados es el objetivo principal de la sociología de la educación. El sociólogo debe indicar los medios para corregir estos errores mediante cambios y reformas en los sistemas escolares. Es preciso que estén de acuerdo la demanda y la oferta de empleos. Lo más importante y lo primero que hay que hacer es orientar a los jóvenes antes de que eli-

jan al azar su profesión, y esto debe hacerse en el bachillerato o estudios secundarios. Extender la enseñanza a todos los sectores sociales es uno de los problemas más urgentes. En Norteamérica ha bajado el nivel general de instrucción, pero las matriculas han aumentado extraordinariamente; la expansión escolar ha llegado a todos los ciudadanos en una gran proporción, y en el grado superior, la matrícula ha pasado de 1,5 a 4 millones en veinte años, de 1940 a 1960. Esta educación de masas, que se ha iniciado en Estados Unidos y la ha continuado la URSS, no ha llegado aún plenamente a los demás países europeos. Expone las tasas de escolarización de varios países en sus tres niveles y los porcentajes de alumnos que abandonan por diver-

sas causas sus estudios sin obtener el diploma o título final. Cada vez se hace más necesario dar a la enseñanza media una orientación más científica y un carácter más práctico, de acuerdo con las necesidades actuales. Termina hablando de la productividad de las inversiones en educación.

A través de su obra, Jaccard hace un estudio amplio y documentado de la necesidad de planificar la educación. Un libro interesante y preciso para todos aquellos que deseen conocer los problemas que hoy día presenta la educación. Completan esta obra infinidad de datos y esquemas tomados de la OCDE, así como una bibliografía de los últimos años sobre estos temas.—CONCEPCIÓN BORREGUERO SIERRA.

ACTUALIDAD EDUCATIVA

1. España

REORGANIZACION DE LA SUBSECRETARIA DE EDUCACION NACIONAL

La organización administrativa interna de los servicios de la Subsecretaría del MEN quedará establecida en la forma siguiente, según Orden ministerial de 12 de diciembre de 1963:

Oficialía Mayor. A) Bajo la dependencia del ministro y subsecretario del Departamento, corresponde al oficial mayor la jefatura directa y ordenación de los servicios administrativos, así como la inspección general de los mismos, las relaciones con otros Organismos, régimen interior del Departamento y la propuesta a informe en los asuntos que se refieran a la organización administrativa del Ministerio.

B) Dependerán directamente del oficial mayor, la Sección de Personal, con un Negociado de personal administrativo y otro de personal no escalafonado, y la Sección de Ordenación Administrativa con los Negociados de Servicios Administrativos y de Entidades Autónomas.

C) La Oficialía Mayor, como unidad administrativa superior, contará además con la siguiente organización:

1) La Oficina Central, que tendrá a su cargo los servicios generales de la Oficialía Mayor, los asuntos administrativos relativos a las Delegaciones provinciales del Ministerio, el fichero central de personal administrativo, los asuntos generales y los especiales que se le atribuyan.

2) La Oficina de Asuntos Económicos, para el trámite y preparación de los de esta clase que competen a la Oficialía Mayor, asuntos relacionados con el régimen económico del personal administrativo del Departamento, remuneraciones extrasupuestarias y el servicio administrativo que corresponde a la Secretaría de la Junta Ministerial de Tasas y Exacciones Parafiscales. Esta oficina contará con un Negociado de Tasas y Exacciones.

3) Oficina del Servicio de Inspección, para el trámite administrativo de los asuntos concernientes al régimen interior del servicio por el personal administrativo en la Secretaría del Departamento.

4) Los Negociados de Cancillería, que tendrán a su cargo los asuntos relativos a la Orden de Alfonso X el Sabio, así como los de protocolo y de asuntos administrativos especiales, que tramitará los de esta clase

que le sean encomendados por el oficial mayor.

La Inspección de Servicios Administrativos, cuya jefatura corresponde al oficial mayor como inspector general de los mismos, tendrá a su cargo, además de la función inspectora que le es peculiar, la coordinación, asesoramiento y orientación de los servicios administrativos. Estará constituida, además, por un inspector central permanente, subjeje de este Servicio designado por la Subsecretaría, y como inspectores de servicios especializados, los jefes de las Oficinas Central y de Asuntos Económicos, por razón de su cargo, realizarán la expresada función, respectivamente, en lo referente a las Delegaciones provinciales del Ministerio y a los servicios administrativos económicos en los diversos Centros, conforme a la Orden ministerial de 22 de octubre de 1959.

Los números 2) y 3) del apartado «A) Subsecretaría: I.—Servicios de la Subsecretaría», de la Orden ministerial de 6 de octubre de 1961, quedarán sustituidos por los siguientes:

2) **Sección del Presupuesto y Programación Económica**, que tendrá los siguientes Negociados:

a) Presupuestos y sus alteraciones.

b) Programación Económica y Plan de Desarrollo.

c) Asuntos generales.

3) **Sección de Edificios y Obras**, con los siguientes Negociados para los asuntos de los servicios que se indican:

a) Subsecretaría y Enseñanza Universitaria.

b) Enseñanzas Técnicas y Archivos y Bibliotecas.

c) Bellas Artes.

d) Régimen jurídico y mobiliario.

e) y f) Dos Negociados de Certificaciones de Obras y Cuentas de Material.

g) Asuntos generales.

Existirá también una Subsección de Construcciones de Enseñanza Media con tres Negociados, uno de los cuales estará a cargo del jefe de la Subsección.

Los servicios de la Junta Ministerial de Tasas y Exacciones Parafiscales, cuya dirección corresponde al secretario de la misma, desarrollará su cometido de acuerdo con su carácter peculiar de entidad estatal autónoma, y serán atendidos en la siguiente forma:

a) El servicio administrativo de la Secretaría de la Junta se desem-

peñará por la Oficina de Asuntos Económicos de la Oficialía Mayor.

b) El servicio de Pagaduría y Caja se realizará por la Sección de Cajas Especiales del Departamento.

REORDENACION DE LAS ENSEÑANZAS TECNICAS 1965-66

El «Boletín Oficial de las Cortes Españolas», número 826, contiene el texto del proyecto de ley sobre reordenación de las enseñanzas técnicas. El texto de la parte dispositiva de este importante proyecto dice así:

1.º Tendrán acceso directo a las enseñanzas técnicas de grado superior los bachilleres superiores en cualquiera de sus modalidades, que hayan superado la prueba de madurez del curso preuniversitario o la equivalente en los laborales y los titulados procedentes de escuelas técnicas de grado medio.

Asimismo tendrán acceso directo a estas enseñanzas, sin perjuicio de las convalidaciones a que los estudios realizados puedan dar lugar, los oficiales del Ejército que hayan cursado los estudios regulares de la Academia General Militar y academias especiales respectivas, o bien de la Escuela Naval Militar o de la Academia del Aire.

2.º Tendrán acceso directo a las enseñanzas técnicas de grado medio los bachilleres laborales elementales, con excepción de los de modalidad administrativa; los bachilleres superiores de Ciencias y los maestros industriales. Asimismo podrán acudir a ellas, previa la aprobación de un curso de adaptación, los bachilleres elementales y también los oficiales industriales y los operarios clasificados como oficial de primera o equiparado, con antigüedad mínima de dos años en tal categoría, después de aprobar un curso preparatorio. Tanto el curso de adaptación como el preparatorio tendrán validez académica para todas las escuelas técnicas de grado medio.

3.º La duración total de las enseñanzas en las escuelas técnicas de grado superior será de cinco años académicos, en los cuales se impartirán disciplinas básicas de carácter formativo y disciplinas propias de la ingeniería correspondiente.

Las de carácter básico se desarrollarán en los dos primeros cursos, y cada uno de ellos habrá de aprobarse en una misma escuela para poder pasar al siguiente. Estos cur-

Los, cuando estén integrados por disciplinas coincidentes, podrán seguirse en cualquier escuela técnica superior, y el primero de ellos, que habrá de aprobarse en conjunto, también en facultades universitarias, con criterio de reciprocidad.

En las escuelas técnicas de grado medio, la duración total de las enseñanzas será de tres años académicos.

4.º Para optar al grado de doctor-arquitecto o doctor-ingeniero se exigirán, además del título de arquitecto o ingeniero, los estudios que se establezcan en las disposiciones reglamentarias, con una duración de dos años, siendo indispensable la aprobación de una tesis, que será juzgada en la forma que aquéllas determinen. Algunos de dichos estudios podrán cursarse en centros de enseñanza o investigación nacionales o extranjeros.

5.º Los centros de investigación aplicada podrán dictar enseñanzas por las que otorguen diplomas en la especialidad correspondiente a los titulados superiores que complementen sus estudios en las condiciones que se regularán para cada caso, previo informe de la Junta de Enseñanza Técnica y del Consejo Nacional de Educación.

6.º La Junta de Enseñanza Técnica actuará normalmente dividida en secciones y su estructura y composición serán fijadas por el Gobierno, a propuesta del ministro de Educación Nacional. En ella tendrán preceptivamente la representación adecuada, de acuerdo con la función de cada una, las escuelas de enseñanzas técnicas superior y media, las facultades universitarias y los centros de investigación en los que se imparten enseñanzas de este carácter.

7.º Tendrá por misión la Junta de Enseñanza Técnica asesorar al Ministerio en cuantos asuntos sea solicitado su dictamen y, en especial, en planes de estudio, coordinación de enseñanzas, criterios de convalidación, régimen interior y reglamentación de los distintos centros, todo ello sin perjuicio de las funciones propias del Consejo Nacional de Educación.

Las distintas secciones de la Junta se reunirán en comisiones mixtas para los asuntos comunes.

8.º Los nuevos planes de estudios que por la presente ley se prevén comenzarán a regir en el curso académico 1965-66.

PROYECTO DE LEY SOBRE AUMENTO DE PLANTILLAS DE CATEDRÁTICOS EN LA ENSEÑANZA MEDIA

Ha sido enviado a la Comisión de Presupuestos de las Cortes un proyecto de ley sobre aumento de las plantillas de catedráticos numerarios y profesores adjuntos numerarios de

los Institutos Nacionales de Enseñanza Media. Según dicho proyecto de ley, la plantilla del Cuerpo de Catedráticos Numerarios será la siguiente:

117 catedráticos numerarios, a 40.200 pesetas.
251 catedráticos numerarios, a 38.520 pesetas.
335 catedráticos numerarios, a 35.880 pesetas.
368 catedráticos numerarios, a 33.480 pesetas.
385 catedráticos numerarios, a 30.960 pesetas.
402 catedráticos numerarios, a 28.200 pesetas.
419 catedráticos numerarios, a 26.640 pesetas.
537 catedráticos numerarios, a 21.480 pesetas.

Percibirán además sobre el sueldo una gratificación fija anual con arreglo a la siguiente escala: 12.000 pesetas para los de primera categoría; 11.500 para los de segunda; 11.000 para los de tercera; 10.500 para los de cuarta; 10.000 para los de quinta; 9.500 para los de sexta; 9.000 para los de séptima, y 8.500 para los de octava.

El mismo proyecto fija, con fecha 1 de enero, en 205 plazas la plantilla de profesores numerarios de Religión, al tiempo que establece la plantilla del Cuerpo de Profesores Adjuntos Numerarios en la siguiente escala:

107 profesores adjuntos numerarios, a 26.520 pesetas; 230, a 25.400; 306, a 23.640; 337, a 22.080; 352, a 20.400; 367, a 18.600; 383, a 17.640, y 498, a 14.160 pesetas. Estos profesores gozarán además de una gratificación fija anual que, de acuerdo a la escala antedicha, supone, de acuerdo con cada categoría, las siguientes cantidades: para primera categoría, 8.000 pesetas; segunda, 7.750; tercera, 7.500; cuarta, 7.250; quinta, 7.000; sexta, 6.750; séptima, 6.500, y octava, 6.250 pesetas.

Se aumenta a 256 el número de plazas de profesores adjuntos interinos de Religión.

NUEVOS INSTITUTOS LABORALES

La «Gaceta de Madrid» de 10 de febrero de 1964 publica un Decreto del MEN por el que se aprueba un plan general para la creación de nuevos Institutos Laborales. De modalidad agrícola-ganadera: Almonte (Huelva), Aranjuez (Madrid), Caspe (Zaragoza), Consuegra (Toledo), Dalías (Almería), Fuenteovejuna (Córdoba), Granadilla (Tenerife), Jaca (Huesca), La Bañeza (León), Naval Moral de la Mata (Cáceres), Olot (Gerona), San Clemente (Cuenca), Santa María del Páramo (León), Tomelloso (Ciudad Real), Villalón de Campos (Valladolid), Villanueva de los Infantes (Ciudad Real) y Villaviciosa (Oviedo).

De modalidad industrial-minera: Almodóvar del Campo (Ciudad Real), Arucas (Gran Canaria), Benavente (Zamora), Cartaya (Huelva), Coín (Málaga), Jerez de los Caballeros (Badajoz), La Roda (Albacete), Madrid-Entrevías, Madrid-Puente de Vallecas, Mora de Ebro (Tarragona), Mora de Toledo (Toledo), Mota del Cuervo (Cuenca), Motril (Granada), Nájera (Logroño), Portillo (Valladolid), Quintanar de la Orden (Toledo), Ripoll (Gerona), Sarria (Lugo), Sigüenza (Guadalajara), Tarancón (Cuenca), Tárrega (Lérida), Torrente (Valencia) y Orjiva (Granada).

De modalidad marítimo-pesquera: Denia (Alicante) y Vinaroz Castellón.

SOCIEDAD Y EDUCACION CONFERENCIA DE LEGAZ LACAMBRA

Sobre el tema «Sociedad y Educación» disertó el subsecretario de Educación Nacional y catedrático, don Luis Legaz Lacambra. El acto se celebró en el Colegio Mayor «Antonio Rivera».

Comenzó su conferencia señalando la diferencia entre los conceptos de convivencia y de vida social, indicando que el primero entraña la totalidad de las relaciones interpersonales, mientras que el segundo se define por la impersonalización. La sociedad—dijo el señor Legaz Lacambra—es el marco y el cauce histórico en el que la vida humana despliega sus posibilidades en el ámbito de la convivencia y de la vida social. Sostiene que la vida humana no puede ser pura vida social «impersonalizada», porque eso significaría su total deshumanización; pero también sería insoportable, además de utópico, sin un mínimo de impersonalización. La ley de la convivencia es el amor y la caridad, que imponen el «contacto» personal; pero la de la vida social impersonalizada es el «respeto», cuya consecuencia es una «distancia» que salvaguarda la intimidad de cada uno.

La educación tiene que actuar, primero, en sentido formativo de la vida social, adaptándose a la forma de sociedad existente; pero también actuando como impulsora de la evolución o transformación y como correctora de las tendencias regresivas. Su finalidad última, sin embargo, es la despersonalización en el sentido de la libertad, la responsabilidad y el servicio al bien común y a la justicia social.

El señor Legaz Lacambra extrajo luego algunas consecuencias en relación con la realidad social española. Cree que el español se caracteriza por una tendencia a las formas de relación personal convivencial, pero con escasa aptitud para la impersonalización de la vida social. Señaló las ventajas e inconvenientes de esta actitud y sus consecuencias en orden a la política y a la téc-

nica, y terminó mostrando la labor fundamental que corresponda a la educación en la actual sociedad española.

COMISION ASESORA DE INVESTIGACION CIENTIFICA Y TECNICA

Bajo la presidencia del ministro de Educación Nacional se reunió la Comisión Asesora de Investigación Científica y Técnica, integrada por los presidentes y directores de los centros de investigación de los distintos Ministerios y representaciones del CSIC.

Fué examinada la situación de las Asociaciones de Investigación creadas en el año último y las Ponencias respectivas informaron sobre nuevas Asociaciones, cuya constitución ha sido solicitada. Asimismo quedó designada la Ponencia que ha de formular la coordinación que haya de establecerse entre los centros de investigación en relación con las áreas cuya importancia señala el Plan de Desarrollo.

PREMIOS NACIONALES DE BACHILLERATO

Por Orden ministerial de Educación Nacional («Gaceta» de 15 de febrero de 1964) el MEN concederá anualmente, por medio de la Dirección General de Enseñanza Media y de la Comisaría General de Protección Escolar y Asistencia Social, diez premios nacionales de Bachillerato, 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 los premios nacionales tendrán lugar en el mes de enero de cada año, y a ellas sólo podrán concurrir quienes hayan obtenido premio extraordinario en los exámenes de grado superior del año académico inmediatamente anterior. La inscripción y la participación en las pruebas no originarán el pago de tasa alguna.

Previa convocatoria hecha por el inspector general de Enseñanza Media, a la que se dará la mayor difusión posible, se realizará el ejercicio de selección en la capital del distrito universitario en el que los aspirantes hubieran obtenido el premio extraordinario o en la del distrito en que se encontraran siguiendo estudios. Dicho ejercicio consistirá en una prueba sobre un solo tema elegido por el alumno entre dos (uno de «Letras» y otros de «Ciencias»), enviados por el Ministerio, que será desarrollado por escrito ante un inspector de Enseñanza Media del Estado designado por el inspector general.

El ejercicio será realizado en el papel que la Inspección proporcione, análogo al que viene usándose en

las pruebas de grado, al objeto de conseguir el anonimato. El alumno consignará en la parte superior los datos allí solicitados y, sin firmarlo, entregará el ejercicio al inspector. Este los numerará, firmará y separará las cabeceras, que pondrá en un sobre, que cerrará y lacrará. Todos los sobres serán enviados al inspector Jefe del Servicio de Exámenes, quien los custodiará hasta el momento en que proceda entregarlos al Tribunal que se designe al efecto.

El Tribunal estará constituido por tres inspectores de Enseñanza Media del Estado, que para cada año designará el director general, o, por delegación de éste, el inspector general, y por un representante de la Comisaría General de Protección Escolar y Asistencia Social. Dicho Tribunal examinará los ejercicios recibidos y seleccionará los mejores hasta un máximo de diez. El inspector que lo presida tendrá voto dirimente.

Se fija en 5.000 pesetas el importe de cada uno de los premios nacionales. Por el Patronato de Protección Escolar se habilitará cada año, con cargo a sus fondos, la cantidad necesaria para dotar los premios nacionales convocados.

EL MAESTRO Y LA UNIVERSIDAD

El director general de Enseñanza Media ha hecho, al semanario «Servicio», las declaraciones que a continuación reproducimos:

¿Cree que el maestro nacional juega algún papel dentro de la Universidad?

El maestro de primera enseñanza juega un papel principalísimo dentro de la Universidad cuando se trata de la Facultad de Filosofía y Letras y de Ciencias, a las cuales, al lado de otros fines, se les encomienda la formación didáctica de los profesores de enseñanza media. Si además es maestro nacional y ha llegado a la Universidad con una carga de servicios a la enseñanza, su futura labor como licenciado adquirirá un rango y una importancia extraordinarios.

¿Qué piensa acerca del planteamiento actual de los estudios de Pedagogía? ¿Le daría un sentido más práctico o, por el contrario, opina que están carentes de sentido especulativo y filosófico?

No creo que los actuales estudios de la Sección de Pedagogía tengan más virtudes ni más defectos que los de cualquiera otra especialidad universitaria. No soy perito en esta materia y me remito a la opinión de los entendidos. Lo que sí puedo decir es que tanto las Facultades de Filosofía y Letras como las de Cien-

cias debían dar más preparación pedagógica y didáctica a sus licenciados aspirantes al ejercicio del profesorado.

¿Considera que el maestro licenciado en Pedagogía puede contribuir a mejorar la actual situación de la enseñanza media?

Hay muchas facetas de la enseñanza media que podían beneficiarse con la actuación de los licenciados en Pedagogía, fuesen o no maestros.

En la revista «Enseñanza Media», número 130 (extra), correspondiente al mes de noviembre, se convocan oposiciones a cátedras de enseñanza media. Sin embargo, se excluye de las mismas a los licenciados en Pedagogía que sean maestros, no así a los que siendo igualmente licenciados en Pedagogía posean título de Bachiller superior. ¿Querría explicar a qué se debe esa decisión tan extraña, contribuyendo a crear una desigualdad injusta?

El planteamiento de esta cuestión es totalmente incorrecto. Se habla de una extraña decisión como si se hubiese adoptado en esta convocatoria y como si contribuyese a crear una desigualdad injusta cuando se trata en realidad de una pura consecuencia de la Ley de Educación Primaria, que dió acceso a la Facultad de Filosofía y Letras a los maestros únicamente a efectos de licenciarse en Pedagogía para obtener los cuadros de personal que habrían de cubrir necesidades de la propia enseñanza primaria.

Sabemos que la Dirección General de Enseñanza Media creó en su día Escuelas de Formación del Profesorado con objeto de preparar pedagógicamente a los futuros profesores de enseñanza media. En ese caso, ¿no ve un contrasentido en que a los licenciados en Pedagogía —con idénticos estudios que los demás— se les excluya de ese campo de la enseñanza?

También es incorrecto el planteamiento de esta pregunta. Tomada literalmente no hay contrasentido. En la enseñanza media se necesitan profesores de Matemáticas, de Física y Química, de Ciencias Naturales, de Lengua y Literatura, de Geografía e Historia, de Filosofía, de Lenguas clásicas y modernas. La Escuela de Formación del Profesorado les prepara pedagógica y didácticamente. En cambio, no existe ninguna disciplina estrictamente pedagógica en los planes de estudios de los alumnos de enseñanza media. El contrasentido está más bien en el hecho de que no puedan estudiar los maestros, formados ya pedagógicamente, las disciplinas del resto de las secciones de la Facultad de Filosofía y Letras y las correspondientes a las Facultades de Ciencias.

CONSTRUCCIONES ESCOLARES DE MADRID

Se ha reunido la Junta Provincial de Construcciones Escolares para estudiar los problemas más urgentes que en este orden presenta la provincia y especialmente aquellas zonas en que se vienen operando concentraciones de población.

Ha sido aprobado un plan que comprende la construcción de nuevas unidades escolares, viviendas para maestros y reparación de edificios antiguos, de acuerdo con el censo escolar, por un importe de 68.045.000 pesetas, el cual será sometido a la aprobación del Ministerio de Educación Nacional.

Habiendo sido concedido en principio un crédito de 10 millones de pesetas, la Junta ha acordado seleccionar las obras y reparaciones más urgentes, a fin de que puedan ser iniciadas a la mayor brevedad posible y continuar la realización del plan en períodos sucesivos.

SIETE NUEVAS ESCUELAS TÉCNICAS

Uno de los principales objetivos de la Ley de Ordenación de las Enseñanzas Técnicas de 1957, como es el aumento del número de centros, se empezó a cumplir en 1959, mediante la creación de tres superiores y otros tantos de grado medio.

La insuficiencia de los mismos ha subsistido, por lo que el MEN ha establecido directrices y medidas preliminares al Plan de Desarrollo, constituyendo una Comisión interministerial para incrementar y acelerar la formación de científicos y técnicos, y ésta formula al Gobierno la propuesta de que es indispensable poner en funcionamiento nuevas Escuelas Técnicas.

La creación reciente de las nuevas escuelas se efectúa con las garantías precisas para asegurar desde el comienzo la eficacia de sus enseñanzas, habiéndose incluido en el Plan de Desarrollo Económico las dotaciones que requieren la construcción de edificios y las instalaciones adecuadas. Igualmente se adoptarán, con la antelación debida, las medidas pertinentes respecto del profesorado y medios materiales de toda índole. Para todo ello se cuenta asimismo con las importantes colaboraciones económicas ofrecidas por las respectivas Corporaciones locales.

Es importante señalar que la atención que merecen estas nuevas escuelas no disminuirá el esfuerzo que se viene realizando para el desarrollo de las actuales, cuya financiación se proseguirá con carácter preferente.

Se crean las siguientes Escuelas Técnicas:

De Ingenieros Agrónomos, en Córdoba.

De Ingenieros Industriales, en Sevilla.

De Ingenieros de Caminos, Canales y Puertos, en Santander.

De Peritos Agrícolas, en Lugo.

De Peritos Agrícola, en León.

De Peritos de Obras Públicas, en Burgos.

De Peritos Navales, en El Ferrol.

En cada una de ellas se establecerán las especialidades más adecuadas a las características de la región. La implantación de las enseñanzas se efectuará de modo progresivo, curso por curso. Se adoptarán anticipadamente las medidas necesarias para que, al comenzar cada curso, se disponga del profesorado y medios precisos para garantizar la plena eficacia de las enseñanzas. A tales efectos se someterá a las Cortes un proyecto de ley económica que amplíe las dotaciones del profesorado de escuelas técnicas en el número de plazas que correspondan a las nuevas, las cuales podrán ser utilizadas progresivamente.

CAMPAÑA DE EDUCACION FUNDAMENTAL

Se está llevando a efecto desde el 1 de febrero al 19 de marzo, en la Unidad Vecinal de Absorción de Canillejas, la Campaña de Educación Fundamental, que organiza y realiza el Servicio Universitario del Trabajo de la Jefatura del SEU del Distrito de Madrid. Su fin primordial es proporcionar a sus habitantes conocimientos básicos de lectura, escritura y cultura general, que les permitan acceder a puestos de trabajo que habitualmente les están vedados, llevándoles con ello igualmente la posibilidad de elevar su nivel de vida.

Participarán en la Campaña 200 universitarios, divididos en tres grupos, correspondientes a otros tantos tipos de actividades a desarrollar:

a) Grupo de enseñanza.

b) Grupo de trabajo.

c) Grupo de actividades culturales.

La Campaña constará de las siguientes enseñanzas: Enseñanzas fundamentales (lectura, escritura, cálculo, Geografía e Historia). Enseñanzas complementarias (higiene, sanidad, labores, enseñanzas domésticas, divulgación sobre Seguros sociales, Organización Sindical, etc.).

En otro aspecto se intentará la constitución de Cooperativas Artesanas y de Consumo entre los trabajadores y, por último, se luchará contra el paro buscando colocación a las personas que se encuentren en esas circunstancias.

MUTUALIDAD Y COTOS ESCOLARES

El primordial fin de las mutualidades y cotos escolares consiste en la previsión, solidaridad social y formación de la infancia y la juven-

tud. Sus sencillas actividades se concretan en una triple dirección de carácter general: pedagógica, económica y social.

Tres metas se distinguen en su desarrollo: la práctica del mutualismo, el seguro y la iniciación profesional.

La mutualidad tiene por cometido:

a) La formación de dotes infantiles y pensiones de retiro, mediante operaciones concertadas con el Instituto Nacional de Previsión.

b) Socorros mutuos de enfermedad y fallecimiento.

c) El ahorro de primer grado.

d) Cualquiera otra obra mutualista de previsión o bien social, tal como bolsas de estudio, cantinas escolares, formación de bibliotecas, viajes de instrucción, etc.

Crear y organizar cuando sea posible, como complemento y perfeccionamiento de las actividades mutualistas, un coto escolar de previsión, que tenderá:

a) A completar la educación y la base económica y social de la mutualidad mediante el trabajo reproductivo y en cooperación, dentro de lo que permita el desarrollo de los niños.

b) A vitalizar el contenido de los programas y de las tareas escolares.

c) A practicar y difundir los procedimientos y métodos modernos en las actividades propias del coto.

SOBRE LA REFORMA DE LAS ENSEÑANZAS TÉCNICAS

Si el proyecto de ley que reorganiza las enseñanzas técnicas es aprobado por las Cortes Españolas, será en el año 1965 cuando su articulado entre en vigor. Como, según el referido proyecto, los estudios para el ingeniero especialista exigen cinco años de escolaridad, hasta el año 1970 no saldrá la primera promoción, en caso de que cuanto está escrito en el proyecto sea aprobado por el órgano legislativo de la Nación.

Este mismo año 1964 comienza a ponerse en marcha el Plan de Desarrollo Económico y Social, cuyo éxito depende fundamentalmente del hombre, de los técnicos que lo puedan realizar. Aquí, en la capacidad y eficacia, como en el número de ingenieros y peritos, es donde reside el comienzo, la feliz puesta a punto y la consecución de cuantas metas se han asignado al Plan.

Una posible solución es la que apuntaron los peritos, ayudantes, aparejadores, facultativos de minas y fábricas y topógrafos que la pasada semana celebraron en Madrid su I Asamblea Nacional, convocada y organizada por el Instituto Nacional que agrupa a estos 31.900 técnicos de la Ingeniería civil. Y lo que hace un mes pidieron los delegados del SEU de las Escuelas Técnicas de Gra-

do Medio, reunidos también en su I Asamblea Nacional.

Los peritos abogan por que puedan adquirir automáticamente la denominación, prerrogativas y atribuciones que se creen para el ingeniero especialista. Y esto por dos razones. La primera, que la preparación actual y la capacidad realizada es superior a la de los que se pretende formar en lo sucesivo y tiene, en cambio, un nivel muy semejante a la del futuro ingeniero especialista. La segunda, son los años de ejercicio profesional.

Hay que recordar también que si en el extranjero no se reconoce la titulación de peritajes, porque fuera de España no existe esa escala profesional, sí se reconoce la capacidad y el trabajo de los peritos españoles, a quienes, a veces, homologan con los ingenieros especialistas.

¿Cómo habría de realizarse la conversión de los actuales peritos en ingenieros especialistas? En su reciente conferencia de prensa, el ministro de Educación Nacional, contestando a la pregunta de un informador, dijo que se ha previsto una disposición transitoria para este caso.

LA ENSEÑANZA Y LOS PADRES DE FAMILIA

El Consejo de la Confederación Católica Nacional de Padres de Familia ha visitado al ministro de Educación Nacional para exponerle su opinión sobre diversos asuntos que afectan a la enseñanza y planes de estudio: el curso preuniversitario en su nueva estructura, la reordenación de las enseñanzas técnicas, la actualidad del Bachillerato y otros problemas de la docencia.

Fundados en ello, interesaron que se conceda representación a los padres de familia en los organismos ministeriales y administrativos que entienden en tan importantes cuestiones relacionadas con la docencia, como el Consejo Nacional de Educación, las Juntas de Protección Escolar, los Jurados de Becas, etc., así como el ser oídos en la estructuración y modificaciones de los planes de estudio.

NUEVO CENTRO DE LA UNIVERSIDAD DE CALIFORNIA EN MADRID

La Universidad de California ha anunciado que extenderá su programa de educación en el extranjero, estableciendo nuevos centros en Madrid y en los alrededores de Tokio.

Las facilidades con que cuenta la Universidad de Madrid permitirán acomodar a sesenta estudiantes para el año académico 1964-65. La dirección de la Universidad californiana ha elaborado este programa de coope-

ración con el Instituto de Cultura Hispánica. Los estudiantes que pretendan acudir a estos cursos deben contar, al menos, con dos años de estudios de español por la Universidad de California.

Para el programa en el Japón será seleccionado un grupo integrado, como máximo, por veinte estudiantes.

PERIODICOS MURALES Y CUADERNOS DE ROTACION 1964

La Delegación Nacional de Juventudes ha convocado los concursos de 1964 de periódicos murales y cuadernos de rotación, al que podrán concurrir todas las escuelas.

A efectos de estimulación de los trabajos, los concursos se han dividido en diversas categorías. Una, agrupa a los escolares mayores de diez años; otra, a los menores de dicha edad; una tercera se reserva a los trabajos procedentes de escuelas unitarias, y la cuarta englobará a las escuelas que ya hayan sido premiadas en anteriores concursos.

Se distribuirán numerosos premios de 2.000, 1.500, 1.000 y 500 pesetas entre los mejores trabajos de cada categoría.

Los centros interesados en los concursos se dirigirán, para recibir una información detallada, a las Delegaciones Provinciales de Juventudes.

BECAS MARCH 1964

La Fundación «Juan March» anuncia la convocatoria de Ayudas de Investigación, Becas de Estudio en España y Pensiones de Literatura y Bellas Artes.

A) AYUDAS DE INVESTIGACION

Se crean diez Ayudas de Investigación para ser atribuidas a los españoles que se comprometan a realizar en el plazo de dos años, a partir de 1 de julio de 1964, y en las condiciones que se determinan, un trabajo de investigación comprendido en los grupos siguientes:

Grupo I.—Aplicaciones y Técnicas industriales (dos ayudas).

Grupo II.—Ciencias matemáticas.

Grupo III.—Ciencias físicas.

Grupo IV.—Ciencias químicas.

Grupo V.—Ciencias naturales y sus aplicaciones.

Grupo VI.—Ciencias médicas.

Grupo VII.—Ciencias jurídicas.

Grupo VIII.—Ciencias económicas.

Grupo IX.—Ciencias históricas.

Todas estas ayudas están dotadas con 500.000 pesetas. Podrán optar a estas ayudas todos los españoles cuyos trabajos y méritos impliquen una garantía suficiente de que realizarán la investigación propuesta.

Por su parte, las ayudas serán indivisibles y deberán atribuirse a un solo concursante.

B) BECAS DE ESTUDIO EN ESPAÑA

Se crean ochenta y una becas de estudio en España, destinadas a los españoles que se comprometan a desarrollar en el plazo de un año, a partir de 1 de julio de 1964, y en las condiciones que se determinan, un trabajo comprendido en los grupos siguientes:

Grupo A.—Estudios técnicos e industriales (15 becas).

Grupo B.—Ciencias matemáticas, físicas y químicas (18 becas).

Grupo C.—Ciencias naturales y sus aplicaciones (10 becas).

Grupo D.—Ciencias médicas (15 becas).

Grupo E.—Ciencias jurídicas, sociales y económicas (13 becas).

Grupo F.—Ciencias sagradas, filológicas e históricas (10 becas).

Dotación.—Las becas del grupo A estarán dotadas con 150.000 pesetas; las del grupo B, con 125.000, y las restantes, con 100.000 pesetas. Las becas serán indivisibles y serán atribuidas a una sola persona.

C) PENSIONES DE LITERATURA Y BELLAS ARTES

Se asigna para nutrir dichas pensiones la cantidad total de 2.400.000 pesetas. La fijación del número de pensiones, así como la asignación de cada una, incumbe a los respectivos jurados. Ninguna pensión será inferior a 50.000 pesetas ni superior a 150.000 pesetas.

LA CASA DEL ESTUDIANTE DE MADRID

LA nueva Casa del Estudiante de Madrid, organizada por el SEU, en la Ciudad Universitaria, pretende abordar dos de los más grandes problemas que hoy día tiene la enseñanza superior. De un lado, en la Casa del Estudiante de Madrid se instalará un comedor universitario con capacidad para cinco mil plazas, con lo que habremos contribuido poderosamente a solventar esa angustiosa necesidad asistencial. Por otro lado, el SEU, al iniciar este plan general de instalación de Casas del Estudiante, ha tenido presente también que la Universidad no puede diferir por más tiempo el cumplimiento de su misión formativa. De ahí que se hayan previsto, al lado de las instalaciones asistenciales—comedor, cooperativa de consumo, centro-guía, oficina de viajes y de los servicios administrativos del Distrito Universitario—, instalaciones para desarrollar esas actividades formativas que a la Universidad y al SEU le están encomendadas. Habrá, pues, un gran salón de actos, diversas salas para conferencias y seminarios, un auditorium para sesiones musicales, biblioteca y hemeroteca. De esta manera,

el SEU acomete la tarea de incorporar a la vida universitaria a los estudiantes que por distintas circunstancias no conviven en Colegios Mayores.

CURSO SOBRE «ORGANIZACION Y SUPERVISION ESCOLARES»

El Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria ha organizado un curso sobre «Organización y supervisión escolares», que tendrá lugar en Madrid del 12 de febrero al 20 de marzo próximo.

Se desarrollará una lección cada día, de siete a ocho de la tarde, seguida de coloquio, en la Escuela del Magisterio Femenino (avenida de las Islas Filipinas).

Puede matricularse el personal perteneciente a todos los establecimientos de la enseñanza primaria.

CONGRESO DE LA FEDERACION DE RELIGIOSOS DE LA ENSEÑANZA

En diciembre de 1963 se celebró en Madrid este Congreso anual, entre cuyos acuerdos generales figuran los siguientes:

La orientación escolar debe abarcar todos los aspectos de la personalidad, reconocimiento de la importante base que presta la relación familia-colegio, impulso a la organización en todos los centros docentes de departamentos de psicología escolar, llamada en favor de una revisión de los planes de estudio, atencidas la conservación y mejoramiento de la salud del niño; deseo de que la educación vaya impregnada de un profundo amor al desarrollo económico que lleve a la consecución y comunicación de los bienes espirituales, necesidad de una reforma en la manera de presentar la religión en las clases y de padres espirituales en los centros de enseñanza, invitación al estudio de los nuevos métodos de la ciencia matemática y reconocimiento de que en la valoración de la actividad escolar ha de ser la persona del alumno más que

los frutos positivos de su actividad lo que estime directamente el educador.

En el sector de enseñanza media el Congreso destaca la importancia de la higiene, el cultivo de los niños subnormales y el juego infantil. En enseñanza media se recomienda el estudio de la posibilidad de unificar en el grado elemental los estudios de formación profesional y bachillerato laborales y general. Se recomienda también una reforma en los programas de estudios en beneficio de un adecuado descanso de los escolares. En enseñanza profesional se invita a un mayor desarrollo en favor de la enseñanza profesional y la reorganización de este tipo de enseñanza femenina. En enseñanza universitaria se desea se estudie una fórmula para la provisión de las cátedras de las universidades de la Iglesia en consonancia con su constitución canónica y mirando al bien común de la juventud española.

CAMPAÑA NACIONAL DE ALFABETIZACION

El director general de Enseñanza Primaria, al hacer referencia a la campaña de alfabetización, ha manifestado que ha constituido un gran éxito. Ha puesto de manifiesto que pronto será editado un diario para neolectores, o sea, destinado a los redimidos del analfabetismo, que será redactado en un lenguaje y tipos de letra especiales, por periodistas también especializados, a fin de que facilite el tránsito del antes analfabeto al lector corriente de diarios, libros y revistas.

CURSO DE ESPECIALIZACION EN PUBLICACIONES INFANTILES

Un curso de especialización en publicaciones infantiles y juveniles se celebrará en la Escuela Oficial de Periodismo durante los días 10 de febrero y 11 de marzo de 1964. Podrán matricularse en el mismo todas las personas inscritas en el Registro Oficial de Periodistas, quienes deberán enviar su solicitud a la Es-

cuela Oficial de Periodismo antes del día 30 de enero.

En el programa del curso figuran aquellas cuestiones que pueden orientar a los profesionales para su mejor dedicación en una rama tan importante de la prensa y de la información nacionales, así como las técnicas particulares de la prensa, radio, televisión y cine, especialmente dedicados a niños y jóvenes.

Al final del curso, y superadas las pruebas establecidas, podrá obtenerse el diploma que habilita para el ejercicio de esta especialización.

LA TECNICA CON LAS HUMANIDADES

La experiencia realizada en la Escuela de Formación Profesional «Virgen de la Paloma», con sus cursillos para bachilleres o alumnos de comienzo de carrera universitaria, es aleccionadora: de inmediato se observa que el alumno suficientemente acostumbrado al estudio reduce los trámites para un aprendizaje mecánico y técnico. Y se han dado casos de alumnos que no se han conformado con adquirir unos conocimientos mecánicos, sino que han visto despertar—todavía a tiempo—en ellos una vocación por la mecánica y por la técnica que no había tenido ocasión de mostrarse al iniciar o proyectar una carrera impuesta por las indicaciones o determinaciones ambientales.

Todo ello nos lleva a pensar que se hace imprescindible enfrentar a los escolares, en medio de sus estudios humanísticos, con las realidades del trabajo técnico y de sus enseñanzas. Son tradicionales las visitas a museos, a monumentos artísticos, las conferencias o coloquios sobre materias históricas, literarias, artísticas y científicas, imprescindible todo ello para el complemento, la ejemplarización práctica, las incitaciones superiores de la educación. Pero al mismo tiempo se pretende sistematizar de alguna manera la familiarización del alumno con los aprendizajes industriales, la adquisición directa de algunos conocimientos mecánicos actualizaría su formación y daría también, tal vez, ocasión a rectificaciones vocacionales.

2. Extranjero

PUESTOS TECNICOS VACANTES EN LA UNESCO

1. Especialista en física del estado sólido

Centro Latinoamericano de Física, Centro Brasileño de Investigaciones Físicas, Río de Janeiro (Brasil).

Funciones: El experto deberá continuar el trabajo de investigación experimental que realiza el Centro en algunas de las siguientes materias:

1) Efecto Mossnauer; estudio sobre las interacciones cuadrupolares y el desplazamiento isomérico y su reacción con el enlace químico; investigaciones sobre las aleaciones iónicas; investigaciones sobre las impurezas en los semiconductores.

2) Susceptibilidad magnética y medidas en infrarrojo de los complejos de los metales de transición.

3) Utilización de la resonancia del spin electrónico para el estudio de los compuestos de los metales de transición y de las impurezas de los sólidos.

4) Difusión y efecto Hall en los semiconductores.

Se concederá especial importancia a la parte experimental del párrafo 3. El Centro dispone del material siguiente:

- i) Espectrómetro de resonancia paramagnética (9KMC, Varian).
- ii) Espectrómetro de Mossnauer.
- iii) Balanza de susceptibilidad magnética.
- iv) Dispositivo para la medida del efecto Hall y de la resistividad.
- v) Detectores nucleares.
- vi) Temperatura del nitrógeno líquido.

Requisitos: Doctor en Ciencias físicas o grado equivalente con gran experiencia de la física del estado sólido que le permita preparar y desarrollar nuevos proyectos en la materia.

Idiomas: La lengua oficial es el portugués, pero podrá bastar que sepa español, francés o inglés.

Contrato: Seis meses.

Sueldos: Exentos del impuesto nacional sobre la renta. Pagaderos en parte en la moneda del país de origen del funcionario o del lugar de destino:

Sueldo básico por año, el equivalente de 10.650 dólares.

Prestaciones familiares por año:
Esposa a cargo, 400 dólares.

Por cada hijo a cargo, 300 dólares.

Subsidio por misión en el lugar de destino, que oscilará de 8 a 12 dólares diarios pagaderos en moneda local.

Se costearán los gastos de viaje del experto.

2. Experto en investigaciones pedagógicas

Sao Paulo (Centro Regional de Pesquisas Educacionais, Universidad de Sao Paulo (Brasil).

Cometido: El Gobierno de Brasil ha organizado, con la ayuda de la Unesco, una serie de cursos destinados a la formación de especialistas en investigaciones pedagógicas.

El experto, que estará agregado al Centro Regional de Investigaciones Pedagógicas de la Universidad de Sao Paulo, se mantendrá en estrecho contacto con el Instituto Nacional de Estudios Pedagógicos. Colaborará con otros especialistas nacionales de nivel universitario, bajo la dirección de un coordinador altamente cualificado, y tendrá a su cargo las actividades siguientes:

a) Proseguir los estudios ya comenzados en el Centro de Investigaciones acerca de la situación de las escuelas primarias en las diversas regiones del país; determinar las principales mejoras de que deben ser objeto, así como los sectores a los que convendrá extender las investigaciones.

b) Colaborar estrechamente con el experto en materia de tests y medidas y estudiar los niveles adecuados de rendimiento escolar en las diversas etapas de la Enseñanza primaria.

c) Continuar el trabajo ya emprendido en lo tocante a observación y orientación de los alumnos de las escuelas primarias y secundarias.

d) Efectuar un estudio detenido de la función que corresponde a la escuela primaria en la comunidad, y principalmente de los factores que pueden influir en el planeamiento de los programas.

Requisitos: Título universitario en Pedagogía, con especialización en investigaciones pedagógicas. Conocimientos teóricos y experiencia práctica en esa esfera. Experiencia en materia de evaluación e instrumentos de observación. Buena formación en estadísticas relativas a la educación y en psicología.

Idiomas: Español o inglés o francés. Es conveniente el portugués.

Contrato: Un año.

Sueldo: Exentos del impuesto nacional sobre la renta y pagaderos parcialmente en las divisas del país de origen o del país de destino del funcionario:

Sueldo básico anual, el equivalente de 8.930 dólares.

Ajuste por lugar de destino oficial (coste de vida sujeto a modificación sin aviso previo) en esta fecha, el equivalente en moneda local de menos 528 dólares.

Subsidio por misión (subsidio por expatriación), el equivalente en moneda local de 1.200 dólares (950 dólares si el interesado no tiene personas a su cargo).

Subsidios familiares:

Cónyuge a cargo, 400 dólares.

Por cada hijo a cargo, 300 dólares.

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

3. Experto en administración de personal y formulación de proyectos

Santiago (Chile).

Cometido: El Gobierno de Chile está empeñado en impulsar el planeamiento integral de la educación de acuerdo con los principios difundidos por la Unesco en los últimos años.

El propósito del Gobierno es poner en práctica una nueva estructura del sistema escolar que facilite las tareas de extender la educación general a toda la población de seis a catorce años de edad, mejorando su calidad, y organizar la formación profesional de niveles medio y superior de acuerdo con las necesidades del desarrollo social y económico del país; se trata igualmente de unificar la dirección y la orientación técnica de las diversas ramas de la educación, y de lograr en cierta medida la descentralización administrativa, a fin de asegurar que las comunidades locales y las provincias y regiones del país tengan participación mayor de la que ahora tienen en el desarrollo de los servicios escolares.

Para el estudio y ensayo de las medidas que deben aplicarse, el Gobierno ha designado una Comisión de Planeamiento Integral de la Edu-

cación que, entre otras funciones, tiene la de coordinar la asistencia técnica y financiera que el país recibe en materia de educación. Las autoridades de Chile han solicitado los servicios de un experto que, en contacto directo con el Coordinador del Planeamiento de la Educación, desempeñará las siguientes funciones:

1) Asesorar a la Comisión y a los funcionarios y organismos del Ministerio de Educación que ésta indique en problemas relativos a la administración de personal de los servicios de educación, la organización de cursos de formación acelerada y de perfeccionamiento de personal en servicio.

2) Asesorar a la Comisión en los estudios para la reorganización del sistema de formación regular de personal de los servicios de educación.

3) Asesorar al Coordinador del Planeamiento en la formulación de proyectos específicos relacionados con la formación de personal y con el planeamiento de la educación, de acuerdo con las normas requeridas para solicitar su financiamiento por organismos internacionales de crédito y de asistencia técnica.

Requisitos: Título universitario o experiencia equivalente en planeamiento y administración de la educación. Capacidad de trabajar en equipo.

Idioma: Español, indispensable. El conocimiento del inglés o del francés es deseable.

Contrato: Doce meses.

Sueldo: Exentos del impuesto nacional sobre la renta y pagaderos parcialmente en las divisas del país de origen o del país de destino del funcionario:

Sueldo básico anual, el equivalente de 8.930 dólares.

Ajuste por lugar de destino oficial (costo de vida, sujeto a modificación sin aviso previo) en esta fecha, el equivalente en moneda local de 792 dólares.

Subsidio por misión (subsido por expatriación), el equivalente en moneda local de 1.200 dólares (950 dólares si el interesado no tiene personas a su cargo).

Subsidios familiares:

Cónyuge a cargo, 400 dólares.

Por cada hijo a cargo, 300 dólares.

La Unesco abonará los viajes de ida y vuelta del experto y personas a su cargo (esposa e hijos menores de dieciocho años). Además, la Unesco contribuirá a los gastos de instalación en el lugar de destino oficial, de educación de los hijos a cargo y a los gastos de servicio médico del experto. Se le pagará un subsidio por repatriación.

4. Experto en educación comparada.

Sección de Planeamiento de la Educación del Instituto Latinoamericano de Planificación Económica y Social (Santiago de Chile).

Funciones: La Unesco y el Instituto Latinoamericano de Planificación Económica y Social de la CEPAL han concluido un acuerdo formal para la creación de una Sección de Planeamiento de la Educación en dicha Institución.

Esta Sección desarrollará los siguientes cometidos:

a) Formación de personal calificado para los servicios nacionales de planeamiento de los países de América Latina y perfeccionamiento del personal en ejercicio en los mismos. A este efecto se realizarán dos tipos de cursos: uno, cuya duración será de cuatro meses, destinado a preparar personal en materia de planeamiento de la educación, y otro, de seis semanas a dos meses, destinado a funcionarios en los servicios educativos nacionales o a personas que ya han recibido instrucción en ese campo.

b) Realización de investigaciones relacionadas con el planeamiento de la educación y el desarrollo económico y social en los países de América Latina.

La Unesco proporcionará los servicios de cuatro expertos, uno de ellos en planeamiento de la educación, y los restantes, en estadística escolar, financiamiento de la educación y educación comparada.

Bajo la supervisión del director del Instituto y del director de la Sección de Planeamiento de la Educación, el experto tendrá a su cargo las siguientes funciones:

i) Explicar la materia «Educación comparada» en los cursos de formación de especialistas en planeamiento de la educación.

ii) Realizar estudios comparativos sobre la organización, estructura, características y rendimiento de los sistemas educativos nacionales de América Latina.

iii) Preparar documentos informativos sobre su especialidad para ser distribuidos entre los expertos de planeamiento de la educación que prestan servicios en América Latina.

iv) Mantener relación con el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación en París, en los aspectos que atañen a su especialidad.

Requisitos: Título universitario o equivalente en Ciencias de la educación. Conocimiento de los sistemas educativos de América Latina y de los países de otras regiones. Experiencia en la enseñanza de la materia de educación comparada y publicaciones relativas a la misma.

Idiomas: Dominio del español y conocimiento del francés e inglés.

Contrato: Un año, con posibilidad de prolongación.

Sueldo: Exentos del impuesto nacional sobre la renta y pagaderos parcialmente en las divisas del país de origen o del país de destino del funcionario:

Sueldo básico anual, el equivalente de 8.930 dólares.

Ajuste por lugar de destino oficial (costo de vida, sujeto a modificación sin aviso previo) en esta fecha, el equivalente en moneda local de 792 dólares.

Subsidio por misión (subsido por expatriación), el equivalente en moneda local de 1.200 dólares (950 dólares si el interesado no tiene personas a su cargo).

Subsidios familiares:

Por esposa a cargo, 400 dólares.

Por cada hijo a cargo, 300 dólares.

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

LA UNESCO Y LA EDUCACION HISPANOAMERICANA

Cerrado el año 1963, se ha efectuado un análisis del desarrollo de los programas de la Unesco en favor de la educación iberoamericana. Por el concepto de Proyecto Principal para la extensión y mejoramiento de la Enseñanza primaria y bajo la rúbrica de Asistencia técnica, la Unesco ha mantenido o mantiene en la región un total de noventa expertos, encargados de asesorar a los distintos gobiernos del Continente en problemas específicos de la enseñanza.

Al examinar las especialidades de estos asesores internacionales se observa la evolución de la *asistencia internacional*, a compás de los deseos de las autoridades y se advierte una concentración del esfuerzo en algunas esferas, que parecen haber sido consideradas como prioritarias; la supervisión y administración de la enseñanza, el planeamiento, el financiamiento. Desde la Conferencia de Santiago de Chile sobre educación y desarrollo económico social, es cada vez más evidente que América latina ha rebasado sus primeros propósitos de concentrar la acción de la Unesco en la Enseñanza primaria y que ahora se considera como de necesidad inmediata la formación de los cuadros dirigentes. Becas, cursillos y seminarios han ido fomentando en los veinte países latinoamericanos la idea de considerar la educación como un problema de conjunto y de atender a su desarrollo en el marco del progreso general de cada país.

Por otro lado, en el marco específico del Proyecto Principal la asistencia de la Unesco ha tenido relieve singular en los problemas de la *formación de maestros* y en los de la *inspección y administración de la enseñanza*. Junto a esas actividades los países atienden también a las del perfeccionamiento de la estadística, al empleo de los medios audiovisuales y más recientemente a la investigación de los problemas generales de la pedagogía y a las relaciones que han de existir entre la primaria y los demás grados de la educación.

Conviene también mencionar, por el grado de estabilidad y madurez que han alcanzado en su funcionamiento ciertas instituciones, consideradas como permanentes: el CREFAL, las Universidades Asociadas, las Escuelas Normales Asociadas y la aparición de misiones más completas en las que figuran expertos de diversas especialidades y que tienden a observar el desenvolvimiento educativo de una manera global.

El Centro Regional de especialistas para el desarrollo de las comunidades, o de educación fundamental, situado en Pátzcuaro lleva once años dedicado a la búsqueda de *métodos sobre alfabetización*, empleo de los medios audiovisuales, economía rural, métodos de enseñanza, recreo y a la aplicación de las ciencias sociales en las investigaciones pedagógicas; las Universidades Asociadas de Santiago de Chile y San Pablo, Brasil, han permitido a sucesivas promociones de educadores latinoamericanos examinar en conjunto y discutir en detalle los sistemas educativos respectivos, creando una conciencia de solidaridad y de unión entre naciones que quizás no se hallan en el mismo grado de desenvolvimiento educativo y dando lugar a que se consideren como propias las dificultades por las que atraviesan cada una de las naciones «hermanas».

Pero no cabe duda que a partir de 1964 Iberoamérica ha de entrar con paso más firme en el estudio de los problemas de la Enseñanza técnica y profesional, en el mejoramiento de la Enseñanza secundaria y de la misma Universidad. «Hoy se observa en América latina —en ello coinciden los noventa expertos de la Unesco— un interés impresionante por la educación, y la opinión pública ejerce una presión incontenible para que se aumenten las facilidades de instrucción en todos los grados.» El aumento de la población y la necesidad de lograr niveles más altos de desarrollo, impiden que por más tiempo sólo puedan acceder a los títulos superiores cuatro latinoamericanos de cada diez mil. Ese número es altamente insuficiente para responder a las condiciones actuales.

El esfuerzo de los expertos de la Unesco se ha de concentrar cada vez más en tareas prioritarias y, entre ellas, como fundamentales aparecen

la de la preparación de los cuadros dirigentes de la enseñanza y el mejoramiento cualitativo de la instrucción que se da en las aulas. Sin excepción se repite cada vez más en los informes que recibe la Secretaría en París el caso de la deserción de los alumnos y la tasa muy pequeña, por dicha razón, de 2,2 años de promedio de escolarización para quienes tienen la fortuna de contar con un maestro y un aula.

A los seis años de haberse iniciado el Proyecto Principal puede decirse que se ha dado un gran paso, pero ese optimismo representado por un aumento de nueve millones de alumnos en los efectivos de la primaria, queda mitigado «cuando entre el primero y el tercer año la escuela pierde el 50 por 100 de los estudiantes».

Por de pronto, en 1964 comenzará a funcionar en Méjico el Centro Latinoamericano de Construcciones Escolares, tema de gran interés para todos los países y que representa una primera etapa en el logro de un pensamiento general de cooperación y de estudio para la resolución de los gravísimos problemas pendientes.

LA REFORMA DE LA ENSEÑANZA EN ITALIA

En nuestro número anterior se reflejaban las nuevas medidas adoptadas por Francia en la reorganización de sus enseñanzas. El que los franceses busquen nuevas estructuras a su dispositivo educacional es consecuencia lógica de un movimiento que se opera en todos los países de la Comunidad europea que han estimado requisito indispensable para su expansión económica el perfeccionar la educación de la gran masa del país. En Francia no habían «roto» de una manera absoluta con aquel concepto clásico de los tres grados: Primaria, Media y Superior o Especial; pero sí acentuaban esa fase de escolaridad obligatoria que constituye una enseñanza general y de tipo básico, para de esta forma ir limitando los estudios superiores mediante una lógica criba que garantice el acceso sólo a minorías selectas capaces de asumir esas tareas rectoras que al universitario le están encomendadas.

Por su parte, en Italia hay un movimiento de reforma que sale de las esferas rectoras y académicas a la primera página de los periódicos. Un comentarista, Francesco Zappa, ha publicado un artículo en una página dedicada a la cultura y en un periódico bastante popular en los medios laborales. La tesis que se defiende es revolucionaria, pues centrando su estudio en la Enseñanza media superior hace tal crítica de ella que titula el artículo «Non riordinare, ma rinnovare», es decir, «No reordenar, sino renovar».

El artículo comentado llega a conclusiones tan tajantes como ésta: «El joven bachiller no sabe qué Facultad escoger, porque la escuela no le ha dado ni dirección ni medios para la elección.» Hablando de esa pirámide escolar que estima muy mal distribuida, dice: «esta rígida selección está basada sobre todo en un elemento de clase; la Universidad italiana, desgraciadamente, mantiene intencionadamente una triste supremacía: las clases obreras y campesinas, incluídos los trabajadores, siendo la enorme mayoría de la población activa sólo en un 10 por 100 están representadas en el recinto universitario». Así, por este orden, llega a puntualizar que «el carácter clasista de la Universidad italiana domina aún en la Enseñanza media superior». Da unas cifras que refuerzan estas conclusiones: sólo el 22 por 100 de los alumnos, que terminan la escuela obligatoria, pasan a la media superior, y sólo le 15 por 100 llega a obtener un diploma; pero en una encuesta realizada sobre el estamento a que pertenecían esos escolares, aparecía que sólo el 7 por 100 de los trabajadores habían frecuentado una escuela media superior; y en el conjunto de diplomas superiores obtenidos, únicamente el 18 por 100 de ellos podía encuadrarse como procedente de clases obreras.

El artículo comentado parece dirigido a la dura crítica y comentario de la situación actual. Así, por ejemplo, dice: «Frente a la crisis histórica de la dirección humanística tradicional, que ya no está en condiciones de representar un válido centro de desarrollo cultural, el viejo Liceo sigue siendo la rémora de una vieja y estática concepción.»

«Cuando salimos del Liceo encontramos una realidad desconocida, porque la escuela es un mundo cerrado dentro del mundo.» No todo en el artículo es negativo, sino que en él se llega a conclusiones bastante acertadas, pues aceptando los ocho años de escolaridad obligatoria, de los seis a los catorce, tras una primaria que llega a los diez, pasa a un bienio que llama de orientación y que es el que ha de ir señalando cauces de escolaridad, que siendo obligatoria para todos los italianos hasta los catorce años, distinga ya de una manera perfecta aquellos escolares que rápidamente han de ser dotados de un bagaje cultural y de elementos tecnológicos que dirijan sus pasos hacia una profesionalidad, alcanzando pronto el carácter terminal de sus estudios, y aquellos otros que pasarán a los estudios medios superiores para terminar en la Universidad o en las escuelas especiales.

LA EDUCACION EN FRANCIA ANTE 1964

El número de estudiantes matriculados este año es de 334.000, repartido del siguiente modo:

296.000 en universidades del Estado; 8.000 en universidades privadas; 30.000 en diversos centros de primera y segunda Enseñanza. Las «estudiantas» representan el 45 por 100 de la cifra global de matriculados.

El estudiante necesita solamente para «sobrevivir» 200 francos por mes. De ellos, 100 francos se van en el alquiler de la habitación; 30 en los desayunos, y 72 en las comidas y cenas que les sirven en los comedores universitarios. Estos 200 francos mensuales no son el mínimo vital del estudiante, porque además hay que contar los transportes, ropa y «petites folies». Todo ello suma otros 150 a 200 francos más por mes.

LA EDUCACION Y EL PERIODISMO EN EL MUNDO

Los expertos de veinte países, reunidos en un coloquio internacional organizado en Estrasburgo por el Centro Internacional de Enseñanza Superior del Periodismo, bajo los auspicios de la Unesco, han expresado su confianza en cuanto al porvenir de la prensa escrita. El diario, la radio y la televisión son complementarios, cada uno desempeña un papel propio en el mundo moderno, cada uno tiene su fuerza y sus debilidades, y en el futuro la tendencia hacia la especialización irá en aumento.

Los participantes analizaron el desarrollo de los grandes medios de información en el mundo y las reacciones del público ante las nuevas técnicas informativas. El número de diarios disminuyó entre 1955 y 1962, pasando de 8.043 a 7.840. Por el contrario, la circulación aumentó de 243 millones de ejemplares a 297 millones; para la radio las cifras son en el mismo periodo de un crecimiento de 250 a 405 millones de receptores. Las cifras relativas a la televisión son las más impresionantes, y de 44 millones en 1955 se pasa a 131 millones de receptores en 1962.

Algunas investigaciones realizadas en los Estados Unidos explican la influencia ejercida por la televisión sobre los demás medios de información y sobre la conducta del público. Es sabido que los americanos consagran una gran parte de su tiempo libre a mirar la televisión: cada familia (no cada uno de sus miembros) pasa no menos de cuarenta horas por semana ante la pequeña pantalla.

La asistencia a las salas de cine ha disminuido mucho, y a pesar del aumento del número de receptores de radio se escucha menos, y la tirada de revistas acusa una reducción sensible.

De todos los medios de información, los diarios son los que resultan menos perjudicados ante el desarrollo de la televisión. No parece haber cambiado el tiempo consagrado a la lectura de los cotidianos matutinos,

pero puede observarse, según esos sondeos, que la televisión penetra cada vez más en esferas en las que anteriormente la prensa era la única reina. La televisión proporciona en un buen número de países noticias directas y facilita documentos de tipo internacional y nacional con un estilo de gran credibilidad.

Los participantes en el seminario de Estrasburgo han expresado la opinión de que lo importante en los diarios es el contenido; y, sin embargo, la presentación ha de ser cada vez más atrayente, tanto para las noticias y los reportajes, como para la publicidad. Las ilustraciones son cada vez más necesarias, pero han de ser empleadas con gran discreción y discernimiento.

GRAN BRETAÑA, CRISIS DE PROFESORADO PRIMARIO Y MEDIO

Sesenta mil nuevos profesores se precisan en Inglaterra para cubrir las necesidades educativas del país, señala el *Daily Telegraph* en un comentario a un informe hecho público por el Ministerio británico de Educación.

«El ideal —indica el referido informe— es llegar en la primera Enseñanza a que no haya más de cuarenta alumnos en cada clase y treinta en la segunda Enseñanza. Desde la terminación de la guerra, el profesorado británico ha aumentado en unos cien mil nuevos titulares, pero cada uno de ellos tiene que atender a un 25 por 100 más del número de alumnos deseable.»

El *Daily Telegraph* afirma que uno de los mayores problemas es la creciente falta de maestras, que dejan su profesión para contraer matrimonio. La actual población escolar de Inglaterra es de siete millones de alumnos y se espera que llegue a ocho millones, en primera y segunda Enseñanza, en 1970. El total de profesores asciende a trescientos mil.

LA CONFERENCIA 1964 DE GINEBRA

En Ginebra, del 6 al 17 de julio próximo, tendrá lugar la XXVII Conferencia Internacional de Instrucción Pública, en el Palacio Wilson, bajo los auspicios de la Unesco y la Oficina Internacional de Educación. Estudiará dos temas importantes: alfabetización y educación de adultos en primer término, y, en segundo lugar, la enseñanza de los idiomas modernos en las escuelas secundarias. Previamente se llevarán a cabo por las entidades dichas varias encuestas y sondeos comparativos a fin de que la Conferencia pueda redactar recomendaciones de carácter general.

NUEVAS PERSPECTIVAS DE LA EDUCACION

Las nuevas modalidades del desarrollo educativo han tenido un proceso de elaboración, que comprende tres etapas cumplidas entre agosto de 1961 y agosto de 1963; las revolucionarias metas propuestas por la Alianza para el Progreso (agosto de 1961); las recomendaciones, sugerencias y prioridades que fueron elaboradas por la Comisión Especial de la OEA (Education Task Force) (noviembre 1961-abril 1963) y la aprobación de las mismas por los Congresos de Bogotá (agosto 1963). Los países signatarios de la Conferencia de Punta del Este (agosto 1961) comenzarán a trazar sus planes de estudio, conforme a las nuevas modalidades educativas, propuestas por la Comisión Especial de la OEA y aprobadas por la III Reunión Interamericana de Ministros de Educación, previa revisión de sus metas cualitativas y cuantitativas, realizadas por expertos nacionales y teniendo en cuenta la situación cultural, social y económica de cada país.

LAS NACIONES UNIDAS Y EL ANALFABETISMO

«La resolución adoptada en las Naciones Unidas en favor de una campaña mundial contra el analfabetismo tendrá importancia decisiva para el mundo entero y en especial para los países de América Latina.» Tal ha sido el comentario del doctor Gabriel Betancur Mejía, Subdirector general de la Unesco, encargado del Departamento de Educación.

En efecto, la segunda Comisión de las Naciones Unidas acaba de expresar su inquietud ante la situación cultural por la existencia de más de setecientos millones de adultos iletrados, según consta en un informe preparado por la Unesco, y por 98 votos, sin oposición, aprobó una resolución presentada por 39 delegaciones. En su texto se invita al Secretario general de las Naciones Unidas a estudiar la manera de apoyar los esfuerzos nacionales para la supresión del analfabetismo, mediante una campaña mundial y adoptando las medidas de cooperación técnica y financiera indispensables.

Tendrá que llevar a cabo esta tarea el Secretario general en colaboración con el Director general de la Unesco y los directores del Fondo Especial, de la Asistencia Técnica, el Banco Mundial para la Reconstrucción y Fomento y sus otros organismos afiliados.

El programa preparado por la Unesco en sus líneas generales prevé la redención de más de 330 millones de iletrados en los países de África, Asia y América Latina. Según el se-

ñor Gabriel Bentancur Mejía en esos continentes el analfabetismo ha constituido un grave obstáculo al desenvolvimiento económico y social.

También se refirió el Subdirector general de la Unesco a la importancia de algunas campañas desarrolladas o en vías de desarrollo en Colombia, Costa Rica, Cuba, Chile, Ecuador, España, Méjico y Venezuela, que a veces no se reducen a la lucha contra el analfabetismo, sino que se complementan con tareas de educación fundamental y de fomento de la vida de las pequeñas comunidades.

Si esa campaña mundial se lleva a cabo, las campañas nacionales adquirirán una significación humana e internacional mucho más importante. En todo caso la Unesco tratará de rescatar en diez años cuando menos a 30 millones de adultos iletrados de la región latinoamericana. Para eso se requieren grandes recursos, cerca de dos mil millones de dólares, el 75 por 100 de los cuales sería proporcionado por los propios países; 330 millones de dólares por los programas de ayuda bilateral; la Unesco necesitaría, finalmente, cien millones para asegurar la buena marcha de sus trabajos. La Comisión II de las Naciones Unidas ha acordado que el analfabetismo tenga prioridad apropiada en los planes conjuntos para el fomento de las naciones en vías de desarrollo.

INFANCIA Y DINAMICA SOCIAL

Se ha desarrollado en Turín el XII Congreso Nacional de Estudio sobre el tema «Infancia y dinámica social», organizado por el Centro Didáctico Nacional para la Escuela Materna, en colaboración con la Administración municipal de aquella ciudad.

Se han abordado los siguientes problemas: «El niño y el mundo actual en transformación»; «Problemas humanos, psicológicos y sociales de los movimientos de población (emigración e inmigración interna)»; «Problemas pedagógico-educativos en relación con los fenómenos de emigración e inmigración», etc.

LA ENSEÑANZA PRIMARIA Y MEDIA EN EUROPA

El Consejo de Europa, a través de la Conferencia de Ministros europeos responsables de los problemas educativos, ha publicado un interesante documento que da cuenta de la situación en que se encuentran las Enseñanzas primaria y media en los siguientes países europeos: Austria, Bélgica, Dinamarca, Francia, Grecia, Italia, Noruega, Suecia, Suiza y España. Respecto a nuestro país destaca la preocupación que hay por prolongar debidamente la Enseñanza primaria hasta los catorce años y conferir un mayor peso a la orientación vocacional y profesional en los estudios secundarios.

EXPOSICION DE LIBROS Y REVISTAS BRITANICAS PARA NIÑOS

En noviembre de 1963 se inauguró en Madrid, en los salones de la Biblioteca Nacional, una Exposición de Prensa Infantil británica.

Esta Exposición comprende unos quinientos libros y una selección de publicaciones periódicas para niños hasta los quince o dieciséis años.

Los títulos incluidos son los mismos que se expusieron en la sección británica de la Exposición Internacional de Libros para Niños, que tuvo lugar en los locales de la National Book League de Londres en mayo de 1963, inaugurada por el Secretario Parlamentario del Ministerio Británico de Educación, quien llegó a la conclusión, al examinar la Exposición, de que uno de los placeres de los padres es tener la oportunidad de volver a leer los libros que más les habían gustado en su infancia.

Al hacer la selección británica, la National Book League se propuso incluir no sólo libros infantiles recientes, sino también los que habían sido populares años atrás.

Las cinco personas encargadas de hacer la selección—todos ellos profesionales—fueron: Edward Ardizzone (autor e ilustrador), Eileen Colwell (bibliotecaria de niños), Grace Hogarth y Phyllis Hunt (de las editoriales Constable y Faber, respectivamente) y Jessica Jenkins (de la N. B. L.).

Los libros están divididos en cuatro secciones: antes de 1914, 1914-39, 1940-60 y 1961-63; las dos últimas secciones están divididas en libros de cuentos y libros de otras clases. La parte más numerosa es aquella que comprende los libros recientemente publicados, y se han incluido la mayoría de los premios Carnegie y Greenaway Medal.

Todos los libros incluidos son de autores británicos. Aquellos cuentos que originalmente fueron escritos por autores extranjeros están incluidos solamente si se trata de adaptaciones, no si se trata de meras traducciones. Algunos de los títulos que los seleccionadores hubieran querido incluir han tenido que dejarse fuera por no estar disponibles en el momento de formar la Exposición.

Se incluyen también unos treinta ejemplares de muestra de publicaciones periódicas británicas para niños; la sección más numerosa es la que comprende revistas de interés general. Otra sección más pequeña está dedicada a algunas publicaciones para niños, cuya lengua materna no es el inglés, y otra a publicaciones de interés para bibliotecas escolares.

CONGRESO MUNDIAL SOBRE NIÑOS SUBNORMALES

En Bruselas ha tenido lugar un Congreso Mundial de ayuda a los jóvenes con dificultades mentales, que ha abordado el problema de la educación e integración social de estos niños y adolescentes cuyo número se evalúa en doce millones en el mundo.

PANORAMA MUNDIAL DE LA ENSEÑANZA PRIMARIA

Dada la labor que viene realizándose en todas partes del mundo para mejorar la Enseñanza primaria, la Secretaría de la Unesco ha publicado un último número de su «Revista Analítica de Educación» dedicado a informar al mundo entero sobre lo que se ha hecho en todos los países en materia de Enseñanza primaria.

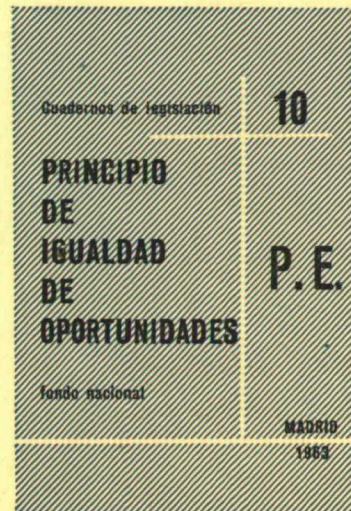
CUADERNOS DE LEGISLACION

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 161

marzo 1964

ESTUDIOS. Constancio de Castro Aguirre: Educación y sociedad - Isabel Díaz Arnal: La intervención educativa en la inserción social del deficiente - Oscar Sáenz, Adoración Zabala y Betty Corvalán: El aprendizaje con proyección fija.

CRONICA. Situación actual de la Educación en España.

INFORMACION EXTRANJERA. Concepción Borreguero: Las Enseñanzas Técnicas en la URSS.

LA EDUCACION EN LAS REVISTAS

RESEÑA DE LIBROS

ACTUALIDAD EDUCATIVA

XXV
año de
PAZ

Precio del ejemplar

30 pesetas