

Revista de EDUCACION



116

ORGANIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA EN ESPAÑA: VIII. Esquema de los estudios de Pedagogía a través de las Escuelas de Magisterio, con Bachillerato General Elemental (53) * IX. Esquema de los estudios de Pedagogía a través de las Escuelas de Magisterio, con Bachillerato Laboral Elemental (54) * X. Esquema de los estudios de Ayudantes Técnicos Sanitarios, con Bachillerato General Elemental (55)

ESTUDIOS.—JOSÉ GERMAIN: Orientación escolar y Orientación profesional (56-63) * PEDRO PLANS: ¿Cómo puede enseñarse la Geografía en los cursos 1.º y 2.º de nuestro Bachillerato? (63-6) * *CRONICA.*—JUAN IGLESIAS MARCELO: Curso sobre Escuelas Unitarias Completas (66-70) * *INFORMACION EXTRANJERA.*—JOSÉ M.ª DE JAIME RODRÍGUEZ: La educación en el Reino Unido de Gran Bretaña y Norte de Irlanda (70-4) * *LA EDUCACION EN LAS REVISTAS* (74-6) * *ACTUALIDAD EDUCATIVA* (76-80)

AÑO IX * VOL. XL * 1.ª QUINCENA MAYO * NUM. 116
MADRID, 1960

REVISTA DE EDUCACION

PUBLICACION QUINCENAL

EDITORIALES — TEMAS PROPUESTOS — ESTUDIOS — CRONICA — INFORMACION
EXTRANJERA — LA EDUCACION EN LAS REVISTAS — RESEÑA DE LIBROS
ACTUALIDAD EDUCATIVA

* *

PRESIDENTE DEL CONSEJO DE REDACCIÓN:

Antonio Tena Artigas.

CONSEJO DE REDACCIÓN:

*Luis Artigas * Jacques Bousquet * Manuel Cardenal Iracheta * Enrique Casamayor (Secretario de Redacción) * Rodrigo Fernández-Carvajal (Jefe de Redacción) * Consuelo de la Gándara * Feliciano L. Gelices * Emilio Lorenzo Criado * Adolfo Mallo * Arsenio Pacios * José R. Pascual Ibarra * Manuel M.º Salcedo (Secretario del Centro de Orientación Didáctica) * Francisco Secadas * Manuel Ubeda, O. P. * Mariano Yela Granizo.*

* *

Los artículos originados en castellano, publicados en esta Revista, son inéditos :-: No se mantiene correspondencia sobre trabajos no solicitados ni se devuelven los originales :-: La Dirección de la Revista no se hace solidaria de las ideas vertidas por los autores en sus respectivas colaboraciones.

* *

NÚMERO SUELTO		SUSCRIPCIONES			
	Ptas.		Ptas.	Ptas.	
España	12	Por 18 números:		Por 9 números:	
Iberoamérica	18	España	200	España	105
Extranjero	22	Iberoamérica	300	Iberoamérica	160
Número atrasado	20	Extranjero	360	Extranjero	190

* *

REDACCIÓN Y ADMINISTRACIÓN:

Alcalá, 34 - Teléfono 219608

M A D R I D

EDITADA POR LA SECCIÓN DE PUBLICACIONES DE LA SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA
del Ministerio de Educación Nacional

Alcalá, 34

M A D R I D

(España)

EN EL PROXIMO NUMERO 117 (2.ª QUINCENA MAYO 1960)

entre otros originales: La organización de la enseñanza en España * FRANCISCO SECADAS: Problemas formativos del examen de ingreso: I. Fenómenos sicopedagógicos del aprendizaje * ANTONIO ALCOBA: Tiempo de vacaciones como marco de vida * FLORENCIO OLLÉ RIBA: Experiencia sobre la elabo-

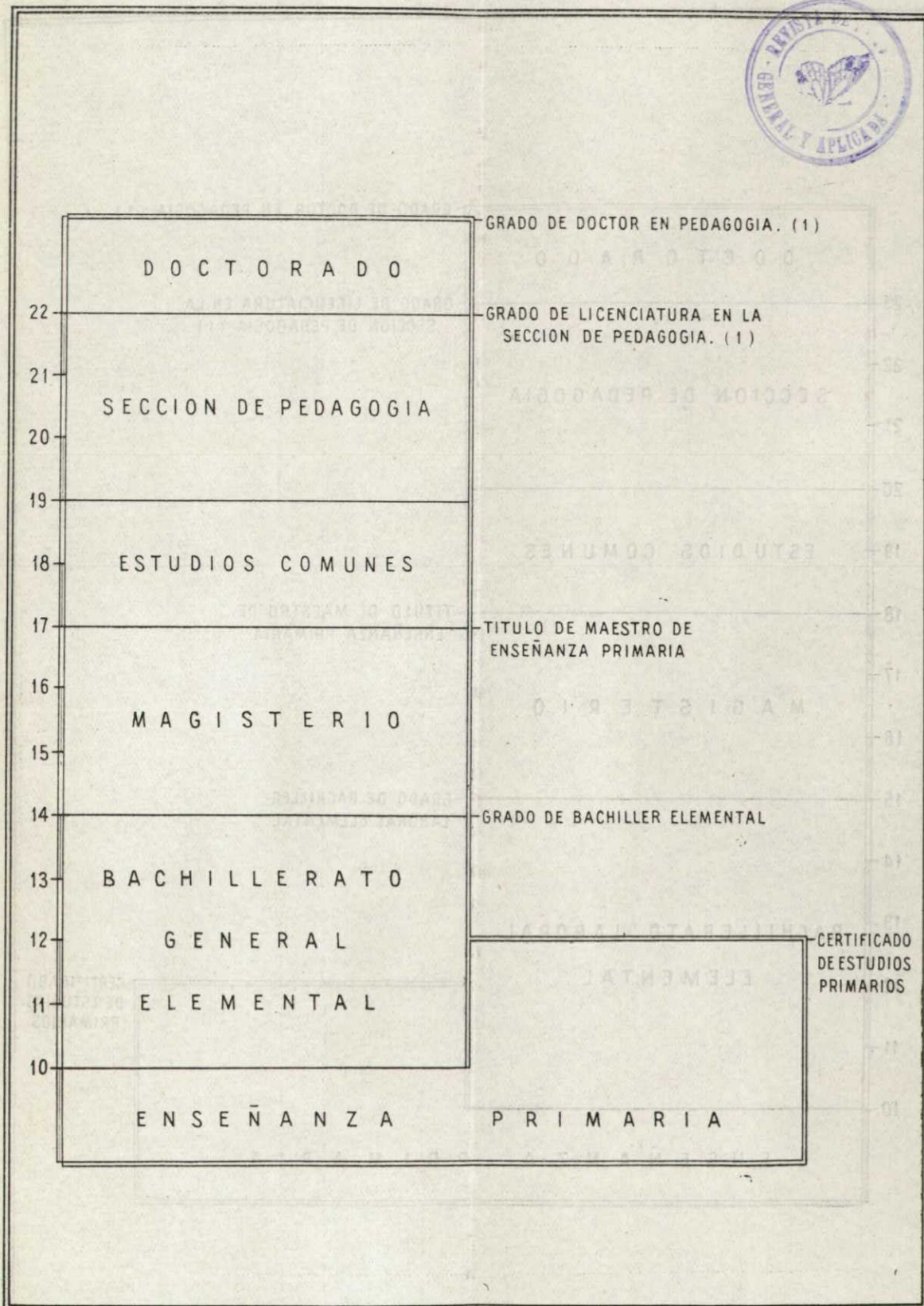
ración mental en el niño * El financiamiento de la educación en Iberoamérica y el Proyecto Principal de la Unesco, y las habituales secciones de LA EDUCACION EN LAS REVISTAS, RESEÑA DE LIBROS y ACTUALIDAD EDUCATIVA.

DIANA, Artes Gráficas.—Larra, 12. Madrid.

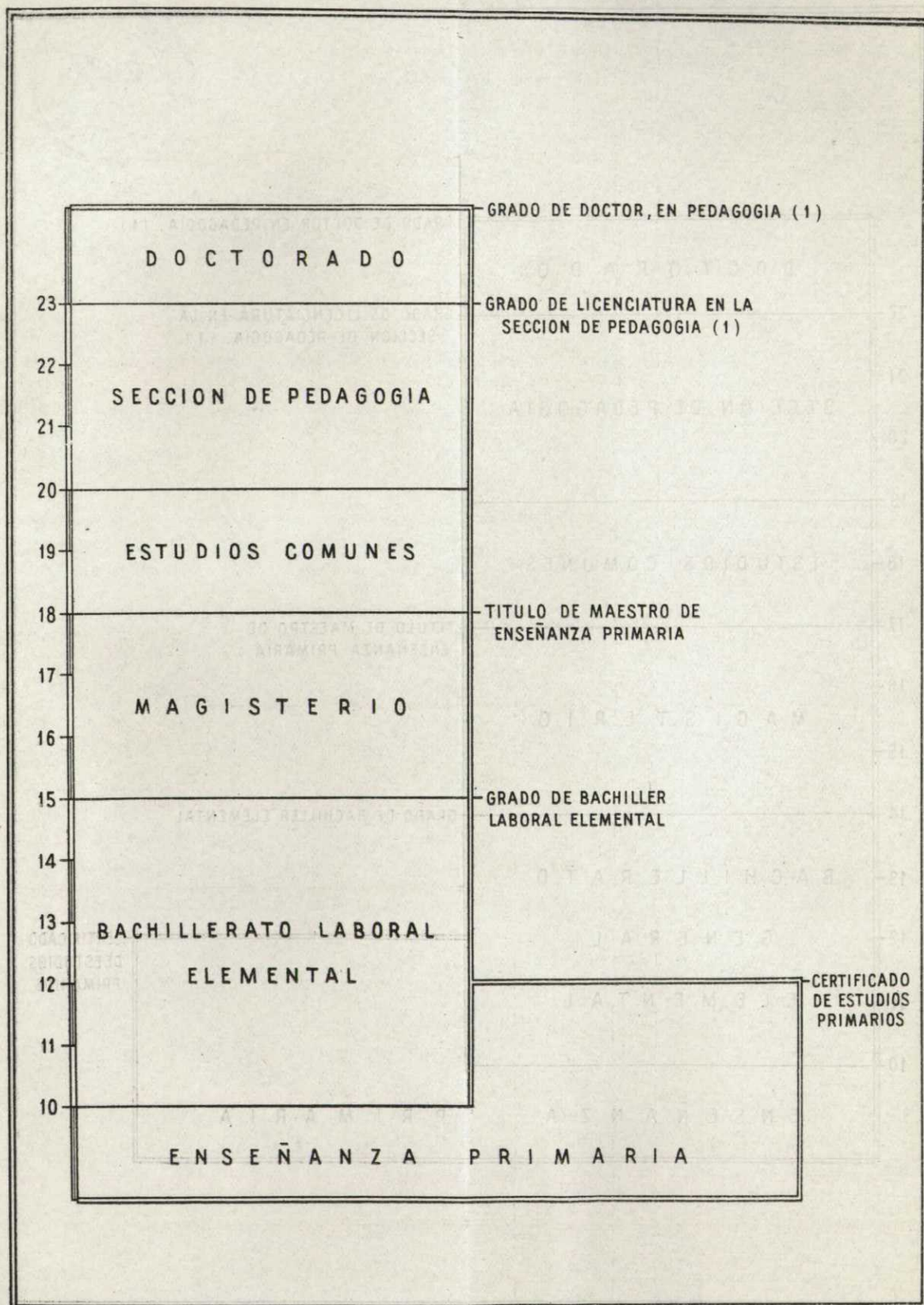
Depósito legal M. 57 - 1958.

ORGANIZACION DE LA ENSEÑANZA EN ESPAÑA

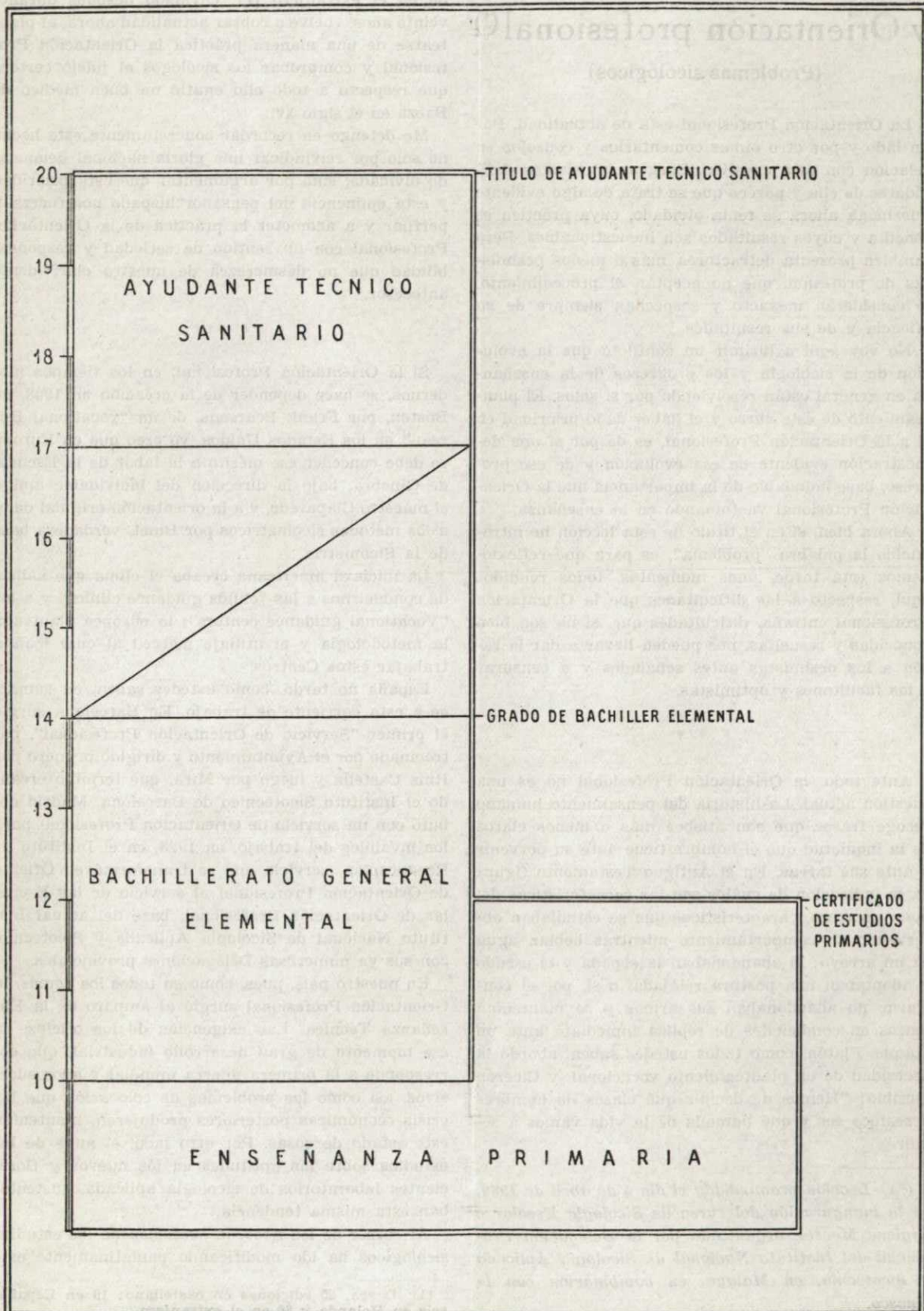
VIII. Esquema de los estudios de Pedagogía a través de las Escuelas de Magisterio, con Bachillerato General Elemental.



IX. Esquema de los estudios de Pedagogía a través de las Escuelas de Magisterio, con Bachillerato Laboral Elemental.



X. Esquema de los estudios de Ayudantes Técnicos Sanitarios, con Bachillerato General Elemental.



estudios

Orientación escolar y Orientación profesional(*)

(Problemas psicológicos)

La Orientación Profesional está de actualidad. Por un lado y por otro oímos comentarios y consejos en relación con esta cuestión. Surgen entusiastas defensores de ella y parece que se trata de algo evidente que hasta ahora se tenía olvidado, cuya práctica es sencilla y cuyos resultados son incuestionables. Pero también presenta detractores, más o menos pesimistas de profesión, que no aceptan el procedimiento, lo consideran inexacto y sospechan siempre de su eficacia y de sus resultados.

No voy aquí a dirimir un conflicto que la evolución de la psicología y los progresos de la enseñanza en general están resolviendo por sí solos. El planteamiento de este curso y el haber dado prioridad en él a la Orientación Profesional, es de por sí una demostración evidente de esa evolución y de ese progreso, base indudable de la importancia que la Orientación Profesional va tomando en la enseñanza.

Ahora bien, si en el título de esta lección he introducido la palabra "problema", es para que reflexionemos esta tarde, unos momentos, todos reunidos aquí, respecto a las dificultades que la Orientación Profesional entraña, dificultades que, si no son bien conocidas y resueltas, nos pueden llevar a dar la razón a los pesimistas antes señalados y a censurar a los faciltones y optimistas.

* * *

Ante todo, la Orientación Profesional no es una cuestión actual. La historia del pensamiento humano recoge frases que son atisbos más o menos claros de la inquietud que el hombre tiene ante su porvenir y ante sus tareas. En el Antiguo Testamento figura ya la indicación de cuáles son las características del buen guerrero, características que se estudiaban observando su comportamiento mientras bebían agua en un arroyo: si abandonaban la espada y el escudo y adoptaban una postura relajada, o si, por el contrario, no abandonaban sus armas y se mantenían tensos en condiciones de réplica inmediata ante un ataque. Platón, como todos ustedes saben, abordó la necesidad de un planteamiento vocacional, y Cicerón escribió: "Hemos de decidir qué clases de hombres deseamos ser y qué llamada de la vida vamos a seguir."

(*) Lección pronunciada el día 4 de abril de 1960, en la inauguración del curso de Psicología Escolar e Higiene Mental, organizado por la Delegación Provincial del Instituto Nacional de Psicología Aplicada y Sico-tecnia, en Málaga, en combinación con Unesco.

Pero fue nuestro Juan de Huarte quien formuló, de una manera clara y precisa, el concepto de la Orientación Profesional, en su libro *Examen de ingenios para las Artes y para las Ciencias*, cuya fama llegó a ser tanta que fue traducido a varios idiomas y de él se hicieron 61 ediciones, 25 en castellano y 36 en el extranjero (1). Olvidado después durante veinte años, vuelve a cobrar actualidad ahora, al plantearse de una manera práctica la Orientación Profesional y comprobar los psicólogos el juicio certero que respecto a todo ello emitió un buen médico de Baeza en el siglo XVI.

Me detengo en recordar concretamente este hecho no sólo por reivindicar una gloria nacional demasiado olvidada, sino por argumentar que esta prioridad y esta eminencia del pensador hispano nos fuerza a perfilar y a acometer la práctica de la Orientación Profesional con un sentido de seriedad y responsabilidad que no desmerezca de nuestro clarividente antecesor.

* * *

Si la Orientación Profesional, en los tiempos modernos, se hace depender de la creación en 1908, en Boston, por Frank Pearsons, de un "vocational Bureau" en los Estados Unidos, yo creo que en Europa se debe conceder ese mérito a la labor de la Escuela de Ginebra, bajo la dirección del inolvidable amigo el maestro Claparède, y a la orientación original dada a los métodos sicométricos por Binet, verdadera base de la Sicometría.

La iniciativa americana creaba el clima que habría de conducirnos a las "child's guidance clinics" y a los "Vocational guidance centers"; la europea planteaba la metodología y el utillaje merced al cual iban a trabajar estos Centros.

España no tardó, como ustedes saben, en sumarse a esta corriente de trabajo. En Barcelona surgió el primer "Servicio de Orientación Profesional", patrocinado por el Ayuntamiento y dirigido primero por Ruiz Castellá y luego por Mirá, que terminó creando el Instituto Sico-técnico de Barcelona. Madrid debutó con un servicio de Orientación Profesional para los inválidos del trabajo, en 1923, en el Instituto de Reeducación, servicio que se transformó en Oficina de Orientación Profesional al servicio de las Escuelas de Orientación Profesional, base del actual Instituto Nacional de Psicología Aplicada y Sico-tecnia, con sus ya numerosas Delegaciones provinciales.

En nuestro país, pues, como en todos los demás, la Orientación Profesional surgió al amparo de la Enseñanza Técnica. Las exigencias de los oficios, en ese momento de gran desarrollo industrial, que corresponde a la primera guerra mundial y años sucesivos, así como los problemas de colocación que las crisis económicas posteriores produjeron, mantenían este estado de cosas. Por otro lado, el auge de los estudios sobre las aptitudes en los nuevos y florecientes laboratorios de psicología aplicada, sustentaban esta misma tendencia.

Al correr de los años, la evolución de los estudios psicológicos ha ido modificando paulatinamente este

(1) O sea, 25 ediciones en castellano: 19 en España, seis en Holanda y 36 en el extranjero.

estado de cosas: los años, porque se ha visto que los problemas profesionales tienen su punto de partida, como he afirmado muchas veces, en la Escuela; pero no en la escuela profesional, donde se trabaja sobre aptitudes ya manifiestas, sino en la escuela primaria, donde se elabora la personalidad del niño y donde verdaderamente se orienta su porvenir; la *evolución de los estudios psicológicos*, porque de la sicometría pura de los primeros años se ha pasado a un estudio más fino y más completo de la personalidad del niño; lo cuantitativo se ha hecho cualitativo y el problema del consejo ha cobrado nuevas facetas y, consecuentemente, un nuevo aspecto.

Por otro lado, la sicometría no podía estar ausente de las escuelas primarias, y así, paralelamente a esa Orientación Profesional de las escuelas técnicas, podríamos decir, existió desde un principio una inquietud de los pedagogos por manejar los diversos métodos sicométricos, que los laboratorios de psicología suministraban, y se fue elaborando una psicología pedagógica cuya importancia y cuyos alcances son de todos conocidos.

Nos encontramos, pues, hoy con una psicología evolucionada, cuyo progreso, tanto en el ambiente profesional como en el ambiente escolar, precisa de una *síntesis* de procedimientos, pero también de una *unidad* de puntos de vista, si se quiere que su aplicación práctica a la Orientación Profesional constituya verdaderamente una técnica científica y un método eficazmente coordinado con la enseñanza y debidamente adaptado al desarrollo de ese ser, cuyo estudio nos está encomendado: el niño en su devenir fisiológico, psicológico y profesional.

* * *

La unidad del niño como persona y las etapas sucesivas de su desarrollo hacen necesario, por lo tanto, *unificar* la Orientación Profesional, concebirla —como tantas veces he dicho— como un *proceso* y, consecuentemente, *enlazar* sus diversas fases con las diversas etapas de la enseñanza. Si hacemos esto, creo que podemos adoptar la definición de la Orientación Profesional, que en otro lugar he formulado y que dice así: "*La Orientación Profesional es una actuación científica compleja y persistente, destinada a conseguir que cada sujeto se dedique con libertad, pero con conocimiento, al tipo de trabajo profesional en el que con menor esfuerzo pueda obtener mayor rendimiento y mayor provecho, así como mayor satisfacción para sí mismo, al mismo tiempo que el máximo éxito en el ambiente social*" (2).

Si es una actuación científica, sentamos la base de que sólo puede ser ejercida por técnicos especializados y eliminamos a los aficionados que siempre pululan alrededor de las nuevas actividades profesionales; si es compleja, admitamos la necesidad de dar cabida a exploraciones que van a requerir tiempo y gastos, con lo que descartamos la actuación de los facilitones que tienden a desacreditar el procedimiento; y si es persistente, damos por sentado que tiene que desarrollarse a lo largo de las diversas etapas de

la enseñanza, y deshacemos la idea de los departamentos estancos y la creencia de que deben existir servicios de orientación para cada grado de enseñanza.

Por otro lado, si tenemos en cuenta los otros puntos de la definición: *conocimiento*, que implica información previa; *esfuerzo*, que supone aptitud; *rendimiento*, que se fundamenta en la capacidad; *satisfacción*, que presupone interés, y *libertad*, sin la cual ninguna elección podrá ser valedera ni satisfactoria, comprenderéis por qué se escapó de mi pluma la palabra *problema* al formular el título de esta charla. Problema es, en efecto, considerar todo el contenido que encierra la Orientación Profesional, y problema es tratar de adaptarlo a un período extendido, pero limitado de tiempo, como es el período escolar en cualquiera de sus fases; problemas son las exploraciones que supone una orientación profesional, y problemas son las interpretaciones que de ellas se deduzcan, así como es problema, y de honda trascendencia individual y social, el consejo o la orientación que, como consecuencia de todo ello, se vaya a dar al niño.

Por todo ello, cuando hace unos meses tuve que tocar este mismo tema en una reunión de la Sociedad Española de Psicología, creí ofrecer una solución práctica, proponiendo la distribución del proceso de Orientación Profesional en tres etapas: una de *Orientación Escolar*, que debutaba en la escuela primaria; otra de *información pedagógica y profesional*, que se iniciaba en los últimos años de la escuela primaria, para continuar cada vez más completa y rica de contenido a lo largo de todos los años de la enseñanza; y finalmente, una última, que denominaba de *Orientación Profesional* propiamente dicha, que se situaba en forma variable, según las necesidades del alumno y su grado de madurez en el momento de enfocar cualquier rumbo nuevo en sus estudios.

Esta manera de enfocar la cuestión tiene para mí la enorme ventaja de dar un *carácter general y obligatorio a las dos primeras etapas*, que han de llegar a constituir cuerpo con la enseñanza, y, por otro lado, mantener *libre* la tercera etapa, que habremos sabido motivar con las dos anteriores, pero que constituirá siempre un objetivo hacia el cual aspirará con plena libertad todo aquel que sienta la inquietud de su destino, el afán de utilizar en las mejores condiciones sus capacidades. Sólo en función de esta libertad de aspiración y deseo será útil el consejo y sobre todo tendrá posibilidades de ser seguido.

Ahora bien, esta sistematización teórica necesita ser plasmada prácticamente, para que empiecen a establecerse las colaboraciones que exige y sobre las cuales se fundamentará su eficacia. No olvidemos que no se trata sólo de adaptar la Orientación Profesional a la escuela, sino de crear una colaboración activa entre la escuela y la Orientación Profesional. Comprendo que ésta es una aspiración difícil, pero todo el que siga con atención las publicaciones de psicología de estos últimos años se encontrará sorprendido de ver el progreso de ideas similares que hacen cada día más presente al psicólogo y a los métodos psicológicos en todas las etapas de la enseñanza y que intentan establecer enlaces que hagan útiles

(2) José Germain: *Problemas y perspectivas de la Orientación Profesional*. Colección de Psicopedagogía "Orientación", serie tercera, vol. IV. Valencia, 1956.

y significativas las colaboraciones que se establecen.

Tras de estas colaboraciones quiero ir en esta charla, que si me ha servido hasta ahora para plantear mi punto de vista respecto a la Orientación Profesional, me va a servir de aquí en adelante para señalar cuáles son esas colaboraciones con la enseñanza, que, bien orientadas, van a eliminar los problemas y a facilitar la tarea común: enseñar, sí; pero hacer del niño que pasa por nuestras manos un ser consciente de sí mismo y capaz de utilizar sus aptitudes con economía y con eficacia, para su mejor y más efectivo progreso profesional, para su mejor y más efectiva adaptación social.

* * *

Veamos en primer lugar la colaboración del orientador con el pedagogo, en el primer proceso; el de la *Orientación Escolar*. Pero ante todo ¿qué entendemos por orientación escolar? Para mí, la orientación escolar es el proceso mediante el cual se tiende, utilizando técnicas psicológicas, sicométricas y sicopedagógicas diversas,

1. A la homogeneización de una clase, con objeto de facilitar la enseñanza.

2. A distinguir los sujetos superdotados, con el fin de darles una enseñanza más especializada.

3. A conocer los infradotados, para separarlos de las clases normales y someterlos a otro tipo de enseñanza.

4. Estudiar y condicionar las motivaciones y el proceso de aprendizaje.

5. Señalar a tiempo los retrasos escolares, para actuar eficazmente sobre ellos, con el propósito de evitar procedimientos poco útiles, desde el punto de vista de la psicología individual: el de repetir curso, por ejemplo, que equivale a un castigo, que crea hastío y que se basa en un supuesto equivocado; el creer que perfecciona al sujeto, el volver a ver o a oír una cosa, cuando lo que suscita es indiferencia y despierta un sentimiento de inferioridad. En estos casos hay que actuar sobre el alumno, no sobre las materias, y administrar estudios y tiempo libre en función de las capacidades y del rendimiento. Este es un campo pedagógico en el cual el psicólogo tiene un amplio terreno de colaboración y de experimentación con el maestro.

6. También puede el psicólogo colaborar con el maestro, en un problema tan delicado y tan importante pedagógicamente como el de la madurez de inteligencia. Los alumnos no han de clasificarse sólo en relación con su capacidad ante un test de inteligencia, sino en función de su madurez, que regirá el ritmo de presentación de sus capacidades y aptitudes.

7. Finalmente, el psicólogo puede ayudar al maestro en una función tan simple al parecer, pero tan compleja a veces (muchos fracasos se deben a ella), como la adaptación del niño a la escuela. De esta adaptación primera va a depender su adaptación a los diversos grados de enseñanza y su éxito o fracaso escolar. Véase el interés que por esta cuestión muestran los psicólogos actualmente. En principio se admite que esta adaptación se lleva a cabo en el momento del aprendizaje de la lectura. De aquí la importancia que tiene este simple proceso y la categoría que le ha de dar un maestro bien informado.

Ahora bien, la orientación escolar no puede limitarse a estas funciones más o menos clasificadoras. Con razón escribía hace poco Cottingham (3) que el psicólogo, en colaboración con el maestro, puede y debe reunir toda esta información no sólo sobre el niño, individualmente considerado, sino también sobre el grupo, como unidad a que pertenece. Este encaje del individuo en un grupo es ya un primer paso hacia el proceso de integración social, al cual el individuo debe someterse y cuyo devenir debe de facilitarse (4). Pero hay más en este período escolar: es preciso conocer los deseos y aspiraciones del niño y ayudarle a canalizarlos y a realizarlos, sin menoscabo de las normas que el proceso educativo implica, con objeto de facilitar el equilibrado desarrollo de la personalidad. La educación, en su más amplio sentido, no es sólo la adquisición de conocimientos, sino el adecuado tratamiento del desarrollo de la personalidad, para facilitar y seriar esa adquisición, en función de las condiciones y circunstancias de ese desarrollo. De la armoniosa colaboración del psicólogo y del pedagogo surgirán los medios con los cuales el niño logrará desenvolverse en las mejores condiciones sus potenciales físicos, psicológicos y sociales, a la vez que establece una adaptación inteligente. Para todo ello, además de los métodos psicológicos y sicométricos antes mencionados, que compartirán con el psicólogo, tiene que valerse el maestro de los siguientes *medios auxiliares* que han sido estudiados en detalle por R. W. Brown (5):

1. Perfilar y manejar con acierto su influencia como persona.

2. Crear una atmósfera en su clase, que dé una cohesión y una armonía equilibrada al grupo, como unidad psicológica y social.

3. Velar con tacto y sin una individualización especial, por el grupo, guiándolo en sus trabajos y en sus juegos dentro de la clase y fuera de ella.

4. Observar entre tanto el desarrollo individual de cada niño, sus apetencias, necesidades, reacciones; estudiar y señalar el psicólogo los rasgos de agresividad, sumisión, retraimiento, etc.

5. Para mayor seguridad y objetividad de sus observaciones, valerse de la lista de rasgos que puede manejar por sí solo o a la que puede asociar otros compañeros, para dar mayor seguridad a lo observado.

6. Manejar además las "rating scales" para que los niños se juzguen a sí mismos y entre sí, y establecer escalas de rasgos y de valores que puedan ser de gran utilidad para manejar a los niños individualmente, y establecer sociogramas que ayudarán, ade-

(3) Harold F. Cottingham: *Guidance in elementary Schools. Principles and Practices*. Bloomington. Ill. McKnight and McKnight Publishing Co., 1956.

(4) "El sujeto que se orienta no es sólo un futuro trabajador, ni un futuro estudiante, sino un individuo al cual se le ayuda a madurar sus disponibilidades y a aclarar sus problemas, para que pueda encajarse armónicamente en la sociedad, encaje que presupone un acuerdo entre disposiciones y personalidad..." *Assunto quadro. Considerazione us margine ad una esperienza di orientamento Professionale. Contributi dell'Istituto di Psicologia*. Pubblicazione dell'Università del Sacro Cuore. Nuova Serie. Vol. LXX, págs. 87-98, julio 1959.

(5) Robert W. Brown: *The Teacher as a Guidance Worker*. "The Journal of Education". Boston University School of Education. Vol. 139, núm. 4, Abril 1957.

más, al manejo del grupo y al tratamiento de las reacciones individuales y colectivas.

Todo ello significa que el maestro tiene una gran misión psicológica que desarrollar, misión que, como vemos, está íntimamente relacionada con su misma tarea educativa. Si me he permitido señalarla ante vosotros, abusando de vuestra atención benévola, puesto que estáis bien informados de todo ello, es por hacer resaltar un peligro que, por lo frecuente, puede llegar a ser grave, y es uno de mis motivos para emplear la palabra "problema". Me refiero al hecho de abandonar este tipo de exploración, por creer que la orientación es función privativa del maestro y que basta para llevarla a cabo con manejar sólo los tests de inteligencia o de aptitudes. Esto no sólo es un error, sino que conduce a hacer doble empleo de estos reactivos psicológicos, unas veces por los maestros, otras por los psicólogos o por los orientadores, sin que con ello se consiguiera el beneficio que ha de resultar de la penetración de la psicología en la escuela, que es, vuelvo a insistir, la colaboración entre el maestro y el psicólogo (6). Por eso digo siempre que el maestro no debe entregarse al fetichismo de los tests: *primero*, porque no hay tal fetichismo; ya hemos visto en estos últimos años la relatividad de ciertas medidas, antes consideradas como intachables; *segundo*, porque el progreso y variedad de las técnicas de exploración psicológica es tal, hoy día, que se precisa estar muy al corriente de sus normas para poderlas manejar con seguridad y eficacia; *tercero*, porque las técnicas exigen un conocimiento previo de los criterios que constituyen una dificultad más de información para el maestro; cuarto, porque existe en realidad, como hemos visto, una tarea psicológica suficientemente extensa e interesante para absorber la actividad del maestro aficionado a estos trabajos psicológicos y, además, lo bastante polarizada para hacer de él un especialista: el psicólogo escolar, con certificado de la Escuela de Psicología, que será el mejor auxiliar del psicólogo orientador profesional. El maestro será, de esta suerte, el "guidance worker", del cual hablan las revistas americanas, precisamente por su misión fundamental en esos primeros pasos de la orientación profesional que se dan en la escuela, y de la adaptación a la vida que en ella se inicia; y, finalmente, *quinto*, porque existe una tarea que, técnica y prácticamente, debe de ocupar al maestro, y es la de los tests de aprovechamiento, de disposición ante las diversas asignaturas y tareas de la enseñanza, cuya importancia para el buen manejo de una clase es grande, así como para la valoración de los rendimientos y para establecer las fichas acumulativas —de tanta utilidad a lo largo de los estudios y sobre todo en el momento de la orientación profesional.

Si esta argumentación no fuese suficiente valga como razón suplementaria la necesidad de compartir con el psicólogo la actuación en el medio escolar, que perfila una tarea y suscita una colaboración activa. Esta colaboración será tanto más cordial y efec-

(6) "Sólo una buena formación psicológica puede permitir al maestro y al profesor de conocer los límites de su propia actuación", escribe el P. Gemelli: *Contributti dell'Istituto de Psicologia*. Serie XXI, vol. LXIV, 1956.

tiva cuanto más claramente queden definidos los límites del trabajo (7).

Por otro lado, la actuación de un psicólogo profesional en funciones de orientador se hace necesaria en la escuela para completar la tarea que hemos visto del maestro, psicólogo o no, en su ambiente escolar. La completa, *primero*, ayudando al maestro en su tarea testológica: manejando tests, fijando criterios, probando nuevos reactivos mentales, o reactivos mentales más adaptados al ambiente y a las circunstancias, y ayudando a interpretar resultados. En *segundo* lugar, la completa mediante un contacto personal con el niño, que al maestro le es difícil a veces establecer, pues exige desconectar al niño de la situación pedagógica, con objeto de completar exploraciones, obtener informaciones individuales, íntimas, que en clase no afloran y que condicionan reacciones y conductas.

Esta función individual es quizá la más interesante y justificativa de la misión del psicólogo; es ya un esbozo de consejo, consejo que el día de mañana irá paralelo a la orientación y que muchas veces la condicionará, pero que aquí, en la escuela, se inicia ya; consejo, sin embargo, que debe ser diferenciado de la orientación, pues no entran en juego en él ni aptitudes ni cuestiones profesionales, sino problemas individuales íntimos, como he dicho, que el psicólogo como clínico —nueva faceta de la psicología hoy tan en boga— tiene que saber suscitar con acto, escuchar con paciencia y resolver con prudencia. No olvidemos que el consejo es algo que busca un ser en dificultad, un ser que se da cuenta de que algo le pasa, que se siente insatisfecho, infeliz, o que tiene dudas frente a algo. Es un buscar ayuda de alguien que, por edad, experiencia o formación, creemos que nos puede primero comprender y además aconsejar. Es, pues, más que un consejo, algo cuyas características como situación psicológica exigen no sólo una persona formada y experimentada, sino una persona extraña al ambiente escolar, que pueda establecer contacto sin los prejuicios y las limitaciones que el ambiente por sí mismo crea. Esa persona es, para mí, el psicólogo clínico, cuya función se perfila cada día más en el ambiente escolar y profesional y cuya misión, en contacto con la Orientación Profesional, es evidente (8).

* * *

Pero pasemos al segundo momento de la Orientación Profesional que estamos analizando: el que se refiere a la *información profesional*.

He aquí una cuestión que muchos de los que ha-

(7) "A la colaboración con el maestro, que es quizá la fundamental y la única que abordamos hoy aquí, el psicólogo tiene que sumar muchas otras como la del médico de Orientación Profesional, del técnico de colocación y empleo, las visitadoras sociales, etc., por lo que escribe hace poco A. Quadrio que la obra de Orientación Profesional exige "una visión plurívoca" que va más allá de la competencia de un solo especialista y exige una síntesis interdisciplinaria". He aquí por otro autor sentada una misión y una competencia que no se le puede ni quitar ni regatear al psicólogo.

(8) Los orientadores han desplazado insensiblemente su centro de interés del análisis del hombre en el trabajo, aprendizaje y colocación al de la estructura de la personalidad, desarrollo, factores emocionales y sicoterapia. (Mahn and Mac Lean, 1955.)

blan de orientación olvidan o pasan por alto, y cuya importancia, para mí, es fundamental.

Este error proviene de *cuatro causas*: una, la creencia en que los tests de inteligencia y de aptitudes —y muchas veces, desgraciadamente, los de inteligencia sólo— resuelven la cuestión de la Orientación Profesional; otra, la creencia de que conocemos todas las carreras y profesiones; otra, la de que lo mismo da elegir una u otra en un momento dado; y otra, la de que no es misión del maestro ni del orientador señalar profesiones.

Respecto a la primera, ya veremos después el desarrollo técnico que ha de tener actualmente una exploración de Orientación Profesional.

Respecto a la segunda, basta reflexionar un poco para darse cuenta de la limitación de conocimientos que tienen los alumnos no ya respecto al contenido de las profesiones, sino respecto a las profesiones mismas. En un cuestionario distribuido por el Instituto el pasado curso, hemos visto que el número de profesiones conocido por los alumnos de doce a trece años es muy escaso (tres a ocho como promedio), tan escaso, que se asusta uno al pensar en la dificultad ante la cual se encuentran niños y familias. Esta escasez, esta limitación, es por sí sola explicativa de la poca diversidad de las elecciones que hacen los niños y de las dificultades de adaptación con que luego se encuentran.

Respecto a la tercera, es fácil comprender que tanto el maestro como el psicólogo, y tanto en su misión escolar como vocacional, son servidores de una colectividad social, en la cual va injertado un proceso económico y que, por lo tanto, la misión de consejo debe estar vinculada al estado del mercado, a las condiciones de plétora o de escasez de los diversos oficios y profesiones, y, por lo tanto, no es lo mismo elegir o aconsejar una carrera que otra.

Finalmente, respecto al cuarto punto, no se puede dudar de que maestros y psicólogos son los más indicados para empezar a ofrecer datos e información respecto al mundo del trabajo, cuya complejidad comprenderemos si recordamos que la última clasificación americana incluye 22.000 tareas, oficios y carreras diferentes, cuya manipulación sólo es posible estableciendo una sistematización, organizando una clasificación que permita una utilización práctica. El gran especialista de la Orientación Profesional D. E. Super (9) aconseja para estos fines una clasificación no basada en un solo criterio, sino una más compleja que se apoya en tres conceptos: campo, nivel y clase de trabajo.

De la importancia de esta cuestión dan idea los resultados de una encuesta llevada a cabo recientemente en Francia por Armand, Benoist, Gremion y Ronault (10). Distribuyeron entre los alumnos 120.000 cuestionarios y lograron reunir, a efectos estadísticos, 53.000, de los cuales se desprenden, entre otros, los siguientes resultados a las preguntas que más nos interesan recoger en este momento.

(9) D. E. Super: *The Psychology of Careers*. Harper and Broth. New York, 1957.

(10) M. Armand, E. Benoist, P. Gremion, P. Ronault: *50.000 jeunes parlent de leur avenir professionnel*. Edt. de l'Epi., Paris, 1958.

Los escolares señalan haber sido guiados para elegir sus estudios:

- por la familia, en el 67 por 100 de los casos;
- por los profesores, en el 18 por 100;
- por el centro de Orientación Profesional, en el 5 por 100;
- por los compañeros, en el 4 por 100;
- por otros educadores, en el 4 por 100;
- por el BUS, en el 2 por 100.

Para obtener indicaciones precisas respecto a las salidas posibles de sus estudios, han consultado:

- a sus amigos, en el 41 por 100 de los casos;
- a un profesor, en el 25 por 100;
- al BUS, en el 14 por 100;
- al centro de Orientación Profesional, en el 12 por 100;
- a un profesor delegado del BUS, en el 8 por 100.

La motivación de elección arroja los siguientes resultados:

- por sentirse "hechos" para la profesión escogida, 28 por 100;
- por conseguir una buena situación, 21 por 100;
- porque es una situación estable, 14 por 100;
- para ser independientes, 12 por 100;
- para ayudar, servir a los demás, 10 por 100;
- por afán de peligro, de buscar el riesgo, 6 por 100;
- por otras razones, 5 por 100;
- por "hacer como mi padre", 4 por 100.

Como veis, estos resultados nos invitan a múltiples comentarios y podrían dar motivo a muchas consideraciones respecto al tema que nos ocupa. Contentémonos hoy con señalar lo siguiente:

1. En primer lugar, que a pesar de ser Francia un país donde los servicios de Orientación Profesional se van desarrollando de una manera muy progresiva y eficiente, el peso de la familia es muy grande con respecto a la influencia que tiene en la elección de carrera por el niño. De aquí la necesidad de que la información profesional que pedimos sea incorporada a la enseñanza, se extienda a los padres mediante conferencias, películas o folletos sobre los profesionales y, sobre todo, con esa escuela de padres, tan en boga en algunos países y cuyo funcionamiento es tan útil e interesante.

2. En segundo lugar, que es preciso reforzar la posición del maestro en esta tarea de información, no sólo frente al alumnado, sino también frente a las familias, y este refuerzo le tiene que venir del centro de Orientación Profesional.

3. En tercer lugar, que para que este centro de Orientación Profesional pueda dar esta información al maestro, es necesario darle más categoría social, pedagógica y profesional. Para ello, hay que fijar bien sus funciones, dotarle de los medios técnicos e informativos necesarios y asegurar la competencia profesional de los técnicos que en él colaboran.

4. En cuarto lugar, que es preciso establecer las normas para el suministro de esta información, no sólo en su aspecto técnico, sino en su aspecto temporal, pues hay que actuar siempre como psicólogos y adaptar siempre esta información al desarrollo progresivo del niño. Billings ha llevado a cabo una sis-

tematización en este sentido, que resulta ser muy interesante, y que puede servir de modelo para aquellos que se quieren enrolar en esta tarea (ver modelo adjunto).

5. En quinto lugar, hay que pedir que un centro de psicología superior sistematice esta información, con ayuda de los técnicos que sean precisos, con objeto de facilitar la tarea de maestros y de orientadores.

6. En sexto lugar, insistiré, frente a aquellos que juzgan desplazada esta información en la escuela, recordando no sólo lo que muchos autores han escrito a este respecto, sino lo que han dicho Mac Cracken y Lamb, seguidos por Bailard, Woodhouse, Duffy, Jensen, Torrence y Adams, que aconsejan no sólo la información, sino que se inicie ya en los kindergartens (11).

Modelo de información profesional progresiva, presentado por M. L. Billings en 1941 (12).

Primeros grados:

Hablar del trabajo del bombero, lechero, cartero, del de la tienda de comestibles, etc.

Grados medios:

Estudio de los trabajadores que ayudan a nuestro vestir (sastre, zapatero, etc.); a nuestra alimentación (comidas, bebidas, etc.); a nuestro albergue (arquitectos, albañiles, etc.); a protegernos (juez, policía, etc.).

Junior High Schools:

Curso de conjunto de las diversas ocupaciones y profesiones y análisis de algunas en su totalidad.

Senior High Schools:

Llevar a cabo narraciones sobre vocaciones y temas vocacionales; señalar libros sobre estas cuestiones, analizarlos; organizar coloquios, interviús, debates y relación con las profesiones derivadas de las asignaturas diversas en el curso de su enseñanza: Inglés, Matemáticas, Estudios sociales, Ciencias, Arte, Música, Economía, Comercio, Oficinas, etc.

Cabría, como digo, glosar más y señalar otros puntos, pero quiero limitarme y no abusar de vuestra paciencia. Permítaseme únicamente señalar el contenido de las respuestas respecto a la motivación. Demuestra un fallo en la orientación, o una carencia de ella el ver el bajo porcentaje de los que verdaderamente se sienten encuadrados en lo que escogen. Los otros puntos ponen en evidencia la tarea que el psicólogo clínico tiene por delante en la Orientación Profesional como tantas veces he señalado.

* * *

Réstanos por tratar, vista la orientación escolar y la información profesional, lo que hemos denominado la *Orientación Profesional* propiamente dicha.

Hemos sentido que se trata de un proceso que en

(11) J. C. Mac Cracken and H. E. Lamb: *Occupational Information in the Elementary School*. Houghton Mifflin, Boston, 1923.

(12) Mildred Lincoln Billings: *Group Methods of Studying Occupations*. Scranton, Pennsylvania: International Test-book c.º 1961.

esencia entraña libertad, porque así como la orientación escolar y la información profesional son tareas que han de llevarse a cabo en la Escuela y que deben ser obligatorias —pues obligatorias han de ser todas sus etapas, íntimamente unidas a las de la enseñanza por un lado y al proceso del desarrollo del niño, por otro—, la orientación es y debe ser un proceso voluntario que busca quien de él necesita con una finalidad determinada y con un propósito tácito de seguirla. De nada servirían los consejos compulsivos. En su propia obligatoriedad encerrarían su fracaso.

Entonces, ¿qué va a hacer el orientador profesional?, dirían algunos. Pues precisamente trabajar en años anteriores a la edad del consejo para hacer sensible al niño y a su familia respecto a su utilidad. Sólo en tanto sean conscientes de esta utilidad, se acercarán a nosotros con un deseo positivo que hará fácil el estudio y útil la comprensión de sus resultados.

Por otro lado, el psicólogo tiene que tener el culto y el respeto de la persona humana y no puede ni debe atropellarla en sus deseos y decisiones.

Comprendo que algunos puedan pensar, recordando las exploraciones puramente sicométricas de los primeros tiempos de la Orientación Profesional, que no hay ningún atropello en la aplicación de unos cuantos tests. Pero es que hoy es eso y algo más; es no sólo aplicar tests, sino estudiar la persona que los recibe; es ayudarle a comprender, a situarse y decidirse, y esto no puede conseguirse si no existe una colaboración íntima, una situación de persona a persona que no puede ser impuesta, sino buscada.

De aquí mi convencimiento de que el consejo, para ser eficaz y para que existan probabilidades de que sea seguido, *ha de ser solicitado* por el alumno, debe ser llevado a cabo *fuera del ambiente escolar* en el terreno propicio de un centro psicológico y ha de efectuarse en un *momento de la vida del niño* que no coincide siempre con una etapa escolar determinada, sino con un *punto crítico del desarrollo* biológico y psicológico del sujeto, acerca del cual llevo muchos años escribiendo y que ha puntualizado, señalándolo como fundamental en el proceso de Orientación Profesional, el psicólogo americano Donald E. Super en su libro "The Psychology of Careers", aparecido hace unos meses. Mi prioridad en el planteamiento de este problema me satisfaría en algo si viera que es tomado en cuenta en España para una ordenación científica y comprensiva de la Orientación Profesional.

Pero volvamos un momento, antes de terminar, a la complejidad de la exploración de Orientación Profesional que me ha hecho decir que tiene unas características que van más allá de la mera testología de los primeros tiempos (13).

Creo a este respecto que el proceso de Orientación

(13) "Todos los psicólogos... están convencidos que para hacer un diagnóstico psicológico no basta con aplicar los reactivos mentales, traducir sus resultados en número y formular una valoración sobre esta base; todos los psicólogos saben que el examen con un reactivo mental debe formar parte de un examen mucho más complejo en el cual vienen a contribuir y manejarse varios métodos con objeto de llegar a una valoración adecuada o diagnóstico psicológico", escribe el P. Gemelli: *Contributti dell'Istituto di Psicologia*. Serie XXI, volumen LXIV, año 1955-1956. Milán.

Profesional puede descomponerse en varios tiempos o elementos; y digo tiempos porque, como hemos visto, no todos estos elementos van a ser recogidos en el mismo momento.

1. En primer lugar existen los datos recogidos a lo largo de todo el período escolar por maestros y por los psicólogos escolares; estos datos abarcan:

- a) resultados de las pruebas de aprovechamiento (achievement);
- b) resultados de las pruebas de disposición (readiness);
- c) resultados de ciertos tests mentales;
- d) resultados acumulados del proceso escolar;
- e) datos individuales.

2. En segundo lugar están los tests de inteligencia o de nivel mental, cuya variedad y forma hay que escoger según el caso, y que aconsejo emplear en sus dos formas: con tiempo limitado y con tiempo libre.

3. En tercer lugar, los tests sicomotores y de madurez sicomotora.

4. En cuarto lugar, los tests de aptitudes, entre los cuales incluyo los de las diversas funciones: memoria, atención, etc.

5. En quinto lugar pongo los diversos tests de personalidad, cuyo manejo muchas veces es difícil, como difícil es su interpretación, y que, en general, más que por los rasgos que señalan, son útiles por los puntos de vista que sugieren para conversaciones con el niño.

6. Señalo aparte, en sexto lugar, las técnicas proyectivas, cuyo empleo en Orientación Profesional ha sido discutido, pero cuya utilidad en los casos difíciles es evidente.

7. En séptimo lugar están los cuestionarios de aficiones y de intereses, tan sugestivos en la Orientación Profesional y cuyo enlace con la información profesional es de tanta utilidad para el diálogo que precede al consejo.

8. Y en último lugar señalo, pero no con menos importancia, ya que sus contraindicaciones anulan todas las que puedan deducirse de los anteriores apartados, la exploración médica que ha de llevarse a cabo con un criterio especial que está descrito en el libro "Manual del Médico de Orientación Profesional", que hemos traducido al castellano y cuya utilidad práctica es indudable.

Con todo ello se logra un conjunto de exploración que sobrepasa, como veis, la mera sicometría de los primeros tiempos de la Orientación Profesional y que todavía se enriquece más si tenemos en cuenta todos los datos escolares que, bien en informes psicológicos, bien en ficha acumulativa, nos vienen de la escuela y centros frecuentados.

Sin embargo, todo esto, con ser mucho, no lo es todo aún en la Orientación Profesional; lo he dicho muchas veces. Y es que la necesidad de la distribución de la Orientación Profesional en tres etapas no obedece sólo a un problema biológico de madurez de las aptitudes, ni a un problema general de información, sino que tiene también una justificación psicológica individual y social. Cuando se estudian de cerca muchos problemas de Orientación Profesional, se ve claramente que en ellos, por debajo del problema

educativo o del problema vocacional que puedan presentar, existe en realidad un problema profundo del individuo en su totalidad, un problema de la personalidad, cuya resolución es la verdadera clave del éxito del consejo (14).

El psicólogo americano Rogers, con sus técnicas "no directivas", ha puesto bien de manifiesto esta importancia del factor personalidad en la mayoría de los casos de consejo. Personalmente considero que esta interpretación de Roger es, clínicamente, más exacta que la de Williamson o de Darley, que se limitan demasiado a la objetividad de los tests y pretenden hacer aceptar el consejo a través precisamente de un esclarecimiento razonado de los resultados obtenidos. Esto, para mí, va en contra de la misma esencia del proceso orientador que precisamente Rogers puso en evidencia; y es que el conocimiento que el orientado puede recibir de sus condiciones y aptitudes es más emotivo que racional, más efectivo que fríamente numérico y expositivo (15).

Y para conseguir esto es para lo que he propuesto, repito, que el tercer tiempo de nuestro proceso de Orientación Profesional se desarrolle en un período más avanzado de la juventud, tenga carácter individual y sea fundamentalmente voluntario: la edad habrá permitido ya una preformación de la personalidad del sujeto; el carácter individual de la entrevista facilitará, como he dicho, el contacto, la relación afectiva con el psicólogo; y la espontaneidad de la demanda condicionarán la actitud afectiva y aseguran la eficacia del consejo.

El *buen consejero* es el que sabe cuándo y dónde tiene que emplear las técnicas diagnósticas que la psicología aplicada nos brinda actualmente (test, cuestionarios, rating scales, biografías, etc.) en qué forma tiene que interpretar los resultados, cómo ha de completar éstos con datos diversos de la personalidad y *proyectar* el todo sobre el fondo social y familiar que el caso presenta. Pero esto sólo es el aspecto diagnóstico de la orientación profesional. El buen consejero, si quiere ser un *consejero práctico*, tiene que saber completar su actividad con una información profesional adecuada, y si quiere ser, finalmente, un *consejero efectivo*, debe dar al resultado objetivo de sus exploraciones una interpretación comprensiva y afectiva que haga útil y aceptable el consejo (16).

El buen consejero se ha transformado progresiva y sucesivamente de observador circunstancial en sicometrista, en psicólogo profesional y, finalmente, en

(14) "Hay que pensar —dice A. Quadrio— en "el valor emotivo, profundo del trabajo ligado a la dinámica de la motivación individual", c. c.

(15)

(16) Del valor práctico de todo ello nos darán cuenta algunas cifras recogidas por A. Schneider, director del centro regional del BUS, en Strasbourg: los fracasos en el bachillerato, en Francia, que en estos últimos años oscilan entre el 40 y el 48 por 100; en los primeros años universitarios hay fracasos en el 60 al 65 por 100 de los casos. ¿Son los programas o los métodos pedagógicos la causa de esta pérdida trágica de tiempo, de esfuerzos, de valores humanos? Creo sinceramente que una orientación precoz y continuada, basada en una información amplia y precisa al mismo tiempo, en una exploración médica y en un estudio de las aptitudes y de las condiciones especiales de la personalidad reduciría fundamentalmente estas cifras que, por otro lado, podemos sin gran error aplicar a nuestro país.

sicólogo clínico. Y todo ello merced a esa idea del desarrollo que ha traído a nuestras manos el problema de la madurez fisiológica, de la madurez de las aptitudes, de la madurez de los deseos, de la madurez vocacional.

Tres consecuencias se nos presentan entonces, que hemos de atender: una, que la Orientación Profesional no puede limitarse ya a un mero examen, sino extenderse en el tiempo durante el período de la enseñanza; otra que se desprende de ella y es que ya el orientador no puede abordar esta tarea solo, sino que precisa de una colaboración activa del pedagogo, que no puede ser ya la tangencial de hace unos años, sino la muy íntima de un equipo; y, finalmente, que el sicólogo en función de orientador no puede concretarse a ser el simple sicometrista de hace años, sino que tiene que completarse con una faceta clínica que le permita estudiar más íntimamente la personalidad y estar en condiciones de suministrar no sólo una orientación, sino un consejo.

De la extensión en el tiempo ya he hablado y presentado mi proyecto de que se lleve a cabo en tres tiempos.

Respecto al equipo, he tratado de presentar la intimidad de esa colaboración en sus distintas etapas y tareas. Creo que el maestro, como "guidance worker" y como "vocational instructor", es un elemento fundamental del equipo.

Finalmente, lo que se refiere a la extensión de la misión del sicólogo, a la faceta clínica de su actuación, es un progreso evidente, progreso al cual me cabe el honor de haber contribuido reiteradamente y que me lleva a creer que, así concebida, la Orientación Profesional debería denominarse Orientación vocacional, no sólo por la mayor amplitud de este concepto, sino porque elimina la palabra profesional, que ha sido siempre mal interpretada.

* * *

Iba a decir más; pero mi inquietud tiene que respetar vuestra benevolencia. ¡Son tantas las cuestiones que hay que tratar cuando se acerca uno a la Orientación Profesional!

Quiero, para terminar, decir sólo que no debemos olvidar, como en un principio, que estamos en el país de Juan Huarte y que debemos respeto a su memoria y a su obra. Por ello debemos abordar la extensión de la Orientación Profesional, hasta hace poco

limitada a la Formación Profesional Industrial, con prudencia y mesura; esto es, sin intentar grandes cosas de un golpe y marcar un tiempo para cada etapa. El progreso lo hacen los hombres. Hagamos primero bien esos sicólogos, esos orientadores, esos maestros especializados que hemos denominado, siguiendo a los autores americanos, "guidance workers" y "vocational instructors".

Señalemos y delimitemos las tareas. Hay labor para todos, como hemos visto. Una vez lograda la formación definamos la orientación, establezcamos la profesionalidad, formemos equipos de trabajo y comencemos la experiencia en pequeño, en un sector primero, en una provincia después. Veamos los resultados, y de su análisis saldrán las normas para la extensión futura. Así lograremos el éxito que yo deseo y que todos esperamos, y así nos incorporaremos al resurgir actual de las cuestiones de Orientación Profesional. "Durante unos quince años —escribe últimamente Super— parecía que la Orientación Profesional había alcanzado un "plateau" y que estaba estacionaria. Quizá por la limitación en la cual se ha mantenido durante unos años la psicología de las diferencias individuales y por la atracción que han suscitado los problemas de personalidad."

"Pero —añade— la fusión de estas varias tendencias en el campo en pleno desarrollo, de la psicología del consejo, ha dado nueva vida a la Orientación vocacional. Considerada como una de las funciones del sicólogo consejero, ha cobrado una más amplia perspectiva, ha conseguido un significado y ha incorporado nuevos métodos de trabajo. La psicología del desarrollo, la psicología ocupacional y la psicología de la personalidad se le han incorporado para complementar la psicología diferencial y formular el concepto y teoría del desarrollo vocacional."

El campo de la orientación vocacional, término más amplio y menos limitativo para los no informados que el de orientación profesional, demuestra tener nueva vitalidad. Investigaciones importantes, en lugar de las meras aplicaciones antes conocidas, se están llevando a cabo en laboratorios y universidades con objeto de probar y perfilar conceptos y teorías que den origen a una nueva corriente en las aplicaciones, de cuyo alcance y de cuya existencia me he creído en el deber de darles cuenta, bien torpemente, esta tarde.

JOSÉ GERMAIN.

¿Cómo puede enseñarse la Geografía en los cursos 1.º y 2.º de nuestro Bachillerato?

Al organizar la enseñanza de la Geografía en los cursos 1.º y 2.º de "Gaztelueta" pensamos desde el primer momento que para ser eficaz debía adaptarse al grado de desarrollo mental de los alumnos.

Es un hecho que la trascendencia educativa de toda disciplina no puede comprenderse más que en función de las diversas etapas del crecimiento mental del alumno. Por eso, la orientación de la enseñanza geográfica, como la de cualquier otra disciplina, debe variar de acuerdo con las etapas de la educación.

¿Y cuál es la estructura del pensamiento de un chico a los once y doce años? El pensamiento de un chico de esta edad "es razonable, pero aún no es racional". Está a mitad de camino entre el pensamiento egocéntrico, propio de esa etapa del desarrollo mental que concluye entre los ocho y nueve años, y el

pensamiento conceptual que posee ya el adolescente de quince o dieciséis años (1).

El pensamiento de un chico de once y doce años, incluso el de uno de catorce, posee una estructura tal que las conexiones, las relaciones de causa a efecto las deduce más por intuición que obedeciendo a un auténtico proceso reflexivo. La noción de causa irá tomando cuerpo paulatinamente en él.

¿Con qué espíritu se debe, pues, abordar la enseñanza de la Geografía en estos dos primeros años de nuestro bachillerato? Sin duda con ese mismo espíritu nocional que caracteriza la estructura mental del chico que los cursa.

¿Y qué aspectos definen la enseñanza nocional de la Geografía? La enseñanza nocional de la Geografía es aquella que se basa a la vez en la observación directa de las realidades que componen el ambiente local y en la observación indirecta —a través de mapas y fotografías— de las realidades más lejanas. En ella se conjuga la descripción pintoresca y la explicación de las relaciones más simples entre los hechos geográficos (2). La enseñanza nocional de la Geografía tiende a enfrentar al chico con la realidad sensible de los hechos, con el "cómo son" estos hechos; no con las relaciones causales de los mismos.

¿Pero podrá realmente un chico de once o doce años aprehender unas realidades lejanas, al margen de su experiencia habitual? En otros términos: ¿Es capaz el alumno de 1.º y 2.º de comprender, además de la Geografía de la región en que vive y de la Geografía de España, la Geografía del Mundo?

Hemos podido comprobar a lo largo de diez años de enseñanza geográfica que el niño de doce años cuenta con un bagaje de experiencias personales suficientes para imaginar ambientes y circunstancias diferentes de las que constituyen el círculo restringido de su experiencia diaria. Es posible enseñar a esta edad Geografía General y Geografía Universal, pero con una condición; que esas nociones le sean presentadas apoyándolas continuamente en la observación de hechos concretos y utilizando los métodos activos. Solamente en este sentido, de enseñanza nocional y activa, puede emprenderse a esta edad el estudio sistemático de la Geografía, es decir, la enseñanza de la Geografía como tal.

Efectivamente, en nuestras clases hemos visto día a día a los chicos de 2.º curso hacerse cargo de cómo son las montañas jóvenes y las viejas, distinguir sobre el mapa una cordillera de un macizo, saber cómo son el bosque ecuatorial y las sabanas africanas; cómo es el desierto de arena y el desierto de piedra; cómo viven los hombres en los oasis del Sahara y en los países que rodean el Mar Mediterráneo. El pensamiento del alumno, apoyándose en la realidad observable, comienza a generalizar, pero solamente hasta un cierto nivel. En modo alguno se les puede insinuar a los alumnos ni la tenue sombra de la compleja urdimbre de relaciones causales sobre la que estos hechos reposan. Ello rebasa por com-

pleto el marco estrecho y aun incierto de sus posibilidades. Una enseñanza genética, causal, de la Geografía hay que dejarla para etapas posteriores.

Al intentar orientar con este espíritu nuestras lecciones, la experiencia nos demostró muy pronto que había que imprimir un tono muy vivo y muy concreto a las lecciones. Debía preferir en todo momento el relato o la anécdota a las fórmulas dogmáticas y a frases estereotipadas. Para presentarles a los alumnos de forma viva, sencilla y realista los aspectos de la naturaleza y de la vida de los hombres sobre ejemplos expresivos había que introducir no pocas veces algo que, no siendo de la más pura Geografía, tuviese fuerza suficiente para imprimir un espíritu concreto a las lecciones (3).

¿Y cómo deberá organizar el profesor de Geografía sus clases con vistas a esta enseñanza nocional? En primer lugar, una lección debe tener un objetivo concretísimo, en torno al cual, de acuerdo con una estrategia convergente, el profesor debe ordenar las actividades que tengan que desarrollarse. El mismo título de la lección debe reflejar ya ese objetivo concreto (4).

Todo esto significa que el profesor al elaborar el plan de la lección deberá reducir su contenido nocional. Sólo así será posible una mejor asimilación; asimilación que luego deberá ser comprobada mediante ejercicios adecuados. Nociones y ejercicios integran la constelación de ideas y actividades en que consiste toda lección bien construida (5).

Supongamos, por ejemplo, que se trata de la lección de 2.º curso titulada "Montañas viejas y jóvenes". Su objetivo no podrá ser otro más que el siguiente: "Que los alumnos sepan que hay dos clases de montañas, distintas por la forma de su perfil, a las que llamamos viejas y jóvenes. Cómo son cada una de ellas y en dónde se encuentran situadas las principales".

¿Y cómo puede ser una clase de Geografía nocional y activa? La describiremos, de acuerdo con nuestra experiencia personal, a través de una sucesión de actividades que la constituyen, y que el profesor debe llevar anotadas en una ficha personal, junto con el tiempo necesario para su desarrollo:

a) Preguntas a los chicos (8-10 minutos).

La experiencia nos ha demostrado que un método muy útil para saber si los alumnos recuerdan los puntos más salientes de las nociones que les fueron dadas en la lección anterior, es hacerles preguntas

(3) Es, a fin de cuentas, lo que hacen los autores de unos conocidos manuales franceses cuando, por ejemplo, al definir a chicos de 14 años, la sabana africana dicen que las hierbas que las componen son "tan altas en la estación de las lluvias que pueden tapar un hombre a caballo". ("Cours Demangeon". Classe de 5ème. Edit. Hachette.)

(4) He aquí, simplemente a modo de ejemplo, algunos titulares de lecciones nuestras de Geografía de 1.º y 2.º: "¿En qué lugar de la tierra está situada España?", "España, país de tierras elevadas", "Las rocas de la Península Ibérica", "La vida de las plantas en España", "Las plantas que los españoles cultivan", "La vida de las costas", "La vida de las plantas y de los animales en las regiones cálidas", "La vida de los habitantes de los desiertos".

(5) *Sobre el concepto de lección*. Editorial del número 8 de "Vida Escolar", revista del Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria. Madrid, mayo 1959.

(1) Debesse, M.-L., y Debesse, M.: *Place de l'enseignement géographique au cours du développement de l'enfant*. "La Géographie. Cahiers de Pédagogie Moderne pour l'enseignement du premier degré". Editions Bourrier. Paris, 1953, págs. 38 y 39.

(2) Id. id.

que requieran una contestación breve (6). De esta manera, en pocos minutos, y sin excesiva dificultad, preguntamos diariamente a los 30 alumnos que, por término medio, componen nuestras clases (7).

b) Diálogo con los alumnos sobre el tema del día (10-15 minutos).

Para seguir con el ejemplo anterior, supongamos que trata de la lección titulada "Montañas viejas y montañas jóvenes".

El profesor tiene dispuestos en los cuelga-mapas un mapa mural de España y un mapa-mundi físico. Hay varias fotografías colocadas en las planchas de corcho de la clase: una de la Selva Negra y otra de las montañas de Inglaterra recortadas de la revista "The Illustrated London News", y varias de los Alpes, tomadas de calendarios suizos y de la revista "Paris Match". La atención de los alumnos se dirige a las fotografías en el sentido que les dicta su curiosidad. Son, en total, seis fotografías. Esta limitación de fotos a emplear en cada clase nos parece, en la práctica, necesaria para que el chico pueda colocar, junto al término geográfico, una imagen concreta del fenómeno correspondiente y para que, en el futuro, este término le sugiera una imagen precisa. Hay que tener presente que una lección no está terminada cuando los chicos han "aprendido", retenido en su memoria aquellas cosas que deben poseer con claridad, sino cuando el niño es capaz de aplicar a la vida las nociones contenidas en ella (8).

Los alumnos tienen sobre su mesa el atlas y el cuaderno. Los mantienen cerrados hasta que los necesitan. No toman notas. En lugar de esto hablan con el profesor, que formula preguntas que orientan colectivamente la observación y la reflexión de los alumnos.

Observan, ahora, las fotografías. Se fijan en las formas recortadas y agudas de los Alpes y las comparan con las cumbres suaves y las pendientes poco pronunciadas que ven en las fotos de las montañas de Inglaterra y de la Selva Negra (9).

Luego, guiados por el profesor, deducen, observando las cifras de altitudes que figuran en los mapas de su atlas, que las montañas jóvenes alcanzan altura mucho mayores que las montañas viejas. Orienta-

(6) En primer curso, por ejemplo, si el día anterior se trató de las Islas Baleares, hacemos preguntas como las siguientes: "¿Qué islas forman el archipiélago balear?", "¿Cuál es la extensión de las Baleares?", "¿Cómo son las Baleares, llanas o montañosas?", "¿De qué partes se compone el relieve de Mallorca?", "¿Cómo se llama el pico más elevado de Mallorca?", "¿Qué roca abunda mucho en estas islas?", etc. etc.

(7) Para los repases y exámenes más amplio, que sin duda resulta conveniente efectuar periódicamente, también utilizamos el sistema de preguntas orales breves y rápidas, aparte, como es natural, de la localización de hechos geográficos sobre mapas, confección de mapas esquemáticos, de diagramas o gráficos como contestación a preguntas realizadas, etc. Cuando es necesario contestar por escrito, procuramos que estas contestaciones no incluyan más de una o dos frases. El tipo corriente de examen escrito que supone una contestación elaborada en forma de ensayo o redacción, por lo general no resulta apropiado para chicos de estas edades.

(8) Véase la citada editorial del número 8 de "Vida Escolar".

(9) La comparación constituye uno de los métodos más importantes en Geografía. En nuestras clases, al mostrar a los alumnos los rasgos de un relieve, por ejemplo, hemos buscado con frecuencia compararlo con otro, a fin de llegar a una descripción y a una explicación más justa de los hechos que observan.

dos también por el diálogo con el profesor, localizan sobre el mapa las principales montañas viejas y jóvenes del mundo.

¿Cuál ha sido el papel del profesor en todo este diálogo? Orientar, dirigir, provocar interrogantes, que van resolviéndose a medida que se hacen surgir. Así se llega a cubrir el objetivo de la lección. La lección de Geografía se construye, pues, mediante la colaboración, a través del diálogo, entre el profesor y los alumnos.

No se trata, por tanto, de dar la idea general, para luego concretarla. Precisamente, el método tipo conferencia o lección "ex cátedra" sería dar la idea general primero y luego ilustrarla con estas fotos. En nuestro ejemplo sería comenzar por decir a los alumnos: "Hay dos clases de montañas, que se llaman viejas y jóvenes. Las montañas viejas son aquellas que presentan perfiles suaves. Las jóvenes son las que poseen muchos picos... etc. etc. Ahora vais a ver fotografías de unas y otras." En el tipo de enseñanza de que venimos hablando la marcha es inversa: hacer surgir la idea general a partir de la observación de casos concretos. No se trata de inyectar ideas o de grabar imágenes en la mente de los chicos, sino de construir, de descubrir, entre todos, algo cada día.

Una clase activa de Geografía no es una lección de un manual. Una lección de un manual es, casi siempre, una unidad convencional: un conjunto de definiciones y de clasificaciones. Una clase, en cambio, es una unidad de actividad, entre otras cosas.

La explicación de clase no es tal explicación, entendido como monólogo del profesor ante los alumnos: la explicación es algo que va surgiendo de la labor de todos.

El profesor, con naturalidad, dirige el diálogo, porque son, frecuentemente, varios los que a la vez levantan la mano en señal de querer intervenir. Y sólo deben hablar el profesor y aquel alumno que tiene la palabra. Con esto se gana en orden y se orienta el diálogo hacia los objetivos propuestos de antemano. Mala cosa sería, en cambio, poseyendo el dominio de la clase y el control de los alumnos, negarles sistemáticamente la palabra o incomodarse.

c) Actividad manual (10 minutos).

Eso que se ha descubierto entre todos queda plasmado en unas figuras —en este caso, de perfiles de las montañas jóvenes y viejas— que el profesor lleva esbozadas en su ficha y que traza en la pizarra con tizas de colores. Los alumnos las copian en sus cuadernos usando sus lápices de colores (10). Las numeran y les ponen título. Mientras los chicos dibujan, el profesor va pasando por las filas de mesas, examina los dibujos, los corrige, elogia a varios por la perfección de su trabajo —aspecto positivo de la emulación— y resuelve las preguntas que los chicos le hacen. Una vez transcurrido el tiempo reservado a

(10) En otras clases será un mapa en forma de croquis. En general, hemos procurado que los alumnos no dediquen un tiempo excesivo a la confección minuciosa de mapas. Hemos exigido sobre todo croquis, ya sea copiando de la pizarra o del atlas, ya sea de memoria, a título de comprobación.

En Geografía de España, para facilitar esta tarea, los chicos suelen trazar el contorno de la Península Ibérica mediante una plantilla de cartón de las dimensiones convenientes.

esta actividad, el profesor expone brevemente las principales conclusiones obtenidas.

d) Actividad escrita (7-10 minutos).

Puede, por último, el profesor, haciendo pasar al encerado a un chico que tenga letra clara, dictarle —a él, no a la clase— un resumen de la lección, anotado previamente en su ficha personal. No más de seis o siete líneas. Ha de estar atento a lo que el chico escribe, pronto a corregir cualquier falta de ortografía. Los demás copian en sus cuadernos lo escrito en la pizarra; no al dictado. Con esto se da por terminada la clase.

¿Y los problemas de disciplina de los chicos? El profesor no ha hecho más que moderar las impacencias de uno que dice le falta el lápiz de color verde, o calmar a otro de temperamento nervioso; o decir unas palabras en voz baja, casi al oído, a aquel otro, de temperamento colérico. En general, el tipo medio de alumno, que hace cosas en clase, no tiene tiempo ni ocasión para plantear problemas disciplinarios. El mejor estímulo hay que buscarlo, sin duda, en su propia actividad. El profesor que sabe encauzar la actividad de los alumnos a través de trabajos asequibles, rara vez tropezará con serios problemas de disciplina. Le será muy útil, no obstante, el conocer bien a cada uno de sus alumnos (tipo de carácter, inteligencia, gustos, etc.), para que su labor docente sea más formativa, para que haya verdadera comunicación.

La enseñanza de la Geografía, pues, debe tener las características de ejercicios de observación: partir de los hechos sensibles para ir a las ideas, asociando en un esfuerzo constante la actividad de los alumnos y el trabajo del profesor.

Las encuestas realizadas entre los alumnos por diferente personal técnico a lo largo de varios años nos han demostrado que esta Geografía activa y nocional es la más querida por los chicos. He aquí algunas de sus afirmaciones: "Me resulta sencilla [la Geografía] porque se cuentan las costumbres de los hombres de manera bonita y agradable." "Me gusta la Geografía porque en ella se ve lo que pasa en otros continentes y en países lejanos." "Para mí la Geografía es mucho más sencilla [que otra asignatura] y me resulta muy entretenida." "Las clases de Geografía me resultan fáciles y sencillas, porque conforme vamos avanzando se me hace la Geografía más interesante y a la vez clara y sencilla."

Pero las asignaturas de Geografía de 1.º y 2.º no pueden asegurar más que una parte de la formación geográfica del futuro bachiller, ya que corresponden solamente a una etapa de su desarrollo intelectual. Para que la enseñanza geográfica adquiera toda su eficacia formativa es preciso llevarla a años sucesivos. Ello permitiría, indirectamente, un aligeramiento del trabajo de los escolares de 2.º curso (11).

Cabe afirmar, desde luego, que la Geografía de los cursos 1.º y 2.º, desarrollada desde un punto de vista activo y nocional, puede y debe jugar un importante papel en la formación del niño.

PEDRO PLANÉS.

(11) Nos parece desorbitado pretender, como ocurre actualmente, que los alumnos de 2.º vean toda la Geografía General y toda la Geografía Universal. El resultado es el de siempre: geografía de "cabos y golfos", memorismo, verbalismo. Urge subsanar pronto este lamentable error.

crónica

Curso sobre Escuelas Unitarias Completas

La organización escolar del siglo XX, construída a imagen de la planificación racional del trabajo industrial, centró su atención en la escuela graduada, considerada como la forma ideal para el trabajo escolar, y subestimó la unitaria, pensando que era una forma imperfecta, transitoria y llamada a desaparecer en un futuro próximo.

Las complejas circunstancias que condicionan desde diversos ángulos el hecho de la educación, han venido últimamente a rectificar tal enfoque. Pedagógica y didácticamente, la escuela unitaria completa ofrece matices y valores peculiares frente a la escuela graduada, a la vez que se encuentra en desventaja en otros aspectos; sociológica y demográficamente resulta imprescindible en zonas de población diseminada o en pequeñas comunidades de ca-

rácter rural; financieramente es la solución más económica a los problemas de enseñanza primaria.

Estas razones han vuelto a situar a la escuela unitaria dentro de los planes nacionales de extensión de la enseñanza primaria y han movido a la Unesco a incluir su estudio y difusión entre los resortes que contribuirán decisivamente a la ejecución de su proyecto principal de difusión de la enseñanza primaria en América.

En atención a estas circunstancias, el Gobierno español, en colaboración con la Unesco, decidió llevar a cabo un curso sobre Escuelas Unitarias Completas, que se ha desarrollado durante los meses de enero, febrero, marzo y abril del presente año, bajo el directo control del Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria.

PREPARACIÓN DEL CURSO.

El Proyecto número 1 de la Unesco presentaba, y presenta, al Gobierno español motivos de excepcional interés, pues no pueden permanecer ajenos a nuestras preocupaciones los problemas culturales y educativos de las naciones hispanoamericanas, con las que nos unen permanentes lazos de historia, de espíritu, de lengua y de cultura.

El nivel cultural, el estado de desarrollo económico y las estructuras sociales de buena parte de la población de los países americanos de habla española, hacen, en general, imprescindible la escuela de maestro único en todo intento masivo de extender la cultura primaria hasta el último rincón; en muchas ocasiones es la única solución que permite llevar un modesto pero vivo rescoldo de cultura a zonas de tales características demográficas y económicas, que pensar, para ellas en otras instituciones escolares constituye, por ahora, un sueño irrealizable.

Sobre estos supuestos, el Ministerio español de Educación se ofreció a la Unesco para la organización del curso, poniendo a contribución sus recursos económicos, dirección técnica, profesorado y la experiencia de otros cursos anteriores. El objetivo de España y la Unesco al organizar este curso sobre escuelas de maestro único fue preparar cuidadosamente un grupo muy selecto de docentes primarios en la técnica de la escuela unitaria, para que sirviera a su regreso de fermento de renovación pedagógica, contribuyendo, en las órbitas de sus respectivos países, a la positiva realización del Proyecto Principal antes mencionado.

El Director general de Enseñanza Primaria encomendó las tareas del curso al Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria, nombrando Director del mismo al del Centro, don Adolfo Maíllo García. Tanto el Director como el personal técnico del C. E. D. O. D. E. P. se esforzaron durante el período de preparación en resolver los múltiples problemas de planeamiento, organización, selección de profesorado, coordinación de diversas actividades, alojamiento de los señores becarios y aspectos administrativos del curso, y durante su desarrollo, en la atención de sus múltiples facetas; podemos afirmar que su gestión ha constituido un completo éxito.

Conforme a su planeamiento, el curso se ha desarrollado durante cuatro meses de intenso trabajo, solamente interrumpido con ocasión de la Semana Santa, y dividido en tres fases. La primera de ella, de carácter teórico, consistió en un ciclo de conferencias abarcando la totalidad de los problemas de la Escuela Unitaria, que pusiera a los alumnos en contacto con nuestra visión especulativa de tales problemas y les abriera caminos intelectuales para su solución. La segunda fase, de carácter práctico, consistió en agregaciones y visitas a escuelas unitarias de provincias, primero, y a las Escuelas-piloto del suburbio madrileño del Pozo del Tío Raimundo (Vallecas), después, con objeto de contrastar los esquemas especulativos formados durante la primera fase del curso con los hechos reales observados en las agregaciones y visitas, único modo viable de pulir y rectificar con eficacia las ideas. La tercera fase consistió en conversaciones de mesa redonda, en la que se abordó la tarea de recapitular las experiencias del curso y valorar los resultados.

PARTE TEÓRICA.

Se desarrolló desde el día 4 de enero hasta el día 18 de marzo, a través de doce semanas en las que

se desarrollaron 158 lecciones, con más de 200 horas de trabajo.

La selección del profesorado se hizo atendiendo a dos consideraciones: ofrecer un muestrario completo del pensamiento pedagógico español y poner de relieve la riqueza de matices de los diversos enfoques personales y de los distintos arranques, especulativos, técnicos y prácticos propios de los diversos estamentos profesionales.

El temario desarrollado abarcó la totalidad de los problemas fundamentales que la Escuela de Maestro Único plantea.

El estudio histórico de la Escuela Unitaria, trazado por la señorita Galino Carrillo, puso de relieve su carácter tradicional, así como en su evolución interna la aparición de los auxiliares marca un momento de transición hacia la escuela pluriclase, forma institucional creada por nuestra civilización técnica.

Los aspectos administrativos fueron explicados por el señor Onieva, quien centró las lecciones sobre las relaciones de la Escuela Unitaria con los organismos de la administración central y local, así como en sus propios problemas administrativos internos y en su calidad de "persona jurídica" que posee y gobierna su patrimonio.

Los aspectos ecológicos y sociológicos de la Escuela Unitaria ocuparon quince lecciones del programa, de las que doce fueron explicadas por el Director del curso, señor Maíllo, dos por el señor Romero Marín y una por el señor Rico Vercher. Las características peculiares de la estructura social en que habitualmente se desenvuelve la Escuela Unitaria y los diversos tipos de relación con la tierra, plantean problemas específicos que las instituciones escolares deben tener en cuenta. El ambiente rural y el de suburbios, y el urbano, requieren distintos tratamientos, o mejor aún, instituciones escolares asentadas sobre distintos supuestos y con diversos puntos de arranque para su tarea.

Las cuestiones psicológicas, tratadas por la señorita Payá Ibars y por el profesor Yela Granizo, constituyeron una síntesis de los problemas fundamentales de la psicología del niño, tanto estática como evolutivamente considerada, y en función de la Escuela Unitaria, sin perder de vista los campos especiales del juego, el trabajo, la adolescencia y las inadaptaciones escolares.

En el grupo temático "Elementos materiales de la Escuela Unitaria completa" intervinieron la señorita Payá y los señores Onieva, García Barriuso, Serigó Segarra, Lahoz Arderius, García Espeleta, Navarro Higuera, Monge Muñoz y Fernández Huerta. Se trataron los siguientes aspectos: emplazamiento, edificio, iluminación y ventilación, escuelas-modelo, micro-escuelas, decoración, mobiliario, material escolar, material semi-fijo, libros de texto, libros de lectura, libros de consulta, cuadernos, medios audio-visuales y condiciones higiénicas del material didáctico.

Al importante problema de la clasificación y agrupamiento de los alumnos se dedicaron ocho lecciones, a cargo de la señorita Marín Cabrero, de la señora Andrés Muñoz y de don Arturo de la Orden, quienes centraron sus consideraciones en torno a los crite-

rios de clasificación, promociones y grupos de trabajo.

El Director del curso, don Adolfo Maílo, el señor Villarejo Mínguez y el señor de la Orden Hoz trataron desde distintos puntos de vista la problemática del programa escolar. Fueron consideradas las diversas perspectivas que pueden intervenir en la formación de los programas, concediendo especial atención a los aspectos sociológicos de selección y estructuración de los contenidos. Con algunas de las lecciones tratadas se descendió a cuestiones de didáctica especial, como los problemas de lenguaje, de matemáticas, de conocimientos sociales y de ciencias naturales.

Los métodos didácticos fueron tratados ampliamente. Se dedicaron lecciones a los distintos métodos de aprendizaje de la lectura y escritura, ortografía, redacción, recitación y dramatización, cálculo, razonamiento matemático, historia, geografía, ciencias, dibujo, trabajos manuales, formación religioso-moral, educación física, canto y juego. Intervinieron las señoritas Medina de la Fuente, López del Castillo y Payá Ibars y el señor Fernández Huerta.

Las veinte lecciones dedicadas al trabajo escolar constituyeron, sin duda, el núcleo capital de los problemas de la escuela unitaria, pues en el trabajo escolar se dan cita dinámica todos los factores que constituyen la escuela: maestro y alumnos, programas, horario, sicología y sociología, elementos materiales, métodos y disciplinas. Entre los múltiples aspectos tratados mencionaremos la economía del trabajo escolar, sus modalidades y periodización, el trabajo del maestro y el trabajo del alumno. Trabajo individual, colectivo, de clase y de grupos. Intervinieron la señorita Alcaraz Lledó y los señores Onieva, Maílo, García Barriuso, Plata Gutiérrez, Fernández Huerta, Monge Muñoz, De la Orden Hoz, Villarejo y Laguna.

El horario escolar fue objeto de ocho lecciones, que versaron sobre sus aspectos higiénicos, pedagógicos y sociales. De entre las relaciones de la escuela unitaria con su contexto social se estudiaron con especial cuidado el problema de las "élites" locales y la relación escuela-familia. Las actividades complementarias fueron objeto de tratamientos detallados por los más destacados especialistas en cada una de ellas.

Las técnicas de comprobación de los resultados escolares fueron expuestas minuciosamente para cada una de las disciplinas. En estrecha conexión con las lecciones dedicadas a sociología y ecología escolares, se estudiaron los diversos tipos de escuelas unitarias en función del medio y de los alumnos.

La última parte del programa, no en el sentido cronológico de su desarrollo, sino en el de su ordenación sistemática, se dedicó al estudio de la formación y perfeccionamiento de los maestros en relación con la escuela unitaria completa. Se estudió la función del maestro como líder, jefe y modelo; se pasó revista a los aspectos culturales, pedagógicos, sociológicos y religiosos de su formación, y se trataron los principales medios de perfeccionamiento existentes. En estos últimos aspectos del programa intervinieron, además de los profesores ya mencionados, la

señorita Sánchez Buchón y los señores García Hoz y Rodulfo Boeta.

Creemos que el programa desarrollado, si no agota totalmente el tema, al menos lo deja amplia y profusamente tratado. La publicación de los resúmenes de las 158 lecciones explicadas, que se realizará próximamente, significa una definitiva aportación bibliográfica en esta materia.

Cada lección fue seguida de un coloquio en el que los becarios pudieron contrastar los puntos de vista de su propia formación con los que se les ofrecían, consiguiéndose un valioso intercambio de información y opiniones.

PARTE PRÁCTICA.

El día 21 de marzo comenzó la segunda fase del curso con las agregaciones a provincias de los señores becarios. Las provincias elegidas fueron: Badajoz, Granada, Málaga, Oviedo y Tarragona. Los becarios fueron distribuidos en parejas para la realización de esta segunda fase.

La tarea a realizar puede dividirse en dos aspectos: por un lado, prácticas durante dos semanas en Escuelas Unitarias seleccionadas, en las que los becarios pudieron observar, actuar o preguntar con plena libertad. Las Escuelas seleccionadas fueron: en Badajoz, la Escuela Unitaria número 22, situada en el suburbio "El Gurugú", y la Unitaria número 10 de niñas, de la barriada de San Roque; en Granada, las Escuelas Unitarias de Gabia Grande, Pinos Genil y Láchar; en Málaga, las Escuelas Unitarias números 10 y 17; en Oviedo, las Escuelas Unitarias de Mercadín y La Pereda, y en Tarragona, las de La Canonja y Vilallonga.

Por otro lado, se realizaron interesantes visitas a los Centros educativos de mayor relieve de entre todos los existentes en dichas provincias, así como algunos viajes turísticos de excepcional interés.

El objetivo de esta fase fue dar a los señores becarios una visión real de la Escuela Unitaria española, y con ello, la oportunidad de comparar las informaciones teóricas recibidas en la primera parte con los aspectos vivos de esta segunda fase.

Reunidos de nuevo en Madrid los cursillistas, se realizaron del 5 al 8 de abril visitas a diversos Grupos Escolares de la capital, con objeto de completar la visión de las realidades educativas españolas con el conocimiento directo de las Escuelas Graduadas. Se visitaron los Grupos "Zumalacárregui", "Menéndez Pelayo", "Patriarca Eijo Garay", "Padre Poveda" y "Amador de los Ríos".

Del 18 al 23 de abril se realizó la última parte de la fase práctica del curso, consistente en visitas y agregaciones a las Escuelas Unitarias Piloto que el C. E. D. O. D. E. P. ha organizado con carácter experimental en el suburbio madrileño denominado Pozo del Tío Raimundo. Estas visitas pusieron de manifiesto la alta y difícil tarea educativa que la Escuela Primaria tiene que realizar en los ambientes suburbanos, en los que se aglutinan elementos de población de diversas procedencias, de escaso nivel económico y con múltiples problemas humanos.

Hay que advertir que las Escuelas-Piloto visitadas

por los señores becarios no pueden considerarse, al menos por ahora, como escuelas modelo, puesto que se encuentran en un difícil período de organización y adaptación al ambiente y talante suburbano; fueron ofrecidas a sus visitantes, como muestra, imperfecta todavía, de la voluntad de ajuste de la acción educativa a las diversas realidades y ambientes que diferencian y matizan los modos de vida y los modos de esperanza.

CONVERSACIONES DE MESA REDONDA.

Durante la última semana de abril, del 25 al 29, se realizaron conversaciones de mesa redonda, en las que fueron tratados de un modo global los principales aspectos de la problemática de la escuela de maestro único. La discusión, la aclaración de puntos dudosos, el confrontamiento de opiniones, la visión de conjunto y la posible aplicación de los resultados a las necesidades escolares de los países hispanoamericanos fueron los frutos de esta última parte.

Los becarios se turnaron en la tarea de iniciar los diálogos, demostrando en todo momento el más alto espíritu de trabajo y de cooperación, junto a una excelente preparación profesional. Asistieron los profesores del curso residentes en Madrid y el personal técnico del C. E. D. O. D. E. P., actuando como presidente de la Mesa el Director, señor Maillo.

Las jornadas se desarrollaron en dos sesiones, de mañana y tarde, trabajándose de 10 a 13 y de 17 a 19, en los locales del Aula de Cultura del Ministerio.

He aquí, en breve síntesis, las conclusiones generales de estos diálogos:

- 1.ª La Escuela Unitaria no es una solución de emergencia para los problemas escolares, sino una forma institucional que reúne excelentes cualidades para cumplir su misión, especialmente desde el punto de vista educativo.
- 2.ª La Escuela Unitaria Completa es forma indispensable para el proyecto de extensión de la cultura primaria en América.
- 3.ª Es necesario ajustar sus características a las del ambiente rural en que ha de desenvolverse.
- 4.ª La convivencia de niños de distintos niveles y edades, la permanencia y el carácter unitario del trabajo son las principales ventajas de la Escuela Unitaria en orden al desarrollo psicológico y social de los alumnos.
- 5.ª En ambientes de escaso nivel cultural, la Escuela Unitaria debe convertirse en centro de incentivos para el progreso de la vida de la comunidad.
- 6.ª Los programas de la Escuela Unitaria deben tener una parte común con todos los programas escolares, que garantice la unidad del "ethos" nacional, y ser suficientemente diferenciados y flexibles para adaptarse a sus particulares circunstancias.

En los días 28 y 29 asistió a las conversaciones el Ilmo. Sr. Director general de Enseñanza Primaria, acompañado por el funcionario de la Unesco señor Díez Hochleitner, que ostentaba la representación del Director general de dicho organismo.

ACTO DE CLAUSURA.

El día 29 de abril, a las siete de la tarde, se celebró en el mismo local donde se habían desarrollado las lecciones y las conversaciones de mesa redonda, el solemne acto de clausura del curso.

Presidió el Director general de Enseñanza Primaria y asistieron entre otros, los embajadores de la Argentina y Uruguay, el señor Díez Hochleitner, representantes y agregados culturales de las Embajadas de Colombia, Cuba, El Salvador, Honduras y Perú, representantes de diversos departamentos de los Ministerios de Asuntos Exteriores y Educación Nacional, profesores del curso y personal técnico del Centro de Documentación y Orientación Didáctica.

Hizo uso de la palabra, en primer lugar, el director del curso, don Adolfo Maillo, quien expresó la gratitud y preocupación sentidas en el momento de hacerse cargo de la ardua tarea encomendada por el Director general; explicó después el desarrollo del curso, deteniéndose en cada una de sus fases y en sus objetivos generales, y terminó agradeciendo a su Director general, a los profesores y becarios el apoyo y la decidida colaboración que había recibido.

A continuación, el señor Tena Artigas entregó los diplomas a los señores becarios. En nombre de todos ellos, doña Mercedes Fernández Ramos pronunció unas palabras de gratitud.

Después, don Ricardo Díez Hochleitner agradeció en nombre del Director de la Unesco, al Gobierno español, la organización del curso, muestra evidente de la preocupación de España ante los problemas y las tareas del Proyecto Principal de dicho Organismo.

Por último, el Director general puso de relieve el interés del Gobierno español en relación con el proyecto de extensión de la enseñanza primaria en América, interés que ha cristalizado en dos cursos ya realizados y en un tercero que, sobre los problemas que plantea un Plan de Construcciones Escolares, se inaugurará en septiembre próximo. Terminó diciendo: "Después de cuatro meses de trabajo intenso en las aulas del Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria, bajo la dirección de 26 profesores que han dictado más de 150 conferencias, de haber realizado múltiples trabajos prácticos en diferentes Escuelas Unitarias en contacto con las Inspecciones y Escuelas Normales de varias regiones españolas, un grupo de becarios ha merecido el diploma que acredita su trabajo y preparación en la materia.

"Me congratulo muy especialmente de que la Unesco, con cuya importante colaboración hemos contado para hacer posible que los becarios del Gobierno español pudieran venir a Madrid, haya querido demostrar su interés por los resultados del mismo, enviando para presenciar las últimas discusiones de mesa redonda, evaluar su utilidad y asistir a esta clausura a un representante del Director general de la Organización, de la valía y personalidad del señor Díez Hochleitner, que dirige el Departamento de Educación de la División de Proyectos Regionales de la Unesco.

"Creemos que este curso, que finaliza hoy, ha te-



nido un éxito científico y que ha contribuido en forma sensible, gracias a la colaboración de profesores y becarios, a profundizar en el estudio de un problema de indudable interés para nuestros países, y estamos también seguros de que en el plano de la comprensión internacional la labor aquí realizada no carece tampoco de interés.

"Confío en que el tiempo que habéis pasados en nuestra patria os haya servido no sólo para conocerlos, sino también para establecer relaciones entre vosotros y con nuestras gentes, que puedan transformarse en sólidos lazos de amistad."

JUAN IGLESIAS MARCELO.

inf. extranjera

La educación en el Reino Unido de Gran Bretaña y Norte de Irlanda (*)

(Conclusión.)

c) ENSEÑANZA SECUNDARIA.

En Inglaterra y Gales rige en esta materia un sistema que comprende tres instituciones diferentes: enseñanza académica o del tipo de las "grammar schools", enseñanza de tipo general o "secondary modern schools" y "secondary technical schools". Este sistema tripartito, como se le ha llamado, tiene su base en una especialización de la segunda enseñanza y presenta el inconveniente de determinar a la edad once años la clase de enseñanza que ha de darse al niño.

A las "grammar schools" se dirigen los chicos que pretenden seguir una educación de tipo académico, y en ellas se nutren buena parte de las Universidades, viniendo a representar de un 15 al 20 por 100 de la población escolar. Las "secondary modern schools" abarcan de un 70 a 75 por 100 y constituyen, por tanto, el grupo más numeroso de la enseñanza secundaria; su instrucción es de tipo general abiertamente inclinado al aspecto práctico. Por último, las "secondary technical schools", el grupo más pequeño, representan un 10 por 100 del total y su educación es dirigida hacia la industria, el comercio y la agricultura.

La selección de los chicos para estos tres tipos de escuelas es tarea de las autoridades locales, que realizan sobre la base de los informes facilitados por las escuelas primarias, a menudo contrastados con tests realizados a la edad de once años.

Para evitar los inconvenientes de este sistema tripartito se propugna la creación de escuelas de carácter comprensivo o multilateral que faciliten una gran variedad de cursos apropiados para toda clase de habilidades y aptitudes de los chicos. Con ello se

(*) La primera parte de este trabajo se publicó en nuestro número anterior (115, 2.ª quincena de abril de 1960), páginas 41-6.

conseguiría contribuir a crear un cierto clima de unidad social y evitar distinciones indeseables entre los alumnos (1).

Aunque existe libertad para que las escuelas decidan por sí mismas sobre el contenido de sus estudios, sin embargo, en el caso de las "grammar schools" las exigencias impuestas por el Certificado General de Educación crean cierta uniformidad en sus planes de estudios. Estos suelen contener las materias siguientes: religión, lengua inglesa y literatura, historia, geografía, matemáticas, ciencias, arte, música, artes mecánicas, educación física, y tareas domésticas para chicas. Francés, alemán, español e italiano son las lenguas modernas que en este orden de importancia se estudian. En los últimos años han perdido mucho interés el estudio de las lenguas clásicas.

Lo normal es que los alumnos de las "grammar schools" permanezcan en ellas hasta la edad de diecisiete o dieciocho años en que, tras de obtener el Certificado General de Educación, podrán seguir estudios universitarios o de otra índole. Este Certificado General de Educación sustituyó en 1951 a los antiguos Certificados de Escuela y se obtiene normalmente después de cuatro años de enseñanza secundaria. Otro tribunales de exámenes vinculados a la Universidad y un tribunal de carácter nacional tienen a su cargo la tarea de realizar estas pruebas de aptitud.

Las escuelas modernas o generales tienden a facilitar a sus alumnos una educación sobre materias concretas y de actualidad. La regla general es que los alumnos de este tipo de escuelas no aspiren a obtener el Certificado General de Educación y únicamente permanezcan en ellas hasta la edad de quince años en que finaliza el período de enseñanza obligatoria.

Existen, por consiguiente, amplias diferencias entre estos tres tipos de escuelas que se reflejan en sus planes de estudios y en los distintos métodos de enseñanza.

En el Norte de Irlanda la "secondary intermediate school" es la equivalente de la "secondary modern school" en Inglaterra y Gales, y la "technical inter-

(1) La organización tripartita de la segunda enseñanza es el producto de tendencias sociales educativas que han inspirado el desarrollo de este tipo de educación durante más de un siglo en Inglaterra. No es, como algunos imaginan, el resultado de una moderna pasión por pulcritud administrativa, ni tampoco, como otros pretenden creer, un complot siniestro para conservar diferencias sociales y en particular para excluir a los hijos de los trabajadores de unas oportunidades educativas que les pertenecen por derecho propio. Es simplemente el resultado de una "tradicón social" con profundas raíces sociales y como tal ha de ser entendida. (H. C. Dent, *Change in English Education*, pág. 93).

mediate schools" se corresponde con la "secondary technical school" inglesa.

En Escocia las escuelas secundarias forman en las categorías de "junior secondary school" y "senior secondary school"; las primeras comprenden tres años de estudios y las últimas, cinco o seis años. Existen también escuelas de tipo comprensivo en que se facilita instrucción de las dos clases mencionadas.

ESCUELAS INDEPENDIENTES.

Las escuelas independientes constituyen un grupo con características muy peculiares, aunque también muy heterogéneo. Normalmente se trata de instituciones de tipo privado de carácter autónomo, en ocasiones con grandes dotaciones, y otras, con recursos limitados, pero siempre dependiendo principalmente de los honorarios satisfechos por los propios alumnos. Dentro de este grupo, encontramos desde las mejores instituciones educativas de su género, caso de las famosas "public schools", hasta las de más bajo nivel, constituido por un número considerable de escuelas cuya calidad deja mucho que desear, pasando por otras de cierto nivel intermedio.

La "public school" es una institución típicamente inglesa que ha prestado grandes servicios al país a lo largo de su historia. Las más antiguas, tales como Eton, Harrow, Winchester, Rugby, datan del siglo XVI, e incluso con anterioridad, ya que Winchester fue fundada en 1382 y Eton en 1440. Otras más modernas, como Cheltenham, Marlborough, Wellington y Lancing, se fundaron para facilitar educación de este tipo a los hijos de los más ricos miembros de la clase media que consiguió elevarse con la Revolución Industrial.

Hasta hace muy poco podía decirse que los puestos más relevantes de la vida social estaban en manos casi exclusivas de antiguos alumnos de estas escuelas. En ellas y en las Universidades de Oxford y Cambridge se ha basado la grandeza del Imperio Británico. En los últimos años, sin embargo, los progresos realizados por las escuelas oficiales, junto con un ligero cambio de actitud social, parece que permiten afirmar que también estos últimos alumnos pueden aspirar a cargos de responsabilidad social. Quizá no sea ya "conditio sine qua non" asistir a una "public school" para aspirar después a altos cargos políticos y administrativos, o incluso para adquirir prestigio profesional, pero aún así estas escuelas continúan gozando de alto prestigio en Inglaterra, y su influencia sigue siendo considerable.

Todas ellas son instituciones independientes con sus propios órganos directivos, y su financiación corre a cargo de los altos honorarios pagados por los alumnos. Suelen ser escuelas en régimen de internado donde los propios alumnos tienen asignado un papel directivo en el mantenimiento de la disciplina. También es frecuente que se dividan en grupos de 50 alumnos al cuidado de un director del internado. Como regla general, comprenden chicos desde los trece hasta los dieciocho años en que ingresarán en las Universidades, principalmente Oxford y Cambridge, u otras instituciones de enseñanza superior. La enseñanza religiosa forma parte esencial en la edu-

cación de las "public schools" y muchas de ellas están vinculadas a un determinado credo religioso.

Existen también escuelas preparatorias en régimen de internado cuyos alumnos, de ocho a trece años de edad, se dirigen hacia las "public schools". Se ha dicho que uno de los más valiosos frutos recogidos por estas instituciones ha sido imprimir a sus alumnos la más estricta observancia de los principios de justicia, deber y rectitud personal.

Como dijimos en otra ocasión, existe también un número considerable de escuelas privadas, que aun siendo de nivel inferior a las oficiales, siguen siendo preferidas a éstas en virtud de ciertos prejuicios de tipo social. Aunque la Ley de 1944 estableció la Inspección de todas estas escuelas y ciertos requisitos para su apertura y funcionamiento, de hecho siguen funcionando con ciertas características de tipo anárquico. Es quizá en este punto donde se deja notar la falta de un auténtico control con más intensidad.

d) ENSEÑANZA POST-ESCOLAR.

El sistema de educación nacional comprende las tres categorías de enseñanza ya mencionadas: primaria, secundaria y enseñanza post-escolar o enseñanza ulterior.

Incumbe a las autoridades locales de educación la responsabilidad de la enseñanza primaria y secundaria en sus respectivos distritos; también han de asegurar que existan adecuadas facilidades para la educación post-escolar.

Dentro del término educación post-escolar se incluye la educación facilitada por Colegios e Institutos Técnicos, Politécnicos, Institutos literarios, Colegios de Adultos, Instituciones de tipo recreativo y social, etcétera. Es decir, se trata de un término muy amplio donde se recogen una multiplicidad de servicios educativos facilitados a los que han pasado el límite de edad de la enseñanza obligatoria y no están dedicados plena y exclusivamente al estudio.

La Ley de 1944 señala las siguientes características:

- a) Educación facilitada a personas que han pasado el período de enseñanza obligatoria.
- b) Puede seguirse con plena o parcial dedicación.
- c) Incluye también las actividades recreativas en organizaciones de tipo cultural.

Son interminables las instituciones que por encontrarse vinculadas a la enseñanza se incluyen en este grupo. Una de las más importantes es de tipo escolar y su finalidad, la de facilitar instrucción a los jóvenes que trabajan en empresas, facilitando éstas la asistencia durante determinadas horas.

C) ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

La Universidad inglesa, como dijimos, es una institución independiente, dirigida y administrada por sus propios órganos. Buena prueba de ello es el hecho de encontrarse al margen del sistema nacional de educación. Y en efecto, aunque el término enseñanza post-escolar parecería incluirla, lo cierto es que rebasa su contenido para mantenerse aislada de las

autoridades locales a quienes aquella enseñanza está encomendada. No mantiene contacto con el Ministerio de Educación, sino únicamente con el de Hacienda, departamento responsable ante el Parlamento de los asuntos universitarios.

Existen en Inglaterra y Gales tres tipos de Universidades con muy diferentes características: Oxford y Cambridge, Londres y las Universidades regionales. Además de las Universidades propiamente dichas, existe también un cierto número de los llamados "University Colleges". Se trata de instituciones que proporcionan educación de rango universitario, pero que están desprovistas de la facultad de conferir sus propios títulos. Su misión es la de preparar estudiantes con carácter de externos para la Universidad de Londres.

Los distintos Departamentos de educación carecen de jurisdicción sobre las Universidades, ya que, repetimos, éstas gozan de un alto grado de autonomía. A pesar de ello, reciben ayuda financiera del Estado, principalmente en la forma de subvenciones directas del Tesoro público, sobre la base de un asesoramiento prestado por el "University Grants Committee", un Consejo o Comité, nombrado por el Ministro de Hacienda y compuesto por personas expertas en los campos universitarios y de la educación en general. Como señalamos en otra ocasión, los ingresos de las Universidades procedentes del erario público son cada vez más importantes, hasta llegar a significar las dos terceras partes de sus ingresos totales. El resto son derechos de matrícula, subvenciones de la Administración local, dotaciones y otros recursos (2).

El "University Grants Committee" fue creado en 1919 y su tarea consiste en asesorar al Gobierno sobre las necesidades financieras de las Universidades de vez en cuando, así como proceder al reparto de las cantidades asignadas a estas instituciones. Se trata, por consiguiente, de un instrumento de interposición entre el poder central y las Universidades para servir a sus crecientes exigencias financieras al tiempo que proteger su independencia y libertad.

Las Universidades de Oxford y Cambridge, como es sabido, datan del siglo XII, y sus más antiguos Colegios fueron fundados en el siglo XIII. Son prácticamente las únicas Universidades en Inglaterra y Gales hasta el siglo XIX. Su origen como fundaciones de tipo religioso, y los sugestivos problemas de orden histórico sobre la misma base, no obstante su interés, hemos de silenciarlos en esta ocasión. Lo que nos interesa primordialmente es destacar su posición en el concierto universitario británico y referirnos a sus características diferenciales más acusadas.

En primer lugar, en materia de gobierno y administración. En Oxford corre a cargo de una "Congregación" compuesta de "Doctors" y "Masters", que realiza sus tareas principalmente a través de un Consejo ejecutivo denominado el "Hebdomadal Council". En Cambridge los órganos correspondientes son el "Senate" y el "Council of the Senate". En casi todas las Universidades regionales o modernas cada Facultad tiene su propio "Board", que informa al "Senate".

órgano académico representativo de toda la Universidad, sobre materias relacionadas con la enseñanza y disciplina, y al "Council", sobre asuntos financieros y de organización. Las últimas decisiones son tomadas por la "Court of the University". Sus "Councils" u órganos rectores incluyen representantes de intereses ajenos a la Universidad, principalmente de la Administración local, de donde reciben amplias subvenciones.

En segundo término, una diferencia fundamental en cuanto que Oxford y Cambridge funcionan sobre una base residencial, a diferencia de las restantes Universidades en que sus estudiantes provienen de una localidad inmediata. Es verdad que algunas de estas Universidades tienen lo que llaman "halls of residence", y que incluso Reading y Exeter tenían en 1939 una gran mayoría de estudiantes en residencias; pero aun así, la diferencia de ambiente es notable. Las Universidades modernas están organizadas sobre la base de Facultades, no de Colegios, y carecen de sistema tutorial. Oxford y Cambridge son fuertemente colegiados, y su gran vitalidad reside más bien en los Colegios que en la Universidad.

En tercer lugar, las Universidades modernas son plenamente coeducacionales, y no existe, por tanto, discriminación por razón de sexo, mientras que Oxbridge (nombre con que se conoce a ambas) son masculinas en gran medida por su aspecto y composición. La proporción general que guardan hombres y mujeres en la Universidad británica es del orden de 3 a 1, mientras que en Oxford es de 6 a 1, y en Cambridge, de 10 a 1. Oxford tiene establecido un límite máximo de estudiantes femeninos.

Por último, las Universidades antiguas están apartadas hasta donde es posible de la vida atareada de las grandes ciudades y de los problemas de carácter local, mientras que las Universidades modernas están orgullosamente situadas en el centro de los grandes núcleos urbanos. Oxford y Cambridge conservan un carácter nacional, en contraposición con el estilo fuertemente regional o local de las demás. Londres, en este sentido, está en una posición intermedia.

Hemos dicho que Oxford y Cambridge, debido a su tradición histórica, ocupan una posición única en el concierto universitario británico. Cada una de ellas es esencialmente un conjunto de colegios independientes y autónomos en número de 33 en Oxford y de 23 en Cambridge. El incremento en los estudios científicos ha implicado la necesidad de contar con un número de laboratorios universitarios que los Colegios aisladamente no podían soportar. Pero con todo, sigue teniendo vigencia el principio general de que Universidades y Colegios son entidades perfectamente separadas. La Universidad tiene a su cargo la tarea examinadora y de concesión de títulos, pero carece de autoridad sobre la enseñanza facilitada en los Colegios y sobre la disciplina que éstos aplican. Los profesores de la Universidad y las autoridades del Colegio son a menudo las mismas personas, y el Vice-Chancellor, primera autoridad universitaria cuyo cargo tiene de validez dos o tres años, se nombra entre los Jefes de los Colegios.

El año académico se divide en tres "terms" de ocho semanas cada uno, con prolongadas vacaciones des-

(2) V. principales fuentes de ingresos de que ya nos ocupamos en otra ocasión.

de mediados de junio a mediados de octubre. El trabajo se basa sobre el sistema tutorial. El estudiante acuerda con su tutor sobre los estudios que ha de seguir y las conferencias a que ha de asistir. El estudiante distribuirá su tiempo entre trabajo, recreo y actividades sociales, y por lo menos una vez a la semana pasará una hora con su tutor, quien discutirá y criticará su trabajo. Esta vinculación de carácter personal entre el tutor y el estudiante es una característica tradicional de Oxford y Cambridge, que junto a una estrecha comunidad que se establece en la residencia del Colegio, conduce a menudo a una feliz relación entre el "don" (nombre que designa un "officer" o profesor de la Universidad) y el estudiante.

UNIVERSIDADES MODERNAS.

La Universidad de Londres reviste también características especiales. En 1826 un grupo de no conformistas fundó en Londres el "University College" como una institución de tipo no sectario destinado a facilitarles educación universitaria, por haber sido excluidos de Oxford y Cambridge por motivos religiosos. Los seguidores de la Iglesia de Inglaterra replicaron tres años más tarde creando el Colegio del Rey, como un Colegio de la Iglesia. Esta distinción de tipo religioso creó la imposibilidad de unir las dos instituciones dentro de una Universidad, y por ello, cuando en 1836 fue creada la Universidad de Londres, se le consideró como un Consejo de Examinadores con capacidad de expedir títulos universitarios. Desde 1858 sus títulos fueron abiertos a cualquier candidato que pasara sus exámenes, y desde esa fecha la Universidad de Londres viene facilitando títulos a alumnos externos sin ningún contacto con la Universidad.

También figuran en la Universidad de Londres un gran número de estudiantes internos, ya que ha reconocido como "Escuelas de la Universidad" una gran variedad de instituciones de enseñanza superior—Colegios de Artes liberales, Politécnicos, Escuelas de Medicina y un Colegio de Agricultura—. Es la mayor del Reino Unido, contando con 19.762 estudiantes en 1956, mientras que en Oxford eran 7.708 y 8.389 en Cambridge.

Otra Universidad que reviste caracteres muy peculiares es la Durham. Fundada en 1832, es actualmente la única Universidad británica establecida sobre una base colegial, fuera de Oxford y Cambridge. Se encuentra organizada en ocho Colegios, y es una institución de tipo religioso en estrecha vinculación con la Iglesia de Inglaterra, hasta el punto de que dos de sus cátedras están asociadas con altos dignatarios de la catedral de Durham.

En cuanto a las restantes Universidades, cabe decir que son producto del desarrollo industrial y social experimentado por Inglaterra durante el siglo XIX. Se puede afirmar que todas ellas han seguido la misma trayectoria fundacional. Nacidas como Colegios debidos a la generosidad de uno o más benefactores privados, su objeto principal es el de facilitar conocimientos de orden científico y técnico a los habitantes de una gran ciudad industrial; después se pro-

duce su expansión en un "University College" al adicionarse Facultades dedicadas al estudio de ciencias sociales y un Departamento encargado de la formación del profesorado; y por último, tiene lugar el reconocimiento oficial de que estos Colegios pasan a constituir una Universidad con la facultad de conferir sus propios títulos.

Así, la Universidad de Birmingham proviene del Manson College; la de Manchester, del Owens College. La Universidad de Gales se formó por la unión de cuatro Colegios independientes, en Aberystwyth, Cardiff, Bargar y Swansea. En Exeter, Hull, Leicester, Southampton, encontramos "University College", cuyo reconocimiento oficial como Universidades aún no se ha producido.

Por otra parte, estando situadas en grandes ciudades industriales, han tendido a destacarse en el campo de los estudios técnicos, ya que estos estudios de carácter superior se cursan en casi todas las Universidades. Cuentan con Facultades de Ingeniería de las siguientes especialidades: ingeniería civil, mecánica, eléctrica, química y aeronáutica. Así, por ejemplo, la Facultad de Textiles en Leeds; de Ingeniería en Manchester; de Agricultura en Reading; de Metalurgia en Sheffield; de Arquitectura Naval en Liverpool.

En cuanto a la Universidad de la Reina, en el Norte de Irlanda, también debe su origen a la unión, en 1845, de los tres Colegios de Belfast, Cork y Galway.

Las Universidades de Escocia, en número de cuatro, St. Andrews, Glasgow, Aberdeen y Edimburgo, proceden todas del siglo XV, salvo la última, que fue creada en el siglo XVI.

El primer título universitario, denominado "Bachelor", comprende generalmente tres años de estudio (3); en Medicina se exigen de cinco a seis años. Estudios superiores o de investigación se precisan para conseguir el grado de "Master" en las modernas Universidades, y con carácter general para el de "Doctor". Las denominaciones de los actuales títulos universitarios varían de acuerdo con la práctica de cada Universidad. Algunas de ellas establecen distinción entre los que corresponden a Letras o Ciencias, mientras que para otras no existe esta diferencia.

El primer grado universitario puede obtenerse con el carácter de título ordinario o con menciones honoríficas. En Cambridge el examen de honor se conoce con el nombre de "Tripos". También existen diplomas y certificados que son extendidos para una serie de cursos.

A pesar de lo expuesto anteriormente, el Ministerio de Educación y las autoridades locales juegan un papel importante en la esfera universitaria a través de la concesión de becas. Existe en este punto un amplio sistema de becas y ayudas a estudiantes universitarios, hasta el extremo de que unas tres cuartas

(3) En "University Development", 1952-57, pág. 38, se dice a este respecto: "Con exclusión de los estudios en el campo de la medicina (Medicina, Odontología y Veterinaria), los cursos requeridos para la obtención del primer grado universitario son normalmente de tres o cuatro años de duración, siendo tres años los que predominan, excepto en Escocia. Esto significa que nuestras carreras son más breves que en el extranjero, y en algunos casos diríamos que más breves de lo deseable."

partes de la población universitaria disfruta de estos beneficios.

Por último, vamos a recoger aquí el criterio del "University Grant Committee", expuesto muy recientemente, sobre la finalidad de la enseñanza universitaria. Dice así: "Hemos de insistir en que, a nuestro juicio, el primer deber de la Universidad para con el estudiante es el de enseñarle a pensar. Para servir a esta finalidad no ha de dársele solamente competencia en un campo del conocimiento, sino acceso a otros campos y una apreciación general sobre el arte de aprender. Debe ayudársele a despertar su interés fuera de su especial materia, y se le ha de facilitar el tiempo y la oportunidad de tomar parte en la educación mutua entre estudiantes, que es uno de los beneficios más destacados de la vida universitaria. Si se consigue enseñarle a pensar, el estudiante tendrá la oportunidad de completar su formación a lo largo de su vida. Pero si la Universidad fracasa en este intento, es muy posible que no tenga oportunidad de salvar nunca esta deficiencia, y su capacidad de desarrollo será limitada. ("University Development", 1952-57, trabajo citado.)

PAIS	Núm. de estudiantes universitarios	Población	N.º aprox. de estudiantes por millón de población
EE. UU.	2.918.212	175.000.000	16.670
URSS	2.013.565	202.200.000	10.060
Argentina	142.000	20.060.000	7.100
Australia	61.879	10.000.000	6.190
Checoslovaquia .	79.235	13.287.000	5.960
N. Zelanda	12.507	2.244.000	5.570
Polonia	139.244	27.500.000	5.060
Rumanía	81.206	17.490.000	4.640
Canadá	72.745	15.970.000	4.550
Finlandia	18.765	4.356.000	4.310

la educación en las revistas

ENSEÑANZA PRIMARIA

En la revista "Educadores" el director del Laboratorio de Psicología Escolar del Instituto Municipal de Barcelona publica un artículo en el que, aportando el testimonio de una serie de datos objetivos y experiencias realizadas durante cuatro años por el personal técnico de aquella institución, se fijan las condiciones mínimas de maduración en la capacidad para el estudio que debe poseer el escolar a su paso de la enseñanza primaria a la enseñanza media. El profesor Ayuda llega a la conclusión de que: a) sólo los alumnos intelectualmente bien dotados son capaces de seguir estudios de enseñanza media con sus propios recursos y en régimen normal de escolaridad; b) sólo este tipo de alumnos debe realizar el ingreso en Bachillerato a los diez años; c) los alumnos normales, desde el punto de vista intelectual, deben realizar el ingreso a los once años cumplidos como mínimo y necesitarán apoyos exteriores en tercero y cuarto curso; d) sólo lograrán eliminar la necesidad de dichos apoyos exteriores si el Ingreso se realiza a los

PAIS	Núm. de estudiantes universitarios	Población	N.º aprox. de estudiantes por millón de población
Italia	212.424	50.000.000	4.250
Bulgaria	31.134	7.630.000	4.080
España	117.722	29.089.000	4.050
Yugoslavia	72.267	18.387.000	3.930
Francia	170.023	43.854.000	3.880
Alemania del E.	64.497	17.300.000	3.730
Suiza	16.531	5.160.000	3.200
Alemania Occ. ..	151.343	50.594.000	3.000
Austria	20.863	7.000.000	2.980
Bélgica	25.169	8.950.000	2.810
Egipto	63.761	22.651.000	2.810
Holanda	30.939	11.094.000	2.810
Dinamarca	12.447	4.448.000	2.800
Portugal	22.319	9.000.000	2.480
Reino Unido	90.500	49.812.000	1.815
Irlanda	7.670	4.295.264	1.790
Turquía	42.642	24.000.000	1.780
Noruega	5.952	3.511.000	1.690

Publicado por Unesco en 1957 y citado en "University Quarterly", trabajo de Bowden.

En 1938-39 el número de estudiantes universitarios en el Reino Unido era de 50.000, lo que representaba un 1 por 1.000 de la total población; en Nueva Zelanda esta relación era de 1 por 250; en Francia, 1 por 550; en Dinamarca, 1 por 650, y en Bélgica, 1 por 700. Los Estados Unidos contaban con un millón de estudiantes y 100.000 profesores universitarios, de tal forma que con una población que no llegaba a ser tres veces la del Reino Unido, tenía veinte veces más estudiantes y solamente su número de profesores universitarios era el doble del total de alumnos en el Reino Unido.

JOSÉ M.ª DE JAIME RODRÍGUEZ.

(Informe del Barlow Committee, 1947.)

doce años cumplidos y previo el logro de la adecuada madurez pedagógica; e) ningún alumno afectado por ligeras deficiencias intelectuales debe ser orientado a este tipo de estudios sin ser sometido a regímenes especiales de educación, tales como internado, clases de recuperación con número limitado de alumnos, intensificación del horario escolar y retraso de la edad de ingreso, como mínimo hasta los trece años cumplidos (1).

El profesor Agustín Saurás publica, también en "Educadores", una colaboración en la que ofrece una visión histórica de los métodos más importantes usados desde finales del siglo XIX para el diagnóstico de la fatiga escolar, y expone los resultados pedagógicos más importantes deducidos de ello (2).

La "Revista Española de Pedagogía" publica una lección del profesor Pinillos, dada en el curso sobre organización escolar y didáctica organizado por el CEDODEP. La finalidad de esta lección, como reconoce su autor, es discutir un poco la naturaleza de las muy variadas relaciones que existen entre la motivación y el aprendizaje; pues, si bien no cabe ninguna duda de que la motivación influye en el aprendizaje, la forma precisa en que tal influjo se ejerce es bastante más compleja de lo

(1) Jesús Ayuda: *El paso de Enseñanza Primaria a Enseñanza Media*, en "Educadores". (Madrid, mayo-junio 1960.)

(2) Agustín Saurás: *Fatiga mental e índices pomométricos en el trabajo de los escolares*, en "Educadores". (Madrid, mayo-junio 1960.)

que parece a primera vista. La lección se centra principalmente sobre las tres cuestiones fundamentales relativas al problema: primero, la recompensa; segundo, los castigos, y tercero, los factores subjetivos que han de ser tenidos en cuenta. El profesor Pinillos llega a las siguientes conclusiones: "En definitiva, y para concluir, la ley del efecto es parcialmente cierta, en el sentido de que las recompensas tienden, en general, a reforzar los actos que las provocan. Por lo que respecta a los castigos, la cuestión es más compleja; sus efectos son mucho más variados y paradójicos, pudiendo llegar incluso a fijar la conducta que pretenden corregir. Las consecuencias del castigo dependen de numerosos factores situacionales y personales, que el educador debe considerar con cuidado antes de castigar. Por último, lo que el sujeto interpreta como recompensa o castigo, éxito o fracaso, depende, como es lógico, de factores subjetivos, tales como el nivel de aspiraciones, la ansiedad, la tolerancia a la frustración, etc. Todas las generalidades expuestas a lo largo de esta lección están, por consiguiente, sometidas al influjo de estos factores subjetivos que varían de individuo a individuo y que es imprescindible tener en cuenta para pasar de la teoría psicológica a la práctica pedagógica... La psicología experimental posee un caudal de conocimientos útiles a la situación pedagógica. En otras palabras, el *mensaje pedagógico* o educativo de la psicología no se acaba en los *tests*. Además de la medida de las aptitudes y del rendimiento, existen otros problemas educativos en los que el psicólogo puede colaborar fructíferamente con el educador..." (3).

Nuestro colaborador el profesor Fernández Huerta escribe en "Revista Española de Pedagogía" un artículo titulado "Sentido bipolar de lo didáctico". Aboga el profesor Fernández Huerta por un *neutralismo* inicial: "Esta actitud neutral exige uno de los mayores esfuerzos en el hombre que ha ejercido la docencia durante la mitad de su vida. La renuncia al dogmatismo es una consecuencia de la *neutralidad* que tampoco puede cambiar en la cima del *excepticismo*... Esta actitud neutral me ha obligado a rehuir el *experimentalismo* como única vía resolutoria de una didáctica rigurosa, pero no me ha lanzado en brazos de un *vacio reacionalismo apriorístico*". Esta actitud de neutralidad le lleva a formular la *bipolaridad* de "lo didáctico" y a estudiar sus diferentes esferas, que son tres: "lo didáctico espontáneo e inadvertido, primera y sutil esfera del hombre auténtico, que lo es sin saberlo; lo didáctico como objetivo intencional, segunda esfera, que para alcanzar autenticidad necesita que el hombre se entregue libre de trabas y prejuicios, y lo didáctico sistemático o última esfera, que encierra dentro de sí todo el problema de lo sistemático como fundamentante del pensamiento científico." En otros capítulos estudia "las dimensiones monopolares de lo didáctico y llega a la conclusión de que son incompletos por su parcialismo y unilateralidad". "Necesitan de la intuición bipolar totalizada fundamentalmente para captar en plenitud toda la esfera polidimensional de lo didáctico". Y, más adelante, trata de "la bipolaridad evasiva de lo didáctico como aporte dimensional" y de "la bipolaridad interactiva y polidimensional de lo didáctico" (4).

ENSEÑANZA MEDIA

Mediante la aplicación de un cuestionario, un grupo de pedagogos ha estudiado los temas preferidos de lectura en la niñez y adolescencia. Los lectores estaban divididos en cuatro grupos: 1.º varones anteriores a la pubertad (10, 11 y 12 años); 2.º varones adolescentes (16 y 17 años); 3.º hembras anteriores a la pubertad (9 y 10 años), y 4.º hembras adolescentes (14, 15 y 16 años). En el cuestionario figuran 65 títulos representativos de los intereses temáticos de lectura, seleccionados *a priori*, distribuidos en 11 grupos, del modo siguiente: 1.º te-

mas amorosos; 2.º temas sociales; 3.º biografías; 4.º aventuras; 5.º poesías; 6.º temas históricos; 7.º temas científicos; 8.º viajes; 9.º humor; 10.º temas domésticos, y 11.º temas religiosos. Después de dar una descripción del procedimiento seguido y de ofrecer detalladamente los resultados obtenidos, se resumen las diferencias entre los diversos grupos: VARONES. La motivación es muy diversa. Los intereses se vienen a identificar en la *aversión a los temas amorosos*. HEMBRAS. Dentro de la alta correlación existente, merece destacarse la *preferencia por los temas religiosos e indiferencia por los domésticos y científicos*. MENORES. Las diferencias están muy claras: en tanto los niños se inclinan por las aventuras, las niñas prefieren la religión, y se pone de manifiesto la aversión de los niños a los temas de amor y de las niñas a los científicos. MAYORES. Las diferencias son más radicales. Los varones se sienten atraídos por los títulos científicos que no despiertan interés en las muchachas. Inversamente los temas amorosos son indiferentes para los varones y muy estimados por las jóvenes (5).

El editorial de la revista "Enseñanza Media" comenta la instauración en este año del tema único en los *exámenes de grado del Bachillerato*, o sea, la unificación de los ejercicios que los alumnos habrán de realizar por escrito, correspondientes a la prueba de aptitud, en el mismo día y a la misma hora en todo el ámbito nacional. Con ello —dice el editorial— se ha querido dar un paso más hacia la *objetividad de tales exámenes* a la que tendían ya la separación docente y examinadora, prevista por la ley, la precisión de las calificaciones y el *anonimato*, iniciado el pasado curso. El tema único —tal como se ha establecido— permite una mejor adecuación de contenido que los temas múltiples, de los que había que preparar, hasta ahora, unos doscientos por materia. Entraña, por tanto, una mayor homogeneidad, por lo que se evitará, como en anteriores convocatorias, que los alumnos se lamenten de haber tenido que desarrollar temas dispares en dificultad a los propuestos en otros tribunales.

En otro epígrafe de este mismo editorial se trata de la extensión de la enseñanza media, que es constante preocupación de las autoridades nacionales. Atendiendo los requerimientos de numerosas poblaciones se proyecta ahora dar un nuevo impulso a la *generalización de la enseñanza media*. Se trata de la instalación de centros en las cabezas de partidos judiciales, desde los que puedan irradiar a los pueblos del contorno la actividad docente. Constituirán a modo de puestos avanzados de esta batalla de la cultura, en la que todos los esfuerzos son pocos y todas las contribuciones, loables.

Por último, y refiriéndose al tema principal del congreso que la U. C. I. I. M. ha celebrado recientemente en Italia y que es el de la renovación de la enseñanza en la persona del profesor, el editorial comenta dos puntos principales: 1.º la evidencia de que no se puede crear una pedagogía acorde con los tiempos actuales si la renovación no parte de los mismos educadores. El maestro o el profesor sigue siendo —quizá ahora más que nunca— la clave de la enseñanza. Las virtudes clásicas del educador deben hoy revalorizarse, tanto en el aspecto puramente científico como en el pedagógico y en el humano. Y 2.º el carácter altamente desinteresado de las reivindicaciones profesionales, formuladas en el Congreso, en las que no apareció ni una sola alusión a lo crematístico y sí sólo a deberes más que a derechos (6).

ENSEÑANZAS TÉCNICAS

En las "Puntualizaciones" que inserta en su tercera página el diario "Pueblo" ha venido desarrollándose una polémica entre los titulares mercantiles y los contables sin título. Por su parte, el periódico, como árbitro des-

(3) José Luis Pinillos: *Motivación y aprendizaje*, en "Revista Española de Pedagogía". (Madrid, enero-marzo 1960.)

(4) Fernández Huertas: *Sentido bipolar de lo didáctico*, en "Revista Española de Pedagogía". (Madrid, enero-marzo 1960.)

(5) Sáenz Barrio, Guzmán Cebrián, Rico Vercher y Sáez Solbes: *Los temas de lectura en la niñez y adolescencia*, en "Revista Española de Pedagogía". (Madrid, enero-marzo 1960.)

(6) Editorial: en "Revista de Enseñanza Media". (Madrid, 15 abril-31 mayo 1960.)

apasionado, había intervenido en la cuestión, opinando que encontraba lógico a la que vez que los titulares mercantiles aspirasen a regular mediante un estatuto el ejercicio de su profesión, y consideraba también justo que se respetasen los derechos de las personas que ejercen en la actualidad cargos relacionados con la contabilidad de las empresas, toda vez que los han ocupado en época en la que era totalmente lícito ejercer sin título dicha función. Inserta el diario la carta de un profesor mercantil de Puertollano en la que se alude al problema del intrusismo en el ámbito de los titulares mercantiles y donde contesta a la defensa hecha por un contable sin título de los que se encuentran en igual situación que él.

Los puntos esenciales de esta contestación son: "1.º La carrera mercantil debe tener los mismos derechos que las otras carreras oficiales, y si se prohíbe ejercer la medicina o la abogacía a quien carece de título para ello, sean cuales fueran sus conocimientos, no se ve razón para que no se haga lo mismo en este caso. 2.º Si es respetable la situación de los contables sin título, también lo es la de los ciento cincuenta mil titulares mercantiles que aún no han conseguido sus aspiraciones profesionales. Si lo que se persigue es la libre concurrencia, que se haga en todas las profesiones y no sólo en Comercio. 3.º No puede equipararse la carrera de Comercio a simples trabajos contables que puede llevar cualquier persona. Si fuera así, no requeriría tantos años de estudio y especialización. Es como si un obrero industrial confundiera su trabajo con el que lleva el perito o el ingeniero. Los titulares mercantiles están asistiendo a un pugilato que tiende no sólo a mermar sus derechos, sino también a regatearles sus conocimientos y la validez académica de sus títulos. 4.º La carrera se

puede estudiar como alumno libre y no es muy costosa, por lo que incluso con escasez de medios económicos y trabajando mientras tanto se puede realizar. El que tenga capacidad puede obtener el título y librarse del problema que plantearía la promulgación del estatuto."

Por su parte, el *puntualizador* de "Pueblo" señala estas objeciones: "En primer lugar, la desaparición del intrusismo no tiene por qué ser dolorosa, como acepta nuestro comunicante, ya que, respetando los derechos de las personas que sin título ejercen las funciones en litigio, no se perjudica a nadie, pues los nuevos aspirantes conocerán ya el camino a seguir. Al mismo tiempo creemos que sobran todas esas calificaciones de criterio *magnánimo*, concesiones exorbitantes, benevolencia, toda vez que no estamos de acuerdo en que sea "nulo derecho" el que asiste a los empleados que ejercen legalmente una profesión para la que no se exigía título en el momento de iniciarla. Y 3.º y último, encontramos confusa esa opinión de que "la carrera de comercio no puede equipararse a trabajos contables que cualquier persona pudiera llevar". No porque dudemos de que dicha carrera supone unos conocimientos muy superiores, sino, por lo contrario, porque si se acepta que hay "trabajos contables que cualquier persona podría llevar, se impone una diferenciación entre las actividades para las que sería necesario el título y aquellas que aun relacionadas con la contabilidad, no lo precisan" (7).

CONSUELO DE LA GÁNDARA.

(7) Puntualizaciones: *Turno de los titulares mercantiles*, en "Pueblo". (Madrid, 18 mayo 1960.)

actualidad educativa

1. ESPAÑA

CLAUSURA DEL CURSO SOBRE ESCUELAS UNITARIAS COMPLETAS

El día 29 de abril se efectuó, en el aula de la Cultura, de Madrid, el acto de la clausura del curso sobre Escuelas unitarias completas que, organizado por el Ministerio de Educación Nacional, dio comienzo en el mes de enero último. A él han asistido también diez becarios hispano-americanos, procedentes de Argentina, Bolivia, Colombia, Cuba, Ecuador, El Salvador, Honduras, Nicaragua, Perú y Uruguay. Todos los becarios pertenecen a los Cuerpos docentes de sus respectivos países.

El Director del curso y Director del Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria, don Adolfo Maíllo, pronunció unas palabras para explicar el desarrollo del curso que se clausuraba, y así señaló que ha tenido por objeto estudiar los problemas que plantea la organización y funcionamiento de las Escuelas unitarias completas o Escuelas de maestro único. Este tipo de Escuelas es obligado en todas aquellas zonas de población diseminada y difíciles comunicaciones, circunstancias que impiden la existencia de nuevos grupos escolares capaces de recoger a la población escolar en clases perfectamente gra-

duadas, según la edad y nivel mental de los niños.

A continuación, el Director general de Enseñanza Primaria, señor Tena Artigas, entregó los correspondientes diplomas a los becarios, pronunciando seguidamente, en nombre de sus compañeros, unas frases de gratitud doña Mercedes Fernández.

Después, el señor Díaz Hochleitner agradeció, en nombre del Director de la Unesco, al Gobierno español la organización del curso, que representa una eficaz colaboración a las tareas de dicho organismo internacional.

Y, por último, el Director general de Enseñanza Primaria, en su discurso, manifestó que este curso sobre Escuelas Unitarias Completas es una muestra más del excepcional interés que España tiene en colaborar, en la medida de sus posibilidades, en el desarrollo del Proyecto Principal de la Unesco de Extensión de la Enseñanza Primaria en América.

Siguió diciendo que los dos cursos que España ha organizado hasta el momento y el tercero, que piensa inaugurar en el próximo mes de septiembre, sobre un tema tan sugestivo como el de los problemas que plantea un Plan de Construcciones Escolares, están motivados por nuestra creencia de que son de fundamental interés para el desarrollo del Proyec-

to Principal número 1 de la Unesco.

"Después de cuatro meses de trabajo intenso —señaló, por último, el señor Tena Artigas— en las aulas del Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria, bajo la dirección de 26 profesores, que han dictado más de 150 conferencias; de haber realizado múltiples trabajos prácticos en diferentes Escuelas unitarias, en contacto con las Inspecciones y Escuelas normales de varias regiones españolas, un grupo de becarios... han merecido el diploma que acredita su trabajo y preparación en la materia... Creemos que este curso que finaliza hoy ha tenido un éxito científico y que ha contribuido en forma sensible, gracias a la colaboración de profesores y becarios, a profundizar en el estudio de un problema de indudable interés para nuestros países, y estamos también seguros de que, en el plano de la comprensión internacional, la labor aquí realizada no carece tampoco de interés."

ESTADÍSTICA SOBRE ENSEÑANZA PROFESIONAL

La Obra Sindical de Formación Profesional, dependiente de la Delegación Nacional de Sindicatos, ha publicado una estadística en la que da a conocer el número de alumnos que asisten a sus diversas y numerosas escuelas, clasificando los que reciben la enseñanza en las clases diurnas y en las nocturnas, y las diferentes especialidades sobre las que versan los estudios.

Según la referida estadística, la Obra tiene 112 centros esparcidos por toda España, en los que han cursado estudios en el curso 1958-59 un

total de 20.688 alumnos, de los cuales 11.728 asisten a las clases diurnas y 8.960 a las nocturnas.

El centro que alcanza una matrícula más numerosa es la Institución Sindical "Virgen de la Paloma", de Madrid, al que asisten en el presente curso 2.930 alumnos; le siguen las escuelas "Francisco Franco", de Málaga, y la "Virgen de la Merced", de Barcelona.

La especialidad más concurrida es la del metal, con todos sus derivados.

ESTUDIO DE CONSTRUCCIONES ESCOLARES

El Gobierno de España y la Unesco han acordado otorgar diez becas a funcionarios hispanoamericanos que deseen asistir a un curso sobre las construcciones escolares para la primera enseñanza.

El Ministerio de Educación de cada país hispanoamericano enviará antes del 7 de junio próximo, por correo aéreo, dos ejemplares de cada una de las solicitudes aprobadas. El programa a realizar en Madrid comprende varias lecciones y trabajos técnicos, con soluciones de emergencia y examen de los aspectos económicos y administrativos en las citadas construcciones.

La misma cantidad de becas han sido convocadas por el Gobierno francés y la Unesco. Estas becas complementarán los estudios realizados en España y permitirán a los beneficiarios observar las obras que actualmente se realizan en París y otras ciudades de Francia. Tendrán una duración de tres meses, del primero de enero al 31 de marzo de 1961.

Tendrán opción a estas becas las personas que ejerzan cargos de responsabilidad en los Ministerios de Educación, en las construcciones escolares, y los Ministerios de cada país encargados de recibir solicitudes deberán comunicarlas a la Unesco en doble ejemplar.

CONFERENCIA SOBRE PROBLEMAS ECONÓMICOS DE LA EDUCACIÓN

En marzo tuvo lugar una conferencia del padre Gonzalo Martínez, de la Compañía de Jesús, en el salón de actos de la Cámara de Comercio de Santander, organizada por la Asociación Católica de Padres de Familia.

El problema de la enseñanza tiene dos siglos. Fue planteado a partir de la Revolución Francesa. Lo constituyó la intervención del Estado —muy justa y lógica, por una parte—, pero sin perder el límite y referencia de la libertad del individuo y del padre de familia, que tiene pleno derecho a elegir el medio y procedimiento de educación de su prole.

La falsa solución del liberalismo fue eliminar dicha libertad. Mal del pasado siglo. Actualmente está este error totalmente abandonado en todos los países del mundo civilizado —excepto en uno o dos—, pero sobre todo en Europa, en los países de mayor nivel cultural.

Se refiere a los datos de los países nórdicos, protestantes y socialistas en su inmensa mayoría. En concreto, Inglaterra no tiene ni Ministerio de Educación Nacional, porque no lo necesita. Hay una inspección del Estado sobre la enseñanza. Pero ésta se da basándola en tres principios fundamentales: primero, garantizar

la elección del padre de familia libremente de los educadores de sus hijos; segundo, paridad absoluta entre todos los centros docentes privados; tercero, gratuidad total de la enseñanza para los padres. El Estado inglés paga el cien por cien de los gastos de educación.

En Irlanda rigen los mismos principios que en Inglaterra. El Estado no tiene ni un solo centro. Desde las escuelas primarias a la enseñanza superior, el Estado encomienda la escuela al sacerdote católico, al pastor protestante o al rabino judío. Paga el cien por cien de los sueldos de los dedicados a enseñar. Y el 75 por 100 de los gastos de material, libros, etcétera. Solamente pagan los padres de familia el 25 por 100 de los gastos de libros y material.

En Alemania es menester distinguir los estados federados independientes, que son los que corren con la enseñanza. En Renania-Westfalia, por ejemplo, 17.000.000 de habitantes protestantes y socialistas siguen el sistema inglés. En Hamburgo, con mayoría aplastante de socialistas y protestantes —solamente hay el 9 por 100 de católicos—, el Gobierno paga a los Padres Jesuitas por sus colegios una cantidad, al cambio, de 10.700 pesetas por cada alumno y año. Los centros restantes le gastan bastante más. Unos cuatrocientos marcos más por alumno y curso que en los colegios de religiosos.

En Holanda, paga el cien por cien el Estado en la primera enseñanza. En la segunda y universitaria, el 80 por 100. Actualmente han llegado a la subvención del cien por cien a los colegios católicos.

En Finlandia rige igual sistema. En Suecia —pese a las leyes fundamentales, más o menos anticatólicas—, el 100 por 100 de la enseñanza privada la sufragan: el Estado, el 75 por 100, y el restante 25 por 100 lo pagan los municipios.

En Dinamarca, el 80 por 100, sin tener ninguna intervención el Estado en los colegios religiosos o privados.

Bélgica, con el 100 por 100 pagado por el Estado. En los sueldos, si son religiosos, perciben el 50 por 100 de un profesor seglar oficial, en atención a las menores necesidades del individuo cuando vive en comunidad.

Se refiere al pacto escolar de 1958, en que fue aumentada la subvención al 60 por 100.

Finalmente, Francia también ayuda, dando a los colegios privados, en la enseñanza privada, una subvención de 400 pesetas —equivalente— por cada alumno de colegios de religiosos y religiosas.

Italia y Portugal no subvencionan con nada. Pero tampoco cobran impuestos a los colegios.

De los 870 colegios privados de toda España, solamente hay datos de 280. Estos han contribuido con unos cuarenta y tantos millones por diversos conceptos: contribución territorial, industrial, matriculas, etc.

Finalizó en deducir que Estados Unidos gastan en educación 56 dólares por habitante; Islandia, 42 dólares; Bélgica, 33; Inglaterra, 27. La media europea es de 27 dólares. España solamente gasta tres dólares.

INGRESO EN EL MAGISTERIO PRIMARIO

Por decreto número 684/60 del MEN, de 31 de marzo de 1960 (BOE

de 13-4-60), son requisitos indispensables para tomar parte en las oposiciones a ingreso en el Magisterio:

- a) Ser español.
- b) Poseer el título profesional de maestro de enseñanza primaria o el certificado de aprobación del total de estudios, bien entendido que el opositor que obtenga plaza no podrá tomar posesión de su destino sin la presentación de aquél.
- c) Acreditar encontrarse en posesión del título de Instructor elemental del Frente de Juventudes o de Instructora de Escuela del Hogar de la Sección Femenina.
- d) No estar incapacitado para el ejercicio de cargos públicos y acreditar una conducta intachable en todos los aspectos.
- e) No padecer tuberculosis, enfermedad contagiosa ni defecto físico permanente que le imposibilite para el ejercicio de la profesión.
- f) Abonar los derechos que establezca la convocatoria.

PREMIOS IBÁÑEZ-MARTÍN Y ROMUALDO DE TOLEDO

Se ha convocado el premio José Ibáñez-Martín, de 25.000 pesetas, a la mejor obra literaria de Pedagogía original, inédita o publicada con posterioridad al año 1954.

Pueden concurrir al mismos los directores de Grupos escolares y de Escuelas graduadas y los maestros nacionales en ejercicio activo de la enseñanza.

Los originales deberán presentarse, por duplicado, en la Secretaría del Patronato de la Fundación, General Martínez Campos, 14, Madrid, acompañándose hoja de servicios certificada, dentro del plazo comprendido entre las fechas de publicación de la presente convocatoria y el día 1 de noviembre del año en curso.

La obra galardonada podrá ser publicada por el Patronato de la Fundación de los Premios en una primera y única edición, de cinco mil ejemplares como máximo, pudiendo el autor, que conservará la propiedad intelectual, hacer cuantas ediciones desee, por su cuenta, transcurrido el plazo de un año desde la concesión del premio, aunque con la obligación de entregar dos ejemplares de cada edición al Patronato.

Los originales no premiados podrán retirarse por sus autores en el plazo de un mes, desde la publicación del fallo del concurso. Transcurrido este tiempo, serán destruidos los no retirados.

Igualmente se convoca el premio Romualdo de Toledo y Robles, de 15.000 pesetas, al mejor Grupo escolar o Escuela graduada de más de tres grados, nacionales, en atención al desarrollo armónico de un programa de educación integral, a su organización y al mayor adelanto de sus alumnos, dividiéndose el importe del premio entre el director y los maestros de Sección, a partes iguales entre éstos, y percibiendo el director parte doble de la que corresponde a cada maestro.

Los directores de los Centros que aspiren al premio Romualdo de Toledo y Robles deberán presentar sus solicitudes en la respectiva Inspección Provincial de Enseñanza Primaria, acompañada de los siguientes documentos: hoja de servicios del director del Grupo a Graduado, certificada; memoria o trabajo explicativo de la organización, desarrollo y

resultados en el Centro; trabajos escolares, así como cuantos documentos estimen justificativos de la labor que se desarrolle en la Escuela a su cargo. La Dirección General de Enseñanza Primaria dará instrucciones a las Inspecciones Provinciales para que colaboren en la medida que a ellas corresponda en la concesión de los premios que se anuncian en esta convocatoria.

El plazo para solicitar será el de treinta días hábiles, a partir desde el siguiente al de la fecha de publicación de la presente convocatoria en el "Boletín Oficial del Ministerio de Educación Nacional" (5-5-60).

LA INGENIERIA QUIMICA, EN LA UNIVERSIDAD

Con la solemnidad acostumbrada se celebró el ingreso en la Real Academia de Farmacia del catedrático don Antonio Rius Miró. El acto se celebró en el salón de actos de la Academia de Ciencias.

El discurso de ingreso en la Real Academia de Farmacia del catedrático don Antonio Rius, versó sobre "La ingeniería química y la industria farmacéutica", en el que se refirió al planteamiento actual de la enseñanza de la ingeniería química en las universidades. Se reconoce comúnmente, dijo, el absurdo que representa enseñar a los estudiantes los detalles mínimos de una amplia variedad de industrias, sabiendo que estos detalles pueden aprenderse más rápidamente y con mayor exactitud en la propia industria.

Definió a la ingeniería química como un estudio de las operaciones unitarias y de los procesos básicos, y dijo que la adquisición de la experiencia industrial en la universidad o en las escuelas técnicas es imposible, ya que las universidades que pretenden formar técnicos al más alto nivel necesitan poseer instalaciones industriales más allá de las simples plantas-piloto, cuya utilidad es hoy muy discutida. Es necesario, añadió, aumentar los conocimientos básicos y disminuir los esfuerzos dedicados a una especialización de sus aplicaciones.

"La ingeniería química —continuó diciendo el doctor Rius Miró— puede ayudar a la industria farmacéutica, ya que la preparación en masa de productos farmacéuticos no difiere de la de cualquier otro producto de la gran industria química. Los antibióticos constituyen una industria que, por su complejidad y por la cantidad de materias primas y disolventes que maneja, es comparable a la gran industria química, y puede utilizar los conocimientos de la ingeniería química sobre transporte de fluidos, filtración, transmisión del calor, etc."

Terminado el discurso del nuevo académico, fue contestado por el académico y vicerrector de la Universidad de Madrid, don Manuel Lora Tamayo, quien, refiriéndose a la enseñanza de la ingeniería química en nuestras universidades, dijo que ésta se simultaneaba con períodos de estancia de los alumnos en diversas industrias nacionales y extranjeras. "No obstante —dijo—, una fábrica experimental al servicio inmediato de la formación de nuestros graduados podría concentrar en ella plantas modelo que servirían, además, para orientación de nuestra industria y aun para ensayar procesos que a

ésta interesen. Este centro no resultaría de un coste excesivo y podría contar con el interés de las empresas dedicadas a la construcción de las instalaciones-piloto, que podrían realizar en él una exposición permanente de sus equipos. En este centro —añadió el señor Lora Tamayo— se atendería a la mejor formación de nuestros graduados, facilitando al mismo tiempo el conocimiento y uso de instalaciones en montajes requeridos por las necesidades de la industria nacional."

PROYECTO DE FORMACION MUSICAL DE LOS ESCOLARES

Para *Vida Escolar* es evidente que la formación musical es una de las que ponen en el alma humana más finos matices, por lo que este cultivo del espíritu es contemporáneo de los primeros sistemas de educación organizada. Pero no es menos cierto que en la actualidad, absorbida la escuela por preocupaciones de signo más positivista, se tiene un tanto descuidada la formación musical de los niños que acuden a las escuelas primarias, fallo mucho más lamentable cuando en nuestra época se dispone de medios mecánicos que hacen posible la audición musical de forma sencilla y casi perfecta.

De aquí que podamos juzgar con las mayores esperanzas la obra que

en la provincia de Alicante está realizando la Inspección de Enseñanza Primaria, en colaboración con la Caja de Ahorros y Socorros y Monte de Piedad de Nuestra Señora de Monserrate, de Orihuela, que ha facilitado los recursos precisos para el desarrollo de este plan.

Semanalmente se dan conciertos, a base de discos, a los niños de las escuelas de la mencionada ciudad en el salón de actos de la expresada institución, y a los de la capital de la provincia en un teatro de Alicante.

Los frutos obtenidos hasta el momento no pueden ser más halagüeños y la marcha iniciada promete llevar al establecimiento de un completo servicio que atienda esta importante faceta educativa.

Sin pretender que sea ni la primera ni la única, nos parece muy interesante y digna de ser conocida la iniciativa alicantina, por lo que hacemos esta mención en las páginas de *Vida Escolar*, sin perjuicio de publicar más adelante una información más detallada.

Se ha publicado un folleto en el que se recoge con la debida amplitud cuanto se ha hecho y las normas que rigen el desenvolvimiento de este servicio escolar. Quien desee conocer con detalle esta obra puede solicitar el referido folleto al señor Inspector jefe de Enseñanza Primaria de Alicante, don Salvador Ecarré Batet.

2. EXTRANJERO

PUESTOS TECNICOS VACANTES EN LA UNESCO

Encargado de enseñanza universitaria, administración pública y ciencia política.—Destino: Universidad de Liberia (Monrovia).—Cometido: a) Enseñar los principios de la administración pública y de la ciencia política a los estudiantes de nivel elemental y superior y asesorar a las autoridades universitarias sobre la forma de introducir la enseñanza de esta disciplina. b) Participar en la organización del programa de formación actualmente utilizado en lo que se refiere a cursos de administración pública y ciencia política en el marco de una Universidad externa de Liberia. c) Participar en la designación entre los funcionarios de los candidatos a bolsas de estudios en el extranjero. d) Contribuir a la formación de profesores liberianos llamados a sustituirle. —Requisitos: Varios años de experiencia docente y práctica en diversos cuerpos de la administración pública. —Idiomas: Inglés.—Duración: Nueve meses.—Sueldo: 7.300 dólares anuales.

Especialista en Ingeniería Civil.—Destino: Escuela Normal de Maestros y Politécnico de Singapur.—Cometido: Asistencia al Director de Educación especialmente: a) Dando conferencias en la Escuela Normal de Maestros y Politécnico de Singapur. b) Procurando formación práctica adecuada para los futuros instructores técnicos. c) Asestando sobre la marcha de los talleres de las Escuelas técnica y profesional. —Requisitos: Título universitario de ingeniero civil. Va-

rios años de experiencia en formación teórica y práctica de profesores de Escuelas profesionales y técnicas.—Idiomas: Inglés.—Duración: Un año prorrogable.—Sueldo: 7.300 dólares anuales.

Especialista en investigación psicológica (sicología de la infancia).—Destino: Instituto Internacional de Sicología de la Infancia, Bangkok (Tailandia).—Cometido: a) Ayudar al director del Instituto Internacional de Sicología de la Infancia a desarrollar las actividades de este Instituto en materia de investigación, formación y servicios. b) Colaborar en el perfeccionamiento del personal del Instituto, así como de su actividad en materia de los servicios. c) Asumir la dirección de un importante sector de la investigación, poner en servicio instrumentos de investigación y controlar la actividad del personal y alumnos del Instituto que trabajen en la ejecución del proyecto. d) Participar en la formación de alumnos y becarios internacionales del Instituto. e) Realizar aquellas tareas que el director le encargue.—Requisitos: Diploma de investigador en sicopedagogía o en antropología o en ambas materias. Experiencia docente y práctica de la sicología o de la antropología social. Experiencia en la dirección y organización de investigaciones en una universidad. —Idiomas: Inglés.—Duración: Un año prorrogable.—Sueldo: 7.300 dólares anuales.

Especialista en planes de estudio y programas de educación secundaria.—Destino: Caracas (Venezuela).—Cometido: Asesorar al Ministerio de Educación en el estableci-

miento de un plan general de mejoramiento de los planes y programas de educación secundaria, y en la formación y preparación de comisiones técnicas de estudio y reforma de los planes y programas, mediante la organización y asistencia en el desarrollo de cursillos intensivos destinados a este fin.—*Requisitos*: Título universitario, con especialidad en educación, y de preferencia en planes y programas escolares. Amplia experiencia profesional en educación secundaria, especialmente relacionada con la investigación, la elaboración, la reforma y la aplicación de planes y programas. El conocimiento de las condiciones de desarrollo de la educación en Venezuela o en países de evolución económica, social y cultural similar, es muy deseable.—*Idiomas*: El dominio del idioma español es indispensable.—*Duración*: Un año.—*Sueldo*: 7.300 dólares anuales.

Especialista en formación de maestros rurales y en educación rural.—*Destino*: Caracas (Venezuela).—*Cometido*: Estudios sobre los antecedentes, la situación actual y las posibilidades de mejoramiento de los servicios de formación de maestros y de educación rural en general, y, con base en estos estudios, cooperará en el planeamiento de programas de formación docente y de organización y desarrollo de la educación rural, de tal manera que éstos sean eficaces desde los puntos de vista tanto cualitativo como cuantitativo, y que se integren en un plan general de desarrollo de la comunidad.—*Requisitos*: Título universitario (o su equivalente) en educación, de preferencia con estudios especiales en formación docente y en educación rural. Amplia experiencia directa en administración o en enseñanza en instituciones de formación de maestros. Familiarización con las condiciones en que se desenvuelven los servicios de educación rural y de desarrollo de las comunidades, en países o regiones de configuración social, económica y cultural similar a la de Venezuela.—*Idiomas*: El dominio del idioma español es indispensable.—*Duración*: Un año.—*Sueldo*: 7.300 dólares anuales.

Experto en educación secundaria (formación de profesores).—*Destino*: Caracas (Venezuela).—*Cometido*: Ayudar al Ministerio de Educación en el planeamiento e implantación de un programa de formación para profesores de escuelas secundarias. El propósito del programa es implantar métodos educativos aplicados en las escuelas secundarias del Gobierno.—*Requisitos*: Grado universitario o diploma equivalente, preferentemente en ciencias. Considerable experiencia práctica en enseñanza en nivel secundario. Experiencia en el campo de la formación de profesores.—*Idiomas*: Español.—*Duración*: Un año.—*Sueldo*: 7.300 dólares anuales.

BIBLIOTECA MODELO EN PANAMA

Según informa "El Correo de la Unesco" (mayo 1960), organizada por la Comisión Nacional Panameña de cooperación con la Unesco, se inaugu-

rá muy pronto en la capital de la República de Panamá una biblioteca experimental que prestará sus servicios a las escuelas del barrio popular de "El Chorrillo".

Vinculada al Centro escolar Manuel Amador Guerrero, del cual dependen cinco escuelas, la biblioteca prestará libros que serán utilizados en clase o leídos por los alumnos en sus casas. Igualmente suministrará material audiovisual, y organizará conciertos, conferencias, exposiciones y concursos, así como también un club de lectores del cual formarán parte no sólo los escolares, sino también los padres de familia.

LA ENSEÑANZA PRIMARIA EN IBEROAMERICA

En el Boletín trimestral enero-marzo 1960 publicado por la Unesco para informar de las actividades realizadas dentro del Proyecto Principal sobre generalización de la enseñanza primaria, aparecen los documentos esenciales del programa y entre otros los informes redactados por el Comité Consultivo del Proyecto Principal y el texto de los discursos pronunciados en Méjico por el doctor Jaime Torres Bodet, Secretario de Educación Pública de Méjico, y por el señor Vittorino Veronese, Director general de la Unesco, al inaugurarse la tercera de las sesiones de dicho Comité.

El Boletín ofrece así todos los elementos necesarios para que los educadores y sobre todo los funcionarios responsables de los Ministerios de Educación puedan hacer un examen justo y preciso del camino recorrido en los tres años de actuación de la Unesco en favor de la generalización de la enseñanza primaria. Queda bien establecido el aumento de la matrícula escolar en los tres últimos años en la cifra de cuatro millones de niños incorporados a las aulas y en el nombramiento de noventa mil nuevos maestros. Para coadyuvar al éxito de esa obra de los países latinoamericanos la Unesco ha puesto en juego una serie de seminarios, reuniones, conferencias que versaron sobre los principales temas de la administración y organización de la enseñanza. El plan de becas, según informe que se reproduce íntegramente en este volumen del Boletín, representó en total la inversión de más de un millón de dólares, y 580 educadores latinoamericanos pudieron así completar sus investigaciones y experiencias en un campo extremadamente rico de sugerencias y de iniciativas. Los Gobiernos de Brasil, Chile, Argentina, Checoslovaquia, España y Francia, la Organización de los Estados Americanos y la Oficina de Educación Iberoamericana contribuyeron generosamente a montar un programa de dimensiones considerables.

Pero aún queda mucho por hacer, como se hace constar en el prefacio del Boletín, y si se desea el éxito del Proyecto Principal la acción de los Gobiernos deberá incrementarse en la mayor parte de los países. Algunos, como los de Méjico, Cuba y Venezuela, han puesto en marcha soluciones de tipo nacional e incorporan a la labor docente miles y miles de niños, conforme a las exigencias del desarrollo económico y social. Puede decirse que la reunión de Méjico ha tenido en cuenta esa oportunidad y esas exigencias y ha dado

su aprobación y apoyo a la idea de celebrar una Conferencia Interamericana en 1961 sobre educación y desarrollo social y económico. La preparación de la misma exigirá la realización previa de numerosas encuestas y trabajos para ir determinando como se merece la trama de esas relaciones, un conocimiento más preciso de la demografía, del futuro de la vida industrial y económica, del financiamiento educativo, de las consecuencias del desarrollo educativo en el progreso de los países más industrializados, pues sólo así podrá impulsarse de manera certera la generalización de la enseñanza en los países de América latina, en tiempo hábil para reponder a las necesidades de un Continente que crece a un ritmo acelerado.

EL CORREO DE LA UNESCO

Esta puntual publicación da cuenta en su edición del mes de mayo de las primeras medidas tomadas por la Unesco para asegurar la salvaguardia de los monumentos de Nubia, tema cuya importancia ha sido subrayada por el Director general, doctor Vittorino Veronese, en un mensaje publicado el 8 de marzo, en el curso de una ceremonia presidida por el señor André Malraux, Ministro de Asuntos Culturales del Gobierno de Francia. En cada país los elementos más destacados de la intelectualidad han sido asociados a esta obra, a fin de remover el interés de la opinión, de las instituciones y de los Gobiernos en pro de una empresa inscrita como ninguna otra en la Carta de Constitución de la Unesco.

Completa la edición una serie de reportajes sobre el arte búdico japonés, el funcionamiento de las máquinas de cálculo y un artículo original sobre la región ártica del Canadá.

En la reunión del Consejo Ejecutivo que se está celebrando en Paris, el Director general dio cuenta del aumento considerable en la cifra de ventas de esta publicación. En sus cuatro ediciones "El Correo" cuenta ya con 220.000 suscriptores y este movimiento de expansión es notorio particularmente en la edición española. En España y en América latina "El Correo" encuentra cada día un mayor número de lectores. Para corresponder a esa aceptación y apoyo, los miembros del Consejo Ejecutivo de la Unesco, representantes de Ecuador, España, El Salvador, Brasil, Méjico y Venezuela han sugerido que un número especial de la revista sea consagrado en los meses próximos a destacar las realizaciones en el terreno educativo, científico y cultural en todos los países latinoamericanos, desde el momento de su independencia.

Precisamente el Consejo Ejecutivo al cumplirse los 150 años de la iniciación a la vida independiente de dichos países, hizo constar en acta la importancia y significación del evento.

VEINTE BECAS ITALIA-UNESCO

Concluidas las gestiones entre la Unesco y el Gobierno de Italia, la Secretaría ha comunicado a los diferentes Gobiernos latinoamericanos la concesión de diez becas Italia-Unesco, de dos meses de duración,

para estudios en Italia en los meses de abril y mayo, de los problemas de las construcciones escolares. Estas becas forman parte del Proyecto Principal de la Unesco para la generalización de la enseñanza primaria en Iberoamérica y servirán para que los especialistas de América puedan confrontar las soluciones adoptadas para resolver la crisis en materia de construcción de aulas primarias.

Se recordará que antes fueron anunciadas otras becas España-Unesco y Francia-Unesco, en condiciones similares, es decir, a favor de arquitectos o profesionales que tengan a su cargo el planeamiento y ejecución de obras destinadas a la enseñanza primaria. En su virtud los becarios latinoamericanos realizarán de hecho una gira por España, Francia e Italia. El curso de España tendrá lugar del 1.º de septiembre al 30 de diciembre; el de Francia, del 1.º de enero al 30 de marzo, y el tercero, en Italia, de 1.º de abril a 30 de mayo de 1961.

Para establecer la selección preliminar de los candidatos, pues son diez becas para todos los países hispanoamericanos, se han cursado instrucciones a los Ministerios de Educación y que estarán formados por funcionarios del Ministerios de Educación y representantes de los Gobiernos de España, Francia e Italia. Estos comités se reunirán a fines del actual mes de mayo y enviarán los expedientes de los candidatos a la Casa de la Unesco antes del 7 de junio.

Pero Italia ofrece además otras diez becas a favor de educadores latinoamericanos para que puedan estudiar la organización y funcionamiento de las escuelas normales de maestros. Las condiciones y requisitos serán publicados en su día.

VACACIONES FAMILIARES EN LA ALEMANIA OCCIDENTAL

Con ocasión de una recepción de delegados de las asociaciones familiares, informa "Familia Española" (número 6, 1960), el canciller Adenauer declaró que consideraba los hogares de vacaciones en familia como las mejores instituciones de la posguerra y que su organización era, sin duda, una de las tareas más importantes y más útiles de nuestro tiempo.

Con tal idea, el Ministro de la Familia y de la Juventud se ha ocupado de hacer conceder por el Tesoro una ayuda inicial a la construcción de hogares de vacaciones. En ellos, la familia recuperará, al menos una vez al año, su cohesión moral y recobrará inconscientemente el contacto perdido. Desde 1956, el

Estado ha concedido subvenciones por valor de tres millones de marcos. A partir de 1957, se han añadido a esto diversos préstamos a interés reducido por valor de 2,35 millones, provenientes de los medios puestos por los Estados Unidos a disposición de Europa para su reconstrucción.

Estos primeros subsidios han impulsado realmente la obra, pues los "Länder" y los municipios participan cada vez más en la construcción de colonias. La Obra de Vacaciones Familiares, fundada en 1952, en Colonia, por el abate Geerling, ha procurado en 1958 vacaciones a 712 familias, con un total de 2.500 niños, en diversas residencias de Alemania Occidental, Suiza, Austria y Países Bajos. Los gastos de vacaciones de toda la familia son diariamente de una treintava parte de la renta familiar media. Igualmente, los protestantes han creado su Consejo de Vacaciones Familiares; los gastos de alojamiento y pensión son de siete a nueve marcos para los adultos y de cuatro a cinco para los niños, según su edad.

Sin embargo, a muchas familias no les agradan las vacaciones organizadas y ha sido necesario crear hogares para estos casos. Las asociaciones que se han dedicado a esta última tarea se relacionan con la Asociación Alemana de Familias, sin distinción de credo religioso, o con la Asociación de Familias Numerosas.

De este modo, diversas asociaciones de Giessen, Karlsruhe, Stuttgart y otras ciudades han creado colonias y ciudades de vacaciones en lugares como los bosques de Baviera, Lunebourg, la región montañosa del Weser y la Selva Negra, donde las familias pueden alojarse en una casa amueblada, cuyos precios varían entre seis y diez marcos, o en un chalet suizo, en las proximidades de Grafenhausen (Selva Negra), por ejemplo, por doce marcos diarios.

La Asociación de Familias Numerosas ha creado diversas pensiones en el Harz, donde los adultos no pagan más que 5,50 marcos por pensión completa, y los niños, aún menos. Igualmente, en lugares cercanos, las familias pueden ocupar pequeñas casas independientes por 4,50 marcos diarios. Esta Asociación ha inaugurado recientemente una colonia idéntica en Schleswig-Holstein.

El estímulo de los poderes públicos ha inducido a las empresas y a los sindicatos de iniciativa turística a responder cada vez más a las necesidades de las familias. Concretamente, la importante empresa minera y metalúrgica Preussag ha hecho construir en la estación heliomarina de Kellenhusen, en el Báltico, doce "bungalows" situados cerca de la playa, donde las familias de 140 miembros del personal pueden pasar cada año sus vacaciones.

ENCUESTA DE LA AEP SOBRE DESARROLLO Y EXPLOTACIÓN DE LAS INVENCIÓNES

Partiendo del supuesto de la evidente relación que existe entre la productividad y el desarrollo y explotación de los inventos, ya que éstos pueden contribuir en gran medida a elevar el índice de productividad, la Organización Europea de Cooperación Económica y la Agencia Europea de Productividad han mostrado interés por conocer lo realizado en algunos países de Europa en orden al fomento del desarrollo y explotación de invenciones. Con este fin redactaron un cuestionario que fue enviado a once países europeos, así como a Estados Unidos y Canadá, para que, a la vista del mismo, se estudiasen y describiesen las medidas adoptadas con aquella finalidad, teniendo en cuenta las condiciones económicas generales relacionadas con ese problema en los países respectivos. Como quiera que, al parecer, en éstos se plantean los mismos tipos de problemas, se consideró de gran valor la realización de aquel estudio, para, una vez facilitados los datos oportunos por cada país consultado, proceder a la coordinación y síntesis de los informes remitidos. De esta forma, los restantes países miembros de la OEEC encontrarían en un estudio semejante la mejor fuente de información para el ejercicio de las actividades de desarrollo y explotación práctica de inventos.

Esto es lo que, en síntesis, se da a conocer en la citada encuesta acerca del desarrollo y explotación de inventos. El material contenido en esta publicación se encuadra en cuatro capítulos y un apéndice. En los tres primeros se analizan los motivos que indujeron a las dos organizaciones internacionales a efectuar la encuesta, dándose a conocer los diferentes organismos oficiales y privados (centros oficiales, organismos con ayuda estatal, organismos independientes, centros de enseñanza, industrias y servicios nacionalizados, industrias privadas y particulares) que intervienen en la investigación de las medidas oportunas para fomentar el desarrollo y puesta en práctica de los inventos. El capítulo IV está dedicado a la exposición detallada de los informes presentados por los once países europeos (Alemania occidental, Austria, Bélgica, Dinamarca, Francia, Holanda, Italia, Noruega, Reino Unido, Suecia y Suiza) y los dos norteamericanos (EE. UU. y Canadá), a los que se ha dirigido esta encuesta. Finalmente, hay un apéndice en el que se indican cuáles son las organizaciones sobre las que han recaído, en los diversos países, los trabajos de estudio correspondientes.

BIBLIOTECA DE LA REVISTA DE EDUCACION

La Biblioteca de la Revista de Educación abarca un número ilimitado de libros breves acerca de los temas más importantes de la enseñanza o que tengan sobre ella una repercusión directa. El único carácter de unidad vendrá dado por su común brevedad y concisión. Sin embargo, se ordenarán por de pronto en cuatro series: una, de antologías de textos de valor clásico acerca del tema de la educación; otra, de exposiciones introductorias a las ciencias auxiliares de la pedagogía tradicional, como la sociología o la psicología social; otra, de textos especialmente sugeridores y vivaces acerca de las diversas materias de estudio, que pueda servir al profesor de Enseñanzas Medias o de Enseñanza Primaria como instrumentos de trabajo y de estímulo; y otra, finalmente, destinada a dar panoramas generales de algún grado docente o de alguna rama especial de la educación.

MARIANO YELA

LOS TESTS

BIBLIOTECA DE LA
REVISTA DE EDUCACION

El libro del Prof. Yela es una introducción sucinta y sustanciosa al método de los tests. El test es un procedimiento psicológico de variada y fecunda aplicación en la psicología y pedagogía actual. Tiene la ventaja, sobre otros métodos, de ser de sencilla aplicación. Pero es preciso advertir asimismo que su interpretación es, por el contrario, sumamente delicada y difícil. Requiere dosis no común de ciencia y experiencia. Requiere, ante todo, un conocimiento adecuado del método. El presente libro será un valioso instrumento para esa comprensión. En él se exponen las nociones fundamentales del método: qué son los tests, cuál es su historia, cuáles son los principales tipos de tests, cómo deben ser aplicados y qué condiciones científicas deben cumplir para ser un método riguroso. Acompaña al libro una completa selección bibliográfica. 56 págs., 13x19,3 cms. 15 pesetas.

MANUEL MUÑOZ CORTÉS

EL ESPAÑOL VULGAR

BIBLIOTECA DE LA
REVISTA DE EDUCACION

La limpieza de la lengua española se ve perturbada en todo su dominio por faltas de pronunciación, morfología y sintaxis que en algunos casos alteran gravemente el sistema, y contribuyen a una diferenciación social contra la que hay que luchar en la educación del idioma que debe ser poseído en su perfección por todos los españoles. Estas faltas no son sino fenómenos lingüísticos y tienen causas y desarrollos que han sido estudiados en la investigación filológica. El Prof. Muñoz Cortés ha descrito estos procesos, con utilización exhaustiva de la bibliografía y de sus propias investigaciones. Constituye el primer libro de conjunto sobre el problema, intentado con la máxima claridad y la orientación didáctica, y de fundamento científico impecable. Se trata de un intento, bastante nuevo, de basar una parte importante de la didáctica lingüística en el análisis de los fenómenos idiomáticos. 124 págs., 13x19,3 centímetros. 20 pesetas.

AURORA MEDINA

BIBLIOGRAFIA INFANTIL RECREATIVA

BIBLIOTECA DE LA
REVISTA DE EDUCACION

La presente colección bibliográfica no tiene un valor de permanencia. Es anécdota incrustada en este espacio y en este tiempo. La verdadera bibliografía recreativa infantil es algo viviente, movido, que cada día se modifica no sólo por las nuevas publicaciones más atrayentes y psicológicamente mejor dispuestas, sino porque el ambiente cambia e influye en los intereses infantiles con matices nuevos. Por eso, más que una relación de libros debería ser un fichero móvil en el que se incluyeran sucesivamente nuevas publicaciones y se eliminaran aquellas que, por la presentación o el contenido, van perdiendo valor ante la mirada infantil. Los gustos cambian, porque el progreso, acuciado por una espoleta financiera, estalla en manifestaciones artísticas que emocionan y conmueven de modo diverso en las distintas épocas. Sólo debe quedar aquello que posee belleza capaz de superar el tiempo y el espacio, alcanzando así el valor de perennidad que encarna la obra clásica. 72 págs. 20 pesetas.

ENSEÑANZA MEDIA

Disposiciones fundamentales

Segundo número de
CUADERNOS DE LEGISLACIÓN.

Contiene: I. Ley de Ordenación, II. Plan general de estudios, III. Secciones filiales y estudios nocturnos, IV. Centros de Patronato, y V. Exámenes de alumnos libres en Madrid y en Barcelona.

Precio: 25 pesetas.

BOLETIN OFICIAL DEL MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL

Sale todos los LUNES y JUEVES

Suscripción anual 200 pesetas.

Suscripción semestral 100 pesetas.

PEDIDOS Y VENTA Sección de Publicaciones de la Secretaría General Técnica del Ministerio DE EJEMPLARES: de Educación Nacional: Alcalá, número 34. Teléfono 219608—MADRID



**REVISTA DE
EDUCACION**

Precio del ejemplar: 12 pesetas.