

# Revista de EDUCACION



97



**ESTUDIOS.**—PEDRO PUIG ADAM: La didáctica matemática a lo largo de los ciclos medios (*conclusión*) (69-72) \* ADOLFO MAÍLLO: Fundamentos y exigencias de la disciplina escolar (73-80) \* **CRONICA.**—JORGE JORDANA FUENTES y EFRAÍN BORRAJO DACRUZ: Los estudiantes y la seguridad social en España (81-8) \* **INFORMACION EXTRANJERA.**—CHARLES DUPRÉ: La enseñanza profesional de la mujer en Francia (89-93) \* **LA EDUCACION EN LAS REVISTAS** (93-5) \* **ACTUALIDAD EDUCATIVA** (96-100)

AÑO VIII \* VOL. XXXIV \* 2.ª QUINCENA ABRIL \* NUM. 97  
MADRID, 1959

# REVISTA DE EDUCACION

PUBLICACIÓN 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 Maíllo \* Arsenio Pacios \* Pedro Puig Adam \* Manuel M. 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 98 (1.ª QUINCENA DE MAYO 1959)

*entre otros originales:* FERNANDO VARELA COLMEIRO: El Seminario de Enseñanza Superior científica y técnica \* JULIO LAGO ALTASO: La hora en francés. Su explicación en clase \* J. L. PAYNE: La enseñanza profesional femenina en los Estados Unidos \*

PABLO GUZMÁN: La enseñanza social en las campañas de extensión cultural, etc., y las habituales secciones de *LA EDUCACION EN LAS REVISTAS, RESEÑAS DE LIBROS* y *ACTUALIDAD EDUCATIVA*.

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

Depósito legal M. 57-1958.



# estudios

## La didáctica matemática a lo largo de los ciclos medios (\*)

CICLO METODOLÓGICO. PENETRACIÓN CONSCIENTE EN EL MÉTODO DEDUCTIVO.

Alcanzado que sea por el alumno un cierto grado de madurez mental, y acumulada suficiente experiencia deductiva a través de las cadenas que el estudio de la matemática le habrá ido ofreciendo a lo largo de cuatro o cinco cursos de Bachillerato, es llegado el momento de darle una idea de cómo se prolonga estas cadenas en ambos sentidos y de cómo se enlazan hasta constituir la red multipolar de proposiciones características de toda ciencia deductiva.

Pero el modo más eficaz de que el alumno penetre en este tejido no es precisamente presentárselo ya elaborado, sino invitándole a su elaboración. Fue un grave error creer que el tránsito del método intuitivo al racional podía efectuarse de manera brusca sometiendo, en un momento dado, *todos* los conocimientos elementales intuitivamente adquiridos por el niño a una revisión racional que partiese nuevamente de la nada para reelaborarlos, según nuevos cuadros rígidos formados por los clásicos axiomas, teoremas, corolarios... En este error incurrieron los programas italianos hace ya bastantes años, como consecuencia del movimiento revisionista de los fundamentos de la matemática de comienzos de siglo; y en el mismo error incurrió el plan español de 1934 al introducir el método racional en tercer curso para reexponer en forma deductiva el contenido de los dos primeros cursos desarrollados según método intuitivo. El niño no mostraba ningún interés por esta repetición que le aburría soberanamente. No podía sentir tal interés, puesto que el prurito reductivo de unas verdades a otras ni se presenta espontáneo a esta edad, ni el alumno tiene vocación reflexiva suficiente para que sea posible despertar en él este interés a través de una acción pensante sugeridora. De aquí la conveniencia de que el tránsito de lo intuitivo a lo racional sea gradual e insensible, adoptándolo a la natural evolución del escolar, y que convenga esperar el grado de madurez necesario y la experiencia deductiva suficiente para aflorar en el alumno la conciencia del método lógico reductivo, invitándole a participar activamente en su elaboración.

Esta participación activa no constituye ninguna utopía si no se pretende de ella más de lo que naturalmente puede dar de sí. Se inicia ante el recuerdo

de cualquier propiedad y de su deducción, por ejemplo, la del mismo teorema de Pitágoras (el que acumula mayoría de respuestas ante la pregunta: ¿Quién recuerda un teorema?). La sucesión encadenada de "porqués" espolea la actividad deductiva que se establece mediante un vivo diálogo con la clase. Tan pronto unos alumnos como otros van recordando, inventando, y enlazando las implicaciones que se encadenan en las propiedades recordadas, hasta llegar a verdades de carácter trivial a cuyos "porqués" no saben contestar, ya que fueron admitidas en su día como resultado de percepciones o de intuiciones directas. Ejemplos varios de cadenas similares conducen a los mismos puntos iniciales y es interesante procurar que los alumnos dibujen esquemas de enlace (grafos) que hagan bien visible la red de proposiciones que se ha tenido que entretejer para llegar desde tales puntos de partida a los teoremas analizados.

Con frecuencia los muchachos, al llegar a estos puntos de partida y al pretender asimismo deducirlos, se enzarzan en "porqués" que cierran círculos viciosos, cuya inconsistencia acaban descubriendo ellos mismos. Es el momento de justificar la introducción de axiomas y de distinguirlos de los teoremas o proposiciones demostrables o reducibles. El análisis de algunas de ésta permite adquirir conciencia de su estructura, así como de las relaciones lógicas entre teoremas directos, recíprocos, contrarios, contrarrecíprocos, de la condiciones necesarias y suficientes, de los lugares geométricos, de los métodos de reducción al absurdo, de los teoremas compuestos y del principio de reciprocidad...

Tal tejido deductivo se establece no sólo caminando en sentido regresivo hacia las verdades primitivas o axiomas, sino también y muy principalmente en sentido progresivo para el descubrimiento de nuevas verdades con las que se espolea la curiosidad investigadora del muchacho a través de motivos de interés sistemático u ocasional. La analogía, la inducción generalizadora, la inferencia plausible, aportarán nuevas fuentes estimulantes a la metodología, ofreciendo verdades presentidas al refrendo deductivo, cuya apetencia aumentará así progresivamente. Aun cuando parezca paradójico, los modelos, las filmas, los films, o simplemente el material didáctico matemático que puede sugerir la misma vida, pueden contribuir poderosamente a la creación de este clima de interés deductivo en la edad propicia.

Toda esta participación activa del alumnado en la elaboración metodológica de la ciencia matemática a su nivel no puede ser objeto de impacencias ni de precipitaciones que fuercen el ritmo natural de alumbramiento y satisfacción de los primeros deseos e intentos deductivos del muchacho. Si los principios son lentos, los avances posteriores son recuperadores e incluso a veces sorprendentes. La experiencia metodológica realizada en el curso 1957-58 en el Instituto de San Isidro con alumnos de quinto curso se prolongó durante más de un trimestre de clase alterna. La elaboración de nuevas proposiciones a partir de la

(\*) La primera parte de este trabajo se publicó en el número 95 (2.<sup>a</sup> quincena marzo 1959), págs. 57-61.

semejanza y del teorema de Pitágoras permitió recorrer de nuevo, con regusto de nuevos detalles de originalidad deductiva, buen número de propiedades ya conocidas de los alumnos (teorema de Pitágoras generalizado, lugares de puntos cuya suma y cuya diferencia cuadrados de distancias a dos puntos fijos es constante, potencia, eje y centro radicales) hasta descubrir nuevos lugares geométricos y abordar temas que rozaron ya la matemática moderna: grupos de movimientos, áreas orientadas, conceptos de grupo, cuerpo y anillo, etc. El grupo de las traslaciones en el plano y el que forman los giros y homotecias con el mismo centro me permitieron establecer una doble conexión operativa entre vectores planos, con lo que manejaron sin dificultad alguna el campo complejo. Supuesto admitido el número real, los vectores y los números complejos que representan resultan así mucho más asequibles que la propia génesis del número irracional (que en los ciclos elementales sólo pudo rozarse de pasada) y del que nos ocupamos en el ciclo medio superior.

La prolongada experiencia referida me confirmó una vez más en la idea, defendida con anterioridad en otras ocasiones ante la superioridad y ante mis compañeros de docencia, de que para la penetración consciente en la esencia del método racional o deductivo no se hace necesaria la revisión total del bagaje matemático que el alumno ha adquirido por vía intuitiva. Basta la adquisición consciente de la *calidad* racional a través de la actividad deductiva mencionada, y, si se quiere, del desarrollo lógico sistemático de algún capítulo de la matemática, que permita redondear el concepto de ciencia deductiva como tejido de proposiciones demostrables a partir de ciertas proposiciones iniciales simplemente admitidas, y elaboración de conceptos complejos a partir de conceptos simples indefinibles, enunciados tan sólo como expresión de percepciones idealizadas.

La precisión de lenguaje inherente al método lógico ha de adquirirse asimismo a través de un proceso que haga sentir al mismo alumno su necesidad, y el modo más natural de conseguirlo es fomentar el intercambio de ideas entre ellos, y el deseo de convencerse mutuamente. Las interpretaciones torcidas que invariablemente sugieren los enunciados imprecisos o incorrectos obligan a la rectificación y a la precisión consciente. En el librito sobre "Didáctica matemática eurística" tantas veces citado propongo varios procedimientos para despertar esta actividad de afinamiento y precisión de lenguaje matemático.

Por cierto, que al explorar el grado de penetración consciente con que los alumnos calaban en las estructuras demostrativas durante la experiencia citada registré algunas respuestas que, por lo sorprendentes, considero de interés consignar aquí. Después de efectuado por un alumno el razonamiento que prueba la existencia del centro radical de tres circunferencias, como punto de concurso obligado de los tres ejes radicales resultantes de asociarlas dos a dos, se me ocurrió formular a toda la clase la pregunta: ¿Recordáis alguna otra propiedad que guarde alguna analogía o que se demuestre de manera análoga? Y cuando yo esperaba la alusión a alguno de los puntos notables de un triángulo (circuncentro, baricentro...) dos alumnos formularon (independientemente)

respuestas aparentemente desconcertantes. Uno de ellos se refirió al hecho de que "dos segmentos iguales a un tercero son iguales entre sí" y el otro (simultáneamente y sin que influyera, por tanto, su compañero) al hecho similar de que "dos paralelas a una tercera son paralelas entre sí". También hubo varias alusiones a la analogía con el circuncentro; pero considero notabilísimo el hecho de que los aludidos muchachos (por cierto no entre los mejor calificados), saltando por encima de la analogía geométrica que parece más inmediata (conurrencia de tres rectas lugares de análoga propiedad respecto de pares de elementos de una terna), ascendieron a la esencia primera de su fundamento lógico común que es, en efecto, *la propiedad transitiva de la relación de equivalencia* (igualdad de segmentos, igualdad de direcciones, igualdad de potencias...). Ello prueba que el adolescente, y aun el niño, tiene, con frecuencia, más poder de abstracción que el que se le atribuye. La dificultad estriba en traer a un plano consciente dichas abstracciones y sistematizarlas. Y ésta es precisamente la finalidad epistemológica del ciclo de iniciación racional.

#### LOS CICLOS SUPERIORES. EL NÚMERO REAL Y LOS LÍMITES. INICIACIÓN A LA GEOMETRÍA ANALÍTICA, AL CÁLCULO Y A LA ESTADÍSTICA.

La Geometría Analítica se inicia en el momento en que se utilizan las gráficas cartesianas para representar relaciones funcionales, y, por consiguiente, no puede considerarse privativa de los cursos superiores de Bachillerato. En mi Seminario didáctico del Instituto de San Isidro he intentado explorar hasta dónde es posible llegar en edades tempranas (primeros cursos del Bachillerato y hasta alumnos de escuelas preparatorias) en el camino de sugerir y de expresar relaciones entre cantidades variables, y especialmente las que ligan las coordenadas de los puntos de un plano alineados con dos puntos dados en él. Cuantas experiencias he realizado en tal sentido han conducido al mismo resultado: los pequeños acaban contando los cuadros del plano cuadrado para caracterizar la alineación, consiguiendo expresar correctamente la relación que existe entre los números de cuadros contados en un sentido y en otro. Desde edades muy tempranas puede, pues, utilizarse el plano cartesiano para representar relaciones funcionales. Como hemos tenido ocasión de referir anteriormente, en tercero y cuarto cursos pueden representarse simultáneamente varias funciones lineales y aun de segundo grado (trinomios) y resolver así sistemas gráficamente.

Ninguna dificultad suele ofrecer entonces un estudio más detenido de los problemas relativos a rectas, así como los de paralelismo, perpendicularidad, ángulos y distancias en sexto curso; ni tampoco la ofrece la obtención de las ecuaciones de los lugares geométricos de segundo grado (circunferencia y cónicas). Las dificultades didácticas surgen en cuanto hay que aplicar el concepto de límite para el cálculo de tangentes, áreas, etc., es decir, con las primeras aplicaciones del cálculo.

Consideramos de indiscutible conveniencia la in-

roducción de unas nociones de cálculo infinitesimal en el último curso de Bachillerato, ya que fueron los métodos infinitesimales los que determinaron el enorme progreso técnico logrado desde el siglo XVII hasta nuestros días. Pero este cálculo se funda en el concepto de límite, y éste a su vez en la teoría del número real; y en esta teoría radica la dificultad: la de usar un lenguaje científico que no desmerezca del nivel de un bachiller y que le sea al mismo tiempo asequible. Si los mismos matemáticos todavía no se han puesto de acuerdo sobre el modo riguroso de edificar el continuo, nada tiene de extraño que la dificultad suba de punto al pretender construir este edificio en la mentalidad de un adolescente.

Por anticipado puede considerarse no sólo útil, sino contraproducente, toda exageración de rigor dogmático en la exposición de la teoría del número real en Bachillerato, y hemos de contentarnos con que el necesario empleo de un lenguaje inteligible para el alumno no le sugiera errores que luego son difíciles de deshacer. A mi entender, la vía más natural de introducir el número irracional la suministra la misma medición de magnitudes escalares continuas. Ante la imposibilidad de expresar mediante número racional alguno la medida exacta de la diagonal de un cuadrado de lado unidad, o la longitud de una circunferencia en él inscrita, etc., surge espontáneo el uso de las medidas aproximadas por defecto o por exceso en menos de las unidades decimales de órdenes sucesivos. En la vida real, en los oficios y en la alta técnica se adopta tan pronto una como otra de estas medidas, según la exactitud deseada, de modo que, en definitiva, lo que la humanidad conoce y maneja de cada una de tales medidas son dichos valores por defecto o por exceso. Parece, pues, natural considerar las sucesiones indefinidas que constituyen tales medidas y adoptarlas como definición de medida exacta. El concepto de exactitud adquiere así desde el Bachillerato la significación potencial que en definitiva prevalece a lo largo de todo el análisis al manejar en concepto de límite: la posibilidad de hacer el error o diferencia tan pequeño como se quiera. Decimos estar en posesión de la medida exacta de una cantidad inexpressable racionalmente cuando sabemos el modo de obtener medidas racionales aproximadas a ella por exceso y por defecto tan cercanas entre sí como se quiera.

En resumen, la vía didáctica más sencilla para introducir el número real es el método de las sucesiones monótonas convergentes y en particular las sucesiones de infinitas cifras decimales. Las cortaduras o clasificaciones resultan conceptos a nuestro parecer excesivamente abstractos para un Bachillerato, y lo mismo cabe decir de cualquier procedimiento axiomático basado en las modernas estructuras algebraicas. El cálculo con números irracionales se reduce, con lo dicho, al cálculo con sucesiones de números aproximados que los representan. Para formar la suma, diferencia, producto o cociente de dos números reales, construiremos sucesiones de sumas, diferencias, productos, cocientes obtenidos con los términos correlativos de los datos, ordenándolos en forma de que su monotonía y convergencia quede asegurada. Se comprende, por lo tanto, el papel esencial que desempeñan aquí las leyes de monotonía de

las operaciones, leyes cuya importancia suele desdeñarse de ordinario en la enseñanza. Todo el cálculo con números aproximados es en rigor un cálculo dual por defecto y por exceso obtenido al combinar convenientemente los pares de datos aproximados para obtener siempre nuevos pares que contengan el resultado.

De lo dicho se infiere la importancia no sólo práctica, sino también teórica, que tiene el cálculo con números aproximados y lo improcedente de su supresión en los programas. Con esta convicción los hemos restituido en los actuales cuestionarios del Bachillerato Laboral, cuya determinación cayó íntegra bajo nuestra responsabilidad. Claro es que el enfoque que nosotros damos a esta teoría de números aproximados es bien distinta de la que se le daba en los cursos clásicos de Aritmética y Análisis. En primer lugar entendemos que el objeto primordial de este cálculo es el cultivo de la noción de aproximación, tan necesaria al teórico como al hombre de acción. En segundo lugar consideramos inoperantes las reglas clásicas usuales para determinar el número de cifras exactas del resultado de un cálculo; pues la grosera acotación del error que suministran determina la pérdida corriente de una cifra por cada operación efectuada, con lo que a las pocas operaciones ya no podemos garantizar la exactitud de cifra alguna del resultado. Se evita este grave inconveniente en el problema directo mediante el recurso natural de efectuar, como hemos dicho, las operaciones por duplicado con objeto de obtener aproximaciones por defecto y por exceso del resultado. El problema inverso (determinación del número de cifras necesarias en los datos para obtener una aproximación prefijada en el resultado) tiene mayor dificultad, pero también se pueden mejorar considerablemente las reglas al uso mediante sencillos tanteos efectuados con los datos, haciendo uso de los límites de error relativo (\*).

Observaciones análogas a las expuestas con relación a la teoría del número real cabe repetir para la teoría de límites que en el Bachillerato no debe todavía "epsilonizarse" (permítasenos el uso de este atrevido neologismo que tiene un significado bien definido para todo lector matemático, imposible, sin embargo, de resumir en pocas líneas). Puede sustituirse el "epsilonismo" por el manejo de variables infinitésimas. La tendencia a cero es un concepto de fuerte amarre intuitivo que esclarece y simplifica notablemente los teoremas corrientes sobre límites.

La noción de derivada debe exponerse en conexión con los conceptos geométricos y físicos que le han dado origen (tangentes, velocidades). Sin incurrir en inexactitudes, tampoco debe recargarse la imaginación del escolar con exhibición de excepciones eruditas que despertarían un escepticismo prematuro y contraproducente en el principiante. Salvo los ejemplos de discontinuidades sencillas (saltos bruscos, puntos angulosos) las demás singularidades patológicas de curvas rebuscadas deben descartarse de la segunda enseñanza (por ejemplo, continuidad sin tangente alguna).

(\*) V. nuestro artículo *Sobre el problema inverso del cálculo aproximado*, "Revista Mat. Hispano-Americana", número 10, 1926.

Hemos defendido en varias ocasiones, y reiteramos aquí la conveniencia de realzar la ventaja y sencillez que el uso de los métodos infinitesimales introdujo, presentando algún problema clásico, como el de la determinación de la ecuación de la tangente a una parábola, resuelto a la manera como se trataban estos problemas en los tiempos inmediatamente anteriores a la invención del cálculo infinitesimal: consideración de raíces dobles de las ecuaciones que determinaban los puntos de intersección de las curvas con rectas secantes. Los alumnos se dan así cuenta de la gran sencillez que introduce el concepto de derivada. La misma observación puede repetirse en lo que se refiere al cálculo de áreas de figuras planas, volúmenes de cuerpos geométricos corrientes, etc.

La iniciación al cálculo integral se vinculará así a los problemas que históricamente le dieron origen. No es necesario en Bachillerato llegar a adiestrar al alumno en una minuciosa técnica de derivación y menos aún de integración. Como ya hemos dicho, la finalidad específica del Bachillerato es más formativa que propiamente técnica; pero además es de notar que la simple derivación e integración de polinomios enteros permite atacar y resolver un número suficiente de problemas para que el alumno adquiera una idea clara del papel que el cálculo infinitesimal en las aplicaciones. Es particularmente sugerente iniciar alguna lección haciendo observar el hecho de que la expresión que da la longitud de la circunferencia resulta al derivar la que da el área del círculo, y que asimismo la que expresa el área de la superficie esférica es la derivada de la que da el volumen de la esfera. Agradable sorpresa constituye para los alumnos comprobar este hecho y relacionarlo acto seguido con la posibilidad de calcular el área del círculo por suma de discos infinitamente delgados y el volumen de la esfera por suma de hojas esféricas igualmente finas.

Los motivos de iniciación a la teoría de la probabilidad pueden enlazarse, mediante cualquier tema de apuestas conocido (quinielas, juegos de azar, etc.), al cálculo combinatorio necesario para obtener los casos posibles y los probables. Las distribuciones probabilísticas que interpretan aproximadamente las de frecuencia estadística adquirirán un valor más convincente si se traducen en experiencias efectuadas realmente por los alumnos. Por ejemplo, si proponemos a cada alumno efectuar en su casa diez lanzamientos de diez monedas a cara o cruz y anotar en cada lanzamiento el número de veces que sale cara, se pueden acumular quinientas experiencias en un grupo de cincuenta alumnos, lo que constituye una base estadística suficiente para obtener histogramas de distribución del número de monedas que han caído cara en cada lanzamiento. Su comparación con la distribución binomial de probabilidades teóricas obtenidas por cálculo combinatorio permitirá el ajuste de una por otra, así como el ajuste con la curva normal de distribución, límite de la binomial para un número infinito de lanzamientos. Si cada alumno construye el histograma de sus diez experiencias se verán cincuenta histogramas muy diversos; pero si se agrupan separadamente las experiencias 1.ª, 2.ª, 3.ª... de todos los alumnos se obtendrán sólo diez histogramas que serán mucho más similares. El alumno puede darse

cuenta con estas comparaciones del significado del teorema de Bernoulli. Y si forma finalmente el histograma de los cincuenta promedios de las diez experiencias de cada alumno y compara la dispersión de este histograma con los de los anteriores se dará cuenta de cómo disminuye esta dispersión y de cómo aumenta la precisión al promediar las observaciones.

La comparación de tales histogramas con los que resultan de distribuir las tallas y los pesos de los propios alumnos (especialmente de los que son de la misma edad), y aún mejor, con la distribución de las evaluaciones a ojo de la talla del profesor efectuadas por los alumnos (\*) permitirá sacar jugosas consecuencias teóricas sobre la distribución masiva de los fenómenos en los que intervienen gran número de causas y acerca de las aplicaciones de la probabilidad y la estadística a la teoría de errores.

La elección de parámetros estadísticos para caracterizar un colectivo, en lo que se refiere a una determinada medida (talla, peso, etc.) puede conducirse eurísticamente iniciando una discusión acerca del número que convendría transmitir telegráficamente para dar idea con un solo dato de la talla o del peso de los alumnos de la clase. La elección del promedio como primer parámetro representativo surge de modo natural y espontáneo, aunque no falte quizá quien proponga la llamada "moda" (raramente la mediana). Ampliando el telegrama a dos datos intuyen fácilmente los alumnos la conveniencia de caracterizar con el segundo dato el grado de separación o dispersión del conjunto alrededor de su valor medio y el primer parámetro que se les ocurre tomar a tal efecto es la separación entre las medidas extremas. Al hacerles observar que en tal distancia sólo están representados los dos alumnos más alejados del promedio es frecuente la propuesta de promediar los valores absolutos de las diferencias con la media. La media cuadrática de tales diferencias o "desviación típica" tiene que ser sugerida ante la consideración de los inconvenientes que para el cálculo tiene el uso de valores absolutos, por las discontinuidades que introducen. El cálculo de correlaciones es de más difícil conducción eurística, aunque siempre pueden aportarse factores de interés en la consideración de correlaciones si se plantean las que existen entre las calificaciones de los propios alumnos en clases de diferentes asignaturas, según su mayor o menor afinidad.

En resumen, la clase como colectivo de sujetos medibles en un cierto aspecto y medidores en otro suministra gran riqueza de situaciones para hacer atractiva la teoría y práctica de la estadística y, en este sentido, dicha disciplina constituye uno de los capítulos más privilegiados de toda la enseñanza matemática en lo que se refiere a la fácil creación a su alrededor de centros de interés didáctico.

PEDRO PUIG ADAM.  
De la R. Academia de Ciencias, Catedrático del Instituto de San Isidro y de la Escuela Técnica Superior de Ingenieros Industriales.

(\*) Sugerencia que agradecemos al profesor Kendall.

# Fundamentos y exigencias de la disciplina escolar (\*)

## INTRODUCCIÓN.

En la sucesión de tareas del curso nos corresponde hoy desarrollar un tema mayor; en mi opinión, el más importante, complejo y actual de cuantos pueden ocupar el pensamiento pedagógico y la actividad escolar.

El concepto de disciplina trasciende la órbita de la educación para adentrarse en todos los campos en que se dan actividades de convivencia humana. Por ello, inciden sobre la reflexión educativa al afrontar esta cuestión aportaciones de la más varia procedencia, principalmente de los territorios de la filosofía política y de la filosofía moral.

El tema de la disciplina es la encrucijada de una serie de enfoques que versan, en sustancia, sobre la problemática de la conducción del hombre por otros hombres. Es el capítulo esencial de la Organización Escolar, porque para esclarecer sus complicados aspectos se necesita el dominio de todo el "corpus" de los conocimientos pedagógicos. Al conocimiento del alumno (no tanto aisladamente considerado cuanto como centro de acciones y reacciones que son respuestas a estímulos sociales) ha de sumarse, al tratar este asunto, la problemática derivada de las exigencias sociales y políticas, ya que el niño está destinado a vivir en la comunidad de los adultos al salir de la escuela y de ahí derivan postulados que la escuela no puede desatender, pues nada hay más erróneo que considerarla como un "reino en sí misma". Esta complicación explica la escasez de libros dedicados a Organización Escolar, con todo y ser fundamentales para la dirección y supervisión de las escuelas, así como para el adecuado régimen de la enseñanza.

No podemos pretender agotar un tema tan arduo, sobre el que no aspiramos a dar recetas, sino a indicar perspectivas, puntos de vista generales susceptibles de abrir caminos mentales y prácticos. Nos bastará, pues, con hilvanar unas reflexiones básicas en las que procuraremos tener en cuenta aspectos que nos parecen esenciales y que hasta ahora han sido poco frecuentados por el pensamiento pedagógico.

Viniendo a nuestro tema, ¿qué debemos entender por disciplina escolar? El conjunto de normas que regulan la convivencia en la escuela y que constituyen, por decirlo así, su legalidad ética y pedagógica (jurídica en sentido secundario, ya que la realidad jurídica es siempre una realidad derivada).

## FACTORES DE LA DISCIPLINA

Los factores o presupuestos de la disciplina pueden sistematizarse con arreglo al siguiente esquema:

Factores de la disciplina .....	Instrumentales ..	}	Espacio escolar.
			Volumen del grupo.
	Estructurales ....	}	Psicológicos.
			Sociológicos.
Jurídicos.			
Teleológicos .....	}	Cívico-políticos.	
		Morales.	
Específicos .....	}	Religiosos.	
		Técnico-pedagógicos.	

1. Los elementos instrumentales deberían llamarse presupuestos prácticos o fácticos de la disciplina, porque no constituyen en realidad partes de ella, sino que son sus elementos condicionantes. Por ejemplo, tenemos en primer lugar los problemas del espacio escolar. En conexión íntima con ellos las características cuantitativas del grupo de niños que en ese espacio han de convivir. Resulta obvio que no es posible el mínimo de orden que es condición inexcusable de la disciplina cuando un alumnado numeroso excede las capacidades físicas del local-escuela.

Por otra parte, no sólo la amplitud del espacio escolar, sino también su economía interna, su distribución y organización, son condiciones de la disciplina, a su vez muy influenciadas por los criterios que presiden el funcionamiento, la misión y el papel de la escuela.

No hace falta decir que las múltiples cuestiones relacionadas con esta que podemos llamar *Ecología Escolar* están pidiendo un estudio atento y una cuidadosa experimentación.

2. Si la disciplina es un conjunto de normas, esto es, de valores sistematizados y adaptados según el territorio humano a que se aplican, será necesario que actúen sobre una realidad cuyas características peculiares constituyen los factores estructurales de la disciplina.

La realidad sobre la que operan las normas disciplinarias es la escuela en cuanto comunidad. Como muy acertadamente dice el artículo 15 de la Ley de Educación Primaria vigente, "la escuela es la comunidad de maestros y escolares". Antes que hablen las exigencias que las normas formulan en orden a la regulación ideal de la convivencia escolar, que es una convivencia matizada por la finalidad educativa, han de decir su palabra los datos o supuestos derivados de la textura de esta comunidad, con los que habrá que contar si no queremos hacer, como antaño se solía, una educación espectral, "desencarnada", en el sentido de Gabriel Marcel.

La realidad con la que primero topó el análisis pedagógico al ocuparse de su inmediata problemática fue la psicología del niño, lo que no quiere decir que se descubriese en seguida, pues hasta el siglo XX se educó sin sospechar siquiera la existencia de una psicología infantil, diferente de la del adulto. Las leyes del aprendizaje y la motivación son capítulos importantes en relación con los aspectos psicológicos de la disciplina.

Algo más reciente es la consideración sociológica de las cuestiones escolares. La escuela es una comu-

(\*) Texto de la lección desarrollada en el curso sobre "Cuestiones generales de Didáctica y Organización Escolar", organizado por el Centro de Documentación y Orientación Didáctica.

nidad involuntaria o convencional donde los niños se forman bajo la dirección de un adulto, delegado de la familia y especializado en esa tarea.

A consecuencia de la vida en común, surgen en todo grupo "costumbres", que en su dimensión psico-pedagógica se denominan hábitos. No importa ahora que tales hábitos o costumbres sean espontáneos o sugeridos, incluso impuestos; lo que interesa destacar es la existencia de estas normas de convivencia anteriores a las normas expresadas del reglamento escolar. Hay hábitos de orden —esenciales en toda comunidad—, de obediencia, de regularidad, de lealtad —sin ellos no hay convivencia humana—, de trabajo, etc.

Las costumbres tejen la trama de una *atmósfera moral* de la escuela (como ocurre en toda comunidad) y como lo ético y lo jurídico son territorios siempre fronterizos, toda vez que el Derecho no hace sino traducir en preceptos positivos y obligatorios normas extraídas del campo de las "obligaciones morales", algunas costumbres cristalizan en "leyes", denominando así a las normas que integran los reglamentos escolares, en los que el lado administrativo se subordina al aspecto pedagógico. El Derecho y la Administración escolares son considerados así en cuanto afectan a la vigencia jurídica de la disciplina.

Dentro de los factores estructurales hay que incluir los relacionados con la organización del trabajo escolar. Es evidente que la disciplina, entendida al modo que la definimos antes, no se limita, como era uso antaño, al estudio de los premios y castigos, sino que afecta a la vida entera de la comunidad escolar. El papel relevante que el trabajo tiene en ella, en cuanto que la escuela se justifica por las tareas educativo-instructivas, salta a la vista. Pero las actividades pedagógicas dependen, a su vez, de los fines que la sociedad asigne a la escuela y a la educación de los niños, y así vemos que la disciplina de la escuela pasiva, la del estudiar y recitar lecciones, no puede ser análoga a la de la escuela activa, en la que los niños están ocupados en tareas atractivas, a menudo basadas en la colaboración. El trabajo bien organizado, que responda a los intereses y necesidades profundas del niño, es por sí mismo un formidable factor de disciplina. En este orden de cosas no sólo la ociosidad, sino también el trabajo forzado son fuentes de deformación moral.

3. La disciplina escolar, como la educación entera, se hace con vistas a uno o varios factores. De donde los factores teleológicos, que se distinguen entre sí según el fin que deseamos alcanzar con la educación.

Si no una prefiguración de la sociedad adulta, como quieren algunos sociólogos, la escuela es una preparación para la vida en ella. Por esta razón la sociedad procura atemperar la disciplina escolar a las exigencias que formula el tipo de convivencia civil o política en cada época. Pero hay otra raíz más honda, que no tiene carácter pragmático, sino lógico. Queramos o no, las normas disciplinarias traducen en cada momento histórico el tempero político bajo cuyo signo vive la sociedad adulta, hasta tal punto que la disciplina escolar es, en gran parte, resultado muchas veces inconsciente de esa fenomenología. Esto no supone que queramos reducir la vida en la es-

cuela a los aprendizajes, al par modestos y desca-minados, de ningún tipo de *república escolar*.

Las costumbres, antes mencionadas, deben ser regidas por postulados éticos. Tratándose de cualquier comunidad, el primero de ellos es el de la *justicia*. Mas, de acuerdo con una exigencia de nuestro tiempo que no se contenta con declaraciones solemnes, pero a menudo inaccesibles, sino que reclama situar los valores a nivel del hombre para que pueda "incorporarlos", la justicia escolar debe aspirar a llenar de contenido concreto el *sum cuique tribuere* de los juristas romanos.

Además de la justicia, el clima ético de la comunidad escolar exige la vivencia y experiencia constante de la fidelidad, la lealtad, la veracidad, la sinceridad y la entrega incondicionada a los grandes valores morales, que el maestro y los niños no han de limitarse a *conocer*, sino que han de *vivir*.

Los fines más lejanos y a la vez más hondos son los religiosos, que dan tono y sentido a la vida humana. Una disciplina que no los tuviese en cuenta como fundamentos primarios de sus normas sería errónea y nociva. San José de Calasanz llamaba a los educadores "cooperadores de la Verdad" (con mayúscula; no descubridores ni repetidores de verdades, con minúscula), es decir, "cooperadores de Dios" en la obra gigantesca de elevar al hombre haciendo que El "sea todo en todos".

4. Llamamos factores específicos a los que pertenecen al campo educativo o pedagógico, aunque procedan de otros territorios. Pueden recibir también el apelativo de "técnicos", en el sentido de la técnica pedagógica, mas no en el de simples medios para conseguir determinados fines con economía de tiempo y de energías.

No pueden encerrarse con facilidad en fórmulas estrechas, a menos de que corramos el riesgo de dar de ellos una visión superficial, en estéril formulario sin alma.

Pero antes de entrar a despejarlos conviene analizar brevemente algunas parejas de conceptos básicos y antagónicos cuya dialéctica alcanza hoy cimas apasionadas. Estas parejas son las siguientes: competencia-colaboración, autoridad-libertad, individuo-comunidad.

#### COMPETENCIA-COLABORACIÓN.

La escuela tradicional fomentaba la competición y estimulaba la rivalidad de los niños entre sí reclusando a cada uno en un aislamiento opuesto a toda colaboración. En vez de proponerles tareas comunes, en cuyo desarrollo encontrasen oportunidad de cultivo las tendencias altruistas, la escuela antigua alzaba un muro en torno a cada niño y consideraba la interayuda como una falta y la delación como una virtud, con lo que raía de la escuela cualquier semilla de dedicación y entrega a los otros por amor.

Una disciplina fundada en este delirante individualismo es funesta, como lo es la que algunos innovadores quieren instaurar llevando al niño a una colectivización que le hunde en el anonimato y la irresponsabilidad, al par que conduce a la deificación de la "sociedad", que tiene respecto de la persona indi-



vidual sólo condición de medio para que aquélla cumpla sus fines propios.

Una óptica, a medias voluntarias, que se ciega para el cultivo de las tendencias sociales, así en la familia como en la escuela, y el correlativo predominio de las tendencias egoístas, origina un clima de rivalidad que desemboca en una "guerra de todos contra todos", oculta o manifiesta. Hay que cambiar el norte de la convivencia social-escolar para que el resultado de la educación no sea el permanente deseo de sobresalir y de derrotar a los demás, sino el de ayudarles y colaborar con ellos en las múltiples faenas de la vida. Nada hay más opuesto a la caridad que la rivalidad, producto de una disciplina centrada en la competición (1).

#### AUTORIDAD-LIBERTAD.

La dialéctica entre el par de conceptos opuestos autoridad-libertad ha sido siempre muy viva y es improbable que alguna vez se extinga del todo. Sin perjuicio de lo que más adelante diremos en relación con el carácter y riesgos del "poder", entendido en su acepción más abstracta y general, como una *entidad instrumental* que permite el juego de las actividades personales y, por tanto, hace posible la germinación, desarrollo, maduración y "cumplimiento" de la persona en el seno de los grupos a que pertenece y donde actúa, es evidente que la autoridad constituye un ingrediente esencial de las comunidades, y desde luego, de la comunidad escolar.

Pero no es menos indispensable la libertad, entendida como un ámbito intelectual, ético y fáctico de autodeterminación capaz de otorgar sentido a los propios actos en cuanto proyecciones o expresiones *conscientes y queridas* de la persona.

Ahora bien; ni la autoridad ni la libertad son fines en sí mismos, sino medios al servicio del hombre, en nuestro caso del niño, acaso mejor, del hombre que hay en el niño, como posibilidad y promesa, cuya realización depende de nosotros, principalmente de quien ejerce en la escuela la autoridad directiva.

La condición de medios que tienen la autoridad y la libertad impone a su aplicación determinadas condiciones.

Una autoridad que aplasta a los súbditos es inhumana porque no permite la expansión de las energías individuales en un ámbito de libre albedrío, indispensable a la autenticidad moral. Una libertad sin fronteras, que permita hacer a cada cual su capricho, sin otra brújula que la veleidad, es una libertad

(1) Sobre la competencia y la rivalidad, el P. Troisfontaines, S. J., escribe estas certeras palabras en la revista belga "Famille et Collège": "Este régimen de competición anemía el sentido comunitario, que se manifiesta en el seno de un equipo digno de este nombre. Incita a cada uno a compararse con el otro, a darse una nota o una cota con relación al otro. Si exacerba la conciencia del "yo", despersonaliza, a la vez, en grado máximo. Lo que realmente vale en nosotros es lo que no es susceptible de comparación, lo que no tiene común medida con ninguna otra cosa.

La angustia continua que en muchos niños va unida a la vida escolar, este sentimiento horrible de que se les confunda con su "rendimiento", provoca en muchos de ellos una sorda rebelión contra todo el sistema de valores ligado a la educación que se les impone... (De "Pédagogie", janvier 1957, pág. 26.)

infrahumana, que si en el aspecto general no satisfase las necesidades de la convivencia organizada, en el orden educativo impide la progresiva toma de posesión y dominio de sí mismo, es decir, la lenta y gradual autonomía de la propia voluntad, regida por la conciencia moral y esclarecida por la fe, que es finalidad indeclinable de la educación.

#### INDIVIDUO-COMUNIDAD.

Otro par de conceptos polarmente opuestos, objeto ahora de una discusión muy viva, es el formado por las realidades individuo-comunidad.

No podemos hacer más que indicar las cuestiones más esenciales. Primeramente, la oposición tradicional entre el individuo y la sociedad tiene poco sentido, si no se la matiza cuidadosamente. La comunidad es inferior al individuo, mejor dicho, inferior a la persona; pero el individuo sólo se hace persona en la comunidad, que tiene así valor de medio indispensable a la plenitud humana de aquél.

Por otra parte, solía ser vicio mental de los que recusaban a la sociedad una ontología propia, en lo que tenían de razón, sustantivar las Instituciones y personas jurídicas convirtiéndolas en realidades a cuya pervivencia había de plegar el individuo, no ya deseos excesivos, sino también sacrificar legítimas apatencias. Ni el Estado ni ninguna entidad sociológica valen sino en cuanto sirven para potenciar, ayudar, plenificar a la persona. Por ello no deben considerarse como "entes" a los que el individuo haya de humillarse y anularse, sino al contrario: ellos deben estar al servicio del individuo, que sólo en su seno se "personifica".

Finalmente, conviene rectificar ciertas perspectivas del individualismo tradicional. Cierto, por ejemplo, que las esencias son incomunicables, como Boecio vio al definir la persona. Pero no es menos exacto que si bien podemos salir de nosotros mismos, existe en cada ser humano un irrefrenable apetito, una absoluta necesidad de relación y comunicación. Claro está que se trata, como en tantas ocasiones, de conceptos-límites, que han de ser entendidos en un sentido relativo. En la simbólica corporal, por ejemplo, el abrazo evidencia el propósito de fusión de dos individuos, propósito imposible, pero no por ello menos fuerte cada vez que se despiden dos seres queridos.

Probablemente esta necesidad de relación, de comunicación y "comprensión", tiene su razón de ser en que, pese a la incomunicabilidad de las esencias, se transmite cuando en diálogo leal dos personas intercambian sus evidencias más hondas, en una ósmosis espiritual que tiene lugar al nivel de las "formas" cuya "incorporación" era, para Santo Tomás, la esencia del conocimiento.

Por este camino podemos entrever aproximativamente lo que de nuevo y distinto añade la comunidad a los individuos que la integran. Según Max Weber, para que un grupo humano sea comunidad, han de darse en él los siguientes requisitos:

- conciencia de que se constituya un todo, una unidad;
- acción recíprocamente referida;
- cooperación voluntaria a fines comunes;

— atmósfera de paz, ya que la comunidad es incompatible con la lucha (2).

Desde el punto de vista filosófico podríamos añadir otras notas:

— vivencia de valores comunes (cohesión social);  
— relaciones personales directas entre todos los miembros (grupo primario).

La escuela es comunidad convencional, no natural, que cumple estos requisitos. En ella, como en toda comunidad, no es la colaboración a los fines comunes lo que la cimienta, sino la acción recíproca, cuyos destinatarios son todos y cada uno de los miembros, en relaciones teleológicas entrecruzadas. Es esto lo que hace flotar sobre la comunidad un halo de realidades surgidas del amor y la entrega mutuos.

Pero entre el individuo y la comunidad se tejen relaciones diversas, que dan lugar a subgrupos (diada, triada, estrellas, cadenas, etc., según la terminología de los sociólogos), eslabones intermedios de gran significación en la vida del conjunto porque sus relaciones dinámicas son las que dan a la comunidad su equilibrio difícil, su fisonomía cambiante, su fecundidad creadora. Una disciplina que ignore estas realidades intermedias (grupos de amistad y de juego, incluso "partidas" o "gangs"), como ocurría con el enfoque pedagógico individualista, resulta funesta para la formación infantil, como ha probado ampliamente el Dr. Moreno, creador de esa ciencia joven y prometedora que es la Sociometría.

Pero la comunidad educativa, para ser tal, debe estar constituida por lo que los sociólogos llaman un "grupo primario". Como ha dicho un sociólogo norteamericano, "el grupo primario está constituido por un determinado número de personas, que comunican con frecuencia entre sí durante un período de tiempo y que son bastante poco numerosas para que cada una mantenga con todas las demás una comunicación personal sin intermediario", y añade expresivamente: "cara a cara y codo a codo" (3).

No hace falta subrayar la importancia capital de ésta que puede considerarse como la primera conclusión importante de la Sociología pedagógica, ni la trascendencia de la necesidad de relaciones personales directas en cuanto al volumen del grupo y, por tanto, a las necesidades del espacio escolar.

#### DISCIPLINA Y ACEPTACION

En el logro de una disciplina escolar óptima tiene capital importancia lo que podríamos llamar el "clima moral", que ahora no referimos al lado ético, sino al conjunto de actitudes afectivas y mentales que deciden el carácter de la convivencia. Actitudes del maestro con relación a los niños, que se reflejan directa y poderosamente en las actitudes de los niños entre sí.

La actitud social básica, que en la comunidad escolar tiene valor de "conditio sine qua non", es la de aceptación, que se opone al rechazo, actitud antisocial por esencia.

(2) Max Weber: *Economía y Sociedad*. Todo I. Teoría de la Organización Social. Fondo de Cultura Económica. Méjico, págs. 40-42.

(3) George H. Homans: *The Human Group*. New York. Harcourt Brace and Company, 1950, pág. 1.

La aceptación del maestro no puede estar condicionada ni a la aplicación, ni a la obediencia, ni a la docilidad del niño. Será una aceptación plena y absoluta, no porque el niño sea bueno, o inteligente, o estudioso, o sumiso, sino porque es su alumno, tiene la obligación de educarlo y *sólo puede educarlo aceptándole sin reservas*. Aunque se trate de un alumno perverso, un monstruo de maldad y de instintos antisociales, el maestro está obligado a otorgarle una entera, incondicionada aceptación.

Aquí nos asalta una deducción de gran alcance pedagógico. El educador no debe caer en el barato maniqueísmo de dividir la clase en dos grupos: el de los "buenos" y el de los "malos", concediendo a los primeros todo su afecto y reservando a los segundos todo su odio o su desprecio. Tal postura es anti-educativa y anticristiana.

El niño es intuitivo y sagaz y sabe cuándo es aceptado y cuándo es rechazado, aunque esta última actitud se vele con palabras amables y engañosas. Sabe bien cuándo el maestro es auténtico respecto de él y cuándo es un hipócrita o un histrión. Si la actitud del maestro es de alejamiento y desvío respecto de un niño, éste se siente segregado, alejado, condenado, y además de comenzar a sentir con relación a los demás celos, antipatía y agresividad, afecto de la frustración, se empieza a considerar menoscabado, empujado, incapaz de entablar con el maestro una relación positiva, que no tendría la respuesta recíproca que Weber considera indispensable y que es elemento básico en la comunidad escolar. Pero, además, en virtud de la "embocadura afectiva" incluso del aprendizaje intelectual, ese niño será con seguridad un mal alumno y la culpa la tiene la actitud de rechazo del maestro (4).

La aceptación de cada niño *como es*, ha sido defendida con acierto en un pequeño libro que yo considero muy importante, de uno de los mejores pedagogos franceses, el Padre Alejandro Rey-Herme, titulado *Mentalité "religieuse" et perspective pédagogique*, que creo ha sido traducido hace poco al español. He aquí sus palabras: "El interés y aun el amor del maestro o del profesor hacia esa entidad sociológica que él llama "su clase", no significa apenas nada en tanto no la diferencie en un conjunto de sentimientos distintos hacia cada uno de los alumnos que la componen. Elia Perroy cita el hecho del que ella fue testigo, de un gran maestro de la Psiquiatría, que cerró la discusión respecto a un niño en un Centro de educación con estas palabras terribles y magníficas: —"Creo, en efecto, que es preferible expulsarlo. Todas vosotras, educadoras, enfermeras, asistentas, en la hora que llevo aquí no le habéis designado nada más que con las palabras "este pequeño", "este niño", etc. Nadie le ha llamado Gerardo. Eso quiere decir que nadie le acepta verdaderamente".— Y añade el autor: "Sin duda ésta es la primera condición para dar al niño la integridad, al adolescente la conciencia de su personalidad: testimoniarles que su nombre no es solamente "uno entre otros" en una lista mecanografiada, sino que corresponde verdaderamente a una

(4) Véase John Bolwby: *Soins maternelles et santé mentale*. Organization Mondiale de la Santé. Geneve, 1951, pág. 61 y *passim*.

realidad inconfundible en el espíritu y en el corazón del educador" (5). Hay que aceptar, pues, a cada niño como es, y hay que aceptarle nombrándole, es decir, designándole con aquella palabra que da a la intimidad de la relación el clima necesario para que la embocadura afectiva permita educarle. Actitud de aceptación también del maestro a la clase con totalidad y a cada uno de los subgrupos incluso a los "gangs" o bandas que en ella pueda haber.

Aceptación por parte del maestro de sí mismo. Esto, que parece una perogrullada el psicoanálisis ha demostrado que no lo es. Hay personas que se rechazan, que viven en pugna permanente consigo mismas, ya por complejo de inferioridad, por complejo de abandono que se dan la mano con aquéllos, o por una permanente y morbosa conciencia de culpabilidad que origina un desdoblamiento íntimo, una constante y dolorosa discordia interior.

El maestro tiene que aceptarse plenamente, lo mismo que debe aceptar a los niños: como es, reconociendo sus fallos y no creyéndose que vale mucho, pues siempre son en nosotros más intensas las sombras que las luces; pero aceptándose con sus limitaciones, con objetividad que nace de la humildad. Humildad viene de una raíz latina que significa "tierra". Es humilde el que se sabe tierra, el que se prostra en tierra, sintiéndose pequeño y viéndose como una nada suplicante, y el que sabe que a la tierra ha de volver; el que mete la mano en su conciencia, tanto intelectual como moral, y conoce sus apenadoras debilidades, sus profundas flaquezas, sus inmensas lagunas, ese tiene que aceptarse sin engreimiento, al contrario, ya que se ve mucho más pequeño que lo que le pinta su ideal y que lo que le pide Dios.

Sobre la auto-aceptación del educador dice George Maucó: "Ser fuerte y comprensivo, es decir, aceptarse plenamente a sí mismo, como hombre o como mujer, y aceptar a los demás, es una condición esencial de la acción educativa. Y esto lo mismo en los padres que en los maestros" (6).

Sólo en la humilde aceptación de sí puede el maestro vivir una autenticidad moral que es indispensable para la disciplina y la educación. Porque el niño, precisamente porque sus poderes intelectuales no están desarrollados, no se fija en el brillo del saber, en los esplendores de la cultura, en el talento del maestro que le ha caído en suerte. El niño, no deformado aún por el intelectualismo, exige mucho menos y mucho más. Mucho menos, porque su mente sencilla se conforma con sencillos saberes. Mucho más, porque exige una persona sana, cabal, que le acepte y que, con los brazos del espíritu y del alma abiertos, le diga "sí", iniciando una fecunda relación educativa.

Además, el maestro es aceptado por el niño más que por lo que sabe o por lo que dice, *por lo que es*; por lo que es como persona, sobre todo en los aspectos afectivos y creadores.

Aceptación también por los niños de sí mismos, con

sus complejos de inferioridad y de culpabilidad, que tiene que conocer el educador para luchar contra ellos y para actuar de un modo terapéutico al objeto de sanarlos y evitarlos (7).

#### DISCRIMINACION E INFERIORIZACION

Para que el alma del niño no crezca contrahecha, el maestro no debe preferir, discriminar, juzgar. "No juzguéis y no seréis juzgados", dijo Jesús. ¿Qué significa esto? Que no clasifique valorativamente a los niños y, además, que no sentencie nunca, en cuanto al terreno radical de las intenciones, y sobre todo, en cuanto al terreno ignoto de las posibilidades futuras del niño, así en el orden mental como en el moral. No hay crimen (creo que la palabra no es demasiado dura) semejante a aquel que consiste en hundir a un niño en complejos de inferioridad, diciéndole: —"Tú eres un zoquete; tú eres un torpe, tú eres un bobo, tú eres un memo; tú no llegarás nunca a ser nada."

Es cierto que la capacidad nerviosa tiene un límite y que la madre, encima de la cual, por así decirlo, está constantemente el pequeño, o el maestro, con una matrícula de sesenta o setenta alumnos, con el sistema nervioso agotado después de dos horas y media de labor, se explica que en un momento tengan una reacción demasiado viva; pero jamás deben pronunciar esas frases, porque ejercen un efecto deletéreo, despersonalizador, deshumanizador sobre los niños.

Como ha dicho un psicólogo inglés, hay que dirigirse siempre al niño meliorativamente, y no es maestro quien se dirige al niño peyorativamente. Aun en los casos en que estemos totalmente convencidos, después de muchos años de convivencia escolar con un alumno, que ese alumno es francamente "malo" —es decir, inquieto, o acaso agresivo—, un revoltoso, un inadaptado, que nos produce constantes conflictos y que humanamente nos irrita; aún en esos casos, si somos educadores en general, y sobre todo si somos educadores cristianos, hemos de sobrepornos a esta primera impresión; tenemos la obligación de superar la fatiga nerviosa, y tenemos el deber de dirigirnos a él amablemente, de hacerle creer que es capaz de conquistas y progresos, porque solamente así puede, por así decirlo, meter la espuela en sus posibilidades mentales, afectivas, volitivas y morales, e impulsarse para seguir superándose cada día en el estudio y en la conducta (8).

Constituye un gran error introducir en la escuela una atmósfera selectiva, discriminativa, "juzgado-ra". Debemos pensar que la educación no se hace para seleccionar y mejorar a unos pocos, aunque sean unos genios, sino que debe dirigirse a promover y mejorar a todos. Esto es fundamental. Hasta la misma política de protección escolar puede resultar perjudicada —y de hecho así ocurre— en primer lu-

(5) P. Alejandro Rey-Herme: *Mentalité "religieuse" et perspective pédagogique*. Editions Terqui. París, 1952, página 104.

(6) George Maucó: *La formation dans la famille et à l'école des sentiments de confiance et d'éche*. (En "L'Ecole des Parents", janvier, 1958, pág. 23.)

(7) "El niño se acepta a sí mismo y tiene confianza en su trabajo en la medida en que se siente comprendido y admitido por sus educadores." (George Maucó, *ob. cit.*, pág. 18.)

(8) Para estos problemas véase la obra de A. Carnois: *Le drame de l'inferité chez l'enfant*. E. Vitte. Paris-Lyon, 1951, *passim*.

gar, por la serie de tamicés a que obliga una selección basada únicamente en las dotes intelectuales; pero ello ocurre porque operan en el fondo criterios fuertemente discriminativos, injustos y asociales.

Antes de ella está la selección preferencial que hace el maestro o la maestra; la concepción, muchas veces inconsciente, pero no por ello menos intensa, en que abundamos todos pensando que la clase es, utilizando la palabra clásica, una "palestra" y al ser una palestra nuestra misión es elegir aquellos ejemplares en que la humanidad florece con las mejores de sus galas y dejar a los "del montón", o hacer algo por ellos, pero no todo lo que humana y cristianamente debemos. Es así cómo la maestra suele tener tendencia a preferir a la modosa, la obediente, la simpática, y el maestro a supervalorar al inteligente, al aplicado, al dócil, al audaz. Hay que ponerse en guardia contra estas tendencias y dar no sólo idéntico amor a los "inferiores", a los peor dotados intelectualmente, incluso a los peor dotados moralmente, sino que hay que dedicar a los niños un amor, un afecto y un cuidado inversamente proporcional a las capacidades y los dones que aparentemente tienen.

#### LA JUSTICIA Y "LO SUYO" DE CADA NIÑO

Pero ¿no vulnera esta norma los postulados de la justicia? Y ¿no es la justicia el valor que sirve de sustrato al orden, expresión de la disciplina? La justicia, dijo el Padre Rivadeneyra, biógrafo de San Ignacio, "es el vínculo de la sociedad", de tal manera que no hay ninguna comunidad, ni siquiera una banda de ladrones, en la cual no impere la justicia, porque en el momento en que intenten repartirse el botín y ese reparto sea injusto, hay una rebelión que da al traste con la comunidad y la rehace según nuevos caminos. La justicia la definieron los romanos como el *sum cuique tribuere*, "dar a cada uno lo suyo". Con esto no podemos dejar de estar conformes. Pero ¿qué es *lo suyo* de cada uno? Este es el problema. Sobre todo, ¿qué es "lo suyo" del niño? Concretando más aún, ¿qué es *lo suyo de cada niño*? Esta es la cuestión, en la que generalmente no nos paramos a pensar. La justicia como proclamación de la necesidad de dar a cada uno lo suyo, y quedarnos satisfechos después, es una justicia formal, superficial, abstracta. Intentar dar a cada uno "lo suyo" y determinar qué es "lo suyo" de cada uno y dárselo, esto sí, esto sería justicia real.

No entramos en los múltiples problemas que esto plantea ni nos detendremos en el aspecto histórico para ver, cómo ha habido grupos, sectores enteros de humanidad que han estado excluidos de la justicia, a los que se les negaba todo derecho, como los esclavos, en la Grecia y en la Roma antiguas; como a la mujer, antes del Cristianismo; como los trabajadores, hasta mediados del siglo XIX; como los niños, hasta principios del siglo XX (por lo cual Elena Key llamó al siglo XX "el siglo del niño", cuando la centuria alboreaba). Estos hechos, cuyo análisis no es de este lugar, significan, como ha dicho Morris Ginsberg, que ha habido cambios, no en el contenido de las normas morales, sino en el número de los seres

humanos que disfrutaban la condición de destinatarios reales de esas normas (9).

Esto es importante por cuanto nos pone en camino de descubrir cuál sea "lo suyo" de cada uno. Siendo diferentes los seres humanos, los niños en nuestro caso, una justicia inspirada en el mito de la igualdad constituye la mayor de las injusticias. Diferente para cada niño el caudal hereditario, los estímulos del ambiente familiar, las incitaciones hacia la superación o hacia la declinación que proceden de la constelación ambiental, el impacto afectivo que padres, maestros y amigos producen en sus posibilidades reactivas. ¿Cómo acomodaremos las normas a ese conjunto peculiarísimo que es *lo suyo de cada alumno*, pero donde tanto ponen los demás? ¿Cómo evitar el "summum jus summa injuria", que descubrió el genio jurídico romano?

Recordando ahora lo que antes decíamos de la selectividad, de la discriminación y de la tendencia a preferir los mejores, dejando un poco de la mano los peor dotados, fijémonos en la existencia de la "cola de la clase", una cola que conllevamos, porque no tenemos más remedio, pero nos cuesta un gran esfuerzo sobreponernos a la suciedad, la grosería, la torpeza de los niños que la componen.

Podemos preguntarnos: Este niño que tiene dotes brillantes ¿las ha puesto todas a contribución? Si no ha sido así, no ha dado su medida, pues lo que hay que ver es si cada niño responde con la totalidad de sus posibilidades, grandes o pequeñas, en cuyo caso ha cumplido con su deber. Cada uno debe ser medido con su medida, esto es, según sus riquezas y dotes.

Si un niño pobremente dotado, con un cociente intelectual de 0,40 ó 0,50, se aplica cuanto puede y, por sus exiguos logros, tendemos a desvalorarle, a apartarle de nuestro afecto porque no "brilla" como los inteligentes, no damos a ese niño *lo suyo*; pues "lo suyo" sería un premio máximo, si a pesar de resultados tan modestos empleó a fondo sus posibilidades...

No premiar, felicitar, querer y proteger a ese niño es *robarle lo suyo*, y si todo robo exige restitución con mayor motivo el que consiste en privar a las almas de fe y confianza en sí mismas, provocando en ellas celos y complejos de inferioridad. También en la escuela hay niños que aportan su "óbolo de la viuda", más grato y meritorio a los ojos de Dios que los desganaos tributos de muchos "potentados" que emplearon mal sus riquezas.

Es esencial para una disciplina cristiana, es decir, para una disciplina auténtica, vencer las preferencias naturales, colocándonos en el terreno de una justicia que aplique a cada uno su peculiar medida. Aristóteles habló de las reglas curvas que usaban los arquitectos lesbios, porque las piedras muchas veces tienen superficies combadas y aplicando la regla recta no es posible medir las con exactitud. Pues bien, la regla recta para el niño normal y para el bien dotado, y para el niño poco dotado (de ello todos son culpables menos él), la regla curva que se acomode a las anfractuosidades de su pobreza mental y moral;

(9) Morris Ginsberg: *Reason and Unreason in Society*. Heinemann, Londres, 1956, págs. 298 y ss.

y la mano elevadora que tienda a hacerle cada día más instruido y mejor.

### EL PODER, EL SABER, EL AMOR

Sólo dos palabras sobre el problema de la autoridad, la obediencia y la libertad, crucial en materia de disciplina.

Ramiro de Maeztu solía repetir que el hombre estaba polarizado por tres potencias metafísicas: el poder, el saber y el amor. La psicología de Adler, discípulo disidente de Freud, está montada toda ella sobre el concepto de poder, en cuanto instinto de predominio e imperio sobre los demás. En cambio, el campo del saber es el del descubrimiento y captura de las ideas, aquella *aletheia* de que hablaron los griegos, el desvelamiento de la realidad, oculta a primera vista, para tomar contacto con ella y enriquecernos con su mensaje. El mundo del amor (muy próximo al del "saber como justificación de la verdad", peculiar de la Biblia), es el orbe de la entrega, la donación, la comunicación y la participación, que también actúa con mensaje; pero no mensaje intelectual, como en la enseñanza, sino convirtiendo en materia de la donación, más que al concepto, a nosotros mismos, a la integridad de nuestra persona.

Si hubiera tiempo relacionaría la tendencia al poder, que existe en todo ser humano (la inclinación al ejercicio de alguna "autoridad", que subordine a los demás), con el tipo de disciplina que podemos considerar como tradicional, y veríamos que hay una relación evidente entre esa tendencia natural del ser humano a imperar sobre los otros y aquel tipo de disciplina que consiste un poco o un mucho en *someter y modelar* a los demás en obediencia a nuestros mandatos y a nuestras ideas.

¿Es éste el tipo de autoridad que conviene a la comunidad escolar? Yo creo que de nada debe librarse el educador, como el sacerdote; nada deben vigilar con tanto cuidado como la propensión humana al abuso del poder, porque la posesividad y la inclinación al mando, tanto más fuertes cuanto más primen la tendencia instintivas, muchas veces confundidas con la "fuerza de voluntad", encarcelan la acción y el pensamiento del alumno en la cuadrícula de las determinaciones tiránicas, suplantando sus criterios e impidiendo que se forme la propia conciencia. No hay forma más funesta de "enajenación" y de "automatización", es decir, de anti-educación.

Por ser la infancia la etapa de la plasticidad, de la formación y conformación de los hábitos, los ideales y la vida, la responsabilidad de quien facilita o impide la formación de los criterios morales radicales, "personales", de un niño es inmensa. Una tupida red de prohibiciones y "tabúes" sofoca su moral naciente. De que autoricemos o amordacemos el uso de sus energías peculiares depende el sesgo de su formación y, por tanto, de su existencia.

El momento-clave que orienta o anula es el de la *decisión* del maestro cuando ordena algo.

Decidir proviene de una palabra latina que significa "cortar"; es que siempre que se decide algo se amputan muchas posibilidades; se separa y privilegia una opción; se elige un camino y se abandonan

todos los demás y ¿quién nos asegura que los caminos que vallamos no eran más fecundos que el que obligamos a seguir? ¿Quién nos garantiza que las oportunidades que obturamos no eran, para *aquel niño*, en *aquel momento*, más prometedoras, certeras y fecundas que la que patrocinó nuestra ignorancia o nuestra pasión, principalmente nuestra pasión de poder, hija de nuestra tendencia a la posesividad?

Nada se opone tanto a la germinación y orientación de las fuerzas éticas personales, flor de la educación, como un ejercicio del poder que convierte al "otro" —el alumno, en nuestro caso— en "instrumento" nuestro.

### AUTORITARISMO Y AUTORIDAD

La pasión del poder convierte en autoritarismo la relación de autoridad, tan indispensable en la escuela como en la vida. Todo lo que el sano ejercicio de la autoridad, basada en el principio del servicio, tiene de noble y grande, lo tiene de nocivo y censurable el autoritarismo, efecto del impulso de imperio y predominio, que en vez de colaborar con ellos, tiende a someter y aplastar a los demás. Nada más anti-educativo. El autoritarismo aleja y desvía al niño de aquél que podría, que debería llegar a ser.

Acaso debamos dar un paso más y concebir la autoridad del educador en algún modo semejante a la del director de escena, a la de conductor y animador; un *leader*, en el sentido anglosajón del término. No un *jefe*, ni tampoco un *camarada*. Lo primero propende al autoritarismo, y lo segundo desemboca en la anarquía.

El maestro (y especialmente la maestra de los párvulos y los primeros grados) tiene que ser, ante todo, un organizador del ambiente. El ambiente escolar debe responder a lo que el niño necesita en cuanto a expresión de sí mismo (moverse, pintar, modelar, construir), aunque sea, a veces, destruyendo las cosas o haciéndolo de un modo que no responde a nada positivo, según nuestro punto de vista. El ambiente ha de ser "experiencial" no solamente en cuanto a manualizaciones, sino también, y principalmente, en cuanto a la vida de grupo. En las proyecciones que exhibió el Sr. García Benito en su conferencia vimos cómo en algunas escuelas extranjeras la mirada de los niños no se dirigía siempre hacia el maestro (como ocurre en todas nuestras escuelas, y por eso espacio y muebles están concebidos para que el maestro hable y mande, y los niños escuchen y obedezcan), sino que había grupos que entre sí jugaban, que se daban la espaldas unos a otros y se la daban a la maestra. La concepción autoritaria se sintió sorprendida entre nosotros cuando se introdujeron en las escuelas las mesas planas, que la generalidad de los maestros desprecian porque, en su opinión, provocan la distracción y la anarquía (alguien las llamó "mesas de taberna"). Todo depende de cómo se enfoquen las tareas de la escuela, de cómo los niños han de pasar las tres horas por la mañana y dos por la tarde que permanezcan en ella; de en qué hagamos consistir la "autoridad" y la educación.

Si, en vez de centro único de decisiones, el maestro procura ir despertando las energías infantiles y

haciendo de sus alumnos los mejores colaboradores de su propia educación; si el ambiente se organiza, no sólo el ambiente material, sino sobre todo, el ambiente moral —el “clima”, al que antes me referí— gracias a un conocimiento profundo de las atracciones y repulsiones mutuas, de las características del instinto de sociabilidad y de la necesidad de canalizarlo y robustecerlo en los niños pequeños mediante tareas y emociones comunes, la disciplina será individualizada, flexible, elástica, a la medida del niño, y, desde luego, nada rígida ni de dirección irreversible.

Pero si concebimos la escuela, aun la de los niños de cuatro a nueve años, como un lugar de forzada quietud en los pupitres, donde los pequeños aprendan y “den” las lecciones, y ejecuten todas las órdenes en silencio, y sean buenecitos, y hagan los ejercicios de dictado, y los problemas, etc., entonces la índole de la actividad decide también el espíritu y el clima de la escuela y conduce necesariamente a la disciplina inmovilista y autoritaria.

Después, cuando a los nueve años, según Moreno, empieza lo que él llama el brote de las tendencias sociales, el maestro debe seguir siendo un director de escena, en el mejor de los sentidos, “dándose” a cada niño y además estudiando la constitución y papel de cada grupo dentro de la clase (sobre todo, en el campo de recreo y en el campo de juego, más observándolos que mediante “tests”, aunque también debe hacer “tests” sociométricos para contrastar las impresiones que mediante la observación obtenga), haciendo todo lo posible para que esos grupos dejen de ser rivales entre sí.

### JEFES Y MODELOS

La escuela no debe estimular la competencia y la rivalidad; no debe ser un “agón” —aquel “agón” griego que hemos considerado hasta hace poco como la flor y nata de la cultura—, sino un estadio de colaboración e interayuda.

Frente al ideal del destaque individual, con la derrota de los compañeros, “sentidos” como adversarios, la nueva disciplina debe aspirar a coronar de laurel a quienes saben sacrificarse por los demás, llevando a sus límites el postulado del servicio. No el “héroe” antiguo, ni el “as” contemporáneo, deben constituir ideales educativos, sino el *santo*, que sabe inmolarse por amor de caridad. Sólo él, por encima de toda pedagogía y de todos los experimentos, puede hacer del niño un hombre cumplido, no por el camino del *mandar*, sino del *servir*. Para ello es esencial que el maestro sea mucho más que un jefe, un modelo.

Max Scheler, en un libro, no traducido todavía al

castellano, analizó y opuso los papeles del “modelo” y del “jefe”. “Los jefes —dice— exigen de nosotros un obrar, una actividad práctica, un comportamiento. El modelo, por el contrario, exige una manera de ser, un estado de alma” (10). El modelo ejerce una acción mucho más importante que el jefe, tanto que la elección de jefes depende del orbe de valores que instaura y pone en vigencia el modelo. En todo grupo que convive, aun el formado por animales, el jefe desempeña una función que yo llamaría técnica, instrumental. Scheler observa que en las bandadas de grullas hay una que orienta la dirección del vuelo; luego en la bandada de grullas se da la jefatura. En el rebaño de hipopótamos o de elefantes, que se dispersa en la selva huyendo de un peligro, hay siempre uno que da la orden de parada, otea el horizonte y comunica a los demás el mensaje que acaba de percibir en el alerta tenso a que está entregado. Se da, por tanto, en los elefantes y en los hipopótamos la jefatura, como se da también en las abejas, que disponen de una “reina”. Se da el fenómeno de la jefatura en el orden puramente biológico, en el organismo humano hay dos centros: el corazón, eje de lo que pudiéramos llamar la vida vegetativa, y el cerebro, para el alerta intelectual que nos orienta hacia el futuro. Hay jefatura, por tanto, en el orden estrictamente fisiológico. Lo que no existe en el orden animal ni en el orden fisiológico es el modelo.

“El modelo implica siempre una idea de valor”. Es el conjunto o *síntesis única de valores encarnados en una persona*, con vivencia y vigencia patentes, que se ofrecen a la admiración y diríamos a la “imantación” de cuantos sienten una afinidad profunda con tales valores, afinidad que necesita ser *despertada*... y en eso consiste esencialmente la educación.

El prototipo o modelo ideal es el santo, que contiene y desborda todas las demás formas de la grandeza humana. El educador tiene que ser un modelo siempre, no sólo en el sentido del ejemplo moral —el *honeste vivere*, que debe ser irreprochable e indefectible—, sino en el sentido del *ser*. Modelo que arrastra, en vez de jefe que someta.

Así el maestro educa porque *educa*, es decir, suscita y polariza, desde dentro, energías que elevan. Lo contrario no es educar, sino sofocar y reprimir; en una palabra: *deformar*.

ADOLFO MAÍLLO.  
Director del Centro  
de Documentación y  
Orientación Didáctica  
de Enseñanza Primaria.

(10) Max Scheler: *Le saint, le génie, le héros*. Traduit de l'allemand par E. Marmy. Emmanuel Vitte, editeur. Lyon-París, 1958, pág. 18.

# crónica

## Los estudiantes y la seguridad social en España (\*)

### SEGURO ESCOLAR.

El estudiante ha sido hasta tiempos muy recientes un ser marginado de las técnicas sociales. La conciencia de que las carreras, y los estudios en general, eran sufragados total y exclusivamente por los padres, ha sido causa de este olvido. Las cosas han empezado a cambiar hace unos años. La llegada a la Enseñanza Superior de miembros de clases sociales que tradicionalmente no tenían acceso a ellas y la mayor importancia de una política de becas y ayudas han dado entrada al estamento estudiantil en la política social.

El iniciador, con una acción profunda y seria que ha rebasado los débiles precedentes conocidos en España, ha sido el Sindicato Español Universitario, bajo cuyo impulso nació la realidad del llamado Seguro Escolar, que se extendió a los sectores de la población estudiantil que no reúnen las características adecuadas para su encuadramiento en él. Su historia, su organización y características están perfectamente expuestas en el trabajo que reproducimos.

### I.—CONSIDERACIONES GENERALES

#### 1.—LOS SUPUESTOS DE LA SEGURIDAD SOCIAL ESPAÑOLA.

La política de la seguridad social tiene un fin genérico: la protección contra la miseria, que se concreta en una serie de fines específicos al garantizar al asegurado contra ciertos riesgos: enfermedad, maternidad, infortunio familiar, etc.

Ahora bien, cualquiera de estas medidas protectoras particulares descansa sobre unos supuestos previos, que en el plano de la seguridad social general se resumen y afrontan en la política de pleno empleo,

(\*) Con autorización de la Secretaría General del Congreso de la Familia Española, celebrado en Madrid del 17 al 21 de febrero de 1959, y del que la REVISTA DE EDUCACIÓN publicó una crónica en el número 94 (1.ª quincena marzo, págs. 43-9), insertamos a continuación un informe de los Sres. Jordana Fuentes y Borrajo Dacruz, en el que se refleja la situación estudiantil de España en relación con la seguridad social. Comprende el trabajo, tras unas consideraciones sobre la seguridad social escolar, la descripción de la previsión social en los distintos grados de enseñanza y la reciente ampliación del Seguro Escolar a la enseñanza media española.

en la política de salarios y en la política de sanidad.

En el plano especial de la protección social de los grupos estudiantiles, la proyección de estos supuestos lleva a plantearse las siguientes cuestiones como previas a la política de seguridad social escolar:

- Orientación profesional, en la que se busque la determinación de la vocación y de la aptitud de cada estudiante, tanto al efecto de su bienestar personal como de su rendimiento social.
- Selección profesional, en la que se determine el graduado más capaz para cada puesto de trabajo.
- Asistencia médica, fundamentalmente medicina preventiva, desarrollada con distinta intensidad y carácter (desde el examen periódico y obligatorio hasta el reconocimiento facultativo) según los grados de enseñanza.

La atención de los dos primeros puntos supone, a su vez, la existencia junto a los servicios correspondientes de psicología, psicotecnia, etc., de un servicio de empleo para "escolares" (o simplemente para adolescentes), en íntima vinculación con los centros docentes y con el mercado de trabajo. La existencia y la organización de estos servicios queda acreditada por la experiencia inglesa, americana, belga, francesa, etc.

### 2.—LAS MEDIDAS DE SEGURIDAD SOCIAL ESCOLAR.

El fin de la seguridad social es único, pero las medidas que lo sirven son múltiples y muy variadas. Actualmente, las medidas *políticamente interesantes* son, fundamentalmente, dos: el seguro social obligatorio y la asistencia social.

El régimen de asistencia social y el régimen de seguro social se aproximan en su fin, igualmente altruista, pero difieren en sus métodos, fundamentalmente en los siguientes puntos: en la asistencia, los recursos económicos proceden directamente de la masa general de los contribuyentes, es decir, de los presupuestos generales del Estado; mientras que en el seguro los fondos se forman con las cuotas de los asegurados, de las empresas y del Estado. En la asistencia, el beneficiario no tiene un derecho ejercitable directa y personalmente contra el ente asistencial para obtener el beneficio, sino que la concesión está siempre supeditada a las posibilidades económicas de dicho ente, que, generalmente, tiene presupuestados los fondos de asistencia; mientras que en el seguro —y por lo que se refiere a las prestaciones reglamentarias— este derecho existe aunque su reconocimiento pueda provocar déficit en el asegurador. En fin, en el seguro se cubre, y si llega el infortunio se indemniza, un riesgo futuro, previsto y calculado de acuerdo con las reglas de la ciencia actuarial, mientras que la asistencia repara y atiende necesidades presentes o pasadas que ya no son susceptibles de una garantía de futuro.

Las peculiaridades de uno y otro régimen de protección social se armonizan entre sí, de modo que, en general, en todos los países progresivos la política

del seguro social constituye la medida fundamental y básica de la seguridad social, mientras que la asistencia social protege a los grupos sociales "no asegurados" o a los miembros de los grupos sociales asegurados que por circunstancias especiales no han alcanzado los beneficios del seguro (por no reunir los periodos mínimos de cotización, por ejemplo) o porque estos beneficios son insuficientes ante ciertos acontecimientos extraordinarios (devaluación monetaria, por ejemplo).

En el orden escolar, uno y otro régimen se manifiestan en las tradicionales medidas de protección escolar, es decir, las becas. Y en las últimas y cada vez más extendidas (Francia, Argelia, Italia, Alemania Federal, Bélgica, etc.) medidas de inclusión de los escolares en los seguros sociales, o bien en el régimen general, o bien en un seguro o régimen especial. España, desde 1953, con la creación del Seguro Escolar, de una parte, y con la intensificación y sistematización de la política de becas, de otra, marcha a la cabeza de este grupo de naciones progresivas en la consecución de la seguridad social integral de los grupos de estudiantes.

### 3.—LA PROTECCIÓN DEL ESCOLAR EN EL SEGURO SOCIAL.

El escolar puede ser protegido en el seguro social de dos modos distintos, aunque complementarios: puede ser, en primer lugar, asegurado, de modo que sus riesgos sociales sean objeto de un seguro. Así se le protege actualmente en el Seguro Escolar. O puede, en segundo lugar, ser protegido dentro de los seguros sociales generales en concepto de "beneficiario a cargo" de un asegurado, que lo es normalmente el cabeza de familia. Por ejemplo, en el Seguro Obligatorio de Enfermedad, los hijos de trabajadores por cuenta ajena con salario menor de 40.000 pesetas al año gozan de los beneficios y prestaciones médicas y farmacéuticas, mientras no rebasen la edad de veintitrés años.

Las primera cuestión —el aseguramiento personal— será la que examinemos con más detenimiento. Pero no deja de ser interesante que se considere la posible protección indirecta que se podría lograr —y que ya existe en ciertos países, y en el nuestro en ciertos regímenes especiales— al elevar los topes de edad para continuar en la situación de beneficiarios de los seguros sociales generales, a condición de que el joven curse estudios proporcionados a su edad. Así, en España, en subsidio familiar, la edad máxima de catorce años podría ser elevada a dieciocho, y a veintitrés o veintiséis si el hijo del trabajador asegurado cursase estudios de Bachillerato Superior o equivalente, o de Universidad o equivalente, respectivamente.

La familia, al continuar disfrutando del beneficio del subsidio, podría mantener al adolescente apartado de las exigencias de un trabajo remunerado, con la consiguiente facilidad para que prosiguiese sus estudios.

## II.—LA PREVISION SOCIAL EN LOS DISTINTOS GRADOS DE ENSEÑANZA

### A). MUTUALIDADES ESCOLARES O DE PRIMERA ENSEÑANZA

#### 1.—PLANTEAMIENTO GENERAL.

El Real Decreto de 7 de julio de 1911, de acuerdo con las orientaciones internacionales y con el afán de fomentar y desarrollar el movimiento iniciado en España (por ejemplo, en Madrid y en San Clemente de Llobregat), estableció la "Mutualidad Escolar". El régimen era de "libertad subsidiaria", ya que se establecía en el artículo 1.º que con objeto de estimular la constitución y fomento de sociedades mutualistas de alumnos de las escuelas primarias oficiales, el Estado bonificaría las imposiciones colectivas y las individuales de aquel carácter en una cuantía variable, según los créditos de que disponga, hasta llegar a los "tipos de igualdad" para los mutualistas que impusieran una cantidad anual fijada entre un máximo y un mínimo, y de subvención del 10 por 100 del total impuesto por una escuela o grupo de alumnos.

Los fines asignados eran muy reducidos: el ahorro, la constitución de dotes infantiles y la formación de pensiones de retiro a capital cedido o reservado. Pero ya el Real Decreto establecía dos líneas características y constantes en la estructura de las Mutuas escolares: de una parte, su finalidad pedagógica; de fomento y desarrollo de las virtudes de la previsión y de la solidaridad, y de ahí que se llegue a calificar a las instituciones de seguro escolar como "disciplina del espíritu y el sostén más firme de la educación de la voluntad" (Orden de 23 de octubre de 1943). De otra parte, su organización administrativa, de composición mixta con representantes del Ministerio de Instrucción Pública (hoy Educación Nacional), del Instituto Nacional de Previsión (tanto en los órganos centrales como en los provinciales y locales) y de los interesados, tanto maestros como los propios alumnos. En fin, el Real Decreto y, sobre todo, sus desarrollos legislativos posteriores, fijaban un principio de estructuración y una unidad de cuadramiento que han sido decisivos: la propia escuela o centro docente.

La modificación posterior más interesante afecta al régimen jurídico mismo de la Mutualidad: pierde su carácter de mutua libre y pasa a ser, de acuerdo con las exigencias mínimas de todo seguro social, una institución obligatoria. El Real Decreto de 19 de septiembre de 1918 estableció, en efecto, la Mutualidad Escolar Obligatoria en todas las "Escuelas graduadas" (art. 44), y el Real Decreto de 20 de septiembre de 1919 generalizó el precepto para "todas las escuelas nacionales" (art. 1.º) y amplió los beneficios de que éstas podían gozar a las mutuas establecidas voluntariamente en las escuelas no indicadas, es decir, en las escuelas municipales, de patronato, etc.

La Ley vigente de 17 de julio de 1945 sobre Educación Primaria establece que la Mutualidad Escolar tiene carácter obligatorio, y fija también el régimen de cooperación con los organismos especiales



de previsión del Estado para la constitución de dotes infantiles, pensiones de vejez y cotos escolares (artículo 46).

## 2.—ESTUDIO ESPECIAL DE LA PRESTACIÓN POR ENFERMEDAD. BENEFICIOS.

El fin esencial de las Mutualidades Escolares, repetimos, es el fomento y arraigo de un hondo sentimiento de previsión y solidaridad social.

Los fines específicos, de carácter medial para alcanzar el fin general perseguido, son:

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

b) La constitución y desarrollo de Cotos Escolares de Previsión.

c) Socorros mutuos de enfermedad y fallecimiento.

d) Cualquier otra obra mutualista de previsión o bien social; por ejemplo: bolsas de estudios, cantinas escolares, etc. (Orden de 27 de junio de 1945, artículo 13).

De las distintas finalidades perseguidas, la única que tiene un carácter netamente reparador de un riesgo social es la de enfermedad y fallecimiento. Sobre la primera, la Circular de la Dirección General de Enseñanza Primaria de 6 de mayo de 1944 preceptúa que no se concederá socorro alguno por enfermedad que dure menos de cuatro días, o cuando la enfermedad provenga de riña, falta, delito contra las leyes o la moral (a juicio de la Junta Directiva) o, en fin, cuando se trate de enfermedad conocida como crónica al ingresar en la Mutualidad. En todo caso, la duración de la prestación se fija, en principio, en tres meses, ya que si se prolonga la Junta Directiva apreciará las circunstancias del caso y resolverá lo que estime más conveniente (artículos 10 y 11).

Ahora bien, es importante observar que si bien la constitución de la Mutualidad es obligatoria, la organización del cuadro de prestaciones es potestativo, a no ser en cuanto a la forma de dotes infantiles y pensiones de retiro, en régimen de concierto con el I. N. P. (art. 6.º). Y, en todo caso, la cuantía de los beneficios se supedita a "los medios de que disponga" la Mutualidad.

## 3.—ORGANOS Y FUNCIONES.

a) *Principio general de pluralidad.*—La organización de las Mutuas escolares está sometida a las exigencias del principio de pluralidad. Así, la Mutua está domiciliada en la escuela respectiva y constituye, dentro de este centro, una sola Institución previsoras.

Ahora bien, la misma pluralidad, así como su carácter de subvencionada, imponía la coordinación y tutela de estas instituciones. Fines que, tanto a efectos políticos como económicos y jurisdiccionales, se vienen logrando a través de órganos colegiados, tales como la Comisión Nacional, las Comisiones Provinciales y las Comisiones Locales de Mutualidades y Cotos Escolares de Previsión.

b) *Gobierno y administración.*—La dirección de la Mutua en la escuela corresponde al maestro de ésta. Está asistida por dos juntas:

— La Junta de administración y gobierno, designada por la Asamblea de padres de niños mutualistas.

— La Junta de alumnos, que tiene carácter de "adjunta".

La administración efectiva, a efectos jurídicos, económicos y disciplinarios, corresponde a la Junta formada por los padres de los mutualistas con el Director. Esta Junta es también la responsable de la gestión ante las autoridades escolares y las Comisiones de Mutualidades y Cotos Escolares.

c) *Coordinación y dirección política.*—La alta dirección, fiscalización y tutela, así como la coordinación de las Mutuas escolares, está organizada en la esfera nacional, en la provincial y en la local a través de las citadas Comisiones de Mutualidades y Cotos Escolares.

La composición de estas Comisiones permite apreciar que en la nacional y en las provinciales predomina el carácter técnico, mientras que en la local, dada su mayor proximidad al ente tutelado, así como su mayor intervención en la dirección y administración del mismo, junto a los elementos técnicos de la educación y de la previsión se da entrada a las autoridades locales (alcalde, párroco, profesionales titulados, etc.).

La Comisión Local, entre otras funciones, examina la gestión económica y social de las Juntas de Gobierno de las Mutuas, y conoce de las reclamaciones que se plantean entre los mutualistas o sus familiares y los órganos de gobierno de la institución previsoras, procurando su resolución amigable.

Las Comisiones Provinciales y la Nacional, cada una en su esfera y respecto de las propuestas y resoluciones de los órganos inferiores, actúan como órganos de resolución y de apelación.

d) *Intervención del Instituto Nacional de Previsión.*—El Instituto Nacional de Previsión tiene una doble intervención en el mutualismo escolar: de una parte, y de acuerdo tanto a su ley fundacional como a los principios de economía política de evitar la duplicidad innecesaria de organismos, funciona como órgano asegurador (constitución de dotes infantiles y pensiones de retiro); de otra parte, y conforme también al principio de especialización de funciones, asume legalmente el desempeño de la línea técnica en todo el sistema del mutualismo escolar. Así, la Comisión Nacional está domiciliada en el propio Instituto, y su Presidente efectivo es un Consejero del mismo. Entre sus vocales están el Delegado general del Instituto, el Director de Seguros Voluntarios y Concertados y dos funcionarios "técnicos". En las Comisiones Provinciales, la función técnica confiada al Instituto se manifiesta claramente, hasta el punto de que mientras dichas Comisiones no queden constituidas "su cometido corresponderá al Delegado provincial del Instituto" (Orden de 27 de junio de 1945, artículo 5.º). Lo mismo sucede en la Comisión Local, de modo que "la administración provisional e interina de dichas instituciones se procurará que esté a cargo del vocal agente del Instituto Nacional de Previsión en dicha localidad" (Orden citada, art. 6.º, ap. e);



## 4.—FINANCIACIÓN DE LAS MUTUAS.

Aparte de los fondos que reciba por donativos, legados, beneficios líquidos de los Cotos anejos, etcétera, los ingresos de las Mutuas escolares provienen de dos fuentes principales:

a) Cuotas de entrada y periódicas de los socios. Se admite que algunos socios, extremadamente pobres, no satisfagan cuota alguna, pudiendo ser compensadas estas faltas de cotización con un fondo de solidaridad formado por recargos voluntarios en las cuotas de los demás socios.

b) Subvenciones de organismos públicos, entre los que se destacan el Ministerio de Educación Nacional y el I. N. P. Es importante tener presente que la bonificación, planeada inicialmente "hasta llegar a los tipos de igualdad", no se ha podido conseguir, y de ahí que se someta a las posibilidades de los créditos de que se dispone, dentro del presupuesto.

## 5.—CONCLUSIONES.

a) Las Mutuas Escolares, más que una función económica, cumplen una función pedagógica o moral al inculcar el espíritu de previsión y la virtud de la solidaridad en las nuevas generaciones, y separar así el fundamento psicológico de las medidas más complejas y más técnicas de la seguridad social en sus sucesivos grados de organización.

b) La familia sigue siendo la institución primaria de seguridad social. El escolar puede ser protegido en sus estudios a través de los sistemas generales y especiales de la seguridad social familiar: subsidios familiares, plus familiar, seguro de enfermedad, etc. Y, de un modo especial, a través de un "subsidio de escolaridad" que complementase adecuada y generosamente los subsidios de viudedad y de orfandad.

c) En todo caso, las medidas de seguridad social de los escolares, tanto las de previsión directa como las que recojan en los distintos seguros sociales las exigencias de los miembros menores de edad del grupo familiar, han de ser trabadas orgánica y sistemáticamente en los planes y sistemas generales de la seguridad social nacional, de modo que los escolares se beneficien de la solidaridad nacional y la línea técnico-administrativa de la previsión mantenga el principio de unidad.

## B) LA MUTUALIDAD DEL SEGURO ESCOLAR

## 1.—PLANTEAMIENTO GENERAL.

El Seguro Escolar fue establecido en España por Ley de 17 de julio de 1953, a petición de los propios estudiantes en el Congreso Nacional de Estudiantes organizado dentro de la disciplina del Sindicato Español Universitario. Su Reglamento es de 11 de agosto de 1953, y si bien ha sido objeto de numerosas modificaciones posteriores, mantiene inalterables sus líneas fundamentales.

En un orden general de consideraciones, hay que afirmar ante todo que el Seguro Escolar es un se-

guro social. Cuando se discutió en el seno de la Comisión de Educación el proyecto de ley a presentar ante el Pleno de los Cortes Españolas, prevaleció el criterio de que el Seguro Escolar es, ante todo, un seguro social, ya que sus características son distintas a las de sus homónimos del Derecho civil o mercantil: en él hay una ausencia de lucro y el reparto de la carga económica, a través de la participación del Estado, recae sobre el conjunto de la sociedad.

En segundo lugar, y como resultado de la afirmación anterior, el Seguro Escolar es obligatorio. Todos los estudiantes españoles, de uno y otro sexo, que reúnan las condiciones que se detallan en los Estatutos (actualmente, estudiantes españoles menores de veintiocho años matriculados en la Universidad, en las Escuelas de Enseñanza Técnica o en las Escuelas de Comercio, grado de Profesorado) quedan afiliados en el Seguro.

La razón de ser de esta obligatoriedad es lógica y una simple consecuencia de la nota de seguro social: si sólo se afiliasen al seguro social aquellas personas que iban a ser beneficiarios, o las cuotas serían tan altas que el seguro dejaría de ser "social" o, con cuotas bajas, la garantía tendría que ser lograda con aportaciones estatales en cuantía tal que dejaría de ser "seguro" para convertirse en un régimen asistencial. La solidaridad social, que como virtud funciona difícil o insuficientemente cuando se traspasan los límites del grupo familiar o vecinal, gracias a la obligatoriedad, queda instrumentada en forma eficaz de acuerdo con el principio de que cuando falta la iniciativa privada o ésta da como resultado formas de acción social costosas o abusivas, ha de ser suplida por la organización política.

En los comienzos de nuestro siglo —si se quieren invocar antecedentes patrios—, aunque la previsión social era un semillero de cuestiones en sí misma y ofrecía rudimentarias soluciones a los problemas más graves de la sociedad, los estudiantes madrileños acordaron, por aclamación, dirigirse al Gobierno con la petición de que fuese establecida una "cédula de estudiantes", obligatoria para todos los estudiantes de Madrid. Con los fondos recaudados (3,50 por cédula), el Estado habría de garantizar la emisión de un empréstito con destino a la Casa del Estudiante, libros y revistas para ella y *servicios médico-farmacéuticos* para todos los estudiantes. Se postulaba la extensión de la cédula obligatoria a las demás Universidades españolas para servir los mismos fines.

En fechas más próximas hay que contar con el "seguro contra accidentes deportivos", establecido en la Orden de 7 de julio de 1952, que daba derecho a asistencia sanitaria y a una indemnización máxima de 5.000 pesetas en casos de inutilidad o muerte. La cuota, a cargo de los alumnos, era de cinco pesetas. Los beneficiarios eran los alumnos y los profesores de las clases de educación física.

## 2.—BENEFICIOS. ESTUDIO ESPECIAL DE LA PRESTACIÓN POR INFORTUNIO FAMILIAR.

Las prestaciones del Seguro Escolar son, actualmente, las siguientes:

a) *Accidente escolar.*

1. **Riesgo.**—Toda lesión corporal que el estudiante sufra con ocasión de una actividad escolar. En principio, se presume que es accidente escolar toda lesión sufrida durante el período lectivo del curso académico.

2. **Beneficios.**—Sanitarios: Asistencia médico-farmacéutica completa, incluido internamiento sanatorial e intervenciones quirúrgicas. La asistencia en cura ambulatoria se presta por los médicos del S. E. U., los que únicamente pueden determinar el internamiento del accidentado en los sanatorios privados concertados por la Mutualidad. En caso de urgencia se puede acudir a los servicios médicos más próximo; pero en este supuesto hay que dar cuenta del accidente inmediatamente al médico del S. E. U.

Indemnización económica: Declarada la incapacidad absoluta para los estudios, el estudiante percibe una indemnización de 25.000 a 100.000 pesetas, que se sustituye por una pensión vitalicia de 24.000 pesetas anuales en los casos de gran invalidez. En caso de fallecimiento, la indemnización puede ser de 5.000 a 50.000 pesetas.

b) *Tuberculosis pulmonar.*

1. **Internamiento sanatorial.**—El estudiante afecto de tuberculosis pulmonar y que, a juicio de la Mutualidad, requiera tratamiento en régimen sanatorial, será internado en uno de los sanatorios particulares concertados, siendo por cuenta de aquella todos los gastos de estancia, manutención y tratamiento, por un tiempo máximo de tres años.

2. **Asistencia médica y farmacéutica.**—En los casos en que, padeciendo esta enfermedad, no se requiera sanitariamente el tratamiento en régimen sanatorial, la Mutualidad cubre la totalidad de los gastos de asistencia médica y el 70 por 100 del importe de los preparados farmacéuticos empleados.

c) *Cirugía general.*

Comprende todos los servicios de alojamiento y manutención en sanatorios particulares, la asistencia médica y farmacéutica, incluidos antibióticos, durante el tiempo de permanencia en aquéllos, y los gastos de quirófano en todas las intervenciones quirúrgicas de las afecciones de cerebro y médula, de pulmón, de esófago, de mediastino, de corazón y aparato circulatorio, de aparatos digestivo y genito-urinario, de tocoginecología, de otorrinolaringología, de oftalmología y de cirugía del aparato locomotor.

Las intervenciones se realizan en sanatorios concertados por la Mutualidad y por los especialistas concertados con ésta, si bien el estudiante puede elegir entre cualquiera de éstos u otro distinto, cubriendo en este supuesto la Mutualidad sólo los honorarios del mismo, de acuerdo con la tarifa oficial aprobada.

d) *Neuropsiquiatría.*

El estudiante que padezca enfermedad mental: esquizofrenia, toxicomanía y psicopatías graves se internará por cuenta de la Mutualidad en uno de los

sanatorios privados concertados, siendo a cargo de la misma los gastos de estancia, manutención y tratamiento adecuado, durante un máximo de un año de permanencia.

e) *Infortunio familiar.*

1. **Por fallecimiento del cabeza de familia.**—El fallecimiento del cabeza de familia, ocurrido con posterioridad a la afiliación del estudiante en el Seguro Escolar, da derecho a una prestación anual de 12.000 pesetas, durante el número de cursos que le falten para terminar su carrera. La prestación puede revisarse cuando el fallecimiento del cabeza de familia no ha afectado a la economía familiar.

2. **Por ruina o quiebra.**—La ruina o quiebra familiar ocurrida con posterioridad al transcurso de un año desde que el estudiante se matriculó en un centro docente incluido en el Seguro Escolar, y que determine la imposibilidad de continuar los estudios por falta de medios económicos, da derecho a una prestación igual a la que tiene su causa en el fallecimiento del cabeza de familia.

f) *Ayuda al graduado.*

1. **Beneficios.**—Un préstamo sin interés de 15.000 pesetas anuales, prorrogable dos veces, para preparar oposiciones o estudios de especialización.

Un préstamo de hasta 25.000 pesetas por una sola vez, para la instalación profesional.

2. **Requisitos.**—Se solicita dentro de los tres años inmediatamente siguientes a la terminación de la carrera, en cualquier momento del año, y es preciso haber sido mutualista del Seguro Escolar durante los estudios de dicha carrera.

Se conceden dos veces al año: en los meses de abril y diciembre, en concurso de méritos entre todos los solicitantes.

g) *Becas.*

Anualmente se convoca un concurso para adjudicación de becas de 10.000 pesetas y 6.000 pesetas entre los mutualistas que lo soliciten. La prórroga de la beca es automática si se aprueban todas las asignaturas en la convocatoria de junio y persisten las circunstancias económicas que motivaron la concesión.

## 3.—ORGANOS Y FUNCIONES.

a) **Principio general de unidad.**—El Seguro Escolar se ha organizado en forma de mutualidad y de acuerdo con las exigencias del principio de unidad, de modo que la mutualidad es nacional y única para todos los riesgos y para todas las ramas profesionales o escuelas.

Las consecuencias de este sano principio de organización son, hoy por hoy, obvias: la compensación de riesgos se logra a escala máxima, con lo que, a

punto ya de alcanzarse por el cumplimiento de los cinco años de funcionamiento, el momento de máxima aplicación, se ha podido mantener inalterable, sin embargo, la cuota fijada inicialmente en la cantidad, perfectamente soportable por los interesados, de 342 pesetas anuales, que pagan por mitad el asegurado y el Estado.

b) *Gobierno y administración.*—La Mutualidad—dentro de las mínimas tuteladas, indispensables, de los órganos del Estado (Ministerios de Educación Nacional, de Trabajo y de Hacienda)—es autónoma. Goza de personalidad jurídica a todos los efectos y está gobernada por su propio Consejo de Administración, en el que están representados los citados Departamentos ministeriales, la Universidad, el Instituto Nacional de Previsión y, en forma muy amplia, los propios asegurados, elegidos dentro de un procedimiento fijado por el S. E. U.

En el seno del Consejo de Administración funciona una Comisión Permanente. Presiden ambos órganos colegiados el subsecretario de Educación Nacional, el presidente del I. N. P. y el comisario de Protección Escolar y Asistencia Social, el primero como presidente y los dos últimos como vicepresidentes. El director de la Mutualidad es el subdelegado general de Seguros del I. N. P., y el secretario general de la misma, el jefe del Servicio del Seguro Escolar de dicha institución.

La gestión y administración de la Mutualidad corre a cargo del Instituto Nacional de Previsión, que desempeña estas funciones con su personal propio, a través, por tanto, de sus servicios centrales, provinciales y locales, en forma tal que la Mutualidad puede beneficiarse así de un sistema técnico-administrativo que alcanza, sin necesidad de duplicar organismos, a todos los puntos del área nacional, amplitud requerida por la existencia del "alumno libre" y por la cobertura de riesgos en período de vacaciones.

La rentabilidad de las reservas constituidas en garantía de las prestaciones reconocidas permite cubrir holgadamente los gastos de administración, con lo que la cuota se destina íntegramente a prestaciones.

En fin, en todas las localidades donde hay centros docentes con alumnos asegurados, la Mutualidad dispone de una "comisión asesora", de composición análoga a la de los órganos de gobierno. El interesado entra así en la dirección y asesoramiento del Seguro Escolar y se logra con ello, sin romper la unidad, postulado básico de la eficacia en la gestión y administración de los seguros sociales, el "clima psicológico" que la cultura y el sentido de responsabilidad del asegurado requieren respecto de las instituciones que siente como suyas.

c) *Dirección política y coordinación.*—El Seguro Escolar está bajo la tutela del Estado y, de un modo inmediato, de los Ministerios de Educación Nacional, de Trabajo y de Hacienda. En cualquier caso, se integra dentro de los planes generales de la política social, educativa y económica de la nación. De ahí que cada Ministerio, en su esfera, le imprima las orientaciones que concuerdan con sus planes generales de actuación. En el punto concreto del Ministerio de Trabajo, como órgano ejecutor de la acción política de la seguridad social, el Seguro Escolar es, ni más ni menos, que la institución de vanguardia

en la extensión progresiva y sistemática de las instituciones del seguro social a grupos sociales no estrictamente "asalariados", es decir, a grupos sociales pertenecientes normalmente por su extracción social y casi siempre por su destino profesional, a las clases medias. Es, de otra parte, un sistema complementario de la ayuda familiar, pues, si bien se mira, potencia o suple, según los casos, la acción educadora de la familia. De ahí la necesaria coordinación del Seguro Escolar con la política general de seguridad social y, de modo muy particular, con la extensión del campo de aplicación de los Seguros Sociales nacionales y, dentro de éstos, con los subsidios familiares y los subsidios de orfandad y de escolaridad.

#### 4.—FINANCIACIÓN.

Con independencia de posibles bienes propios, el Seguro Escolar se financia, por partes iguales, entre el asegurado y el Estado. Actualmente, la cuota se fija, lo mismo que en 1954, en 342 pesetas anuales.

#### 5.—CONCLUSIONES.

En los distintos apartados se han fijado puntos de vista y considerandos que pueden valer como conclusiones de este capítulo particular. De un modo especial hay que atender a las que se han indicado en el número 3), apartado d), sobre coordinación entre los beneficios del Seguro Escolar y un posible seguro social nacional o general, en el que estuviesen asegurados todos los grupos profesionales del país: en este caso, al organizarse el seguro social como "familiar", el estudiante podría entrar como "beneficiario" en el campo de acción de dichos seguros (concretamente en el de enfermedad) mientras no rebasase ciertos topes de edad, con lo que los riesgos verdaderamente peculiares serían la "invalidez" y el "infortunio familiar", y aun en estos supuestos, sería posible una coordinación muy estrecha con los sistemas complementarios o derivados de la ayuda familiar.

Ahora bien, sean cualesquiera los derroteros futuros de los seguros sociales generales, es interesante atender a la experiencia y, sobre todo, a la ideación del Seguro Escolar como un verdadero "seguro total" en el que se da la cobertura de "todos" los estudiantes. En esta línea de universalidad, precisamente, se basa la posible protección social de los alumnos de enseñanza media (principalmente del bachillerato y del peritaje mercantil), que da objeto a la tercera e inmediata parte de esta ponencia.

### III.—AMPLIACIÓN DEL SEGURO ESCOLAR A LA ENSEÑANZA MEDIA

#### A) SITUACION ACADEMICA Y DISTRIBUCION DE LOS ALUMNOS DE ENSEÑANZA MEDIA

Los alumnos de enseñanza media se clasifican, en razón de su situación académica, en alumnos de centros oficiales y alumnos de centros no oficiales. Los

centros oficiales son los Instituto de Enseñanza Media. Los centros no oficiales son los colegios autorizados elementales, colegios reconocidos elementales, colegios autorizados superiores, colegios reconocidos superiores y centros privados para la enseñanza libre. Ahora bien, es interesante tener presente que la matrícula de todos los alumnos se registra y centraliza oficialmente en los Institutos Nacionales.

El número de alumnos de bachillerato fue, en el curso 55-56, de 326.881. El número de Instituto es de 119. El número de colegios era, en 1954, de 1.011.

## B) SITUACION SOCIOECONOMICA Y RIESGOS

### 1.—SITUACIÓN FAMILIAR.

No se tienen datos precisos sobre este punto. Si bien cabe afirmar, de un modo general, que el número de alumnos cuyas familias pertenecen a la clase media baja y a medios obreros (sobre todo empleados en empresas privadas) es bastante numeroso, y muy superior al que presenta enseñanza superior.

### 2.—RIESGOS SOCIALES.

Los alumnos de enseñanza media (junto a los de bachillerato habría que colocar también a los de Peritaje de Comercio, y en las localidades que no son capital de provincia, seguramente también a los de los Institutos laborales) están expuestos a los mismos riesgos que los alumnos de la enseñanza superior, si bien cada uno de dichos riesgos les afecta de un modo muy distinto y, en principio, con distinta intensidad o gravedad. Así, tenemos:

a) *Accidente escolar.*—El riesgo existe, si bien muy atenuado. Los accidentes de trayecto son menores que en la Universidad (localidades pequeñas, distancias más cortas, acompañamiento de parientes o servidores durante los primeros cursos, viajes en vehículos familiares o de servicio público en vez de vehículos personales, etc.). Lo mismo cabe decir de los accidentes de prácticas escolares (Física y Química, viajes de estudio, excursiones científicas, etcétera). El accidente normal será de carácter leve ocurrido en las clases de educación física, en juegos de recreo, etc. Con todo, es interesante prever, dada la gravedad de cada caso particular y pese a su infrecuencia, el supuesto de invalidez, sobre todo para los alumnos de más de catorce años, normalmente excluidos de la consideración de "beneficiarios" en algunos de los seguros sociales.

b) *Enfermedad.*—La frecuencia y la importancia de la enfermedad variará según la clase de dolencias. Los casos de medicina general, odontología, oftalmología y similares, serán los más frecuentes. Ahora bien, tanto la edad como la situación familiar de los alumnos darán seguramente como resultado que un alto porcentaje de éstos se encuentre acogido en concepto de "beneficiario en el Seguro Obligatorio de Enfermedad, con lo que la urgencia y el interés social de las prestaciones sanitarias disminuye notablemente. En los grupos sociales no protegidos por el S. O. E., la existencia de "iguales" y "so-

ciudades médicas de "seguro libre", vienen a dar un resultado semejante mientras el alumno no alcanza edades superiores a los dieciséis, dieciocho y veintitrés años, según los casos. Puede ser interesante, sin embargo, la prestación de tuberculosis, tanto en los servicios preventivos como en los de hospitalización.

c) *Infortunio familiar.*—El infortunio familiar, en su forma más típica, de fallecimiento del cabeza de familia, ofrece, respecto de los alumnos de enseñanza superior, una doble diferencia: primero, parece que será menos frecuente, ya que a la menor edad de los hijos corresponde una mayor juventud de los padres; segundo, tendrá, en cambio, consecuencias ruinosas en el orden económico, más frecuentemente, dado el estatuto socioeconómico de la familia, vinculada en un porcentaje muy superior al de la familia con hijos en la Universidad, a la renta de trabajo del padre.

Se trata, pues, de un riesgo cuya cobertura resulta extraordinariamente importante desde el punto de vista social, dada la casi necesidad de que la población española alcance una formación cultural al nivel de la segunda enseñanza.

La ruina familiar ofrece características análogas.

La cobertura de este riesgo no está lograda actualmente, al menos conforme a las exigencias de una política positiva de seguridad social. En el campo del subsidio familiar, el subsidio de escolaridad (D. 23 de julio de 1953) prevé un subsidio anual de 3.000 pesetas para los mayores de catorce años. Pero al organizarse la ayuda contra un fondo total, nacional y único, no queda garantizado el derecho subsidio más que dentro de esas posibilidades económicas, en realidad muy limitadas. El mismo régimen asistencial, y la consiguiente inseguridad, tienen las prestaciones por orfandad-escolaridad de las Mutualidades de funcionarios y similares. La "prestación de acción formativa" de las Mutualidades laborales, por su parte, además de no tener el carácter de prestación por infortunio familiar de un modo directo, están en principio condicionadas a que los estudios se cursen en una Universidad laboral. El sistema más completo parece ser, sin duda, el de los patronatos de huérfanos de militares, pero tiene también un carácter asistencial, de modo que a veces se limita la concesión del beneficio a que no lo disfrute ya otro miembro de la familia (al menos a efectos de internado), a las posibilidades económicas de la institución, a la existencia de excedentes, etc.

La prestación de infortunio familiar tiene, pues, un alto interés en la enseñanza media, del mismo modo que lo ha tenido y sigue teniendo en la enseñanza superior.

d) *Acceso a la Enseñanza Superior.*—El acceso a la enseñanza superior juega en dos supuestos distintos: uno, a favor de aquellos cuyos ingresos familiares, suficientes para costear los estudios medios, resultan insuficientes para cubrir los de grado superior; otro, a favor de aquellos que han sido beneficiarios de la prestación de infortunio familiar en la enseñanza media y que quieren proseguir sus estudios en el grado superior.

En el primer supuesto, parece que la beca será la

solución. En los segundos, la prórroga del beneficio condicionada al hecho de un nivel académico mínimo, ya como calificación media en sus estudios, ya como calificación de los exámenes de grado del pre-universitario.

C) *LA EXTENSION DE SEGURO ESCOLAR, SEGUN LAS DIRECTRICES DE LA LEY DE 17 DE JULIO DE 1953*

La ley de 17 de julio de 1953 configura el Seguro Escolar como un régimen de garantía llamado a cubrir los riesgos sociales de los estudiantes en sus distintos grados de enseñanza. La limitación a la enseñanza superior universitaria y técnica es puramente transitoria, consecuencia de una sana política de crecimiento y desarrollo institucional. De ahí que esta ponencia se limite a atender al supuesto de organización de la seguridad social en la enseñanza media, dentro del régimen de la ley citada, no al margen de la misma.

Con esta explicación, las directrices que hay que mantener, de acuerdo con las exigencias de la ley de 1953, son fundamentalmente las siguientes:

a) *Edad de los asegurados.*—La edad de los posibles asegurados se fija en los veintiocho años, como edad máxima (art. 3.º). Se trata, pues, de un límite difícilmente superable por un estudiante de enseñanza media.

b) *Institución aseguradora.*—La institución aseguradora tiene que ser la Mutualidad del Seguro Escolar, institución única, con gobierno y dirección únicos también (Consejo de Administración, Comisión Permanente, Dirección) y comisiones asesoras múltiples: tantas cuantas localidades haya con centros docentes afectados por la extensión. En cualquier caso—órganos colegiados de gobierno y órganos asesores— la composición prevista para los mismos da participación efectiva y directa a los interesados en el seguro (dirección de los centros docentes, asegurados; unidades políticas de encuadramiento o de formación ciudadana, tales el Frente de Juventudes o la Sección Femenina, etc.), con lo que el sistema, en su totalidad, logra la suficiente flexibilidad para armonizar las ventajas de la unidad y de la variedad.

c) *Financiación.*—“Las cargas del Seguro serán cubiertas en un 50 por 100 por el Ministerio de Educación Nacional con las consignaciones presupuestarias correspondientes, y el otro 50 por 100 por las cuotas de los asegurados” (art. 11).

d) *Formalización jurídica de la extensión.*—Siempre que se trate de la extensión de la Mutualidad del Seguro Escolar, tal y como está prevista en la ley de 1953, el Gobierno está autorizado para implantar el Seguro Escolar en los distintos grados de enseñanza mediante Decreto (art. 2.º).

D) *CONCLUSIONES: LA EXTENSION PROGRESIVA DEL SEGURO ESCOLAR*

La extensión del Seguro Escolar a la enseñanza media ofrece perspectivas políticas y sociales muy importantes. Sin necesidad de analizarlas por cuenta propia, baste con atender que, sencillamente, con

esa extensión el Estado cumpliría un compromiso que tiene fuerza de ley: el “Estatuto del Estudiante”, aprobado por D. de 11 de agosto de 1953, en su declaración sexta, fija que, “a medida que las circunstancias económicas lo vayan permitiendo, debe aspirarse a instaurar un plan de seguridad social que defienda al estudiante contra el infortunio. Dicho plan protegerá al estudiante como mínimo y en la cuantía que se marque contra los riesgos de enfermedad, accidentes profesionales, invalidez y crisis familiar que interrumpa la continuidad de sus estudios. Igualmente se tenderá a crear el seguro dotal, que permita a los estudiantes afrontar el período post-escolar con garantías económicas.

El estudiante, sujeto del Estatuto del Estudiante, es el escolar, sin distinción de grados de enseñanza. Si bien, de acuerdo con las mismas consideraciones realistas que se recogen en el citado artículo 6.º del texto legal citado, la implantación del Seguro Social escolar parece que debe de realizarse de un modo progresivo. Así, por ejemplo, el campo de aplicación podría limitarse, en una primera etapa, a los alumnos del bachillerato superior y preuniversitario, y los riesgos cubiertos podrían ser la invalidez a resultas de un accidente en el estudio y el infortunio familiar. Ahora bien, en cualquier caso, la organización y el régimen jurídico parece que deberán ser resultado de la simple extensión del sistema ya en vigor. Entre otras razones, aparte de las estrictamente legales, hay que atender a que la compensación de riesgos quedaría favorecida extraordinariamente al refundir en una sola masa de los asegurados a los distintos grupos sociales de los diversos centros docentes y todas las tierras de España, sin necesidad de recurrir al siempre difícil sistema de la “compensación y del reaseguro”, sistema al que se opone, en la realidad, el propio afán de mejora de las propias prestaciones de los entes aseguradores con excedentes (logrados con fuertes cuotas o con la selección de riesgos, más que con una buena administración), así como la propensión a la concesión indiscriminada de beneficios en que pueden incurrir los órganos directivos cuando, por estar demasiado cerca de los asegurados, temen las consecuencias psicológicas de una rigurosa administración.

Sin embargo, y dentro de la unidad propugnada, la participación de los interesados ha de ser mantenida como condición fundamental de eficacia y rendimiento de la institución, si bien en las comisiones y órganos colegiados de la Mutualidad el asegurado podría estar acompañado o sustituido por representantes del núcleo familiar en cuanto tal, es decir, por el cabeza de familia, al modo de lo que sucede en las Mutuas escolares de primera enseñanza. Mas éste, como todos los puntos anteriores, son cuestiones complejas y difíciles, en las que toda opinión personal ha de quedar sometida a cualquier otra mejor fundada, tanto en derecho como en los postulados de la ciencia actuarial, económica y de la misma política, a los que los autores de esta ponencia gustosamente se someten.

JORGE JORDANA FUENTES  
y  
EFRAÍN BORRAJO DACRUZ.

# inf. extranjera

## La enseñanza profesional de la mujer en Francia (\*)

### CARACTERÍSTICAS DE LA ENSEÑANZA TÉCNICA FRANCESA

La disparidad entre muchachos y muchachas, que es ya tan evidente en la enseñanza secundaria, lo es mucho mayor en la enseñanza técnica dedicada a la formación de obreros especializados y de peritos para la industria y el comercio. Mientras que en la enseñanza secundaria el número de chicas es igual al de chicos, en la enseñanza técnica ellas no constituyen más que el 40 por 100 (125.245 chicas frente a 200.698 chicos). Es decir, que la gran desproporción que en general ya existe entre la enseñanza técnica —enseñanza profesional inmediata— y la enseñanza secundaria —enseñanza cultural— se acentúa aún más cuando se trata de las mujeres.

Pero estas cifras pueden dar lugar a engaño, pues en realidad la enseñanza técnica que reciben las mujeres es completamente diferente a la que reciben los hombres. Mientras que a los chicos se les prepara para los oficios más diversos, la enseñanza técnica femenina no abarca, en general, más que un número de actividades muy reducido y de un valor profesional a menudo discutible: economía doméstica, puericultura, costura, secretariado.

He aquí, según un informe oficial de 1958 (1), la situación actual de la enseñanza técnica francesa.

#### 1. CENTROS DE APRENDIZAJE.

Los centros de aprendizaje están destinados a la formación de obreros especializados.

Hay 857 centros de este tipo: 459 para chicos, 345 para chicas y 55 mixtos.

El número total de alumnos asciende a 173.000, y de éstos, el 39 por 100 son chicas.

Estos centros reciben a los alumnos a los catorce años (es decir, después de terminar la escolaridad obligatoria). No hay examen de entrada y los estudios duran tres años y terminan con el certificado de Aptitud Profesional (C. A. P.).

Los programas comprenden:

- Enseñanza profesional práctica (taller, descomposición de los movimientos profesionales, adquisición del automatismo propio del oficio).
- Enseñanza profesional teórica (tecnología).
- Formación general complementaria (francés, historia, geografía, aritmética) y, para las chicas, economía doméstica.

(\*) En el número 95 (2.ª quincena marzo 1959, páginas 73-6) se publicó la primera parte del presente trabajo.

(1) *Panorama de la Enseñanza Técnica*, publicado por el "Centre d'Etudes et de Recherches Documentaires de l'Enseignement Technique" (Centro de Estudios y de investigación documental de la enseñanza técnica). París, 1958 (cifras del año 1956-57).

Entre los 345 centros femeninos, tan sólo hay 54, Entre los 345 centros femeninos, tan sólo hay 54 en los que se dé una formación industrial. Estos centros femeninos de especialización industrial están distribuidos de la forma siguiente:

- 1 centro femenino de mecánica general en París;
- 2 centros femeninos de relojería, 1 en Besançon (Doubs) y 1 en Annemasse (Alta Saboya);
- 3 centros femeninos de electricidad y radio, los tres en París;
- 1 centro femenino de análisis biológico (Instituto de Arsonval, en París);
- 6 centros femeninos de industria química y de tintorería, 5 en la región de París y 1 en Compiègne (Oise);
- 1 centro femenino de materias plásticas en París;
- 3 centros femeninos de auxiliares de laboratorio de los cuales 2 están en París y otro en Milvange (Mosela);
- 2 centros femeninos del papel-cartón, los dos en la región de París;
- 1 centro femenino para los oficios gráficos, en París;
- 1 centro femenino de retoque fotográfico, en París;
- 2 centros femeninos de cerámica, 1 en París y 1 en Grisors (Ródano);
- 22 centros textiles (existen además gran número de escuelas de aprendizaje en las empresas textiles mismas; la diversidad de trabajos, de materiales utilizados, de materias primas, de tipo de fabricación hacen que sea preferible el aprendizaje en las fábricas);
- 7 centros femeninos de zapatería: París, Toulouse, Bourg de Péage (Drôme), Burdeos (Gironde), Pau (Bajos Pirineos), Annonay (Ardenas);
- 2 centros femeninos de marroquinería y guantería, 1 en París y 1 en Mazamet (Tarn).

Aparte de estos 54 centros femeninos, todos los demás (o sea, el 84 por 100 de su total) están dedicados a la costura y a la confección, a las artes domésticas, a la puericultura, a la peluquería y a los trabajos de oficina (mecnografía, taquígrafía, contabilidad).

#### 2. SECCIONES PROFESIONALES DE LOS CURSOS COMPLEMENTARIOS DE LA ENSEÑANZA PRIMARIA.

Como los centros de aprendizaje, éstos preparan obreros especializados. Existen 252 secciones profesionales en los cursos complementarios, 104 masculinos (10.479 alumnos) y 148 femeninos (16.465 alumnas).

Las secciones profesionales femeninas especializadas en la industria son 16 y se distribuyen de la forma siguiente:

- 1 Sección industrial (París);
- 1 Sección de electricidad y radio (París);
- 2 Secciones del cartón y del papel (París);
- 1 Sección de artes gráficas (París);

— 1 Sección de marroquinería (París);  
 — 10 Secciones de la industria textil.  
 Las 132 secciones profesionales femeninas de los cursos complementarios que quedan están orientadas todas ellas hacia la costura, las artes domésticas, la puericultura o los trabajos de oficina.

### 3. ESCUELAS NACIONALES PROFESIONALES.

Constituyen estas escuelas nacionales profesionales las escuelas tipo para la formación de técnicos (peritos) y para la preparación para las Escuelas Nacionales de Ingenieros y otras escuelas técnicas superiores.

Hay 29 E. M. P. 23 masculinas y femeninas. El contingente total es de 15.097 alumnos, de los cuales 11.761 son chicos y 3.336 chicas.

Las E. M. P. admiten a los alumnos por concurso a la edad de catorce años. Los estudios duran cinco años y se terminan con el diploma "d'Elève Breveté".

Las E. M. P. femeninas están orientadas también con vistas a la costura, las artes domésticas, la puericultura, la hostelería, el comercio y el secretariado.

En 1957, de los 343 diplomas concedidos a mujeres, 297 procedían de estas actividades. Sin embargo, en ciertas E. M. P. femeninas se ha tendido a desarrollar recientemente secciones industriales o científicas. Ya existen:

- 3 secciones para preparar auxiliares químicos (en Estrasburgo, Lyon y Vézille);
- 1 sección de laboratorio médico y manejo de rayos X (Estrasburgo);
- 2 secciones de análisis biológico (Lyon y Bourges);
- 1 sección de servicios aplicados a la industria (Lyon).

### 4.—COLEGIOS TÉCNICOS Y SECCIONES DE ENSEÑANZA TÉCNICA DE LOS LICEOS O DE LOS COLEGIOS MODERNOS.

Estos establecimientos tienen una doble función: la formación de técnicos (obreros y empleados capacitados para llegar a ser maestros, jefes de taller o jefes de servicio) y la preparación para el bachillerato técnico que, como los otros bachilleratos, da acceso a la enseñanza superior.

La admisión es por concurso a los catorce años y los estudios duran de tres a cuatro años.

Existen:

- 55 Colegios técnicos femeninos con 27.795 alumnas (160 colegios masculinos con 58.082 alumnos).
- 72 Secciones técnicas en los Colegios modernos femeninos con 9.543 alumnas (49 secciones técnicas masculinas con 7.203 alumnos).
- 14 Secciones técnicas en los Liceos femeninos con 3.160 alumnas (49 secciones masculinas con 5.148 alumnos).

El número de chicas que prepara el bachillerato técnico (muchas matemáticas, tecnología general) es

infimo. La mayoría de las jóvenes de los Colegios o de las Secciones Técnicas siguen estudios económicos (contabilidad, secretariado, comercio), de hostelería (sobre todo en París, Grenoble y Clermond Ferrand) y sociales. Los estudios "sociales" sirven de preparación para el secretariado social (asistentes sociales) y para el secretariado médico-quirúrgico.

Se ve bien claramente, por lo tanto, que aunque los nombres sean idénticos, los establecimientos de enseñanza técnica femenina son en realidad completamente distintos de los masculinos. La enseñanza técnica femenina está orientada en su mayor parte hacia una serie de oficios muy especiales considerados como "femeninos": trabajo de oficinas, comercio, costura, industria textil. Desgraciadamente, en la actual situación económica estos oficios están en baja y suele ser difícil el encontrar trabajo y más difícil aún el destacarse, hecho que evidentemente repercute muy seriamente en el trabajo femenino.

### EXCESO DE MUJERES EN EL SECTOR "TERCIARIO".

Lo primero que ha de señalarse es la gran afluencia de mujeres al sector "terciario" de la economía: bancos, seguros, grandes almacenes, administración, enseñanza, cuidados de belleza, asistencia social, sanidad y, en general, a todo ese conjunto que se denomina "servicios". Ahora bien, en todo el mundo y muy especialmente en Francia, este sector está abarrotado en extremo, y tanto las oficinas como los comercios se encuentran hoy en día más que saturados de mano de obra.

1. *Empleos de oficina (secretariado, contabilidad, mecanografía, taquigrafía).*—En un censo hecho por las Cámaras de Comercio francesas en enero de 1952, se constataba que había 12.119 peticiones de trabajo para 859 ofertas. Frecuentemente se presenta el caso de que al convocarse un concurso en una oficina, con el fin de cubrir media docena de plazas, se presenten varios centenares de candidatos (2), y como cada vez salen más empleadas de oficina de los colegios, la competencia es cada vez mayor. Antes se podía encontrar un empleo de taqui-meca con un certificado de estudios primarios, pero ahora no está demás el bachillerato.

Y la situación va agravándose, pues, por un lado, las empresas tienden a reducir lo más posible su personal, con el fin de disminuir en igual proporción las cargas sociales; por otra, el creciente uso de las diversas máquinas de oficina que existen actualmente, los nuevos inventos que dejan prever los progresos electrónicos y la reorganización racional de las oficinas se traducirán en nuevas reducciones de personal. Los puestos subalternos escasearán cada vez más y, en cuanto a los otros, se tiende a fusionar varias actividades en un solo puesto (ya hoy en día en muchas empresas medias se han fusionado las funciones de mecanógrafa, archivera y telefonista), y aunque evidentemente siempre quedarán "empleos de oficina", éstos se reservarán o a los especialistas

(2) *Perspectives d'emploi à échéance immédiate dans quelques secteurs* (Perspectivas de empleo inmediato en algunos sectores). "Avenir", mayo 1956 (pp. 30 y 31).



(mecanógrafas especializadas, contables expertos y taquimecanógrafas bilingües) o a personas especialmente activas y responsables (del tipo de las secretarías de dirección). El empleo de oficina tradicional, para el cual no se necesita más que unos conocimientos generales superficiales y una capacidad profesional rudimentaria, está en vías de desaparición.

2. *Empleos en el comercio.*—La situación no es mucho más halagüeña en el comercio. En el mes de febrero de 1956 había en el sector de la alimentación 873 peticiones de empleo para 372 vacantes; en los otros sectores la situación es aún peor: 3.035 peticiones para 723 vacantes, y en los cafés y restaurantes había 1.850 peticiones para 525 vacantes.

Para muchos de estos empleos la "standardización" del trabajo (el "sírvese usted mismo" en las tiendas de productos alimenticios y en los restaurantes, por ejemplo) da y seguirá dando como resultado la disminución de personal. Así que hoy en día tan sólo tienen oportunidad de encontrar colocación los que se han especializado en el terreno de la técnica. Se piden, por ejemplo, dependientas de comercio especializadas en fotografía, en radio, en televisión, dependientas de quincallería, de librerías, etc. Pero aún las especialistas no siempre lo encuentran en seguida, y en trabajos de tipo artístico, como el de las escaparatistas, el diploma de las secciones especializadas de los Colegios técnicos no es ya suficiente para asegurarse un empleo.

Los oficios relacionados con los cuidados personales (peluquerías, manicuras, tratamientos de belleza) están igualmente difíciles. En la sección de peluquería de señoras había en febrero de 1956 126 demandas para 81 ofertas de empleos y 28 demandas de manicura para tres ofertas.

#### EXCESO DE MUJERES PARA CIERTOS OFICIOS

##### SECUNDARIOS.

No solamente se encaminan demasiadas mujeres hacia el sector "terciario", archisaturado de mano de obra, sino al sector "secundario"; las industrias a las que se dedican las mujeres con preferencia —la de la costura y la textil— son técnicamente industrias "viejas" donde las perspectivas de empleo en el futuro no son muy favorables.

La industria textil francesa, como la de la mayoría de los países industriales, atraviesa desde hace años una crisis de colocaciones, crisis que es debida a la competencia mundial. Mientras que la industria francesa en conjunto ha alcanzado en 1955 el índice 169 (base 100 en 1938), la textil no ha llegado más que a 114, por lo cual reduce sin cesar sus efectivos. Mientras que contaba en 1936 con 700.000 obreros, de los cuales 400.000 eran mujeres, hoy no cuenta más que con 550.000, de los cuales 300.000 son mujeres.

Además, la proporción de mujeres obreras en esta industria ha disminuído en relación con los hombres, pasando del 80 por 100 en 1906, al 63 por 100 en 1920 y al 52 por 100 en 1957. Habiendo sido una industria femenina en otros tiempos, ahora está en vías de masculinizarse debido a que la fabricación cada vez se mecaniza más y muchos trabajos sencillos de

la producción —que antaño ocupaban las mujeres— se han suprimido. La mujer estaba hasta hace poco en mayoría en la industria textil, porque esta industria estaba atrasada técnicamente, pero a medida que se va poniendo al nivel de las otras, desde el punto de vista de la mecanización, la mano de obra femenina corriente va sustituyéndose por obreros mecánicos especializados. Lo textil, por lo tanto —prescindiendo de la crisis de venta—, no presenta posibilidades futuras a las mujeres, a no ser que éstas se especialicen.

Lo mismo ocurre en una serie de pequeñas industrias (papel de cigarrillos, juguetes, bisutería en serie) que empleaban muchas mujeres precisamente por estar poco mecanizadas; pero en todo reemplaza la máquina a la mano de obra femenina sin especializar.

Lo mismo observamos en la confección, en el calzado, en la marroquinería, en la guantería, donde la modernización de las industrias se hace a expensas de la mano de obra femenina tradicional. En la confección, en la costura, en los bordados, en la moda —todas ellas profesiones eminentemente femeninas— el paro es endémico. En París, todos los años, millares de jóvenes provistas del C. A. P. (Certificado de Aptitudes profesionales) y hasta del B. L. ("brevet industriel" [diploma industrial]) sueñan con entrar en la alta costura. Pero el número de plazas es limitado, tanto más por el hecho de que las casas mismas forman una gran parte de su personal y los salarios son muy bajos: aun en fecha muy reciente una joven con un buen diploma ganaba de 16.000 a 18.000 francos al mes... Las hay que acuden a la confección, pero en esto, si no son excepcionalmente rápidas, se les pide que lleven trabajo a casa en vez de trabajar en el taller (El 70 por 100 de la confección femenina parisina se hace a domicilio) y no consiguen ganarse la vida más que a costa de trabajar 50, 60 y a veces 70 horas a la semana, con el inconveniente de que hay temporadas muertas. Las demás, y éstas son las más numerosas, buscan rápidamente otro tipo de empleo y se las encuentra de dependientas en los grandes almacenes o en las tiendas de artículos alimenticios, de sirvientas para todo, de empleadas de oficina, cuando han tenido la suerte de poder prepararse para ello, y, sobre todo, de obreras de fábrica. La mayoría de las fábricas de material radio-eléctrico pequeño recluta preferentemente a su personal entre las jóvenes que tienen un C. A. P. de costura, pues en su preparación adquieren la habilidad y el cuidado necesario para estos trabajos minuciosos. Pero no olvidemos el hecho de que si el C. A. P. les da oportunidad de encontrar trabajo, sin embargo, no les da derecho a mejorar su salario. Estas obreras diplomadas de la costura acaban convirtiéndose en obreras metalúrgicas simplemente (3).

#### SITUACIÓN ESPECIAL DEL TRABAJO FEMENINO.

Todo esto demuestra que las ocupaciones femeninas tradicionales —trabajos de oficina, servicios, comercio, confección, industria textil— se ven influidas

(3) V. Isambert-Jamati (agregado al Consejo Nacional de la Investigación Científica) en "L'École de Parents", mayo 1956.

y amenazadas por la mecanización, el automatismo y la reorganización científica del trabajo. Ciertamente que se necesita, y se seguirá necesitando, mano de obra, pero en menor cantidad de la que se ofrece, y el surplus de mujeres tiene que encaminarse hacia las secciones que están en desarrollo. Pero los oficios que están actualmente en esta situación requieren una formación técnica (matemáticas, física, mecánica, manejo de herramientas...) que normalmente no reciben las chicas y resulta, por lo tanto, que la mujer permanece con frecuencia en una situación inferior, de obrera no especializada. Incluso en las industrias en que las mujeres están en mayoría, como la textil, los puestos técnicos —que requieren una especialización— están casi todos desempeñados por hombres. En 1955 tan sólo un 1,8 por 100 de las trabajadoras de la industria textil ocupaban puestos técnicos, de maestros o de peritos, mientras que los hombres un 15 por 100 del total de la mano de obra masculina. Las mujeres constituyen, por tanto, la mano de obra trivial, la que está a merced de una crisis o de una modernización del trabajo. Estas reemplazan a los hombres y a las máquinas mientras no hay bastantes hombres ni bastantes máquinas, pero cuando abundan los unos o las otras, son las primeras que se quedan paradas.

Los sociólogos han señalado frecuentemente este carácter "marginal" del trabajo femenino que da como resultado el que suban bruscamente sus contingentes en período de prosperidad y sufran depresiones, no menos bruscas, en períodos de crisis. Esto demuestra que las mujeres no se han integrado totalmente a la economía moderna, que aún no han pasado del todo de la economía doméstica (en la que durante muchos siglos han desempeñado, no sólo en la agricultura, sino también en el hilado y en el tejido, un papel preponderante) a la economía capitalista, urbana e industrial. La mujer permanece en el umbral de la economía moderna, no desempeña realmente puestos especializados, hace tan sólo de sustituta, hecho que se hace evidente en todos los planos, no solamente en el de la industria, sino también en el de las profesiones liberales. Las mujeres únicamente se han precipitado, por ejemplo, hacia la enseñanza por su propia iniciativa, porque los hombres abandonaban esta profesión que, en igualdad de diplomas, está mal pagada. De la misma forma vemos que hoy en día en Francia las mujeres empiezan a entrar en la magistratura: en las últimas oposiciones (1952, 1953, 1956 y 1958) aprobaron más mujeres que hombres, pero esto no es una victoria del feminismo, sino un hecho debido a que por ser los sueldos demasiado bajos los hombres se apartan de esta profesión. La mujer no tiene, por lo tanto, un papel propio en las profesiones, sino de sustituta, y en todas partes constituye una mano de obra del momento, por lo que el mercado del trabajo femenino es muy sensible a las crisis.

#### POSIBILIDADES DE ADAPTACIÓN DEL TRABAJO DE LA MUJER A LA ECONOMÍA ACTUAL.

Esta situación es deplorable desde el punto de vista económico. "Nadie ignora —escribía el año pasa-

do el "Secrétaire d'Etat au Travail et à la Sécurité Sociale" (Secretario de Estado de Trabajo y Seguridad Social)— que el pleno empleo es el objetivo principal de todo el programa de expansión económica. No es suficiente que el paro esté en continua regresión, hace falta igualmente que la mano de obra en potencia, que comprende una importante fracción de la población femenina, esté en posición de ocupar el puesto que corresponde, tanto a su capacidad física e intelectual, como a las exigencias económicas de la sociedad actual y de la futura."

La regla del "pleno empleo" exige no solamente que todas las mujeres que busquen trabajo lo encuentren, sino que además sean utilizadas de la mejor manera conforme a sus aptitudes. De igual forma que la sociedad sufre una gran pérdida cuando utiliza en tareas mecánicas a hombres, que formados adecuadamente hubiesen sido ingenieros excelentes, también pierde mucho cuando utiliza para empleos triviales a una serie de mujeres que debidamente orientadas y formadas hubiesen sido excelentes obreras especializadas. Todos los estudios llevados a cabo recientemente por los pedagogos y por los economistas franceses hacen constar que el empleo adecuado de la mano de obra femenina, teniendo en cuenta sus aptitudes, es esencial en la situación actual para el proceso económico del país.

Pero es también una necesidad social absoluta. De las 4.854.269 obreras que, según las estadísticas, existían en Francia el año pasado, figuraban:

Mujeres casadas .....	1.528.817
" solteras .....	2.531.089
" divorciadas .....	116.008
" viudas .....	634.024
Sin especificar .....	44.321

Estas cifras demuestran que las discusiones sobre la oportunidad que la mujer tiene de quedarse o no quedarse en el hogar son completamente absurdas. Siendo unos cinco millones el número de obreras que existen en Francia, dos tercios no pueden permanecer en el hogar o porque no lo tienen, o porque no lo tienen todavía, o porque ya no lo tienen, y estas mujeres se ven obligadas, por lo tanto, a asegurarse la existencia porque en la mayoría de los casos no tienen quien se lo asegure. Pero incluso entre las trabajadoras casadas el número de mujeres que trabajan por gusto o para ser más "independientes" es ínfimo; la inmensa mayoría trabajan para aumentar el presupuesto familiar que si no sería insuficiente.

Tanto los poderes públicos —Ministerio de Trabajo y Ministerio de Educación Nacional— como los especialistas en esta materia parecen haberse apercibido del problema y buscan soluciones. La primera de éstas consiste en dar una nueva orientación a la formación femenina hacia profesiones que están en pleno desarrollo. En la enseñanza secundaria ya ha cambiado el criterio según el cual la enseñanza de las matemáticas se consideraba materia exclusiva de los chicos, limitando la enseñanza femenina a la literatura y a las artes de adorno, y tanto las interesadas como sus familiares parecen haber evolucionado también, pues desde hace dos años el número de chicas que acuden a las clases de matemáticas elementales (preparación para la segunda parte del bachillerato) ha aumentado considerablemente;

incluso algunas chicas bachilleres en filosofía se hacen también bachilleres en matemáticas. En la enseñanza superior se observa ya un movimiento hacia el estudio de la química, y en esta sección las chicas constituyen, como ya hemos visto, un 30 por 100 del total. Existe desde 1943 una Escuela Politécnica Femenina, en la que las alumnas pueden especializarse en electricidad, en física nuclear, en radio, en telecomunicación, en automatismo, etc., pero esta nueva orientación se manifiesta con especial claridad en la enseñanza técnica. Hemos visto que ya existen unos diez Centros de Aprendizaje femenino para profesiones esencialmente mecánicas, pocos son aún, pero todos lo son de creación reciente y tienen carácter experimental, y el experimento ya ha demostrado que las mujeres son perfectamente capaces de llegar a diplomarse como mecánicas. El Centro de Aprendizaje Femenino Metalúrgico, por ejemplo, creado en París en 1947 (con una sección de dibujo industrial, una sección de ajuste y otra de radio) ha obtenido resultados excelentes, aunque no hay selección al principio. Una investigación llevada a cabo entre sus antiguas alumnas revela que los salarios mensuales al empezar varían de 38.000 a 43.000 francos. Los sindicatos están haciendo una campaña para que estos centros —que corresponden a las necesidades económicas reales— se multipliquen y para que se creen igualmente centros de readaptación profesional que respondan a las nuevas necesidades de mano de obra femenina.

Sin embargo, el llegar a conseguir una formación profesional más racional no es todo, pues el trabajo femenino tiene una serie de limitaciones naturales de tipo legal y moral. Por ejemplo, es imposible para las mujeres desempeñar ciertos trabajos metalúrgicos en los que es necesario manejar cargas demasiado pesadas. Incluso en la industria textil el aumento de peso en las "bobinas" y otras piezas de las máquinas más modernas excluye a las mujeres de ciertas tareas (4). De igual forma las mujeres embara-

(4) Sin embargo, hay que señalar que la "debilidad" de la mujer puede obedecer en gran parte a una diferencia de entrenamiento. Hace cincuenta años se consideraba en Francia, según unos experimentos hechos con el dinamómetro, que la mujer media no tenía más que el 50 por 100 de la fuerza del hombre medio. Pero cuando se comparan los resultados obtenidos en los

zadas necesitan trabajos en los que puedan estar sentadas y el ruido de los talleres parece enervar más a las mujeres que a los hombres. Sociológicamente la mujer no se adapta bien al rudo ambiente obrero de las fábricas metalúrgicas y no es aconsejable mezclar mujeres con los hombres. Por último, la ley prohíbe el trabajo nocturno a las mujeres, mientras que la industria tiende más y más a utilizar el trabajo por equipos, lo que supone el trabajo de noche.

Por lo tanto, la adaptación de la formación profesional femenina a las necesidades de la economía moderna no es suficiente; hace falta, además, que la industria, y especialmente el sector de la industria que está en desarrollo actualmente, se organice de forma que pueda utilizar el trabajo femenino. A causa de esto se ha encomendado al "Commissariat au Plan" que estudie, en relación con una serie de industrias modernas —electricidad, radio, televisión, electrónica, óptica, química, plástica, caucho—, las reformas estructurales que permitan el empleo completo de una mano de obra femenina especializada.

El problema no es de educación ni de industria, sino de educación y de industria. Interesa a la vez el adaptar la educación de las mujeres a las necesidades económicas y el adaptar la economía a las posibilidades del trabajo femenino. Se han sobrepasado actualmente en Francia las antiguas querrelas a propósito de la mujer en el hogar o de la mujer en la fábrica, pero se han basado en una alternativa falsa. Si es imperativo para una cantidad considerable de mujeres el ganarse la vida y el recibir, por lo tanto, una formación adecuada para este fin, nada impide que, por otro lado, la industria trate de adaptarse al trabajo femenino de forma que sea posible para las trabajadoras el armonizar su empleo con su condición de mujer y con su vida de familia. El problema, no es sencillo, pero no parece ya que sea insoluble.

CHARLES DUPRÉ.

(Traducción del francés por Amalia Martín-Gamero.)

campeonatos de atletismo por los hombres y por las mujeres, observamos que éstas alcanzan el 75 por 100 de la fuerza de aquéllos. En los Estados Unidos, donde la mujer tiene mayor tradición deportiva, la fuerza de la mujer media se calcula en un 60 por 100 de la del hombre.

## la educación en las revistas

### ENSEÑANZA PRIMARIA

En la revista "Mundo Escolar" un artículo comenta las declaraciones hechas por el Director General de Enseñanza Primaria al periódico "Informaciones", a través de las cuales se perfila claramente el deseo del Ministerio de proceder a la reforma de los estudios para la preparación del Magisterio. El articulista reconoce que, efectivamente, se impone una transformación radical y que esos estudios con los que se piensa completar la carrera de maestro deberán ser enfocados de ma-

nera totalmente diferente a como hasta ahora se vienen concibiendo las enseñanzas teóricas, culturales y más o menos didácticas que actualmente se profesan. El principal problema del Magisterio "está señalado por la necesidad de una fuerte formación misionera de los educadores, por la eficacia y aplicación de cuanto en sus Escuelas enseñan, y por la urgencia de que perciban una retribución decorosa y generosa que los tranquilice y retenga". Se sugiere, incluso, la idea de crear un *internado de los alumnos*, futuros maestros, para que en ellos, a través de la convivencia de profesores y alumnos, se puedan crear los hábitos, aptitudes y vocación que necesitarán el día de mañana (1).

En "Escuela Española" Francisca Montilla defiende la extensión hasta los catorce años de la obligatoriedad de la Enseñanza Primaria. Para ello considera que, pro-

(1) *Formación y preparación de profesorado*, en "Mundo Escolar" (Madrid, 15-IV-1959).

bablemente, uno de los medios más eficaces pudiera ser el traslado a esa edad de la concesión del *Certificado de Estudios Primarios* que actualmente se expide a los doce, dando lugar con ello a una deserción de la Escuela de aquellos niños que, por intereses familiares egoístas, comienzan a trabajar a dicha edad. Como solución óptima se sugiere la idea de la implantación general del *cuarto período* en todos los centros primarios (2).

El corresponsal en Nueva York del diario "Arriba" publica una crónica comentando la votación de la *Carta Mundial de los Derechos del Niño* en el seno de la ONU. "Desde el punto de vista —dice Lucientes—, llamémosle infantil, dicha *Carta* sólo contiene un pero: los padres y maestros podrán legalmente azotar a los niños díscolos." Y ésta es una cuestión que actualmente ha originado calurosas polémicas en los Estados Unidos: "los partidarios de la educación clásica sostienen que un azote, un cachete o un pescozón a tiempo hacen a cualquier criaturita indócil muy poco daño material y, en cambio, le procuran para el futuro un gran bien moral, la noción del respeto en el único lenguaje que puede entender. Los entusiastas de la educación moderna aseguran que el castigo corporal menoscaba o destruye la espontaneidad de los reflejos infantiles y siembra en el ciudadano de mañana complejos antisociales de terror o de resentimiento". "¿Azotes o no? Esta es la pregunta que aquí se hacen padres, pedagogos, moralistas, autoridades e incluso los diplomáticos de la ONU. Indudablemente, la lenidad o superbenevolencia en la educación infantil parece que ha hecho crisis" (3).

Con el título *Pedagogía del libro*, encontramos una colaboración en "Escuela Española" que exalta los valores de la lectura como medio de educación y expone algunas condiciones para que éstas sean lo más eficaz posible: "los alumnos deben leer, en general, pocos libros, a condición de que sean bien leídos. La lectura apresurada enerva la inteligencia. Comprender el verdadero significado y debido empleo de las palabras da claridad y fuerza al pensamiento, por lo que el maestro ha de procurar hacer frecuente la consulta del diccionario, libro indispensable en la biblioteca escolar. Más que la mera costumbre de leer, debe despertarse en los niños el gusto por la lectura". A continuación se detiene en algunos consejos sobre cómo deben ser las dos clases fundamentales de libros para niños: los de contenido didáctico —llamados de texto— y los de referencia literaria —literatura infantil—. "Indudablemente los libros didácticos para niños deben estar a su alcance, y, por tanto, ser escritos con dedicación exclusiva a las diversas etapas del nivel mental infantil. Lo que no quiere decir que esta primordial cualidad implique un estilo que, por querer ser adecuadamente sencillo, degenera en mojigato y ramplón. En cuanto a los libros puramente literarios, ya es otro cantar. Hay, como es sabido, una literatura infantil, es decir, una literatura escrita exclusivamente para los niños, pensando en sus gustos y aficiones. Y es curioso observar cómo, con frecuencia, los niños muestran un desdén extremado hacia los libros hechos para ellos. Sienten, desde las primeras páginas, que el autor se ve obligado a entrar en la esfera infantil con grotesco disfraz y el libro adquiere así un tinte de falsa puerilidad. No encuentran allí los pequeños lectores la novedad de lo desconocido, mágica fase de la que el alta humana está sedienta a todas las edades. Para ser comprendido por la infancia, nada vale tanto como un gran talento. Y lo que suele emplearse, con harta frecuencia es un tonillo insulso para decir sin gracia cosas sin vigor" (4).

#### EXTENSION CULTURAL

La "Revista Calasancia" publica un largo estudio sobre el problema del analfabetismo en España. Comienza

(2) Francisca Montilla: *Los catorce años*, en "Escuela Española" (Madrid, 2-IV-1959).

(3) Francisco Lucientes: *Ha quedado aprobado el proyecto de Carta Mundial de los Derechos del Niño*, en "Arriba" (Madrid, 12-IV-1959).

(4) M. Arias Muñoz: *Pedagogía del libro*, en "Escuela Española" (Madrid, 16-IV-1959).

estudiando el analfabetismo como fenómeno social, tanto históricamente cuanto desde el punto de vista de la actual política que la Unesco desarrolla para combatirlo. En un segundo capítulo estudia la evolución del problema en España, con datos correspondientes a los últimos cincuenta años, ofreciendo un amplio cuadro del estado actual y distribución del analfabetismo en nuestras provincias. Estudia también sus causas (geográficas, humanas, económicas, administrativas) y, por último, informa acerca de la actitud de la administración pública respecto de esta grave plaga (5).

#### ENSEÑANZA MEDIA

El Padre benedictino Dom Pedro M. Puig publica una colaboración en la "Revista Calasancia" exponiendo las razones intrínsecas que abogan en pro del *apostolado litúrgico-escolar*. "Muchas son estas razones. Piénsese en la serie de ellas que ha venido esgrimiendo el llamado "Movimiento litúrgico" en lo que llevamos del presente siglo. Sin embargo, queremos únicamente ceñirnos a dos de ellas, porque las estimamos básicas y porque guardan directa relación con lo más específico de una educación *cristiano-escolar*, esto es, las aludidas razones evidencian que la liturgia es el mejor método para inyectar vida sobrenatural e inculcar una radical mentalidad comunitaria en las almas de los educandos". A continuación desarrolla este concepto en dos capítulos: uno, dedicado a tratar de la liturgia como método óptimo para engendrar vida sobrenatural, y el segundo: la liturgia, método óptimo de vida comunitaria. Finalmente dedica unas líneas a exponer la idea de que la liturgia es el culto público integral del cuerpo místico y dice así: "el cristiano respira un ambiente en la Iglesia, mientras en ésta se desarrolla la liturgia; va impregnándose de una mentalidad; se regenera, se santifica: es el proceso de la formación sobrenatural, similar al de la naturaleza que desarrolla al organismo físico, sin traqueteos, sin brusquedades, sin divisiones arbitrarias. Educación verdaderamente cíclica. Una pedagogía divina. El alumno, sumergido en este ambiente, crece en lo sobrenatural, como hijo de Dios pero también como miembro vivo del cuerpo místico, en estrecha unión con todos los demás santos. El discípulo que, en virtud de una conveniente educación, es capaz de un desarrollo espiritual de esta índole y por tales motivos, será como árbol plantado junto a las aguas; dará frutos abundantes a su debido tiempo" (6).

En la misma revista encontramos también unas consideraciones expuestas en forma de *Principios* acerca de cómo se han de desarrollar las relaciones entre los padres y las instituciones escolares que se ocupan de sus hijos. Se establecen, en primer lugar, dos hechos básicos, a saber: que la Escuela y la familia se complementan en orden a la educación; y en segundo lugar, que los colegios religiosos (y en general los de la Iglesia) ejercen la función docente y educadora por delegación de la Iglesia. En el segundo capítulo se exponen los principios fundamentales para la coordinación de este doble esfuerzo y que son cuatro: *primero*, Principio de unidad de fines; *segundo*, Principio de colaboración (colaboración, que debe ser constante y profunda); *tercero*, Principio de orientación; y *cuarto*, Principio de respeto mutuo (7).

El actualísimo e importante problema de la Formación profesional se trata también en las páginas de la revista antes citada a la luz de los postulados que la religión católica imprime a la enseñanza. Comienza el artículo disponiendo esquemáticamente el ideal de la Pedagogía sobre la Formación profesional, que se ha de realizar mediante una amplia *información profesional*,

(5) José Bragulat: *El analfabetismo en España*, en "Revista Calasancia" (Madrid, abril-junio 1959).

(6) Dom Pedro M. Puig, O. S. B.: *Necesidades del apostolado litúrgico en la escuela*, en "Revista Calasancia" (Madrid, abril-junio 1959).

(7) C. Vilá Palá: *Principios fundamentales para la coordinación de esfuerzos entre los padres y las instituciones escolares*, en "Revista Calasancia" (Madrid, abril-junio 1959).

la cual abarcará los siguientes aspectos: se deberán dar a los alumnos nociones sobre las principales carreras y profesiones. Se les harán narraciones sobre vocaciones y temas vocacionales y se pondrán en relación los estudios actuales con algunas profesiones. También es preciso que el maestro se esfuerce en dar una idea justa de lo que es el trabajo en sí mismo, en sus diversas clases y en su triple dimensión personal, social y religiosa en orden a la salvación. Urge, asimismo, enseñar a apreciar el tesoro de valores económico-técnicos en que abunda hoy la civilización moderna en su justa medida. Finalmente, conviene educar al joven para el recto uso del tiempo libre que el día de mañana le dejará la profesión. El segundo gran deber de la Escuela en orden a la formación profesional consiste en iniciar al niño en el *trabajo manual*, cosa que debe hacerse en dos momentos sucesivos; en el primero el trabajo manual no ha de ser profesional aún, pero a partir de los doce años debe comenzarse ya el trabajo auténticamente profesional que capacite al muchacho para un oficio o un grupo de oficios. En un segundo capítulo se estudia la situación española ante este problema de la Formación profesional (8).

El editorial de la revista "Enseñanza Media" está dedicado a delinear esa reciente figura que ha aparecido en la pedagogía española de grado secundario y que es de trascendental importancia en el plano educativo; se trata del *director espiritual*: "No tiene a su cargo ninguna clase, pero guarda en su mano, no obstante, resortes pedagógicos que no poseen los que se limitan a profesar la disciplina. A él competen la formación moral de los alumnos; el modelar la voluntad dentro de las características ambientales; desarrollar las prácticas religiosas; fomentar el apostolado como "actitud hacia los demás", como valor social, es decir, darles con la "religión-vida" una contextura recta y honda espiritualmente" (9).

#### ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

En nuestra crónica anterior recogíamos la iniciación de una colaboración del catedrático Pascual Marín en las páginas del diario "Arriba" dedicadas a la enseñanza. Vamos a referirnos ahora a tres artículos sucesivos del mismo autor, encuadrados todos ellos bajo el título de "Problemas universitarios". En el primero comenta una actitud de las familias y, en general, de la sociedad española que considera equivocada: "son muchos los padres de universitarios, éstos mismos y aun determinados sectores de la sociedad que creen con perfecta buena fe que la misión primordial de la Universidad consiste, bien en preparar a sus alumnos para unas oposiciones, bien en enseñarles propiamente una profesión, bien en dotarles de un mero instrumento que, a manera de seguro de vida, les libre de toda clase de inquietudes para el futuro". Y, más adelante, dice: "nada más pernicioso que este pobre concepto de la Universidad que, por el contrario, debe ser escuela y yunque del pensamiento, en la que se enseñe al escolar a plantearse, junto a los más arduos y difíciles problemas científicos, toda la serie de cuestiones trascendentales que afectan a la vida social de nuestro tiempo, a la convivencia, en una palabra. La Universidad debe capacitar in-

(8) R. Carner: *Sobre formación profesional*, en "Revista Calasancia" (Madrid, abril-junio 1959).

(9) Editorial: *Los Directores Espirituales*, en revista "Enseñanza Media" (Madrid, 31 marzo-15 abril 1959).

telectualmente a quien a ella acude en demanda del saber para que pueda enfrentarse, con conocimiento de causa, con esa serie de problemas científicos y sociales que constituyen sus metas. Y el título académico expedido por ella debe significar una capacitación para tan difícil tarea" (10).

En su segundo artículo el profesor Marín Pérez delata una especial característica de nuestro momento: "las declamaciones contra la riqueza han dejado de ser el grito de la envidia o de la miseria. Lo que denuncian no es el lujo de la vida privada, es el espíritu de dominación. Los que desesperan de conquistar capitales forman, cualquiera que sea su función y su trabajo, la clase única del proletariado, y la lucha de clases es una lucha por el poder. Este espíritu ha penetrado en nuestras Universidades de manera alarmante, percibiéndose a través de una notoria disminución en el número de escolares que optan por el estudio de las humanidades" (11).

En el más reciente de sus artículos el profesor Marín comenta también un acontecimiento actual: la *proliferación asociativa*, que se viene últimamente observando en nuestra patria y que puede producir una justificada alarma ante el posible desviacionismo de la cuestión. "Naturalmente —dice— que al individualismo español le viene muy bien esta tendencia asociativa en la que se le quiere y se le debe implicar. Pero hay que proceder con especial cuidado en este aspecto, precisamente debido a las consecuencias que ese mismo individualismo tradicional y arraigadísimo en la indiosincracia caracteriológica del español, pueden originar al chocar con esa loable tendencia asociativa en que se le quiere considerar inmerso de repente, que afectan a la casi totalidad de sus perspectivas humanas. Estas consecuencias se traducen normalmente en el hecho de que al ser elegido o designado para la rectoría de cualquiera de los entes asociativos, surja inmediatamente en el español medio su casi selvático individualismo para considerarse imprescindible e insustituible en la rectoría o en cualquiera de los puestos de la directiva de la organización de que se trate." Después de aludir a algunos ejemplos, expresivos de las malas consecuencias de esta proliferación asociativa, termina con este párrafo de alerta: "quien crea que la juventud universitaria actual no comprende perfectamente estos juegos y estas tácticas, está absolutamente equivocado. Y a mi juicio que, por necesidades profesionales tengo que mantener contacto casi diario con ellos, ésta es una de sus más graves y justificadas preocupaciones que hay que añadir a la, ya muy importante, que supone la saturación de los escalafones que, tradicionalmente, se vienen cubriendo por oposición. En este último caso no existe más que un problema normal y común a muchos países del mundo en el que se da el fenómeno de exceso de profesionales. En el primero sí que existe el grave problema del autoescalafonamiento de dirigentes de las más diversas facetas de la vida social sin el normal y correcto esfuerzo de las pruebas de aptitud para cerrar el paso a quien real, verdadera y culturalmente se halle investido de ella" (12).

CONSUELO DE LA GÁNDARA.

(10) Pascual Marín Pérez: *Problemas universitarios*, II, en "Arriba" (Madrid, 12-IV-1959).

(11) Pascual Marín Pérez: *Problemas universitarios*, III, en "Arriba" (Madrid, 19-IV-1959).

(12) Pascual Marín Pérez: *Problemas universitarios*, IV, en "Arriba" (Madrid, 26-IV-1959).

# actualidad educativa

## 1. ESPAÑA

### SUBVENCIONES PARA ESCUELAS PRIMARIAS NO ESTATALES

Los Centros, Organismos y entidades de toda clase que patrocinen o sostengan actividades o Escuelas de enseñanza primaria y que han venido percibiendo subvenciones destinadas a tal fin, o que, no habiéndolas obtenido las precisen en la actualidad, podrán solicitar la concesión de tal beneficio para el año en curso mediante instancia suscrita por quien ostente la representación legal de la entidad interesada.

En la instancia de solicitud se consignará necesariamente:

a) Denominación del Centro, Organismo o entidad de que se trate, su domicilio e indicación de sus fines y, en su caso, los datos relativos a su creación o autorización legal.

b) Nombre y apellidos del representante legal y su domicilio particular, cuando no sea el mismo de la entidad.

c) Si patrocinara o tuviera Escuelas de enseñanza primaria no estatal, las fechas de su respectiva autorización por la Dirección General de Enseñanza Primaria.

d) Subvenciones percibidas en 1958 en años anteriores, destino dado a las mismas y, a ser posible, con cargo a qué partida presupuestaria.

Al escrito de petición se acompañará Memoria explicativa de la inversión que se proyecta dar a la subvención citada. La Memoria deberá estar autorizada por el mismo firmante de la instancia y, en su caso, por la autoridad civil o eclesiástica de que dependa el Centro u Organismo.

Las instancias con su documentación aneja se dirigirán al Registro General del MEN. El plazo para hacerlo será de cuarenta días naturales a partir del 18 de abril de 1959.

En los casos que se estime pertinente podrá solicitarse informe de la Inspección de Enseñanza Primaria o de otra autoridad u Organismo competente acerca del actual funcionamiento del Centro y de la conveniencia de la concesión o denegación del beneficio.

### BECAS "UNIVERSIDAD MENÉNDEZ PELAYO" 1959

El Ministro de Educación Nacional ha firmado una orden por la que, a través de la Comisaría General de Protección Escolar, se convocan 100 pensiones de estudio para los próximos cursos de verano en la Universidad Internacional Menéndez Pelayo, de Santander.

Al concurso de méritos podrán ir los graduados españoles que hayan alcanzado su título durante los tres últimos años, los maestros nacionales que se encuentren cursando estudios de pedagogía y que cuenten con dos años de servicio al menos y los estudiantes matriculados en el último curso de carrera.

El plazo de solicitud de estos beneficios concluirá el próximo día 15

de mayo, y las instancias, acompañadas de la documentación correspondiente, deberán presentarse en las Comisarias de Protección Escolar y Asistencia Social de los Distritos Universitarios respectivos, en el modelo oficial que se facilita en dichos servicios.

La cuantía de estas pensiones cubre esencialmente los gastos de viaje y de estancia del pensionado en alguna de las residencias de dicha Universidad.

### PREMIOS NACIONALES DEL BACHILLERATO

Por O. M. de 28-III-59 (BOE. 25-IV-59), el Ministerio de Educación Nacional ha creado, con carácter anual, cinco Premios Nacionales del Bachillerato, que serán adjudicados a los alumnos que demuestren mejor preparación entre los que hubieran obtenido premio extraordinario en los exámenes del Grado Superior.

Las pruebas para la concesión de los Premios Nacionales tendrán lugar en el mes de noviembre de cada año y sólo podrán concurrir a las mismas quienes hayan obtenido el premio extraordinario en el año académico inmediatamente anterior. La participación en las pruebas no originará el pago de tasa alguna.

Previo convocatoria hecha por la Inspección Central de Enseñanza Media, y con la mayor difusión posible, se efectuarán los ejercicios de selección en la capital del Distrito Universitario en el que los aspirantes hubiesen obtenido el premio extraordinario o en aquel en que se encuentren siguiendo estudios, caso de que hubiesen cambiado de residencia y consistirán en un ejercicio escrito sobre un tema único, enviado por el Ministerio y desarrollado ante un Inspector de Enseñanza Media del Estado designado por la Inspección Central.

Los ejercicios, firmados por sus autores respectivos y por el Inspector, serán enviados por éste, bajo sobre lacrado, al "Inspector Jefe del Servicio de Exámenes de la Inspección Central de Enseñanza Media", quien los custodiará hasta que llegue el momento de entregarlos al Tribunal que se designe al efecto. El "Tribunal del concurso de Premios Nacionales del Bachillerato" radicará en la Dirección General de Enseñanza Media y estará constituido por tres Inspectores de Enseñanza Media del Estado que para cada año designará el Director general o, por su delegación, el Inspector general. El Tribunal examinará los ejercicios recibidos y seleccionará los mejores hasta un máximo de cinco; su calificación será discrecional e inapelable.

La Comisaría General de Protección Escolar y Asistencia Social fijará para cada convocatoria el importe de los Premios Nacionales y el momento y lugar de su entrega a los ganadores. En todo caso, los premios consistirán en libros por el im-

porte señalado, que se cargará a los fondos de dicha Comisaría.

Para el presente se ha fijado el valor de cada uno de los cinco premios en cinco mil pesetas.

### BIBLIOTECAS ESCOLARES

Para que a un maestro se le pueda conceder el punto abonable para concursos de traslados por el concepto de Biblioteca Escolar —informa el *Boletín de Educación Primaria* de la Inspección castellonense, número 37, marzo 1959—, de acuerdo con el artículo 45 de la Ley de Educación, no basta que se disponga de una colección de libros, sino que éstos circulen, sean leídos y su lectura resulte provechosa para la formación intelectual y moral de los escolares. La Ley exige que ésta y las demás instituciones educativas tengan "un desenvolvimiento próspero y continuado", que deberá acreditarse documentalmente.

A tal fin, los maestros se atenderán, para la petición del "punto" aludido, a las siguientes instrucciones:

1.ª La solicitud se tramitará por conducto de la Junta Municipal y de la Inspección de zona, e irá dirigida al Director general de Enseñanza Primaria.

2.ª Deberá ir documentada: es decir, se justificará documentalmente el desenvolvimiento próspero y continuado de la Biblioteca infantil, acompañando certificación de la Junta en que consten tales datos extremos, siendo el de un curso escolar el tiempo mínimo exigible para acreditar la continuidad.

3.ª Previamente debe obrar en la Inspección de E. P. el Catálogo de los libros de la Biblioteca, y una breve Memoria estadística acerca del movimiento de libros de lectores, y el provecho educativo obtenido en el tiempo de su funcionamiento, así como la exposición de los medios y recursos para fomentar los fondos de la Biblioteca y la expansión de sus beneficios culturales.

Si la Escuela se aprovecha del servicio de la BIC (Biblioteca de Iniciación Cultural), debe hacerse constar, así como transcribir los datos que se remiten al organismo ministerial que dirige la Biblioteca.

Cuando la utilización de los servicios de la BIC se haga de un modo intensivo y con evidentes buenos fondos, puede ser considerada como biblioteca escolar propia.

### "DIAGNOSTICO Y CONSEJO EN LA ORIENTACION ESCOLAR"

En el Instituto Nacional de Psicología Aplicada y Psicotecnia, el profesor Donald E. Super, de la Columbia University, pronunció una conferencia sobre "Diagnóstico y consejo en la orientación profesional", perteneciente al Curso ya anunciado en nuestro número anterior sobre "Vocación y orientación profesional". El profesor Super es en la actualidad profesor de Educación de la mencionada Universidad y consejero vocacional de diversas entidades y Empresas de los Estados Unidos.

Comenzó exponiendo la realidad observada en varias exploraciones y selecciones psicotécnicas realizadas en Estados Unidos, en las cuales el pronóstico de aptitud de los alumnos no coincidía con la realidad observada más tarde. En un grupo de

cadetes de las Fuerzas Armadas, una entrevista posterior con un grupo de ellos, una vez realizados los "tests", no añade ningún elemento de certidumbre al pronóstico.

Y entonces intenta averiguar el método para que este pronóstico sea más efectivo, y expone las dos tendencias seguidas actualmente en los Estados Unidos en el consejo vocacional: la directiva y la no directiva. En la primera, el paciente (el "counselling" es una mezcla de orientación profesional y psicoterapia) se somete al criterio del examinador. En la no directiva se establece, a lo largo del proceso de orientación, una colaboración entre el orientador y el paciente.

El doctor Super expresa su opinión de que para lograr el cumplimiento eficaz de los tres diagnósticos necesarios que totalizan la labor del consejero vocacional (diagnóstico del problema, diagnóstico de la persona y diagnóstico encaminado a un consejo) es necesario aunar estas dos técnicas: según el momento, la persona y el problema a tratar en cada sesión, el orientador habrá de imponer su criterio o habrá de entablar un diálogo en colaboración con el paciente.

Pero de todas formas, acerca de la verificación en la práctica del consejo dado, observa el doctor Super que no se trata de una predicción, sino de un diagnóstico, a la vista de una serie de circunstancias, probabilidades y aptitudes.

#### HACIA LA REVISIÓN DE LAS TASAS ACADÉMICAS

La revista "24" del S. E. U., de Madrid, convoca a todos los universitarios a la colaboración con el Gabinete de Estudios Sindicales de la Jefatura del Distrito Universitario para redactar un detallado informe sobre el régimen vigente en materia de matrículas y tasas académicas. Recoge una tesis expuesta en la revista del Círculo Universitario "Marzo", en el sentido de aumentar las tasas académicas para los estudiantes procedentes de sectores económicos holgados, con un sistema de matrículas escalonadas y gratuitas para los demás estudiantes, y fija especial atención en el estado actual de las matrículas gratuitas, alegando citas de textos de la Ley de Protección Escolar, ilustradas con datos estadísticos.

Los estudiantes de Madrid van a intentar un estudio detallado de las realidades y perspectivas del régimen de matrículas, que una vez concluido será elevado a la Jefatura Nacional del S. E. U. para su tramitación a la autoridad académica.

#### SE CREA EL SERVICIO DE ORIENTACIÓN PSICOTÉCNICA DE ENSEÑANZA MEDIA

El Ministerio de Educación Nacional acaba de crear (O. M. 28-III-1959, BOE de 22-IV-59) el Servicio de Orientación Psicotécnica para la Enseñanza Media. La finalidad de este Servicio consistirá en la aplicación de la Psicología al mejor conocimiento de los alumnos de Bachillerato para contribuir a perfeccionar y resolver los siguientes aspectos de la enseñanza:

a) Selección y orientación escolar y profesional.

b) Métodos didácticos y educativos.

c) Problemas de adaptación e higiene mental.

Este Servicio queda integrado en el Centro de Orientación Didáctica y dependerá del Director de este Centro, quien propondrá al Director general de Enseñanza Media el nombramiento de la persona que haya de desempeñar la jefatura del Servicio. En el ámbito local, este Servicio tendrá su sede en los Institutos Nacionales de Enseñanza Media.

#### NEOLOGISMOS APROBADOS POR LA REAL ACADEMIA ESPAÑOLA

La Real Academia Española ha aprobado una nueva serie de artículos dedicados a los neologismos que han merecido el beneplácito de los señores académicos.

Los siguientes son sin explicación, por considerarla innecesaria: *peligrosidad*, *rijosidad*, *inmediates*, *gregarismo*, *guardaespaldas*, *autoservicio*, *silla eléctrica*, *intrascendente*, *indiscernible*, *inoperante*, *egocéntrico*, *infrarrojo* (en lugar de "ultrarrojo").

*Pocho*, podrido (aplicado a los frutos); *puntero*, el que sobresale en alguna actividad; *pago*, como objetivo, "pagado"; *invidencia*, falta de vista; *betunero*, limpiabotas; *floristería* o *florería*, tienda de flores; *bolera*, lugar destinado al juego de bolos; *portería*, meta del fútbol.

*Existencialismo*: Tendencia filosófica que funda el conocimiento de la realidad en la experiencia inmediata de la propia existencia.

*Puntillismo*: Escuela pictórica, derivada del impresionismo, que se caracteriza por toques de color breves y desunidos.

*Monocultivo*: Cultivo único o predominante de un vegetal en determinada región.

*Herbicida*: Producto químico que impide el desarrollo de las malas hierbas.

*Microsurco*: Disco gramofónico de larga duración.

*Rubia*: Camioneta con caja de madera en color natural.

*Opositar*: Tomar parte en unas oposiciones.

*Concurrar*: Tomar parte en un concurso.

*Concurrante*: El que acude a un concurso u otro certamen.

*Exiliado*: Persona que voluntariamente vive alejada de su patria, a diferencia de "exilado", que es el desterrado forzoso. (También se admiten los verbos *exiliar* y *exiliarse*.)

Otros verbos de reciente admisión: *protagonizar*, *planificar* (distinto de "planear"), *deshumanizar* (privar, especialmente a las obras de arte, de las características humanas), *fichar* (comprometerse un jugador a actuar en determinado equipo), *mecanizar* (efectuar con máquinas lo que antes se hacía a mano en una industria), *puntuar* (entrar en el cómputo de los puntos el resultado de una prueba o composición).

*Militarada* (no necesita explicación), *mayéncia* (arte de alumbrar el maestro en el discípulo nociones que éste poseía sin saberlo), *ilustración* (movimiento ideológico del siglo XVIII que propugnaba la secularización de la cultura), *laicado* (condición y conjunto de los fieles que no son clérigos), *igualatorio* (asociación de médicos y clientes mediante una iguala), *quitamedos* (listón o cuerda que, a manera de pa-samanos, se coloca en andamios al-

tos y en otros lugares para evitar el vértigo), *armónica* (pequeño instrumento de viento en el que soplando o aspirando se producen los sonidos).

Locuciones aceptadas:

*Tener lugar*: Suceder o acontecer algo.

*Al por mayor y al por menor* (hasta ahora lo académico era decir "por mayor" y "por menor").

*Hibernación*: En sentido naturalista, letargo de ciertos animales durante el invierno; en sentido médico, sopor que se provoca artificialmente en los enfermos con fines anestésicos o curativos.

#### PLAN DE ESTUDIOS DE LA ESCUELA DE ESTADÍSTICA

Por O. M. de 30-IX-1958 (BOE, 21-IV-59), el MEN ha aprobado el siguiente plan de estudios de la Escuela de Estadística de la Universidad de Madrid, el cual se instaurará progresivamente de tal forma que en el curso 1958-59 solamente entrará en vigor el primer año del nuevo plan:

GRADO MEDIO.—Matemáticas generales; Estadística general; Métodos estadísticos.

#### GRADO SUPERIOR:

##### Diploma de Estadística general

##### PRIMER AÑO

*Primer cuatrimestre*: Matemáticas; Estadística descriptiva; Cálculo de probabilidades.

*Segundo cuatrimestre*: Matemáticas; Teoría de muestras en poblaciones finitas; Teoría de la estimación.

##### SEGUNDO AÑO

*Primer cuatrimestre*: Técnica del muestreo; Teoría de la inferencia y decisión; Diseño de experimentos.

*Segundo cuatrimestre*: Análisis multivariante; Series cronológicas y procesos estocásticos; Diseño de experimentos.

##### Diploma de Estadística matemática

##### PRIMER AÑO

*Primer cuatrimestre*: Estadística descriptiva; Teoría de la probabilidad, 1.º; Teoría de juegos y sus aplicaciones.

*Segundo cuatrimestre*: Teoría de muestras en poblaciones finitas; Teoría de la probabilidad, 2.º; Teoría de la estimación.

##### SEGUNDO AÑO

*Primer cuatrimestre*: Análisis numérico; Teoría de la inferencia y decisión; Diseños de experimentos.

*Segundo cuatrimestre*: Análisis multivariante; Series cronológicas y procesos estocásticos; Diseños de experimentos.

ESPECIALIDADES. — Estadística demográfica; Aplicaciones industriales a la Estadística; Econometría; Estadística aplicada a la Psicología y a la Pedagogía; Estadística aplicada a la Medicina; Cálculo numérico.

### PORCENTAJES DE ALUMNOS GRATUITOS EN LA ENSEÑANZA NO ESTATAL

Todos los Centros de Enseñanza no estatal, siempre que hayan de recibir o conservar su categoría de reconocidos, o disfrutar de protección, ayuda o autorización especial, tendrán, con carácter absolutamente gratuito, un número entre cinco y el quince por ciento del total de sus alumnos. Los Centros a los que no se les ha fijado o se les fije porcentaje especial por comunicación individual y directa habrán de admitir los siguientes porcentajes gratuitos:

A) *Centros de Enseñanza Superior, Universitaria y Técnica*: El 12 por 100.

B) *Centros de Enseñanza Técnica de Grado Medio*: El 12 por 100.

C) *Centros de Enseñanzas Comerciales*: El 12 por 100.

D) *Centros de Enseñanza Media*:

a) Colegios reconocidos superiores: El 12 por 100.

b) Colegios reconocidos elementales y Colegios autorizados superiores: El 8 por 100.

c) Colegios autorizados elementales: El 5 por 100.

d) Centros dedicados a la preparación del Curso Preuniversitario: El 8 por 100.

E) *Centros de Enseñanza Laboral*:

a) Institutos Laborales: El 12 por 100.

b) Centros de Formación Profesional Industrial: El 12 por 100.

F) *Centros de Enseñanza Primaria*:

a) Escuelas reconocidas: El 12 por 100.

b) Escuelas autorizadas: El 8 por 100.

En los Centros con grados subvencionados por su matrícula gratuita, si además tienen establecidas inscripciones de pago, los porcentajes

se girarán sobre esta última clase de matrícula.

G) *Escuelas del Magisterio*: El 12 por 100.

Los porcentajes de los Centros declarados de "interés social" y que hayan comenzado a disfrutar las ventajas correspondientes a esta declaración serán los siguientes:

A) *Centros de Enseñanza Superior*: El 15 por 100.

B) *Centros de Enseñanzas Técnicas de Grado Medio*: El 15 por 100.

C) *Centros de Enseñanzas Comerciales*: El 15 por 100.

D) *Centros de Enseñanza Media*:

a) Colegios reconocidos superiores: El 15 por 100.

b) Colegios reconocidos elementales y Colegios autorizados superiores: El 13 por 100.

c) Colegios autorizados elementales: El 10 por 100.

d) Idem dedicados a la preparación del Curso Preuniversitario: El 13 por 100.

E) *Centros de Enseñanza Laboral*:

a) Institutos Laborales: El 15 por 100.

b) Centros de Formación Profesional Industrial: El 15 por 100.

F) *Centros de Enseñanza Primaria*:

a) Escuelas reconocidas: El 15 por 100.

b) Escuelas autorizadas: El 13 por 100.

G) *Escuelas del Magisterio*: El 15 por 100.

Antes del 1 de junio de cada año, cada Centro afectado deberá poner en conocimiento de la Comisaría de Protección Escolar del Distrito Universitario respectivo el número de plazas gratuitas que, de acuerdo con los porcentajes establecidos, le corresponda en el curso siguiente. La Comisaría confeccionará la relación general de Centros y vacantes de su distrito, a la que dará la máxima publicidad. (O. M. 27-IV-59, BOE 28-IV-59.)

## 2. EXTRANJERO

### VACANTES DE PUESTOS TÉCNICOS EN LA UNESCO

La REVISTA DE EDUCACIÓN informa sistemáticamente en estas columnas, de las vacantes que se produzcan en los puestos de la Secretaría Técnica de la Unesco, en las misiones del Programa de Asistencia Técnica o en la Ayuda a los Estados Miembros de la Organización. Se relacionan a continuación los puestos técnicos vacantes en la actualidad, tomados del "Boletín Informativo" de la Comisión Española de Cooperación de la Unesco (núm. 4, Madrid, enero 1959). Para más amplia información: "Secretaría General de la Comisión Española de la Cooperación con la Unesco". Escuela Diplomática (Ciudad Universitaria), Madrid.

### MATERIAS A QUE SE REFIEREN LOS CONTRATOS.

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

a) Pedagogía, formación de per-

sonal docente, Revisión de Planes de Estudios, Escuelas de adultos, Educación de la Mujer y Educación Fundamental.

b) Orientación profesional y técnica, tanto práctica como teórica, incluyendo la introducción de planes de Orientación y revisión de los métodos de enseñanza.

c) Profesores de Universidades y de Institutos técnicos de altos estudios, especialmente de ciencias físicas y matemáticas. También hay puestos de investigación.

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

e) Bibliotecas y documentación.

f) Sociología y Psicología.

g) Redacción de libros de texto.

### PUESTOS VACANTES.

*Asesor de enseñanza rural*. Recife (Brasil).—*Cometido*: a) Aconsejar al Director del Centro sobre: 1.º, organización y ejecución del plan de trabajo del establecimiento; 2.º, la elaboración y aplicación del programa de investigaciones con vistas a la determinación de las necesidades de la región en mate-

ria de enseñanza, considerada la estructura y desarrollo del punto de vista económico y social; 3.º, los medios de asegurar la coordinación práctica de las del Centro de Estudios Superiores de Pedagogía (Río de Janeiro); 4.º, cooperar en la A. N. C. A. R.; 5.º, la prosecución de las actividades del programa después de la marcha del especialista. b) Organizar cursos de formación de corta duración destinados a inspectores de enseñanza, así como cursillos de perfeccionamiento con objeto de mejorar el nivel de los maestros en ejercicio en la región nordeste y la forma en que ellos conciben sus funciones.—*Requisitos*: a) Doctor en pedagogía o diploma equivalente. b) Experiencia en la administración de la enseñanza e inspección de escuelas, especialmente en escuelas rurales; algunos conocimientos de fondo en materia de sociología y economía rurales. c) Experiencia en materia de investigaciones pedagógicas.—*Idiomas*: Portugués.—*Duración*: Un año prorrogable.—*Cuantía*: 7.300 dólares anuales.

*Especialista en matemáticas*. Universidad de Chile (Santiago) y Universidad de Concepción, Chile.—*Cometido*: El especialista en matemáticas deberá ayudar a las Universidades de Chile (Santiago) y de Concepción a fin de establecer un Instituto chileno de Matemáticas y, en especial, a fin de organizar un programa de enseñanza, teniendo en cuenta el hecho de que es posible que los estudiantes lleguen a este Instituto sin haber pasado antes de las otras facultades o escuelas técnicas. Deberá también preocuparse de la formación del personal docente y prever la posibilidad de realizar investigaciones científicas.—*Requisitos*: Doctorado en Ciencias, con varios años de experiencia en enseñanza de las matemáticas y, a ser posible, haber participado en la reorganización de una universidad o de un instituto técnico superior. El experto deberá comprender los problemas particulares de las Universidades de Chile.—*Idiomas*: Español o portugués.—*Duración*: Seis meses.—*Cuantía*: 7.300 dólares anuales.

*Especialista en Física*. Universidad del Estado y Universidad Católica de Chile.—*Cometido*: La organización de la enseñanza de la física en las diferentes universidades, examinar el funcionamiento de los laboratorios y el estado de sus instalaciones, presentar recomendaciones con vistas al mejoramiento de planes de estudio y desarrollo de los programas de los cursos. El especialista deberá preocuparse también de la formación del personal docente y prever la posibilidad de emprender investigaciones científicas. Dará cursos en su especialidad y organizará seminarios para el personal y estudiantes.—*Requisitos*: Doctor en ciencias, con varios años de experiencia docente en física y, a ser posible, habiendo participado en la organización de una universidad o de un instituto técnico superior. El especialista deberá estar familiarizado con los problemas particulares de las universidades.—*Idiomas*: Español.—*Duración*: Tres



meses.—*Cuantía*: 7.300 dólares anuales.

**Especialista en Espectroscopia.** Consejo Nacional de Investigación. El Cairo (Egipto).—*Cometido*: Desarrollar una sección de espectroscopia utilizando el equipo: espectrógrafo ultra-violeta Q 24 (Jena); E 478 Espectrógrafo de cuarzo; espectrofotómetro universal (Jena); monóscopio (Mon-kts, Budapest); H 451 microscopio de llama Hilger; espectrofotómetro Hilger; fotómetro Pulfrich (Zeiss); espectrógrafo registrador en infrarrojo. Deberá formar especialistas egipcios para el empleo de estos aparatos y la interpretación de los resultados.—*Requisitos*: Grado universitario en física con grandes conocimientos en química. Experiencia de varios años en espectroscopia utilizada para el análisis cualitativo y cuantitativo.—*Idiomas*: Inglés.—*Duración*: Un año.—*Cuantía*: 7.300 dólares anuales.

**Especialista en física aplicada.** Centro de Física Aplicada. Consejo de Investigaciones de Israel y Universidad Hebrea. Jerusalén (Israel).—*Cometido*: Colaborar en el Centro de Física aplicada encargándose de: los proyectos de los laboratorios; de aconsejar sobre las necesidades de locales, equipo y personal; establecer un programa de investigación; formar personal local con categoría de licenciados y doctores, así como encargarse de la formación de estudiantes universitarios. Habiendo ya iniciado investigaciones sobre energía solar, el especialista deberá asesorar en esta materia para la realización de un proyecto destinado al estudio de los problemas de la física de las superficies y de la acumulación de la energía.—*Requisitos*: Grado de doctor universitario o equivalente, sobresaliendo en ciencias, con varios años de experiencia adquirida en cargo directivo en materia de investigación en las cuestiones clásicas de física aplicada, química física o física fundamental; por ejemplo, óptica, termodinámica, metalurgia, física de sólidos, física y química de superficies.—*Idiomas*: Inglés.—*Duración*: Un año.—*Cuantía*: 8.750 dólares anuales.

**Especialista en la organización y administración universitarias.** Rabat (Marruecos).—*Cometido*: a) Ayudar a las autoridades marroquíes en la reorganización de las universidades de Fez, Marrakech y Rabat y formular las recomendaciones necesarias con vistas a coordinar su funcionamiento y llegar a un modo de integración de estas universidades en un conjunto nacional. b) Ayudar a las autoridades en la elaboración de los textos necesarios en la administración de estas universidades, en definitiva, entre otros: los informes entre facultades en el punto de vista administrativo y de la enseñanza; la división de las facultades en departamentos; los informes de la Universidad con los diferentes servicios del Estado.—*Requisitos*: Diplomas universitarios de doctor o equivalente. Experiencia en la enseñanza superior como profesor de universidad. Experiencia en la administración de una universidad en su género. Conocimiento basado tanto como sea posible sobre la experiencia de la

organización y de la administración de universidades modernas en diversas partes del mundo.—*Idiomas*: Francés, árabe y otras lenguas.—*Duración*: Un año.—*Cuantía*: 7.300 dólares anuales.

**Especialista en Enseñanza Técnica Media.** Caracas (Venezuela).—*Cometido*: a) En colaboración con el experto en planeamiento general de la educación y juntamente con los funcionarios competentes del Gobierno, proponer medidas adecuadas destinadas a la adaptación y ejecución de un plan para el desarrollo de la enseñanza media técnica. b) Cooperar en la revisión, adaptación y formulación de los planes de estudio y en el establecimiento de centros de educación en la esfera de la enseñanza técnica media. c) Cooperar en la organización pedagógica de escuelas, laboratorios y cursos prácticos. d) Asesorar sobre la construcción de laboratorios escolares y cursos prácticos, así como en la adquisición de equipo y material adecuados para esos laboratorios y cursos prácticos. e) Asesorar sobre la reorganización de la inspección de la enseñanza técnica media, inclusive los aspectos administrativos de ese tipo de enseñanza.—*Requisitos*: Título universitario de ingeniería o grado equivalente, de preferencia con algunos antecedentes en la esfera de la educación técnica. Experiencia de profesorado de enseñanza técnica media y en la organización, administración y planeamiento de ese género de enseñanza.—*Idiomas*: Español.—*Duración*: Un año.—*Cuantía*: 7.300 dólares anuales.

#### CONFERENCIA SOBRE ENSEÑANZA DE IDIOMAS EXTRANJEROS EN ESTADOS UNIDOS

Según informa el *Journal of Arkansas Education*, la Oficina de Educación de los Estados Unidos ha celebrado una conferencia sobre la enseñanza de idiomas extranjeros en las Escuelas superiores, a la que asistieron 50 especialistas en la materia. Las actas de los trabajos realizados componen un folleto de 166 páginas recientemente distribuidos por la mencionada Oficina.

*Propuesta principal de la conferencia.*—“El sistema educativo norteamericano ha de proveer un programa de estudios de diez años como mínimo para la enseñanza de idiomas extranjeros, que ha de comenzar en el tercer grado y extenderse hasta cubrir la totalidad de la enseñanza superior”. En el citado informe se señalan los puntos siguientes: la mayor parte de los alumnos norteamericanos dedican únicamente dos años al estudio de un idioma extranjero, estando probado por una larga práctica que el aprendizaje de idiomas no maternos requiere una labor larga y continuada. El ruso se enseña en 12 Escuelas superiores norteamericanas, si bien otros centros docentes incluirán esta disciplina en el próximo curso. Otras Escuelas superiores incluyen en sus programas el español como requisito indispensable, e igual acontece con el alemán, el francés y otros idiomas de la Europa occidental. El informe señala que es importante aprender a hablar un idioma extranjero antes de empezar a leerlo o a escribirlo. Por tanto, debe concederse la mayor atención a los materiales de ense-

ñanza de idiomas, que formarán parte del equipo docente de toda escuela secundaria, no yendo a la zaga de otras disciplinas como la economía doméstica, la ciencia o la enseñanza de la mecanografía o tipografía. No faltarán nunca prácticas de pronunciación y de acento en los idiomas especiales. Se precisan coordinadores y profesores consultivos, puestos al servicio de las escuelas y colegios que lo soliciten. Porque en la mayor parte de estos centros no existe ayuda profesional con respecto a la enseñanza de idiomas, particularmente en las escuelas pequeñas, y solamente unos 24 grupos escolares urbanos cuentan con supervisores en lenguas extranjeras.

Pueden conseguirse ejemplares de este interesante informe dirigiendo la atención al superintendente de Documentos, Imprenta del Gobierno de los Estados Unidos, Washington, 25, D. C., al precio de un dólar ejemplar.

#### VALORACION DE LOS MAESTROS NIPONES

Según informa el semanario *Servicio* (núm. 672, 14-III-59), la Unión de Maestros japoneses, segunda por su importancia en atención al número de miembros, ha emprendido una campaña contra el sistema de valoración profesional de los maestros, puesto en auge desde el año 1956 por decisión de los organismos locales.

El sistema del cual protestan los maestros consiste en una organización y un procedimiento especial que vamos a transcribir: “Las autoridades y los administrativos de la enseñanza no son educadores de profesión, sino políticos que desean controlar la educación y los maestros para que sirvan su fin político. Por consiguiente, el sistema de valoración no está destinado a mejorar la educación ni la enseñanza. Su finalidad es el control político.”

No protestan contra la valoración, que la reconocen necesaria, sino contra el procedimiento y el personal que la realiza. Veamos cuáles son las necesidades de la educación en ese país.

“En el Japón, una considerable tarea debe realizarse en todos los dominios de la educación. Lo más urgente es que las autoridades, las comisiones y los administrativos de la educación procuren que la instrucción pueda darse en buenas condiciones: proporcionarse locales, terrenos para campos de juego y que la enseñanza sea gratuita y obligatoria. Los maestros creen que la valoración debería hacerse por los propios docentes y los padres de los alumnos.”

En su consecuencia, la Unión Japonesa de Maestros ha propuesto en la Asamblea de Delegados, reunida en Roma en 1958, al Ministerio de Educación japonés, un proyecto relativo a la valoración de los docentes.

Se considera cuestión muy delicada y, por tanto, requiere estudio para conseguir fijar criterios de valoración basados en normas objetivas. La valoración comprende tres puntos principales: a) servicios prestados con 43 sustitutos; b) la aptitud y la personalidad comprende 36, y los datos generales, cuatro.

La Unión de Maestros Japoneses ha declarado que el sistema vigente de valoración jamás mejorará la calidad ni la eficacia de la enseñanza ni elevará el nivel de los escolares.

El problema de fondo parece consistir en que se quiere volver a la filosofía de antes de la guerra de 1937, so pretexto de mejorar el nivel cultural.

Los maestros lo ven de otra manera, y su organización solicita la ayuda de la Confederación Mundial de Organismos de la Profesión de Enseñantes. La Confederación Mundial ha enviado al Japón al doctor Walty, que ha formulado un informe sometido al Secretariado General y al Comité Ejecutivo.

#### CONFERENCIA SOBRE PROBLEMAS ESTUDIANTILES

La Asociación de Estudiantes Polacos organizó para el próximo mes de agosto, en Cracovia, una Conferencia Internacional sobre problemas económicos y sociales de los estudiantes y sobre las organizaciones estudiantiles nacionales. Esta reunión estudiantil discute sobre la evolución de la enseñanza y el acceso a las formas superiores de la educación; las condiciones de los estudios, habitaciones, alimentación, salud, vacaciones, facilidades de viajes; el problema de los estudiantes que deben trabajar para poder vivir, así como el de las posibilidades de empleo, la importancia de los diplomas en los diversos países, la cooperación entre las Asociaciones nacionales de estudiantes y las perspectivas que existen para el desarrollo de éstas.

#### GRAN SEMINARIO DE EDUCACION EN COLOMBIA

Están realizando los preparativos para el gran Seminario que tendrá lugar en Bogotá, en el mes de septiembre de 1959, bajo los auspicios de la Unesco, la Organización de los Estados Americanos (O.E.A.) y el Gobierno de Colombia. Este Seminario estudiará en su integridad el estado de la educación y elaborará un proyecto global para atender al problema educativo en este país. Esta experiencia podrá servir de modelo para seminarios análogos de Europa y Asia, en donde se estudien las bases para resolver el problema escolar en general.

#### EL LENGUAJE EN LA EDUCACION PRIMARIA MUNDIAL

Más de un tercio del tiempo escolar es empleado en las escuelas primarias en el estudio del lenguaje, un

16 por 100 en el de la aritmética y un 10 por 100 en el de las ciencias naturales. Estas cifras se desprenden de un estudio llevado a cabo en 73 países por la Oficina Internacional de Educación y han servido como base para la discusión del programa de estudios primarios durante la última Conferencia Internacional sobre Educación Pública celebrada recientemente en Ginebra.

Según se anunció en dicha Conferencia (véanse R. DE E. núms. 84 y 90), los países en que se dedica la mayor parte del tiempo al estudio del idioma son Marruecos, Túnez, la U.R.S.S. (en este caso, más del 50 por 100), Irán, Luxemburgo, Albania, Camboya, Afganistán, Brasil, Ghana, Rumania y los Estados Unidos (más del 44 por 100). Actualmente, en los Estados Unidos y en la Unión Soviética se dedica el doble de estas mismas horas al estudio de las matemáticas.

#### III CONGRESO INTERNACIONAL DE HIGIENE ESCOLAR Y UNIVERSITARIA

La Asociación Francesa de Higiene y Medicina Escolares y Universitarias organiza para los días 6, 7 y 8 de julio de 1959 un Congreso Internacional de Higiene Escolar y Universitaria, que se celebrará en París bajo los auspicios del Ministerio de Educación Nacional francés.

El programa provisional es el siguiente:

*Primer día.*—Las enfermedades infecciosas en el medio escolar (ponente, R. Debré, Presidente de la Academia Nationale de Médecine):

a) Las faltas de escolaridad en las enfermedades contagiosas comunes de la infancia.

b) Diagnóstico, vigilancia y prevención del reumatismo articular agudo en los escolares.

*Segundo día.*—Medio escolar y salud del alumno. Problemas planteados por la adaptación recíproca del niño a la escuela y de la escuela al niño desde el punto de vista de su "salud", entendiendo por "salud" no sólo la ausencia de enfermedad, sino también la posibilidad de alcanzar un pleno desarrollo físico, intelectual y moral. (Ponente, M. David, Inspector general de Instrucción Pública.)

*Tercer día.*—Por la mañana: La epilepsia en la escuela. Por la tarde: Otros temas.

Los organizadores desearían la participación de especialistas del mayor número posible de países. Este ila-

mamiento se dirige principalmente a pediatras, médicos escolares, fisiólogos, neuropsiquiatras, psicólogos, asistentes sociales y enfermeras escolares, educadores, profesores y a todos los que de una manera u otra estén interesados en cuestiones relativas a la infancia y a la educación escolar y universitaria.

También se tratará de poner a punto los Estatutos de una Unión Internacional de Higiene y Medicina Escolares y Universitarias.

Para cualquier información complementaria, escribir a: Comité d'Organisation du Congrès d'Hygiène Scolaire et Universitaire, 13, rue du Four, Paris (6e).

Sus gastos son sufragados por los Ministerios de Trabajo y de Educación y la Caja Nacional de Seguridad Social. La Oficina Internacional del Trabajo y la Unesco colaboran con becas.

#### EQUIPO Y MOBILIARIO ESCOLAR

El documento publicado por la Unesco bajo el título "Equipo y mobiliario escolar", dentro de la serie "Revista Analítica de Educación", da una idea de los estudios, disposiciones y repertorios publicados sobre una materia de alto interés pedagógico, ya que permite al alumno en las mejores condiciones desarrollar sus trabajos y su capacidad. La Unesco ha reunido en veinte páginas los extractos de las respuestas recibidas de las Comisiones Nacionales de Europa, Estados Unidos, India, China, Marruecos, Japón y la República Árabe Unida, y de ellas se deduce la complejidad de este asunto tan interesante y que bien orientado permite economías y ventajas en la fabricación de los objetos de que se trata.

Decretos oficiales regulan las características del mobiliario para las aulas, del equipo para bibliotecas, cines, talleres, enseñanza de la geografía, radio, televisión, medios audiovisuales y museos anejos a las escuelas.

El decorado de las clases es igualmente objeto de especial atención e incluso el acondicionamiento de los internados que tanto contribuyen a hacer agradables las condiciones de estudio y en definitiva el bienestar de los alumnos.

Es un documento de interés para el magisterio y para la mayoría de los Gobiernos empeñados en extender los servicios de la educación, como es el caso en la actualidad en los países de habla española y portuguesa.

# 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.

## BACHILLERATO LABORAL ADMINISTRATIVO

Primer número de  
CUADERNOS DE LEGISLACIÓN.

Contiene: Plan de estudios. Cuestionarios. Cursos de adaptación y transformación de bachilleres. Instrucciones sobre matrícula y cuantas disposiciones regulan esta nueva modalidad de Bachillerato.

Precio: 25 pesetas.

Distribución y venta:

Ministerio de Educación Nacional.  
Sección de Publicaciones.  
Alcalá, 34, planta baja.  
Teléfono 21 96 08.

## BOLETIN OFICIAL DEL MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL

Sale todos los LUNES y JUEVES

Suscripción anual ..... 200 pesetas.

Suscripción semestral ..... 100 pesetas.

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

**REVISTA DE  
EDUCACION**

*Precio del ejemplar: 12 pesetas.*