



REVISTA DE EDUCACION

Manuel Lora Tamayo: España y el Programa 1965-66 de la Unesco, 53-59

Estudios. Arturo de la Orden Hoz: Reflexiones acerca del sistema escolar español, 60-64 - Adolfo Maílo: El problema de la Enseñanza Media, 64-70 - José Jiménez Delgado: Magisterio multi-forme de Ugo Enrico Paoli, 71-76

Crónica. El Seminario Iberoamericano de Alfabetización, 77-78. Miguel Cozar Guzmán: Adecuación de las titulaciones al ejercicio de la profesión, 78-81

Información extranjera. Carmen Fernández García: El Centro Internacional de Perfeccionamiento Técnico Profesional de Turín, 82-84

La educación en las revistas. 85-88

Reseña de libros. 89-92

Actualidad educativa. 93-100

REVISTA DE EDUCACION

PUBLICACION MENSUAL DE LA SECRETARIA GENERAL
TECNICA DEL MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL

Editoriales - Estudios - Crónicas - Información extranjera - La
educación en las revistas - Reseña de libros - Actualidad educativa

PRESIDENTE DEL CONSEJO: Antonio Tena Artigas.—VOCAL: Luis Artigas
Jacques Bousquet - Manuel Cardenal Iracheta - Enrique Casamayor
(Secretario de Redacción) - P. José Estepa - Rodrigo Fernández-
Carvajal - Consuelo de la Gándara - Feliciano L. Gelices - Emllio
Lorenzo Criado - Adolfo Maillo - Arsenio Pacios - José R. Pascual
Ibarra - Manuel M.^a Salcedo - Francisco Secadas

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

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

IMPRENTA NACIONAL DEL
BOLETÍN OFICIAL DEL ESTADO

Depósito legal: M 57/1958

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

I-6

España y el Programa 1965-66 de la Unesco (*)

MANUEL LORA TAMAYO

Ministro de Educación Nacional

Constituye para mí un deber de estricta justicia iniciar mi intervención en el debate general de esta XIII Conferencia de la Unesco proclamando la superior calidad del Proyecto de Programa que se nos ofrece. Hay en él densidad de concepto, amplitud de visión, sistemática y claridad en el desarrollo: se plantea con precisión la problemática que presenta el momento actual de la Organización y, manteniendo la inmutabilidad de los principios, se apunta con decisión a las direcciones que estamos llamados a seguir. Sean, pues, mis primeras palabras de felicitación al director general y de gratitud al propio tiempo por lo que facilitan las declaraciones de los Estados miembros las ordenadas indicaciones del documento 13 C/7, que constituyen un acertado guión para la homogeneidad del debate. Ateniéndonos, pues, a él, he de referirme en primer lugar a las ideas rectoras del Programa, que se pueden centrar en dos aspectos fundamentales: unidad de programa y prioridad de tareas.

UNIDAD DE PROGRAMA

Se plantea la unidad de programa en función de la diversidad de recursos económicos y en función de la diversidad de proyectos. Son aspectos diferentes que suscitan la necesidad de adoptar decisiones.

Al presupuesto ordinario de nuestra organización se suman hoy, prácticamente a partes iguales, recursos propios extrapresupuestarios, que a su vez se integran por los procedentes de Asistencia Técnica y del Fondo Especial. Esta aportación viene a ampliar nuestro campo de posibilidades; pero ¿hasta qué punto puede comprometer los principios y romper la unidad programática? Es cierto que, aunque los proyectos que formulen los Estados miembros sean controlados en su ejecu-

ción por el Consejo Ejecutivo de la Unesco, la decisión es de los organismos correspondientes de las Naciones Unidas, y comprendo bien la preocupación del director general; pero no veo difícil una inteligencia desde su origen entre ambos organismos rectores, a través de representaciones de uno en otro, para salvar las enormes ventajas que hacen posible un auténtico ensanchamiento del amplio frente que la Unesco se propuso cubrir en su noblemente ambiciosa concepción.

El Programa, en efecto, puede ser trazado como un todo único, con todos los asesoramientos y contactos que fueren necesarios y los recursos para su desarrollo integrarse en un presupuesto único, aunque las procedencias sean diferentes. En los conceptos del presupuesto de gastos figurarán las partidas a que esos ingresos se adscriben concretamente. Lo importante es, en efecto, que no padezca la vocación espiritual de la empresa ni la autonomía constitucional para mantenerla; pero ello es presumiblemente alcanzable, porque ya es una prueba de buena voluntad la propia concesión de estos recursos extrapresupuestarios. Con este criterio de unidad, la organización no es un mero agente ejecutivo, sino que, gracias a la ayuda exterior, se robustece en posibilidades, presididas siempre por los principios éticos que la informan, como salvaguardia de un decaimiento pragmático, y ello, a mi juicio, sin necesidad de plantearse, por esta sola causa, aumento de los recursos presupuestarios de la Organización.

Consideración especial exige la repercusión que la diversidad de proyectos tiene, sin duda, en la unidad del programa. Hay que partir para ello de la incuestionable necesidad de permanecer abierto a una temática variada, como corresponde a la pluralidad de disciplinas de la Organización; pero no es menos preciso evitar la excesiva dispersión que una proliferación de demandas podría originar, con perjuicio indudable para la eficacia de los proyectos.

Es difícil establecer criterios de selección. Tengo la personal experiencia en el Instituto de Investigaciones que dirijo de la dificultad que ofrece, cuando se plantean reajustes, convencer a los

(*) *Intervención del excelentísimo señor ministro de Educación Nacional, profesor Lora Tamayo, con ocasión de la XIII Conferencia Internacional de la Unesco en París, el día 26 de octubre de 1964.*

demás de que su tema de trabajo no es precisamente prioritario. Y esto no por terquedad ni egocentrismo, sino porque de un modo natural cada uno se encariña con sus proyectos e inconscientemente los reputa insuperables. *Mutatis mutandi* el fenómeno ha de producirse en las demandas de los Estados. La definición de criterios selectivos apriorísticos, que sería lo más práctico, no es, sin embargo, de realización fácil. Si tuviera que tomar personalmente una decisión, me limitaría por el momento a una selección dentro de un condicionamiento muy amplio, como el que se postula en la sugerencia del punto 61 de la introducción al programa, para dejar así un período de «prueba» que permita una «concentración prioritaria», en vista de la luz que estos tanteos previos arrojen en posibilidad y eficacia.

PRIORIDAD DE TAREAS

No es necesario recordar que al referirme hasta aquí a prioridad de proyectos ha de entenderse que son los que con objetivos concretos se presentan dentro de cada capítulo del programa, y al tratar ahora de prioridad de tareas, la atención se fija globalmente en cada una de las tres esferas de la educación, la ciencia y la cultura en que se mueven las actividades de la Organización.

He de decir con sinceridad que venía ya haciéndose precisa por parte de la Unesco una mayor atención a los temas científicos de la que hasta ahora se le había concedido. Por ello, he de aplaudir la decisión adoptada en el nuevo programa de «conceder a aquella análoga importancia que a las cuestiones de educación», y ello sin que éstas dejen de tener también carácter prioritario. Es cierto que ello conduce a una estabilización provisional en los restantes sectores del programa, que, por primera vez, no se benefician en el ejercicio actual de un aumento presupuestario; pero el retraso en acometer decididamente la acción relativa a la ciencia, puesta más de relieve en la Conferencia de las Naciones Unidas sobre la aplicación de la Ciencia y la Tecnología en beneficio de las regiones menos desarrolladas, justifica el impulso que se le da ahora.

Atropellan de tal forma los problemas educativos y científico-tecnológicos que una Organización como la nuestra no tiene opción y ha de darles prioridad en su programación, como cada uno de los países miembros viene haciendo ya en sus planes de desarrollo.

Creo, sin embargo, que podemos permanecer tranquilos en cuanto al supuesto desequilibrio, porque no son independientes nuestras esferas de actuación, ni aun las temáticas de cada una de ellas. Educación, ciencia y cultura se entrecruzan en objetivos y consecuencias, y cualquiera de ellas se ha de beneficiar del impulso que las otras alcanzan. El ideal de convergencia que propugna la introducción del programa ha de al-

canzarse por la propia naturaleza de los hechos, que impondrá asimismo reajustes de vasos comunicantes en este desequilibrio inicial, más aparente que efectivo.

EDUCACION

La Unesco ha trabajado activamente en pro del reconocimiento por todos los países de que las inversiones en Educación constituyen un requisito esencial del desarrollo económico y social. Los principios se confirman en su aplicación experimental, y así puedo decir con satisfacción, como la mejor prueba de nuestra identificación con los que inspiran el programa en el orden educativo, que al establecerse en España el Plan de Desarrollo (1964-67), se ha situado la Educación en primer lugar en el orden de prioridades establecido, ocupando el cuarto en volumen de inversiones, detrás de Transportes, Agricultura y Vivienda. El total de inversiones en Educación para el cuatrienio asciende a 22.858 millones de pesetas, aproximadamente 380 millones de dólares.

Los objetivos en Educación fijados en el Plan, coincidentes con ideas rectoras del Programa que contemplamos, son:

1. Continuar la lucha contra el analfabetismo e impulsar la extensión cultural, en especial en las zonas rurales, mediante el empleo de las modernas técnicas audiovisuales.
 2. Completar el plan de construcciones escolares con la construcción de 15.000 aulas de Primera enseñanza, mejorar la dotación de material pedagógico y ampliar hasta los catorce años la escolaridad obligatoria.
 3. Aumentar la capacidad de los centros de Enseñanza media y extender su ámbito con la creación de 465.000 nuevos puestos de estudio.
 4. Intensificar el esfuerzo en las enseñanzas de formación profesional en sus diversas modalidades, creando 120.000 plazas de alumnado.
 5. Situar a la Enseñanza superior en condiciones de hacer frente a las exigencias derivadas del desarrollo, respecto de la formación de universitarios, completando las instalaciones antiguas o defectuosas, realizando otras nuevas que permitan ampliar el marco de las enseñanzas existentes y creando 17 nuevas secciones en las Universidades.
 6. Consagrar un esfuerzo especial a la formación de ingenieros y técnicos y crear cuatro nuevas Escuelas de Ingeniería, 6.000 puestos de estudio para técnicos de grado medio y 9.000 de grado superior.
 7. Estimular las inversiones del sector privado en materia de enseñanza.
 8. Prestar la debida atención a la formación del personal docente requerido para atender estas crecientes necesidades.
- A pesar del breve tiempo transcurrido, podemos ya citar un buen número de realizaciones que dan cumplimiento a los objetivos trazados en el

Plan y, por otra parte, se ajustan exactamente a las directrices marcadas por el programa de la Unesco que comentamos, en su capítulo de Educación.

1. En lo que se refiere a Alfabetización, se ha planeado una Campaña Nacional, sobre bases totalmente nuevas, cuyos objetivos son:

a) Alfabetizar en el plazo de cuatro años 1.700.000 adultos analfabetos, hasta los sesenta años si son hombres y hasta los cincuenta si son mujeres (en 1963 la tasa de analfabetismo en España era del 9,2 por 100).

b) Elevar el mínimo de cultura de todos los españoles a la altura exigida para obtener el certificado de estudios primarios correspondiente a los alumnos de escuelas primarias que terminan en condiciones normales su escolaridad.

c) Mantener una educación continua de adultos que complete y actualice su cultura según las necesidades y progreso del país.

Para la alfabetización del referido censo y su promoción cultural se han destinado 5.000 maestros nacionales, especialmente preparados, que tienen como única misión la alfabetización de adultos, complementada con las tareas de censo y localización de los mismos. Se calcula que en cada uno de los cuatro años que ha de durar la campaña alcanzarán la alfabetización unos 450.000 analfabetos por año. Al mismo tiempo se ha creado el documento denominado «Cartilla de Promoción Cultural», que debe poseer todo español que carezca de certificado de estudios primarios o documento académico superior.

Las actividades españolas sobre Alfabetización han tenido también su proyección internacional, orientada naturalmente hacia los países de habla española. Recientemente se ha celebrado en Madrid el I Seminario Iberoamericano de Alfabetización, organizado por la Oficina de Educación Iberoamericana, organismo internacional con sede en España. Con tal motivo se reunieron representantes de quince países, y de cinco organismos internacionales como la Unesco, la Oficina Internacional de Educación (OIE), la Organización de los Estados Americanos (OEA), la de los Estados Centroamericanos (ODECA) y el Instituto Internacional de Planeamiento Educativo (IIPE). La planificación que de las tareas del Seminario hubo de hacer el secretario general de la Oficina, el presidente de nuestro Consejo Ejecutivo, doctor Barón Castro, permitió desarrollar un extenso temario que abarcaba, después de un estudio inicial del analfabetismo en España, Portugal e Iberoamérica, aspectos tan interesantes como la alfabetización en los medios suburbanos y zonas rurales; en los núcleos de población indígena en Iberoamérica; el caso particular de los inadaptados; el empleo de medios audiovisuales e informativos en general; el tratamiento posterior de los alfabetizados y aun el estudio de los programas de alfabetización. Muy provechosas conclusiones y recomendaciones no menos atinadas fueron fruto de las deliberaciones, constitu-

yendo una magnífica experiencia previa para el gran programa de Alfabetización que nuestra Organización prepara.

2. La extensión de la Enseñanza media por el empleo de modernas técnicas audiovisuales ha dado lugar a la creación, por Decreto de 16 de mayo de 1963, del Centro Nacional de Enseñanza Media por Radio y TV, que en su primer año de funcionamiento (curso 1963-64) impartió las enseñanzas correspondientes a los dos primeros cursos del grado elemental de la Enseñanza media. Por una Orden del Ministerio de Educación Nacional de 31 de agosto de 1964 se reguló la enseñanza por radio y televisión para el actual curso académico 1964-65, en el que se impartirán ya las correspondientes a los cuatro cursos que integran el Bachillerato elemental.

3. La ampliación de la escolaridad obligatoria hasta los catorce años ha sido ya regulada por Ley de 29 de abril de 1964. El certificado de estudios primarios que se obtenga al finalizar los ocho años de escolaridad permitirá el acceso al tercer año de Enseñanza media, previo un examen. Sería deseable la gratuidad de cualquier orden de enseñanza hasta los catorce años, y en este sentido es objeto de estudio la extensión de aquella, que hoy sólo existe en la Enseñanza primaria, al Bachillerato elemental, es decir, a la totalidad de la población escolar de menos de aquella edad.

4. La política de creación de nuevos centros de Enseñanza superior ha dado ya como resultado en el presente año la creación de nueve Secciones de Física, Matemáticas, Ciencias Biológicas, Filología e Historia en las Facultades universitarias, y dos Escuelas Técnicas Superiores de Ingeniería de Caminos, Canales y Puertos, Industrial y Agronómica.

5. La situación de las Enseñanzas técnicas en España ha cambiado notablemente, como consecuencia de la Ley de 29 de abril de 1964. Esta Ley reduce sustancialmente la duración de los estudios técnicos, sin merma de su calidad, adaptándolos a las necesidades del Plan de Desarrollo, de manera que pueda disponerse del número de técnicos de todos los niveles que España necesita. Así las enseñanzas de ingeniería se reducen a cinco años para todos sus tipos y las enseñanzas técnicas de grado medio se reducen a tres. Otros objetivos fundamentales de la nueva Ley consisten en lograr un mejor enlace entre las enseñanzas técnicas y las de carácter general y universitario y permitir el acceso a aquéllas de una población reclutada en capas más amplias de la sociedad. A este fin tendrá acceso a las enseñanzas superiores, además de los que posean el Bachillerato general, los bachilleres laborales de grado superior, y a las de grado medio los maestros industriales, peritos mercantiles, maestros de Primera enseñanza, oficiales industriales y capacitados agrícolas y forestales, los dos últimos previa la aprobación de un curso preparatorio.

6. En cuanto a la formación de personal do-

cente de todos los niveles, continúan sus actividades con ritmo creciente los Centros de formación de profesorado y orientación didáctica establecidos para la Enseñanza primaria y las distintas modalidades de Enseñanza media. Para combatir el problema que plantea la escasez de profesorado superior, sobre todo en las enseñanzas científicas y técnicas, el Ministerio de Educación Nacional ha creado una Comisión encargada de planear la formación de personal docente e investigador científico y técnico. El plan propuesto por esta Comisión supone aproximadamente doblar en cuatro años la cifra actual de este personal. Como iniciación de este plan se han convocado ya las primeras 200 becas que servirán para la realización de tesis doctorales, iniciación en la investigación y especialización en el extranjero de jóvenes graduados españoles que hayan de dedicarse a la docencia y la investigación.

7. En coincidencia con las directrices de la Unesco, España está impulsando también notablemente los trabajos sobre planeamiento educativo. En este sentido debemos mencionar la labor realizada en colaboración con la OCDE, dentro del llamado Proyecto Regional Mediterráneo, que ha conducido a la publicación de un detallado estudio sobre «Las necesidades en educación y el desarrollo económico y social de España». El proyecto entra ahora en su segunda fase, en la que las previsiones establecidas a largo plazo se han de adaptar para plazo medio, de acuerdo con el Plan de Desarrollo español. Estas actividades tienen también amplia repercusión en el plano internacional, ya que la experiencia adquirida en el Proyecto Regional Mediterráneo podrá transplantarse a los países de Iberoamérica. Está en marcha un proyecto de colaboración con la Organización de Estados Americanos, la cual enviará a España becarios seleccionados, procedentes de distintos países de Sudamérica, con objeto de que se formen en las técnicas de planeamiento educativo, en contacto con el equipo español del PRM. Se espera que los primeros cuatro becarios lleguen a España a principios del año próximo.

CIENCIAS EXACTAS Y NATURALES Y SU APLICACION AL DESARROLLO

Las tres partes en que el programa que comentamos divide su capítulo de ciencias son efectivamente las que encuadran los problemas a que debe atender la política científica de las naciones: desarrollo de la organización fundamental de la ciencia, cooperación internacional para el fomento de la investigación científica y aplicación de la ciencia y la tecnología al desarrollo.

Con el mismo criterio que inspiró nuestro informe en el capítulo de la Educación, queremos para ilustrar este de la Ciencia hacer una breve enumeración de las actuaciones de España, porque se entrelazan con una buena parte de los objetivos que perseguimos aquí.

En lo que se refiere a organización en general, hay que destacar en primer lugar la creación, por Decreto de 25 de abril de 1963, de la Comisión Delegada del Gobierno de Política Científica, que, presidida por el Jefe del Estado, está integrada por los ministros de Hacienda, Gobernación, Obras Públicas, Educación Nacional, Agricultura, Industria, Comercio y subsecretario de la Presidencia, es decir, aquellos cuyos Departamentos están más directamente relacionados con las necesidades de desarrollo de la ciencia y de la investigación. Su finalidad es orientar y coordinar la política del Estado en el fomento de la investigación científica y técnica, dando cohesión a las medidas de los distintos Ministerios en visión de conjunto que permita un criterio de unidad y coordinación en los planes de trabajo.

Las orientaciones establecidas se definen en los siguientes aspectos de una política científica:

1. Fomento de vocaciones, mediante las siguientes medidas:

a) Régimen de becas suficientemente dotadas para el periodo de doctorado.

b) Sistema de ayudas a los recién doctorados, que lo merezcan, durante un periodo de dos a tres años, que les permita continuar su labor científica hasta alcanzar una situación definitiva oficial o privada.

c) Agil posibilidad de incorporación de los graduados más valiosos a los cuadros de trabajo de Universidades, Escuelas Superiores e Institutos de Investigación.

d) Digna atención a los periodos de formación en el extranjero, dedicación plena, etc., que, llenando una exigencia actual, ofrezca al propio tiempo, a los que se inician, una atrayente perspectiva económica y un satisfactorio prestigio social. En el año presente se ha empezado ya el desarrollo de estas medidas que habrán de incrementarse en el futuro.

2. Fomento de la investigación fundamental, con atención particularizada a aquellas especialidades más necesitadas de ello, como matemáticas, biología, ciencias básicas de la Medicina, física del estado sólido y astronomía y fuerte impulso a la investigación técnica en los sectores más relacionados con nuestra política de desarrollo. Son estos, principalmente, la agronomía, en sus diversas modalidades, fermentaciones, pesca, conservas, textiles, materiales de construcción, minería y metalurgia y petroquímica. Estaremos siempre dispuestos a participar en investigaciones cooperativas sobre tales especialidades.

Como consecuencia de esta dirección política, se ha iniciado el pasado curso un amplio plan de ayuda a la investigación en la universidad, para robustecer su desarrollo, haciendo más posible la dedicación a ella y allegando dotaciones para material de toda clase, experimental y bibliográfico.

3. Fomento de la investigación en la industria, estimulando su propia iniciativa con regimenes

de exención en la nueva Ley de Reforma Tributaria y arbitrando, a través de las Asociaciones de investigación, creadas en 1961, con ayuda directa del Estado, la posibilidad de una coordinación con intereses técnicos comunes.

En orden a una colaboración internacional, ya sostenida desde años atrás, el hecho más saliente lo constituye la creación, en el seno del Ministerio de Educación Nacional, de la Comisaría de Cooperación Científica Internacional, por Decreto de 5 de junio de 1963. A través de esta Comisaría, que tiene el rango de Dirección General, se canaliza la colaboración del Departamento de Educación Nacional y aun de otros Ministerios, que voluntariamente se adscriben a ella, con las distintas organizaciones internacionales de carácter científico, cultural y educativo, manteniendo la continuidad en el desarrollo de las relaciones que de aquéllas derivan, merced al estudio, conservación y difusión de la documentación pertinente y el cumplimiento de las funciones de información y administración que derivan de la integración del Estado español en los diversos organismos internacionales de aquel carácter.

Debemos destacar un aspecto de la labor de la Comisaría, que a nuestro juicio tiene especial interés. Al establecerse en su seno una conexión con los múltiples organismos que en el campo internacional se ocupan de cuestiones educativas y culturales, se está en condiciones de armonizar la labor que en ellos ha de desenvolver el Estado español y, asimismo, de fundir y sistematizar los resultados que se logren. En el marco de las actividades de esta Comisaría, las relaciones con la Unesco, directamente en algunos casos o a través de la Comisaría Nacional Española, han sido objeto de una atención preferente y esperamos que continúen desenvolviéndose cada vez con mayor amplitud.

Finalmente, en lo que se refiere a la aplicación de la ciencia al desarrollo, la investigación científica ocupa también lugar destacado en el Plan de Desarrollo español. Incluye éste directrices y normas para el fomento de la investigación, tanto de la estatal como de la privada. Respecto a la primera, el Plan contempla los diversos aspectos de formación de personal científico, ayuda material a los centros de investigación y racionalización de las técnicas administrativas y presupuestarias en relación con la investigación, y en orden al acercamiento de la investigación a la industria, propone una serie de medidas, entre las que se encuentran la creación de servicios de información mediante «visitadores técnicos» (*liaison officers*), el impulso a las asociaciones de investigación antes mencionada, de las que ya funcionan nueve, y la mejora de los servicios de documentación científica y técnica, cuya importancia en el momento actual es destacada como corresponde en el programa a que venimos refiriéndonos y comentaremos más adelante.

CIENCIAS SOCIALES Y CIENCIAS HUMANAS

Aunque la distribución de los créditos establezca las actividades de este sector, siquiera sea con carácter de provisionalidad, su tratamiento es atípicamente considerado en el programa, como corresponde a tema que debe incidir en todas las actuaciones de la Unesco.

Agrupar ambas ciencias es, sin duda, necesario, porque el objeto de ellas, la mejor comprensión del hombre y sus relaciones, crea una interdependencia natural, que conduciría sin duda a la convergencia. Permitidme que señale a este propósito el ejemplo que ofrece España por su Consejo Superior de Investigaciones Científicas, con veinticinco años de existencia, que simboliza en el árbol luliano la integración en él de las ciencias de la naturaleza y las del espíritu, en una ramificación armónica que va desde la geología a la teología y unifica todas las de este carácter en una división unitaria de humanidades.

Si así ha de ser en todo caso por razón de origen, el avance arrollador del conocimiento científico y su proyección en el progreso técnico han de atraer nuestra atención más obligadamente que en cualquier otro momento hacia el hombre mismo, para salvar en él los valores eternos de su espiritualidad. Nunca, por ello, resultaría más oportuno que ahora, cuando la Unesco intensifica en su programa el capítulo de ciencia y técnica, llamar la atención sobre esa división de filosofía, que habrá de contribuir a aclarar las exigencias éticas de cualquier política de desarrollo.

Como «humanismo del desarrollo» se sugiere en el programa designar a la doctrina que puede provenir de estos estudios, y ciertamente, que la acepción se alinea con estas otras formas de humanismo que las circunstancias del momento pretenden acuñar. No hace mucho tiempo la Society of Chemical Industry convocaba una reunión en torno al tema «La ciencia puede proporcionar una formación de categoría tan elevada como las humanidades», partiendo del supuesto de que el humanismo tradicional era incapaz de incorporar la savia juvenil de una sociedad a la que los adelantos de la técnica daban una nueva y sorprendente fisonomía; pero, a la postre, el pretendido «humanismo científico» quedaba derrotado en la competencia, para dar paso a un «humanismo tecnológico» que, ante los impactos de la nueva ciencia y sus aplicaciones en el medio social, tomaba cuenta del estudio psicológico de las masas, del gusto del público, de la lucha entre competidores y, en fin, de las derivaciones de orden moral que arrastra la realización de un descubrimiento. Por ello se ha opinado que este «humanismo tecnológico», conservando lo mejor del humanismo clásico, tendrá la universalidad necesaria para armonizar en él lo tradicional y lo moderno.

En la misma línea de esta nueva forma de humanismo se situaría el «humanismo del des-

arrollo», oportunamente suscitado al situarnos en esta área difícilmente dissociable de las ciencias sociales y humanas. Lo importante, con un nombre u otro, es que por el estudio a que dé lugar su planteamiento, se salven de la posible materialización los principios permanentes que dan valor al hombre, para librarle de los peligros del «espíritu técnico» que Su Santidad Pío XII, de feliz memoria, denunciaba. Es indudable que en la programación de la Unesco no debe faltar la filosofía del problema.

Como término de mi comentario a este capítulo y en un orden ya de realización aconsejada, mencionaré brevemente que España ha continuado contribuyendo, en la medida de sus posibilidades, a la ayuda a los países en vías de desarrollo y muy recientemente se ha constituido una Comisión interministerial que planeará la asistencia cultural y técnica que deba prestarse a las naciones en esa situación de desenvolvimiento.

COLABORACION DE ESPAÑA EN LAS ACTIVIDADES DE LA UNESCO

Los últimos apartados del programa afectan fundamentalmente a los medios para su desarrollo, tanto en organización interna y secretariado como en incremento y método presupuestario. Declaramos nuestra confianza absoluta en los medios administrativos propuestos y, en cuanto a la elevación de la cuota, aun cuando la diversidad de organismos internacionales o intergubernamentales en que se participa hoy van suponiendo ya una pesada carga a los países miembros, nosotros aceptaremos este nuevo aumento, convencidos de la rentabilidad de la inversión en una política de ancha colaboración internacional, como la que viene siguiendo el Estado español.

Esto dicho, séame permitido concluir mi intervención con un estado de cuentas sobre nuestra participación en los programas de la Unesco, como rendición obligada respecto de la tarea en marcha y garantía de atención en la que nos proponemos participar en el cuadro de los proyectos futuros. De una manera esquemática haré una breve enumeración de una y otra.

1. Ha continuado sus trabajos la Comisión mixta hispanofrancesa para la revisión de los manuales escolares de geografía e historia. En mayo pasado tuvo lugar la última reunión sobre geografía, en la que se llegó a un completo acuerdo. Está prevista una postrera reunión en París dedicada a la Edad Media y una revisión final de conjunto.

2. En el curso pasado, y organizado por las Universidades de Granada y Sevilla, con la cooperación de la Unesco, del Instituto de Cultura Hispánica y del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, se ha celebrado el I Curso Internacional de Edafología y Biología Vegetal. Asistieron 12 alumnos de nueve países hispano-

americanos, seleccionados de un total de 70 candidatos presentados por 13 países. A la terminación del curso, dos de los alumnos mostraron interés por continuar sus investigaciones en España, y han permanecido en nuestro país disfrutando becas especiales del Instituto de Cultura Hispánica.

3. También continúan los trabajos del Grupo español sobre Terminología de las Ciencias Sociales. La contribución española, que representaba la cuarta parte del total de los 1.200 términos a incluir en el Diccionario, está prácticamente terminada, habiéndose ya remitido a la Organización el 70 por 100 de los términos contratados.

4. Asimismo, en el curso pasado se inició el programa de becas España-Unesco para graduados hispanoamericanos, que realizaron estudios de doctorado en la Facultad de Ciencias de la Universidad de Madrid, en matemáticas, física, química, biología y geología.

5. Singular importancia ha revestido la actuación del Comité español para la preparación de la Guía de fuentes de la Historia de América Latina, asunto éste en el que nuestro país juega un papel de primera fila, tanto por la importancia capital de sus colecciones de fondos documentales, como por la reconocida competencia de sus expertos. En la última reunión del Comité Internacional celebrado en La Haya, en junio pasado, se informó sobre el estado de los trabajos del Comité español, que ha cubierto ya el 75 por 100 de su labor, pudiéndose afirmar que para la fecha prevista, 31 de diciembre de 1964, se habrá completado.

6. Funciona ya plenamente en Madrid el Instituto Central de Restauración y Conservación de Obras de Arte, creado en 1961, para cuyo establecimiento se contó con la colaboración de la Unesco, en forma de expertos y material. Actualmente cuenta con laboratorios de química, física y radiografía; laboratorio fotográfico; talleres de restauración de pintura, escultura, cerámica, etc., más archivo y biblioteca especializados en problemas de restauración. Aparte de su personal permanente y contratado, existen en su seno unas Comisiones técnicas, entre las cuales merece destacarse la que de modo especial se dedica a los problemas de descomposición de las piedras, con la colaboración de investigadores del Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

7. España se ha aprestado a secundar la «Campaña internacional pro monumentos», organizada por la Unesco con una serie de realizaciones, entre las que cuentan la iniciación o continuación de obras de restauración en 202 monumentos nacionales y conjuntos monumentales, la declaración de 23 nuevos conjuntos monumentales y monumentos individualizados, y la puesta en marcha de una serie de publicaciones en las que se recogen las disposiciones legislativas y se dan normas para la protección de ciudades y conjuntos urbanos que merecen ser protegidos.

Ha participado en el Congreso Internacional de expertos y técnicos de conservación de monumen-

tos celebrado en Venecia, y en él presentó una importante exposición gráfica de las realizaciones llevadas a cabo en los últimos años en lo que a conservación de monumentos se refiere. También se ha estado presente en las reuniones que, convocadas por la Unesco, se han celebrado en Merano y en Trento para estudiar problemas relacionados con la cartografía de castillos, y se da fuerte impulso a la catalogación e inventario del Patrimonio Artístico Nacional, manteniéndose fructuosos contactos con otros organismos internacionales a fin de unificar sistemas y criterios de clasificación en esta importante parcela de la cultura.

PROYECTOS DE ESPAÑA PARA EL BIENIO 1965-66

En el próximo bienio 1965-66, el Gobierno español continuará participando activamente en las diversas actividades que constituyen el programa de la Unesco. Pero dentro de este programa se pueden mencionar hoy ya una serie de proyectos en el orden de la educación, la ciencia y la documentación, algunos ya iniciados, y otros en los que pensamos que la colaboración española pueda ser más práctica y eficaz.

1. El problema de la formación de profesorado en todos sus grados, y singularmente el científico y técnico en número y calidad suficientes, nos preocupa seriamente, por constituir uno de los más serios obstáculos para el desarrollo de nuestro sistema educativo. Ya hemos mencionado los trabajos de la Comisión encargada del planeamiento de la formación de personal docente, que habrá de continuar su labor en el bienio próximo, para la que puede ser de gran importancia la ayuda de la Organización, en el marco del proyecto de resolución 1.231.

2. Lo mismo cabe decir en cuanto a la reforma de nuestras enseñanzas técnicas, hoy en periodo de honda transformación. Queremos que en nuestras nuevas Escuelas técnicas de investigación ocupe el lugar preeminente que le corresponde, y en el establecimiento de estos complejos técnico-investigadores puede sernos de suma utilidad la ayuda de la Unesco. Ya se han iniciado las gestiones a este fin, con la petición de asesoramiento técnico, en el marco del proyecto de resolución 1.262 del presente Programa. En esta misma línea hemos cursado también una petición al Fondo Especial de Naciones Unidas, con destino a las nuevas Escuelas, proyecto que, si es aprobado, habrá de ser ejecutado por la Unesco, como organismo especializado correspondiente, dentro de la familia de Naciones Unidas.

3. El éxito alcanzado por el I Curso Interna-

cional de Edafología y Biología Vegetal, ya mencionado, nos ha movido a organizar un II Curso que se va a inaugurar en fecha inmediata, y que cuenta ya igualmente con la ayuda de la Unesco. El número de participantes se ha elevado de 12 a 17, gracias a las cinco nuevas becas otorgadas por la Organización de Estados Americanos. Para dar idea del interés despertado por estos cursos, baste decir que el número de solicitudes recibidas, que el pasado año fué de 70, ha subido en el actual a 154, provenientes de 18 países, entre los que, además de la totalidad de los iberoamericanos, se encuentran la India y Filipinas.

4. Análogamente se ha organizado un Curso Internacional de Automática, en la misma línea que el de Edafología mencionado. Se desarrollará en la Universidad de Madrid, con la colaboración del Instituto de Electricidad y Automática, del CSIC y la ayuda de la Unesco y del Instituto de Cultura Hispánica.

5. En el campo de la astronomía, que merece especial atención en el programa, se abren amplias perspectivas de colaboración internacional. En mi intervención en la XII Conferencia General de 1962 tuve ya ocasión de referirme al observatorio astronómico del Tide, en las islas Canarias, cuyo emplazamiento es óptimo por la transparencia de la atmósfera. Hoy sólo quiero añadir que España ve con sumo interés cuantas actividades se emprendan en este campo, y estima que la Unesco puede desempeñar aquí un importante papel, en conjunción con las organizaciones internacionales especializadas.

6. Ofrecemos nuestra incondicional colaboración a los trabajos de la Unesco en el terreno de la documentación científica, donde nos consideramos estrechamente vinculados a los países hermanos de Hispanoamérica, en una misma «área lingüística española». Hemos seguido con el mayor interés las deliberaciones del Grupo de Trabajo sobre Documentación, reunido en Roma a principios del año en curso, bajo los auspicios de esta Organización, y juzgamos de suma importancia la recomendación número dos de dicho Grupo, que aboga por el establecimiento de un Centro Internacional de Traducción para los países de habla española, recomendación que ha sido acogida en la sección 2.212 del Programa que comentamos. Por nuestra parte, podemos ofrecer a esta empresa común la experiencia de nuestro Centro de Información y Documentación, que en el bienio pasado ha multiplicado sus actividades en proporción espectacular, y que concretamente en el campo de las traducciones tiene ya una amplia tradición como miembro correspondiente en España del Centro Europeo de Traducciones, creado en Delft (Holanda) por iniciativa de la OCDE.

Reflexiones acerca del sistema escolar español

ARTURO DE LA ORDEN HOZ
Inspector de Enseñanza Primaria

La estructura de un sistema nacional de educación suele considerarse más un problema político-administrativo que propiamente pedagógico. Sin embargo, es evidente que, en cuanto el sistema constituye el ámbito o marco general de referencia en que instituciones y personas desarrollan la función educativa, la estructuración del mismo no puede quedar al margen del pensamiento pedagógico. Por supuesto, que el alcance asignado aquí a lo «pedagógico» rebasa con mucho el limitado concepto que identifica la pedagogía con el mero discursar sobre la actuación organizativa docente dentro del aula, y sus posibles fundamentos lógicos, psicológicos o metafísicos. Nada relacionado con la formación y desarrollo perfectivo del hombre, individual y socialmente considerado, es ajeno a la pedagogía en su más amplia y auténtica significación.

Un sistema escolar no es la creación caprichosa de políticos y educadores, sino más bien el reflejo de la sociedad a quien sirve y, por tanto, resultado, a su vez, de la interacción de los diversos elementos que han configurado el perfil de la misma. Sadler, a comienzos de siglo, apunta ya la idea, hoy generalizada, de que los factores externos a la propia escuela son en educación aún más importantes que los internos (1); Ortega y Gasset, entre nosotros, sustenta una opinión similar cuando dice: «La escuela, como institución normal de un país, depende mucho más del aire público en que íntegramente flota que del aire pedagógico artificialmente producido dentro de sus muros» (2).

En efecto, un sistema nacional de educación es una planta-vida nacida de la sustancia física y espiritual del país y alimentada por ella; nada más lejos de un esquema organizativo, variable a voluntad. Políticos y pedagogos, al trazar las líneas de un sistema, no pueden prescindir de estas

fuerzas determinantes que necesariamente han de influenciar la arquitectura del mismo. El profesor Hans (3) señala que «todo sistema escolar es el resultado de luchas y dificultades quizá olvidadas y cuyas raíces se pierden en el tiempo, refleja muchos de los aspectos no visibles de la vida nacional, las facetas positivas y negativas del carácter de un pueblo. Intuitivamente tienden los sistemas escolares a satisfacer, mediante la instrucción, las necesidades más perentorias del país, y ponen frecuentemente de manifiesto los problemas y puntos de fricción que en anteriores períodos dieron lugar a las más agrias disensiones». En resumen, el espíritu, la tradición, los ideales no escritos, pero patentes, de un sistema de educación, hemos de buscarlos no en el interior de las escuelas ni en la sistemática de la ciencia pedagógica, sino más bien en las características de la sociedad a quien sirve.

Sin olvidar que tales características se implican mutuamente, podemos establecer, como factores determinantes de la estructura de un sistema escolar, las ocho categorías generales siguientes: factores históricos, sociales, políticos, económicos, religiosos, culturales, pedagógicos e influencias de otros países. Resulta ocioso para nuestro propósito alargar estas líneas con un estudio detallado de los modos de influencia de cada uno de estos grupos de factores en los sistemas educativos. Bástenos conocer su existencia como introducción a las reflexiones que siguen sobre el sistema escolar español.

CONSIDERACIONES CRÍTICAS ACERCA DE NUESTRO SISTEMA EDUCATIVO

Una mirada a la vida española actual pone de manifiesto que las condiciones sociales, económicas, demográficas, culturales, políticas, religiosas, etcétera, que la determinan son completamente

(1) SIR MICHAEL SADLER: *How far can we learn anything of practical value from the study of foreign systems of education?* Londres, 1900.

(2) JOSÉ ORTEGA Y GASSET: *Misión de la Universidad*, Obras completas, tomo IV, 316 págs. Revista de Occidente. Madrid.

(3) NICHOLAS HANS: *Comparative Education*. Routledge and Kegan Paul. London, 2.ª ed., 1951.

distintas de aquellas que en su día justificaron la estructura escolar que hoy subsiste. Estas condiciones no sólo han cambiado radicalmente, lo cual constituiría ya en sí mismo un serio obstáculo para la adaptación de la escuela a las necesidades actuales, sino que el cambio prosigue y a un ritmo vertiginoso, lo cual agrava el problema, acentuando la inadecuación del sistema educativo a las nuevas estructuras socio-económicas del país y a las aspiraciones de la comunidad nacional.

Problema de gran envergadura es la total desconexión entre la Enseñanza primaria y las Enseñanzas medias, concebidas aún como sistema independiente para ciertas minorías del país, mientras aquella va dirigida a la gran masa menos afortunada de la población. Una prueba de esta falta de coordinación la obtenemos simplemente al comparar el tipo de formación, *status*, y salario del catedrático de Instituto con los correspondientes al maestro primario. La relación entre ambos docentes es escasa: se desconocen mutuamente porque en el fondo sirven funciones totalmente distintas, aunque ambos se dediquen a la enseñanza.

La existencia de miles de pequeñas escuelas (unitarias y mixtas en su mayor parte) ha impedido instrumentar el sistema con todos los servicios que una escuela actualizada requiere. Tal carencia de servicios ha convertido a gran número de nuestras escuelas en instituciones de vida lánguida, perdidas en la geografía nacional sin pulso ni vida propia (4).

Por supuesto, una de las causas que han contribuido a restar eficacia al sistema ha sido la permanente insuficiencia de la remuneración del personal docente, cuyos efectos desmoralizadores han influido negativamente en el reclutamiento, selección y formación del magisterio. Estas circunstancias no pueden menos de reflejarse, a su vez, en el rendimiento educativo.

Por otra parte, desde el ángulo administrativo o de gobierno, el sistema presenta algunas incongruencias. Así, mientras en el plano nacional la autoridad es única y reside en la Dirección General de Enseñanza Primaria, en el plano provincial la responsabilidad se diluye entre un número creciente de organismos, prácticamente independientes entre sí, y cuya coordinación queda muchas veces al azar; y en el plano local no existe de hecho autoridad educativa, y nadie se siente directamente responsable de la educación en la localidad.

Todos estos, a mi modo de ver, defectos graves del sistema escolar nacional, actuando durante años, han impedido el desarrollo normal de la educación en España. En tiempos anteriores, muchas de estas deficiencias no eran tales porque

respondían a la estructura y necesidades de la sociedad; pero, superada la primera mitad del siglo xx, nuestro sistema de educación se ha quedado alicorto, y su eficacia operativa suscita serias dudas.

ALGUNAS SUGERENCIAS

En consecuencia, parece llegada la hora de que los españoles tomemos seriamente en consideración el problema de la educación nacional. Se nos impone, pues, la ardua e insoslayable tarea de reconstruir la escuela y la administración del sistema en orden a su adecuación con las exigencias de los tiempos nuevos, única garantía de eficiencia.

El mundo —y España no es una excepción— progresa rápidamente. Nos hallamos en un período de grandes cambios: la industria y el comercio crecen, la agricultura se mecaniza y desarrolla, la riqueza aumenta, las ciudades se engrandecen y los pueblos y aldeas se transforman.

Si pues casi a diario se modifican los conocimientos que el hombre necesita para su trabajo, para ordenar sus actividades, la primera misión de todo intento de planificación educativa será fijar un nuevo concepto de la educación y de la escuela para que ésta pueda cumplir su cometido esencial de enseñar a vivir; es decir, a adaptarse a los cambios que constantemente se producen, ya que la vida actual se caracteriza por un extraordinario ritmo de transformación.

En nuestro caso, dadas las circunstancias actuales, «la educación ha de concebirse socialmente como una empresa popular de promoción socio-cultural. Necesitamos planificar como una de las grandes conquistas de nuestro tiempo una idea de educación general y permanente de los individuos y los grupos capaces de situar a la sociedad en un auténtico clima de movilidad social que garantice una auténtica igualdad de oportunidades».

«Los elementos de un tal sistema han de actuar como fermento dinámico del cuerpo social. La concepción tradicional de grados elemental, medio y superior constituye un rígido esqueleto, una elaboración clasista, cuya causa y consecuencia ha sido la división de la sociedad en trabajadores con una instrucción elemental (cuando la alcanzaban) y clases superiores, como únicas depositarias de una formación liberal y humanística, elemento decisivo de prestigio» (5).

Los cambios socioeconómicos a que estamos asistiendo y los más espectaculares que se producirán en un futuro próximo, imponen a la nueva sociedad la tarea ineludible de estructurar un sistema educativo, en que el acceso a las distintas etapas (grados o estadios) no esté determinado por factores externos a la capacidad y vocación del niño y a las exigencias sociales. En más breves palabras, estamos postulando una enseñanza

(4) Las recientes disposiciones legales sobre agrupaciones escolares, escuelas concentradas y transporte escolar, así como la progresiva dotación de material didáctico moderno y adecuado emprendida vigorosamente por la Dirección General de Enseñanza Primaria están poniendo las bases para una solución definitiva del problema.

(5) *Desarrollo social de la cultura*. Colec. Nuevo Horizonte. Ed. del Movimiento. Madrid, 1962.

secundaria diversificada que ofrezca a todos los escolares la oportunidad de completar su educación al terminar la primera etapa de la misma, llamada primaria, y que ahora constituye un fin en sí, sin relación con el grado medio, al que sólo puede acceder un escaso porcentaje de nuestra población infantil. Esto traería consigo la ineludible consecuencia de reorganizar la administración del sistema en los planos nacional, provincial y local, supuesto el objetivo de educación secundaria para todos los españoles hasta los dieciséis años, postulado en mis anteriores palabras.

Pero aun ciéndonos a la realidad actual, continuando un sistema primario paralelo en cuatro años al secundario, la necesidad de estructurar en una nueva línea la organización del sistema es evidente, como se desprende del somero análisis del mismo que precede.

a) UNIDAD ORGANIZATIVA Y DIRECTIVA EN CADA UNO DE LOS NIVELES DE ADMINISTRACIÓN

En primer lugar cabe destacar la necesidad urgente de asegurar en cada uno de los niveles administrativos del sistema una dirección unificada que garantice una eficaz coordinación de los diversos servicios educativos.

En la actual organización, solamente cabe hablar de unidad directiva en el plano nacional, en el cual, el Director general de Enseñanza Primaria tiene capacidad jurídica para disponer de todos los elementos que integran el instrumental organizativo del sistema.

En el plano provincial nos encontramos con una pluralidad de organismos y centros, con funciones que frecuentemente se superponen, dando lugar a fricciones, cuyos efectos desmoralizantes afectan negativamente a la enseñanza. Las equivocadamente llamadas Delegaciones Administrativas, de una parte; las Habilitaciones y Tesorerías, por otra; las Inspecciones provinciales, por otra; las Comisiones de Educación, por su lado; las Juntas de Construcciones Escolares, las de Analfabetismo, etc., constituyen un abigarrado conjunto de órganos débilmente conectados, tan débilmente que, de hecho, no puede hablarse de un organismo rector de la enseñanza en la provincia.

En cuanto al plano local, apenas si cabe hablar de él como nivel administrativo, a no ser que pretendamos considerar así las funciones de las Juntas Municipales, cuya actividad más saliente consiste en extender posesiones y ceses a los maestros que van desfilando por el pueblo. Cuando en una localidad se hace algo positivo en educación no se debe generalmente a la acción de la Junta, sino al celo de un alcalde con visión de futuro. Esto es una consecuencia de haber pretendido resolver el problema de la personalidad jurídica y de la dotación económica de las Juntas vinculando su presidencia a la Alcaldía, con lo cual no se ha resuelto nada, sino

que se ha anulado *a priori* la personalidad y las posibilidades de acción de estos organismos educativos.

Así, pues, si el concepto de una escuela actualizada ha de plasmar en la realidad de nuestro sistema, se impone la unidad directiva o de gobierno de la educación en el plano provincial, articulando todos los organismos actualmente existentes en el marco de una auténtica Dirección Provincial de Educación. Asimismo, es imprescindible crear un eficaz órgano directivo a nivel local o comarcal. Se trata, en síntesis, de proyectar el esquema directivo del plano nacional, con las modificaciones oportunas, en la provincia y en la zona, o en el Municipio. De este modo se logrará responsabilizar a cada uno, en el plano jerárquico que le corresponda, de la marcha de la enseñanza y coordinar adecuadamente los servicios educativos en función de los objetivos generales del sistema trazados por la política educativa nacional.

b) ADECUACIÓN DEL SISTEMA A LA REALIDAD POLÍTICO-ADMINISTRATIVA DEL PAÍS

Es evidente que una reforma del sistema educativo no puede pretender romper totalmente con el pasado; ni, mucho menos, romper la total estructura administrativa de la sociedad a quien sirve. Por consiguiente, y por estar el sistema escolar integrado en el conjunto de los servicios públicos del país, debe su estructura ser congruente con la de las restantes ramas de la Administración. Ocurre que la característica formal fundamental de la organización administrativa de España es el centralismo, iniciado con Felipe II, proseguido por la dinastía borbónica y reforzado por la influencia francesa del período napoleónico. En consecuencia, la organización de nuestro sistema educativo debe inspirarse en la línea tradicional de una Administración centralizada. Pero España es diversa y variada, y un centralismo rígido, igualitario, que pretendiese olvidar totalmente las características regionales y locales no parece aconsejable. A mi modo de ver, sólo un centralismo atenuado por una flexibilidad que permitiera ciertas libertades de adaptación sería viable y beneficioso. En otras palabras, la política educativa nacional y la estructura general del sistema serán comunes a todo el país; pero, dentro de esta orientación general, deberá dejarse un margen de libertad a los niveles provincial y local para adaptarse, si fuera necesario, a las características regionales. Naturalmente, estas adaptaciones deberán ser previamente conocidas y aprobadas por las autoridades nacionales.

En resumen, deseamos un sistema nacional de educación que garantice el logro de los ideales comunes; pero reconocemos la necesidad de un margen de confianza y responsabilidad a las provincias y a las localidades para adoptar la forma

más conveniente a su propia modalidad. Centralismo flexible que garantice la funcionalidad del sistema.

c) UNIDADES ADMINISTRATIVAS LOCALES
O COMARCALES

Al fijar los niveles administrativos del sistema, el primer problema que se nos plantea es la determinación de cuál debe ser el escalón inferior o célula organizativa. ¿Debe concederse esta categoría a toda comunidad local, independientemente del número de habitantes, riqueza, recursos humanos o de que gocen o no del *status* municipal?

¿Tomaremos el Municipio como base?, o, finalmente, ¿nos decidiríamos por la zona, comarca o distrito con un inspector a la cabeza para constituir el primer estadio del sistema?

La comunidad local, independientemente de sus características, no parece apropiada como unidad organizativa, dado el gran número de pequeñas aldeas en que habría de montarse un aparato administrativo, las más de las veces para una escuela mixta. Además, existe otra razón en contra de la comunidad local sin discriminación: es la tendencia universal a la concentración escolar y a la constitución de grandes unidades de administración.

La misma crítica puede aplicarse a una gran parte de nuestros Municipios, pero un número considerable de ellos reúne las condiciones óptimas para constituirse en unidades básicas de la administración escolar. En todo caso, el Municipio tiene a su favor el hecho de ser el órgano por antonomasia de la Administración local en todos los órdenes.

Sin embargo, para obviar la dificultad real que representan las grandes diferencias demográficas, económicas, culturales y de otra índole entre los Municipios españoles, parece aconsejable tomar la zona o comarca como unidad organizativa fundamental. Esto permitiría dotar a las escuelas de una serie de servicios centrados en la zona, de difícil implantación a nivel municipal o local dado que el número de beneficiarios no justificaría en muchos casos la cuantía de la inversión. Por otra parte, la división del mapa escolar en zonas o distritos con personalidad jurídica y administrativa y territorio relativamente estable garantizaría la organización estandarizada de los servicios, lo cual daría lugar a cierto grado de homogeneidad entre las circunscripciones, asegurando la unidad del sistema.

d) ORGANIZACIÓN LOCAL DEL SISTEMA

Si adoptamos el Municipio como unidad administrativa, la organización y control de los servicios educativos deberá recaer en una Junta, Cuerpo de gobierno o Consejo directivo, en el

que estén representados el Cuerpo social y los profesionales de la enseñanza, y del que necesariamente formarán parte todos los técnicos especializados en los distintos servicios escolares (médico, psicólogo, asistente social, profesor de educación física, de música, etc.)

La presidencia de esta Junta no deberá estar vinculada necesariamente al alcalde o autoridades administrativas locales, aunque en ningún caso deben ser incompatibles ambos cargos. A mi modo de ver, la jefatura podría recaer igualmente en cualquiera de los miembros de la Junta, aunque sería deseable que fuera un profesional de la enseñanza la cabeza rectora.

En orden a la tecnificación de la educación dentro de esta Junta debería funcionar una oficina permanente de carácter ejecutivo dirigida por el Presidente e integrada por los distintos expertos y un director de escuela o maestro, cada uno al frente de su respectivo servicio, y el director o maestro al frente de los asuntos educativos generales. Naturalmente, esta oficina debería contar con personal administrativo auxiliar.

En el caso de que se tomase la zona como base de la organización y administración escolar, correspondería el gobierno de la misma al Inspector de Enseñanza primaria, asesorado por un Consejo comarcal representativo de las fuerzas sociales del distrito, de los profesionales de la enseñanza y de los especialistas auxiliares y colaboradores.

e) ORGANIZACIÓN PROVINCIAL DEL SISTEMA

En el plano provincial, todos los servicios deberán funcionar en el marco de una auténtica Dirección Provincial de Educación. Intencionalmente me abstengo de añadir el calificativo «primaria», porque creo es necesario dejar la puerta abierta para un futuro control por este organismo de la enseñanza secundaria una vez este grado educativo se haya generalizado, al menos en su nivel elemental, y, naturalmente, haya cambiado su carácter selectivo, convirtiéndose efectivamente en una segunda etapa de la enseñanza obligatoria. Sólo en esta forma podrá ser integrada su administración en la propuesta Dirección Provincial de Educación.

Al frente de la Dirección de Educación, con plena autoridad y responsabilidad, estaría un Director provincial, que habría de ser nombrado por el Director general de Educación. Sería deseable que este nombramiento recayese normalmente en un técnico en educación.

Por consiguiente, la autoridad ejecutiva suprema de la provincia en educación sería el Director provincial. Pero por ser la educación un servicio social de excepcional importancia, podría crearse con carácter consultivo un Consejo Provincial de Educación, en el que estuvieran re-

presentados los más importantes intereses materiales y espirituales de la provincia, cuya misión consistiría fundamentalmente en trazar ciertas metas educativas para la provincia en razón de sus características, completando de ese modo la política educativa general del país o adaptando algunas de sus disposiciones generales.

CONCLUSION

En síntesis: las cuatro ideas fundamentales de la posible reestructuración de la administración del sistema educativo son, pues, las siguientes:

1.º Unidad directiva y organizativa en todos los niveles de la administración escolar.

2.º Tecnificación de la educación; es decir, que los puestos directivos en todos los niveles

sean ocupados por técnicos de la enseñanza y por especialistas en aquellos servicios necesarios para asegurar una buena educación (psicólogos, médicos, trabajadores sociales, técnicos administrativos, expertos en planificación, etc.)

3.º Socialización. Auténtica participación de la sociedad en la tarea de trazar una política educativa nacional que garantice la igualdad de oportunidades para todos los españoles.

4.º Funcionalismo y flexibilidad para adaptarse a la realidad constantemente cambiante y adoptar en cada caso la forma más conveniente y eficaz.

Si logramos estructurar un sistema que responda a estas exigencias habremos dado un paso gigantesco hacia la meta de actualizar la escuela española, única garantía para transformar la educación en una verdadera empresa popular de promoción social de los españoles.

El problema de la Enseñanza Media (1)

ADOLFO MAILLO

Asesor técnico de la Junta
Central de Información,
Turismo y Educación Popular

No son los puestos los que son «altos» o «bajos», sino los hombres que los ocupan.

(A. KAUFMAN y J. CATHELIN: *Le gaspillage de la liberté. Essai-enquête sur la psycho-sociologie de l'ère technologique.* Dunod. Paris, 1964, pág 4.)

LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES

Cada día gana difusión y prestigio en todos los países el *slogan* de la «democratización de la enseñanza» como una conquista necesaria de la justicia social en el campo de la educación. Se desea colocar a todos los niños en igualdad de condiciones ante las posibilidades de educación y cultura. Es lo que suele condensarse en el principio de «igualdad de oportunidades», cuya realización legal ha tenido en España una realidad positiva en la Ley de 21 de julio de 1960, a virtud de la cual se dedica una gran parte de los fondos procedentes del impuesto sobre la renta a becas

para que sigan estudios posprimarios los hijos de familias modestas intelectualmente bien dotados.

Los centenares de millones que en los últimos años se han dedicado a esta finalidad (14) constituyen una de las realizaciones más trascendentales del Estado español para la aplicación de la justicia social en el dominio educativo. No obstante, a la plena realización del principio se oponen factores geográficos, sociopsicológicos, pedagógicos y culturales:

a) En cuanto a los primeros, la localización de los establecimientos docentes constituye un factor condicionante de muy difícil modificación. Así, mientras los hijos de familias residen-

(1) La primera parte de este trabajo de nuestro consejero de Redacción, don Adolfo Maílo, se publicó en la REVISTA DE EDUCACIÓN núm. 165, págs. 1-7, octubre de 1964.

(14) Y a otras de análogo sentido, tales como becas para que los alumnos de las escuelas primarias se beneficien de los comedores y roperos escolares, reciban lotes gratuitos de libros, etc.

tes en grandes centros de población pueden beneficiarse de las enseñanzas que imparten los institutos establecidos en ellos, las masas campesinas encuentran casi siempre dificultades insuperables para usufructuar una beca que sí, en algunos casos, cubre el presupuesto de gastos del niño en la ciudad, nunca lo sitúa en las mismas condiciones psicológicas, sociológicas y morales de que goza el que estudia en su propio hogar, y ello aun en el caso de que una amplia red de colegios menores pudiera satisfacer las más elevadas exigencias éticas e intelectuales del nuevo ambiente en que va a vivir. Sólo una gigantesca organización de «transportes escolares» para el desplazamiento de los muchachos en régimen de semiinternado, con regreso por la tarde a su hogar, corregiría, en términos suficientemente eficaces, la desigualdad residencial, efecto de realidades ecológicas inesquivables. Pero la generalización de tales transportes necesitaría un presupuesto, por ahora, prohibitivo.

b) Desde el punto de vista socioeconómico, los ambientes familiares de los medios sociales modestos, especialmente de los obreros y campesinos, carecen de aspiraciones culturales e ignoran la significación y valor de la cultura. Son hogares carentes de tradición, de ambiente y de aspiraciones culturales, en los que la lucha incesante por lo indispensable imposibilita la dedicación y valoración de las tareas del espíritu. Salvo los casos excepcionales en que un feliz azar produce talentos extraordinarios, que vencen todas las dificultades, la inmensa mayoría de los niños procedentes de estos ambientes muestran no sólo un tipo de inteligencia diferente del que ofrecen los procedentes de las clases medias, sino un bajo nivel intelectual, debido a la falta de estímulos ambientales que pongan en juego mecanismos distintos de los indispensables para una adaptación de tipo casi meramente biológico. Muchos «fracasos» en los exámenes de admisión a la segunda enseñanza—lo mismo que un retraso habitual en la escuela primaria—no tienen otro origen.

Los obstáculos psicológicos son muy importantes y son debidos al *status* social familiar. Hay que tener en cuenta las dificultades que opone a la normalidad de los estudios un hogar carente de comprensión y apoyo. Cuando el pequeño estudiante regresa a su casa, en vez de la comodidad y el silencio que las tareas intelectuales reclaman, encuentra con frecuencia la estrechez de una vivienda que no le permite un mínimo acomodo para recogerse y reflexionar, la incomodidad y el ruido, además de las pullas y desconsideraciones de sus propios familiares al que quiere ser un «señorito». Esta tradición de «señoritismo», que tiene el trabajo intelectual entre nosotros es uno de los obstáculos fundamentales para una reforma de la enseñanza que permita la cohesión y la integración social (15).

(15) «El poso histórico de la existencia centenaria de clases sociales altas (aunque muy numerosas por el

c) Los obstáculos pedagógicos que se oponen a la aplicación integral del principio de igualdad de oportunidades afectan principalmente a los programas y a los métodos. Toda la enseñanza media actual está pensada para la formación de una pequeña «élite» social y cultural, con un plan de estudios que refleja, por un lado, y favorece, por otro, el cultivo de la abstracción, el formalismo de los esquemas, las generalizaciones amplias sin base empírica; en una palabra: el firmamento mental del viejo «humanismo» (16).

d) El mayor obstáculo que los hijos de las clases menos acomodadas encuentran para acceder a los bienes de la cultura, pese a todas las protecciones, radica en que ellos y sus familiares pertenecen al mundo de las referencias concretas, al universo mental del manejo de las cosas y la brega diaria con las necesidades, mientras el hijo de las clases altas, especialmente de las profesiones liberales, crece en un ambiente poblado por los estímulos de «su» cultura, socialmente predominante. En modo alguno nos referimos a la «cultura proletaria», mito que el

fenómeno del «hidalguismo»), en cuyo *status* un ingrediente principal no era la realización de trabajo, sino la dedicación a otros menesteres socialmente muy valorados, hace que perviva una excepcional valoración del ocio, no del ocio después del trabajo, sino del ocio «a secas». (FRANCISCO MURILLO FERROL: «Del prólogo a la traducción española de la obra de Ernest Zahn», *Sociología del desarrollo económico*. Sagitario. Barcelona, 1963, pág. 20.)

La perspectiva señorial del español, que se ha pasado la vida admirando a los que no trabajan, porque generalmente han sido los que ocupaban las cimas de la estimación social, data de larga fecha. Ya JORGE MANRIQUE, en sus *Coplas* inmortales, establecía la divisoria tajante entre «los que viven de sus manos y los ricos». Durante el siglo XIX la legislación escolar, que permitía abonar a los maestros de Enseñanza Primaria retribuciones complementarias de su sueldo, las hacía obligatorias sólo a los «pudientes», palabra de gran contenido sociológico.

La dificultad de integración por orígenes sociales se da en los mismos centros docentes, en un doble sentido; por un lado, existen dos sistemas escolares: el de los centros de enseñanza no oficial que reciben, en su gran mayoría, el alumnado procedente de la aristocracia, de la burguesía y de una parte de la clase media, y el de los centros docentes del Estado, que se nutren principalmente con alumnos de la clase media inferior y por una gran mayoría de becarios, de modesto origen social, más el considerable número de alumnos libres, generalmente de ambiente rural, también económicamente débiles.

Esta «distancia social», que se refleja en la «distancia institucional», es un obstáculo considerable para la comprensión de los grupos y la cohesión social.

(16) Al hablar de «humanismo» nos referimos al exclusivamente filológico, que el Renacimiento elevó a la categoría de *modelo eterno de cultura*. Anejo a él va—consecuencia de sus orígenes «nobles»—el gusto por la dialéctica y la oratoria, como convenía a un pueblo de juristas enamorados del derecho de propiedad, en vez de servir a los objetivos comunitarios. Es todo ese cosmos mental y emotivo el que está hoy en crisis, porque resulta inadecuado y perturbador en la época de la técnica, la socialización y la participación. La segunda enseñanza, inspirada hasta ahora en ese mundo de valores, debe sufrir una honda transformación.

«El humanismo tradicional, exclusivamente formalista, no cumple ya su misión, que es formar *spiritus*. Ha llegado el momento de operar un reajuste en este asunto. Hoy nace un nuevo humanismo de las investigaciones y descubrimientos, de las Ciencias naturales y las Ciencias del hombre.» (PIERRE JACCARD: *La politique de l'emploi et l'éducation*. Payot; París, 1958; página 237.)

marxismo forjó frente a la «cultura burguesa», sino a la coexistencia en cada país y en cada momento histórico de varias «subculturas», que mantienen entre sí complicadas relaciones dialécticas, con predominio de la representada por los grupos socialmente decisivos. Pero se trata de un tema mayor de la entre nosotros incipiente antropología cultural.

ESTUDIO Y TRABAJO

La escasa frecuentación de los Institutos Laborales y los Centros de Formación Profesional Industrial se debe a motivaciones socioeconómicas, que forman rigurosas «unidades de sentido» con las de índole psicológica, como hemos visto. En tanto todo trabajo no intelectual o dirigente sea considerado socialmente inferior, y hasta despreciable, los centros que se dediquen a capacitar a los adolescentes para las tareas profesionales padecerán una profunda desvalorización respecto de las ocupaciones a que conduce la Enseñanza media general. Ahora bien, como los procesos de la industrialización, la urbanización y las migraciones, encadenados e intercurrentes, empujan a grandes masas hacia «niveles de aspiración» que no corresponden a sus «niveles de dotación» (ni de *dotación hereditaria*, ni, sobre todo, de *dotación cultural*), las necesidades de mano de obra calificada no pueden satisfacerse porque falta una base de conocimientos generales, sin la cual la calificación carece de «fundamento», lo que constituye un formidable obstáculo a nuestra expansión económica. Los cursos de formación profesional acelerada que la Organización Sindical está multiplicando con loable afán se resienten inevitablemente de la falta de una educación básica suficientemente sólida para edificar sobre ella cualquier especialización.

Por claras razones que tienen su base en la institucionalización de la movilidad social ascendente por la vía cultural, el ingreso en los Institutos de Enseñanza Media General es considerado por los padres de familia españoles como el camino más fácil y seguro para la promoción social de sus hijos. Un paso más y la Enseñanza superior proporciona ya un *status* de *clase alta*, mediante el ejercicio de una «profesión liberal». Estas profesiones, junto con la burguesía de los negocios y la política, han sucedido en la dirección social a las aristocracias tradicionales, y se sitúan en la cúspide de la pirámide social.

Es evidentemente difícil detener la riada de adolescentes que intenta alcanzar con una licenciatura un diploma de aristocracia cultural, que autoriza a figurar en la «élite». Aparte una tarea de ardua política educativa, encaminada a renovar las valoraciones sociales, habría que comenzar por la transformación de nuestra mentalidad, excesivamente jurídica y literaria, si queremos dar al trabajo una dignidad concorde con

su significación social y humana. Pero sería necesario antes acabar con la superstición cultural del viejo «humanismo» y con la supervaloración del «romanismo» (17).

No es extraño—aunque sea deplorable—que las familias se hayan resistido desde que empezaron a funcionar los institutos laborales a enviar sus hijos a ellos, porque tales «estudios», simultaneados con el aprendizaje de destrezas que sólo preparan para desempeñar oficios corrientes, no producen el cambio de *status* que, sobre todas las cosas, desean. Aunque se dieron facilidades para la convalidación de estos estudios por los de Bachillerato general, el estigma que imprime su origen modesto y sus objetivos «laborales» son causa suficiente para rechazarlos, mientras acuden los niños en masa a los institutos clásicos, rodeados del nimbo de un elevado prestigio social.

Análoga motivación tiene la terrible debilidad de las cifras representativas de los alumnos que se preparan para los oficios en los Centros de Formación Profesional Industrial. Sólo que en este caso a la motivación indicada se suma una razón importante de orden estrictamente económico. Puede afirmarse que los alumnos de estos centros pertenecen exclusivamente a estratos sociales considerados inferiores. Los hijos de empleados subalternos y obreros industriales manifiestan actualmente una tendencia progresiva a ingresar en los Institutos de Enseñanza Media por las razones antes indicadas, especialmente cuando se trata de obreros calificados, cuyos ingresos permiten un nivel de vida aceptable y un nivel de aspiraciones concordante con él. Sólo en el caso de que el nivel de dotación mental de sus hijos no lo tolere se avienen, a regañadientes, a que frecuenten uno de los Centros de Formación Profesional. Por consiguiente, la mayoría de su alumnado está constituido por una reducida fracción de hijos de obreros o de campesinos que, por razones psicológicas o económico-sociales, no pueden aspirar a un tipo más elevado de preparación. No obstante, la mayor parte de ellos, cuando no les orientan hacia los «estudios» prefieren colocarlos como aprendices en un taller, percibiendo alguna remuneración que engrase el presupuesto familiar, en vez de enviarles a un Centro de Enseñanza Profesional.

En cuanto a las enseñanzas técnicas, que per-

(17) Sería provechosa una investigación sobre «el legado de Roma» que no se limitase a exponer sus conquistas y su capacidad de «imperium». Un análisis imparcial de ese legado, en lo que se refiere a la forja de un tipo de mentalidad y de actitudes, descubriría la importancia extraordinaria que «los hijos de la loba» dieron a la *constelación del poder* y a una dicotomía social mando-obediencia, jefatura-sumisión, de consecuencias psicológicas e históricas que todavía ejercen su anacrónico influjo. Todo ello consagrado mediante prescripciones jurídicas, superestructuras formales para validar «instituciones» ante cuya solemne majestad se posponían los valores personales. (Véanse las certeras y profundas observaciones de SIMONE WEIL: *L'enracinement*. Prélude a una déclaration des devoirs envers l'être humaine. Gallimard, París, 21 edición, páginas 232-236.)

tenecen también a la esfera del trabajo, el problema es distinto. Su nivel de ingresos permite disfrutar a quienes las siguen de un elevado *status*; pero la influencia de la desvalorización de las ocupaciones no estrictamente intelectuales origina entre nosotros una fuerte tendencia a la «burocratización» de las actividades de los técnicos superiores. Es una consecuencia evidente de la tendencia a situar en la cúspide de la jerarquía social a quienes se benefician del «ocio» y no a los que se entregan al «trabajo», entendiéndose por tal el de carácter corporal. Con arreglo a esta escala de valores, se comprende la dedicación predominantemente burocrática de una gran parte de nuestros técnicos superiores, de la que es reflejo el hecho de que en 1963 el 40 por 100 de los ingenieros agrónomos españoles tuvieran su residencia en Madrid (18).

No es ajeno a todo esto la tendencia a restringir el número, reducido en extremo, de técnicos superiores, «maltusianismo» que, si no desaparece en breve plazo, pondrá en peligro la realización del Plan de Desarrollo. He aquí la evolución del número de alumnos y de títulos expedidos en las Escuelas Técnicas Superiores en España, por decenios, hasta 1960, consignando solamente las cifras de cada año, que pueden considerarse como promedios sin gran error.

El carácter estático de la sociedad española, es decir, su permanencia en estructuras económicas predominantemente agrícolas y su mentalidad, que, salvo raras excepciones, ha vivido de espaldas a la industrialización, se revela comparando el cuadro de la derecha con los dos consignados a continuación.

EVOLUCION DE LA POBLACION ACTIVA EN ESPAÑA		POBLACION ACTIVA EN ALGUNOS PAISES	
Censo	Porcentajes de la población activa	Países	Porcentajes de la población activa
1900	35,31	Alemania ...	51
1910	35,37	Francia	48
1920	35,10	Suiza	48
1930	35,51	Bélgica	48
1940	34,61	Italia	47
1950	37,09		

FUENTE: Consejo de la Organización Sindical Española: Empleo, Madrid, 1959, pág. 14.

FUENTES: Consejo de la Organización Sindical Española: Empleo, pág. 80, y Pierre Jaccard: Sociologie de l'éducation. P a y o t, París, 1962, passim.

El que apenas haya variado el porcentaje de población activa en la primera mitad del siglo xx prueba el escaso impacto de la técnica sobre una sociedad cuyas bases económicas y culturales han permanecido intactas, aunque las estructuras políticas han sufrido los más variados y dramáticos avatares.

El gran problema que tiene ante sí la enseñanza, para contribuir, desde su propio campo, a la

(18) Proyecto regional Mediterráneo. Las necesidades de educación y el Desarrollo Económico-Social de España. Ministerio de Educación Nacional. E. C. D. E. Madrid, diciembre 1963, págs. 115-116.

ENSEÑANZA TECNICA

AÑO	ARQUITECTOS		CAMINOS		MONTES		MINAS		NAVALES		ACRONOMOS		INDUSTRIALES		TELECOMUNICACIONES		AERONAUTICOS		TEXTILES		
	Alum.	Tit.	Alum.	Tit.	Alum.	Tit.	Alum.	Tit.	Alum.	Tit.	Alum.	Tit.	Alum.	Tit.	Alum.	Tit.	Alum.	Tit.	Alum.	Tit.	
1911	938	20	169	28	642	9	—	—	—	—	26	365	29	—	—	—	—	—	—	—	
1920	1.606	34	304	44	675	25	75	—	—	21	571	37	—	—	—	—	—	—	—	—	
1930	915	24	229	6	38	10	76	9	—	5	1.102	83	—	—	—	—	—	—	—	—	
1940	887	14	150	6	60	24	79	15	35	—	159	51	—	—	—	—	—	—	—	—	
1950	1.145	39	229	7	92	24	299	15	163	16	146	58	—	—	—	—	—	—	—	—	
1960	663	—	504	—	224	—	444	—	163	—	477	—	—	—	—	—	—	—	—	—	
																					270
																					255
																					326
																					11
																					106
																					326

FUENTE: INE. Principales actividades de la vida española en la primera mitad del siglo XX. Madrid, 1952, página 165, y la Educación y el Desarrollo Económico y Social. Planificación integral de la Educación. Objetivos de España para 1970. Madrid, junio 1962, pág. 82.

integración de los universos, hasta ahora opuestos, del trabajo y el estudio—aparte una intervención, de complejísimo carácter, que actúe como catalizador del cambio de valoraciones—, sólo puede resolverse retrasando todo lo posible la bifurcación de los estudios en ramas que conduzcan, respectivamente, a los «oficios» y a las «profesiones liberales». Instituciones distintas, no ya por su organización pedagógica, sino hasta por su régimen, dedicadas unas (escuelas primarias oficiales, Institutos Laborales, Centros de Formación Profesional) a los futuros trabajadores manuales, y otras (enseñanza primaria y media no oficial e Instituciones de Enseñanza Superior), a los que han de ejercer puestos directivos, son reflejo de una discriminación económico-social que opone resistencias invencibles a la cohesión social, la unidad de la cultura y la estabilidad política.

Esto no supone que defendamos un monismo pedagógico, institucional y jurisdiccional históricamente desfasado. Por el contrario, creemos que una de las características radicales de la vida, la cultura y la política actuales y futuras es un rico, aunque armónico y concertado, pluralismo. Ahora bien: debe tratarse de un *pluralismo funcional*, que no obste a la necesaria coordinación de las valoraciones radicales (de los hombres, de las tareas, de los grupos sociales y profesionales), en obediencia a la cual no se prescinde de distinguir y estimar lo diferente, pero elevando tales matizaciones sobre un inmodificable fondo común, que sirva de básico centro de referencias. Si, en oposición a las desigualdades tradicionales, una fácil mentalidad mecánica alzó un igualitarismo que equivalía a una «nivelación por lo bajo», la óptica del pluralismo que defendemos tratará de una «nivelación por lo hondo»—es decir, por lo «humano»—, sin perjuicio de justipreciar adecuadamente toda diferencia de calidad, más que por los «merecimientos» por los «servicios».

DOS TIPOS DE ENSEÑANZA

La teoría de los grados docentes obedece, como vimos, a claras motivaciones sociológicas. El edificio de los tres grados tradicionales ha sido alterado por los «añadidos» posteriores, que difícilmente encajan en la jerarquía estricta de los tres peldaños. La única enseñanza nominalmente común era la primaria, y decimos nominalmente porque, a pesar de su aparente unicidad, el pluralismo jurídico e institucional ha establecido diversificaciones que responden, en el plano educativo, a paralelas segregaciones sociales.

La diversa índole de los centros docentes, más que a diferencias de *nivel*, es decir, de «valor» intrínseco, debe obedecer a diferencias de *función*, en armonía con las necesidades de preparación del alumnado que las frecuenta. En gene-

ral, deben distinguirse dos grupos de establecimientos docentes: los de *enseñanza general* y los de *enseñanza especial*. Entendemos por «enseñanza general» la que reciben todos los individuos de la misma clase de edad, sin más diferenciaciones que las reclamadas por la necesidad de acomodar la intervención educativa y docente a las características de los alumnos en los «grados internos» señalados por su desarrollo biopsíquico. El concepto de *educación general* no tiene ninguna relación con el de «cultura general», combatido justamente por su ambigüedad y su imprecisión (19).

La enseñanza general podría denominarse también «enseñanza universal» por cuanto es impartida a todos, mientras que la especial, en sus diversas ramas, debe darse a determinadas categorías de individuos, de conformidad con sus aptitudes y con las necesidades sociales. La enseñanza general es el mínimo de formación que debe exigirse a todos los ciudadanos para que, hablando un «lenguaje común», puedan convivir en conjuntos políticos ordenados y coherentes, no obstante las obligadas canalizaciones profesionales y los diferentes *status* sociales. Si hasta ahora esa formación común era sólo la que proporcionaba la escuela primaria, de ahora en adelante las exigencias de una cultura más evolucionada y las necesidades derivadas de la vida en sociedades más complejas reclaman una formación más intensa por todos los ciudadanos (20).

LA ESCOLARIDAD OBLIGATORIA

El período de tiempo que las legislaciones señalan para la frecuentación obligatoria de los centros docentes tiene por objeto la adquisición, por parte de los niños y adolescentes, del conjunto de conocimientos, hábitos y actitudes que los capaciten básicamente para la vida social. Este período varía según el estado económico de los distintos países y la mayor o menor exigencia en punto a la formación de sus ciudadanos. La tendencia general es la de aumentarlo elevando la edad límite, cumplida la cual cesa la obligación escolar (21).

(19) Véase JEAN LACROIX: *Les Sentiments et la vie morale*. «Presses Universitaires de France.» París, cuarta edición, 1959, págs. 99-100 y 103-104. «El hombre de las generalidades no encuentra nunca lo esencial.»

(20) «Por primera vez en la Historia, las aspiraciones idealistas y las necesidades prácticas en materia de enseñanza han cesado de contradecirse. En Francia y en todos los países de antigua civilización, las exigencias de la prosperidad y del equilibrio económico se suman ahora a las razones de justicia y de igualdad sociales para hacer necesaria, al mismo tiempo que deseable, la instrucción más elevada posible para el mayor número posible de niños.» (LOUIS CROS: *L'explosion scolaire*. SEVP. EN. París, 1962; pág. 24.)

(21) «La prolongación de la escolaridad obligatoria es uno de los objetivos esenciales de las reformas escolares en curso en la mayor parte de los países.» (JEAN THOMAS y JOSEPH MAJALUT: *L'enseignement primaire et secondaire. Tendances actuelles et problèmes communs*. Conseil de la Cooperation Culturelle du Conseil de L'Europe. Strasbourg, 1963; pág. 13.)

He aquí dos cuadros que señalan la evolución de dicho período en España y Francia y la comparación de la escolaridad obligatoria en varios países.

EVOLUCION DE LA ESCOLARIDAD OBLIGATORIA

ESPAÑA (Edades inicial y final)		Años
1857	.....	6-9
1901	.....	6-12
1923	.....	6-14
1945	.....	6-12
1964	.....	6-14

FRANCIA (Edad límite)		Años (1)
1882	.....	12
1936	.....	14
1959	.....	16

(1) Trece años para los alumnos que no habían obtenido el G.E.P.

ESCOLARIDAD OBLIGATORIA EN VARIOS PAISES

Países	Fecha	Edad límite
		Años
Inglaterra	1944	16
Suecia	1950	16
Francia	1959	16
Estados Unidos	1940	16-18
España	1945	12

La reforma de la Ley de Educación Primaria de 17 de julio de 1945, llevada a cabo el año actual, amplía la edad escolar hasta los catorce años, lo que constituye una garantía de mejor preparación de los niños españoles para su entrada en la vida. Sin embargo, el creciente número de ellos que ingresan en la enseñanza media reducirá el beneficio de dicha ampliación a contingentes cada vez menores, por el anacrónico encabalgamiento de la enseñanza media sobre la primaria, ya que aquélla se inicia mucho antes de que ésta termine, respondiendo a la distinta finalidad social de ambas, con una supervaloración de la que se considera instrumento educativo al servicio de la movilidad social ascendente, por reflejar el *currículum* de las clases preponderantes.

Tan anclada en nuestros hábitos mentales está esta discriminación que cuando se habla de ampliar el período de escolaridad obligatoria se piensa solamente en prolongar la asistencia de los niños a las escuelas primarias, dejando subsistente el desfase que existe entre los grados primario y medio, como si se tratase de un hecho inmodificable. Parece que la enseñanza media no puede ser objeto de obligatoriedad, como si los niños de la misma edad que asisten, respectivamente, a escuelas y a institutos o colegios fuesen de distinta especie.

Hoy no tiene razón de ser una diferenciación pedagógica e institucional de los grados docentes en obediencia al distinto origen y destino social de los alumnos. La ampliación de la edad escolar debe fijar un hito único, cualquiera que sea el tipo de establecimiento docente que los niños frecuenten. En otro caso, no puede hablarse de igualdad ante la educación.

Por consiguiente, si el período de escolaridad obligatoria termina a los catorce años (meta muy modesta si se compara con la tendencia general a la ampliación de la obligatoriedad escolar en los países más evolucionados), debe organizarse el sistema educativo y docente de modo que todos los niños reciban una preparación común en las instituciones escolares que frecuenten hasta esa edad, cualquiera que sea su procedencia social y la cualidad o el nivel de su inteligencia. Estas características serán atendidas en secciones distintas dentro de la enseñanza general, pero no implicarán diferencias de rango o jerarquía, sino de función.

ORIENTACION Y PROMOCION

La educación común o general exige la sustitución de los enfoques que han servido hasta ahora para distinguir cualitativa y axiológicamente las instituciones de primera y de segunda enseñanza. Se ha venido admitiendo el siguiente postulado: la enseñanza primaria es obligatoria y gratuita porque se destina a la preparación «elemental» de los hijos del «pueblo», entendiendo por tal la masa sociológicamente inferior que ha de dedicarse luego a las distintas profesiones y oficios de carácter predominantemente manual. La segunda enseñanza sólo puede ser frecuentada por niños mental y socialmente destacados, que, por ello, deben ser objeto de una preparación especial, para que ocupen después los puestos directivos de la economía, la política y la cultura.

Cuando la presión ideológica reclama, en nombre de la justicia social, la «democratización» de la enseñanza, es decir, el acceso de niños procedentes de las capas sociales bajas al grado secundario, podrán satisfacerse estas aspiraciones si una rigurosa selección ha permitido escoger las inteligencias capaces de asimilar los contenidos peculiares del bachillerato. Esto vale tanto como decir que la segunda enseñanza ha sido y quiere seguir siendo *selectiva*, con un tipo de selección que, hasta la vigencia legal del Principio de Igualdad de Oportunidades, era exclusivamente *económico-social*, y ahora se inspira en criterios *psicológicos*, a base de una capacidad intelectual determinada con las pruebas y *tests* que pone a nuestro alcance la psicometría (22).

(22) Aparte dificultades derivadas de la índole peculiar de los procesos psíquicos, las pruebas de nivel intelectual «miden», en el mejor de los casos, niveles relativos dentro de una modalidad de inteligencia: la de tipo verbal y dialéctico desarrollada en los círculos

Frente a esta manera de enfocar el problema se alza la tendencia imperante en los países más adelantados, que declara a la segunda enseñanza *obligatoria para todos*, en vez de reservarla a una parte de la población escolar, cualquiera que sea el criterio empleado para delimitarla. Con arreglo a esta perspectiva, la segunda enseñanza no obedece a un criterio de *selección*, sino a una necesidad social de *promoción*, que no debe restringirse en nombre de ningún principio, pues si, por una parte, la justicia social prohíbe la discriminación (23), por otra, las exigencias que plantea la vida en sociedades cada vez más industrializadas y urbanizadas, en las cuales, como ha dicho alguien, «al forzado trabajador ha sucedido el piloto», y al esclavo, el *controleur*, y el inventor (24) exigen una preparación intelectual cada día más intensa y, por consiguiente, una escolarización más prolongada.

La *promoción social* reclama una previa y paralela *promoción cultural*; pero una y otra sólo podrán alcanzarse cuando todos los niños frecuenten un tipo de enseñanza intermedia entre la primaria y la secundaria tradicionales, durante la cual puedan descubrirse sus aptitudes para orientarlas hacia el tipo de actividades más convenientes, desde los puntos de vista individual y social. Con ello se consiguen dos finalidades a cual más importante: por una parte, se retrasa la edad en que los niños deciden su porvenir profesional, optando por la segunda enseñanza o por la preparación para el trabajo. Edad prematura, pues a los diez años ni «poseen» la formación primaria ni se han manifestado aptitudes que pueden aparecer más tarde. Por otra parte, la observación controlada del mucha-

cho, al que hay que *conocer* más que *juzgar*, permite orientarle hacia las ocupaciones más concordantes con sus aptitudes y su vocación (25).

cho, al que hay que *conocer* más que *juzgar*, permite orientarle hacia las ocupaciones más concordantes con sus aptitudes y su vocación (25).

Ese «ciclo común», para que responda a las necesidades actuales, tiene que inspirarse en una *nueva síntesis cultural* muy distinta de la que sirvió de armazón conceptual al Bachillerato clásico. Esta nueva síntesis impone una profunda transformación de las estructuras y de los contenidos, único modo de que responda a las necesidades de ampliación del alumnado y a las derivadas de la renovación de los conocimientos en un mundo que cambia (26).

(Concluirá en el próximo número.)

(25) «De ahora en adelante, en vez de decidir el porvenir de los niños de una manera brutal y con frecuencia no democrática, en virtud de los resultados del examen de ingreso, un cierto número de países preparan o aplican ya una serie de medidas que tienden, al fin de la escuela primaria, a poner en observación, durante uno, dos o tres años, a los alumnos para definir con más certidumbre sus disposiciones, sus facultades y sus aptitudes para esta o aquella enseñanza especializada.

La tendencia más general consiste en la creación, al fin del ciclo primario o, más frecuentemente, a comienzos del secundario, de un *ciclo común de enseñanza para todos* (subrayamos nosotros) que puede durar uno, dos o tres años. Durante este período los alumnos son sometidos a una observación sistemática que permite orientarlos convenientemente.» (J. THOMAS y J. MAUJAU: *Op. cit.*, págs. 26-27.)

(26) Esa síntesis no consistirá solamente en la adición de nuevos conocimientos, como ha sido práctica habitual hasta aquí cuando se ha intentado reformar los planes de estudio. Se trata de modificar su arquitectura interna dotándola de un *nuevo espíritu*, que tiene dos sectores fundamentales de inspiración y aplicación: el de la *ciencia natural* y el de la *ciencia social*. Por lo que respecta a este último, los agudos problemas que plantea hoy la educación del civismo no pueden resolverse sino cuando los profesores—que deben siempre ser pedagogos—posean un conocimiento profundo de las estructuras, los dinamismos, los tipos de conducción y de participación de los grupos humanos. Sólo así podrán, en primer término, «conducir» su clase acertadamente con una visión del conjunto y no sólo de cada uno de sus componentes; en segundo lugar, ello les proporcionará los medios adecuados para superar el «etnocentrismo» que está en la base psicológica de una perspectiva nacionalista miope y perturbadora. A tal fin, los puntos de vista tradicionales, políticos y éticos se enriquecerán con los aportes de una óptica «científica». Y aquí enlazan ambos campos, porque, como ha dicho el Padre Dubarle, «hay que añadir al punto de vista del moralista el de una inteligencia más naturalista, convencida de que el hombre debe ser estudiado, proporcionalmente, como se estudia un *sistema físico*. Porque en la base de todo hay también un problema de *física humana* (subrayamos nosotros) que no se puede eludir. (P. D. DUBARLE: *Humanisme scientifique et raison chrétienne*. (Desclée de Brouwer; París, 1952; págs. 11-12.) El gran dominico francés habla de esta *física humana* por analogía con la *física social*, sobre la cual quería fundar la política.

En la confluencia de ambas corrientes se encuentra también la necesidad de ampliar la «toma de conciencia» de la realidad del mundo natural y cultural, en el sentido en que lo entendía el Padre Teilhard de Chardin. Ello imprimirá a la educación una amplitud y un rigor que contraste con el uso y abuso que nuestras instituciones escolares hacen de «viejas elementalidades». La efervescencia científica, social, política y cultural del mundo de hoy imponen a la enseñanza una serie de transformaciones profundas en su concepción de los instrumentos, los objetivos y los métodos de educación. Para adaptarnos al mundo de hoy (y en capacitar para esa adaptación consiste la mejor parte del proceso educativo) necesitamos un «nuevo sistema de virtudes. Las antiguas no nos sirven ya». (P. DUBARLE, *op. cit.*, pág. 13.) ¿Se comprende el alcance de las exigencias renovadoras que este postulado formula a políticos y educadores?

de la aristocracia intelectual del Occidente. Pero esa no es la inteligencia, sino una de sus matizaciones históricas. Frente a ella—deductiva, conceptual, «verbal»—la mentalidad anglosajona ofrece su modelo inductivo y empírico, como corresponde a su innato nominalismo. Hoy mismo está germinando un tipo de inteligencia diferente que irá acusando sus perfiles a medida que la automatización, la socialización y la participación ahonden sus efectos. ¿No es muy distinta la mentalidad «literaria», imperante hasta ayer, que ha servido de lecho y matriz al bachillerato clásico, de la mentalidad «científica», cada día más desarrollada en el mundo actual?

(23) Como antes indicamos, la pretendida «falta de inteligencia» de buena parte de los niños procedentes de ambientes obreros y campesinos se debe a la carencia de estímulos intelectuales en hogares sometidos a un tipo de vida y a un círculo de condicionamientos demasiado «elementales». Ello se evidencia en la pobreza del lenguaje, en el vocabulario limitado y la sintaxis en muchos casos estereotipada; en un tipo de razonamiento concreto, principalmente transductivo, que se presta poco a las deducciones, las abstracciones y las generalizaciones. Por eso los resultados de las pruebas de inteligencia o de los exámenes de ingreso en la enseñanza media, como ha dicho Louis Cros, «revelan con frecuencia desigualdades sociales más que intelectuales y diferencias de índole más que de nivel». (Louis Cros: *L'explosion scolaire*. Cuiq.; París, 1961; pág. 92.)

(24) A. KAUFMAN y J. CATHELIN: *Le gaspillage de la liberté. Essai-enquête sur la psycho-sociologie de l'ère technologique*. (Dunod. París, 1964.) Sobre la desvalorización progresiva de la fuerza física, véase GEORGES GUSDORF: *La vertu de force*. PUF. París, 1957; págs. 7-9 y 19. Para la intelectualización progresiva de las tareas profesionales, véase GASTON BERGER: *Loc. cit.*, pág. 117, y G. FRIEDMAN: *Le travail en miettes*. Gallimard; París, 1964; págs. 184-185.

Magisterio multiforme de Ugo Enrico Paoli

JOSE JIMENEZ DELGADO, C. M. F.

*Catedrático de la Universidad
Pontificia de Salamanca*

El 25 de noviembre se cumple un año de la súbita muerte del octogenario Ugo Enrico Paoli. Su figura es demasiado gigante para poderla encuadrar en los estrechos moldes de unas pocas páginas de la revista. Preciso será frenar la pluma y limitarnos a presentar unos pocos rasgos de su vida y de su obra literaria, haciendo resaltar su labor docente y las cualidades pedagógicas de gran parte de sus publicaciones.

Ciertamente no faltan panegiristas de la personalidad vigorosa y polifacética de Paoli (1). Todos hacen resaltar el despliegue del rico abanico de sus actividades: maestro en todas las ramificaciones de la docencia, desde la enseñanza técnica elemental hasta la universitaria, pasando por la gimnasial o enseñanza media; investigador sagaz, filólogo y crítico en una pieza, jurista de fama mundial, papirólogo, arqueólogo, conferenciante y orador, amante y ameno divulgador de las antigüedades griegas y romanas, y, por encima de todo, escritor y poeta latino, con una vena inextinguible y un dominio del latín por pocos alcanzado en estos últimos siglos. Tal es, a grandes rasgos, la imagen de este hombre singular.

I. MAGISTERIO ORAL DE PAOLI

Comencemos con los rasgos más salientes de su vida durante el largo periodo de su magisterio oral.

El profesor Ugo Enrico Paoli nace en Florencia

(1) Se han ocupado de estudiar la personalidad de Paoli o alguno de los rasgos de la misma los siguientes: A. RONCONI: *Profili de Hugo Enrico Paoli*, «Atene e Roma», 1956, pp. 211-214; MARIO BONARIA: *Ugo Enrico Paoli*, en «Antidoron Hugo Henrico Paoli oblatum», *Miscellanea Philologica*, Università di Genova, 1956, pp. 13-40; *Studi in onore de Ugo Enrico Paoli*, Felice Le Monnier, Firenze, 1956, pp. XX-784; N. CASINI: *Hugo Henricus Paoli*, «Vita Latina», 1958, Janvier, pp. 66-73; JIMENEZ DELGADO: *Ugo Enrico Paoli*, «Helmantica», 11, 1960, 287-310; C. GRASSI: *De Hugonis Henrici Paoli carminibus*, «Latinitas», 12, 1963, 202-210; N. CASINI: *Hugo Henricus Paoli*, «Latinitas», 12, 1964, 2-6; R. PAONE: *In funere Hugonis Paoli*, «Vita Latina», mense martio 1964, n. 21, p. 24.

el 9 de mayo de 1884. Su vida transcurre en el ejercicio casi incesante de la enseñanza. De su pluma incansable brotan, en todo momento, libros, artículos y folletos de la más variada temática, pero con predominio de los temas escolares, en orden a hacer cada vez más fecunda y agradable la enseñanza de las Humanidades clásicas.

Tuvo la suerte de contar en los años de su formación con muy buenos maestros. Manzoni, Ramorino, Vitelli, entre otros, influyeron de manera decisiva en su porvenir profesional y científico. Terminados brillantemente sus estudios en su ciudad natal, en 1906 obtiene la láurea de doctor en Letras con una tesis sobre los rasgos más salientes de Demóstenes. Para entonces había comenzado ya su tarea docente: primero, en la Escuela Técnica Comunal de Città della Pieve; luego, en la Escuela Gimnasial de San Miniato; más tarde, en Oristano, Cagliari, Urbino, y, por fin, en el Gimnasio «Dante» y en el Gimnasio «Galileo», de Florencia. En Urbino alcanza en 1918 el doctorado *in utroque iure* con una muy elogiada tesis sobre el Derecho marítimo en la antigua Grecia. Desde este momento, cabalgando sobre las Letras clásicas y el Derecho ático, que vendrán a constituir las dos ramas de su especialidad y la base de su prestigio científico, prepara su vuelo a la cátedra universitaria. Su vocación docente está plenamente confirmada en los años anteriores. Su labor, suave siempre y eficaz, es elogiada por todos. A su paso va dejando por doquier, en las personas de sus discípulos, un reguero de corazones agradecidos.

Hasta 1926 no logra su sueño dorado de verse incorporado a la enseñanza universitaria. La Universidad de Florencia le recibe en dicho año en el cuadro de sus profesores. Sin abandonar la enseñanza gimnasial, se hace cargo, primero, de la clase de Antigüedades Clásicas, en calidad de libre docente, y poco después de la de Derecho ático. Viene luego un paréntesis en su vida. Por razones políticas se ve obligado en 1933 a alejarse de Florencia. Cesante en su tarea docente,

con pena en el alma, se impone un destierro voluntario fuera de su patria. Peregrino por las rutas de Europa, camina con el corazón torturado, pero con los ojos abiertos, recogiendo un rico caudal de experiencias y conocimientos, que le servirán el día de mañana para seguir ejerciendo con redoblada competencia su magisterio. Por donde pasa va dejando una siembra fecunda de amistades. El propio Paoli recapitula este azaroso período de su vida en estos sentidos versos:

*Non me, si cursum conor remeare peractum,
Vitae, quam duram fata dedere, piget (2).*

Vuelve a Italia después de cinco años. En seguida, en 1938, gana el concurso para la cátedra de Literatura Latina en la Universidad de Génova. En ella continúa hasta 1944, simultaneando sus lecciones de Latin con el curso de Derecho ático, que comienza a desarrollar en la Universidad de Roma a partir de 1939. En 1944, terminada la guerra, Paoli vuelve con honor a su añorada cátedra de Antigüedades Clásicas de la Universidad de Florencia. En 1950, vacante la cátedra de Literatura Latina, desempeñada hasta entonces por Ettore Bignone, entra Paoli como titular de la misma, sin abandonar la cátedra de Antigüedades y los cursos de Derecho ático. Así continúa el profesor Paoli su actividad docente hasta 1955, fecha en que ya septuagenario se ve alcanzado por la ley inexorable de la jubilación. Con este motivo sus colegas de Florencia y de Génova le ofrecen un sentido homenaje, dedicándole sendos volúmenes conmemorativos (3). El corresponde a sus amigos con dos de sus mejores poesías: *Annorum cohortes* y *Ad collegas Ianuenses*. Las dos contienen muchos datos autobiográficos. A partir de esta fecha, su magisterio continúa sin cesar hasta su muerte en forma de cursos monográficos y por medio de sus publicaciones, que se multiplican en esta última etapa de su vida.

Imposible reducir a inventario la ingente y valiosa aportación cultural de Paoli durante el largo período de su vida docente. Sus discípulos hablarán con elogio de su maestro. Con muchos de ellos mantendrá una amistad perdurable y les dedicará buena parte de su producción poética. A través de sus publicaciones hará participante al mundo entero de los abundantes frutos de su fecundo magisterio.

Mas la tarea docente del doctor Paoli no se limitó a sus cátedras de Génova y de Florencia. Es impresionante y reveladora la lista de Universidades que a partir de 1939 reclaman incessantemente sus servicios, encargándole cursos monográficos, sobre todo de temas referentes al

Derecho ático: Roma (1939-1953), Bruselas (1946), Friburgo (1947-1948), Amsterdam (1947), Innsbruck (1948), París (1948), Viena (1949), Barcelona (1949-1950), Universidad libre de Berlín (1954), Catania y Padua (1955), y en especial la Universidad de Erlangen (1949-1952), donde con gran complacencia de alumnos y catedráticos fué declarado *doctor honoris causa*.

Para dar el más alto reconocimiento a esta multiforme actividad docente del profesor Paoli, el presidente de la República italiana, en 1958, le condecoró con la medalla de oro de los hombres beneméritos de la escuela y de la cultura. Además, muchas academias y sociedades científicas o literarias se han honrado contándolo entre sus miembros. Así, por ejemplo, el Instituto de Filología «G. Pasquali», de Florencia; el Instituto Papiroológico «G. Vitelli», de la misma ciudad; el Círculo Toscano de Derecho Romano e Historia del Derecho; la Academia Toscana de Ciencias y Letras «La Colombaria»; la Academia de los «Euteleti», de San Miniato; la Academia de Ciencias y Letras de Génova; la Academia de Derecho y Legislación de Toulouse (Francia); la Sociedad de Historia del Derecho, de París; la Sociedad de Historia del Derecho de la Antigüedad, de Bruselas; la Sociedad «Dante Alighieri», de relaciones culturales de Italia, que utilizó frecuentemente sus servicios para delicadas misiones de extensión cultural en diferentes países. Dotado el profesor Paoli de gran facilidad de palabra y de una viveza y brillantez de expresión extraordinaria, su actuación en estas ocasiones era altamente beneficiosa para la cultura y para el prestigio de su patria. Sabía plegarse a las más variadas exigencias del auditorio, y los más diversos temas los trataba siempre con una maestría y un encanto pocas veces superable. Esto limitándonos tan sólo a su magisterio hablado, que si pasamos a su magisterio escrito, es éste de un mayor relieve, digno, por tanto, de una mayor consideración.

II. SU MAGISTERIO ESCRITO

El magisterio escrito del doctor Paoli fué un sol sin ocaso; se prolongó hasta el final de su vida, y aun después sigue y seguirá ejerciéndolo a través de las múltiples ediciones y traducciones de sus obras. No es fácil llegar a formar un elenco completo de los escritos paolianos. Tampoco es necesario para valorar en su justo término esta nueva faceta de su rica personalidad. En cada uno de los dos volúmenes que le dedicaron sus amigos con motivo de su jubilación—el de Génova y el de Florencia—figura una lista suficientemente amplia para darnos idea de la importancia de este magisterio escrito. Y eso que no figuran en dichas listas las publicaciones de los años últimos de la vida del maestro, que fueron,

(2) *Annorum cohortes*, vv. 51-52; cf. *Paoli Carmina*, Firenze, Le Monnier, 1961, p. 5.

(3) *Studi in onore de Ugo Enrico Paoli*, Felice Le Monnier, Firenze, s. d. [1956], pp. XX-784; *Antidoron Hugoni Henrico Paoli oblatum*, Università di Genova, Facoltà di Lettere, Istituto di Filologia Classica, 1956, p. 336.

sin duda, los de una labor editora más fecunda.

Hombre de dilatados horizontes, de ingenio vivo y extraordinariamente versátil, toca en sus escritos una gama muy variada de temas. Siguiendo las huellas de su maestro Vitelli, comienza en 1915 con un ensayo de papirología (4), tema que luego sigue cultivando, orientándolo hacia la crítica textual de los clásicos griegos, terreno en el cual logra reconocidos éxitos. Este mismo año dedica un artículo a la cuestión de la lengua universal (5). Pero no es el caso de seguir uno a uno todos los artículos de nuestro biografiado. Aun de los libros, quiero prescindir de aquellos que se refieren directamente al Derecho ático, terreno en el que alcanzó indiscutible autoridad. Paso también por alto su colaboración al *Nuevo Digesto* y a la *Enciclopedia Italiana*. Se cuentan por centenares las voces que explanó en cada uno de estos diccionarios. A pesar de estas limitaciones, la obra del profesor Paoli es inmensa; por eso me voy a fijar principalmente en sus obras de carácter didáctico y en las de mayor alcance cultural.

El primer libro importante, de carácter didáctico, data de 1926. Me refiero al libro dedicado a los escritores italianos de prosa y poesía latinas, y que en 1937 alcanzaba ya la quinta edición (6). Se trata de una selección anotada de las más bellas e instructivas páginas escritas en latín por los mejores humanistas italianos, de Dante a Petrarca, de Pontano a Poliziano, de Bembo a Ficino, de Valla a Sannazaro, de Fracastoro a Vitrioli y a Pascoli, con un amplio estudio introductorio sobre la prosodia y métrica del latín de los humanistas. Con esta publicación aflora ya en Paoli su alma de latinista, que tantos y tan sabrosos frutos irá dando a lo largo de su vida.

Por este tiempo publica también *La República*, de Platón (7), cuya tercera edición apareció en 1954. Es el primer libro dedicado a dar a conocer los antiguos escritores griegos y latinos. También en este campo le esperan a Paoli grandes éxitos. Dos años más tarde, en 1929, lanza al público su *Lar familiaris*, un libro de lecturas selectas de Cicerón, Horacio, Plinio y Marcial (8). A este último autor dedica en 1931 una obra escolar, con segunda edición en 1934, que contiene la selección anotada de sus mejores epigramas (9). Viene poco después, en 1932, una edición con comentario de las principales sátiras y epístolas de Horacio (10). Este libro alcanza un éxito extra-

ordinario. En 1955 llega a la 14 edición. Con idéntica satisfacción es recibida la selección comentada de las odas de Horacio; aparecida la primera edición en 1949, había llegado ya para 1953 a la quinta edición (11). Plinio es también objeto de la atención de Paoli. En 1933 dedica a este autor un nuevo volumen escolar (12).

En 1936 aparece el *Primus liber*. Este libro marca época por la variedad y amenidad de su contenido y por lo atractivo de su presentación. No es extraño que haya tenido tan gran número de ediciones (13). En él se reveló Paoli como dotado de cualidades pedagógicas extraordinarias en la preparación de libros de texto. Es ésta una faceta que quizá no se ha valorado suficientemente en la multiforme personalidad del profesor de Florencia. Es tal su maestría en disponer e ilustrar el contenido de sus obras, que ellas constituyen el encanto de sus destinatarios, por encontrar así más fácil su lectura y más rápida la comprensión de los diferentes temas.

En un opúsculo de prosodia y métrica latina, publicado en 1937, el autor vuelve a dar una prueba más de sus dotes pedagógicas y de su dominio de la materia (14). En este mismo tiempo alcanzan gran revuelo unos trabajos suyos sobre la datación del *Satyricon*, de Petronio (15).

No podía faltar la aportación de Paoli al estudio del griego. Ya hemos citado la edición de *La República*, de Platón. En 1938 publica, en colaboración con F. Marinelli, la *Gramática Griega*, que en 1955 llega a su novena edición (16). También es obra de colaboración la *Sintaxis latina* (17), publicada en 1946, con puntos de vista nuevos, como la clasificación de las condicionales. En este mismo plano de obras didácticas hay que catalogar su *Scriver latino*, una de las mejores que han salido de las manos de Paoli. Se trata de un amplio tratado teórico-práctico de estilística y composición latina, con observaciones muy atinadas, multitud de ejemplos y soluciones concretas en torno a determinados giros y expresiones, buscando siempre la pureza y la elegancia de expresión (18).

Pero las obras que más han contribuido tal vez a difundir por el mundo el nombre de Paoli

(4) *Papiro Ercolanese*, 1457, RFIC, XLIII, 1915, 312-316.

(5) *La questione della lingua universale*, Vigevano, Borrari, 1915.

(6) *Prose e poesie latine di scrittori italiani*, Firenze, Le Monnier, 1926, pp. XI-208 (5.ª edic. 1937).

(7) *Platone, La repubblica*, Firenze, Le Monnier, 1927, pp. LX-126 (3.ª edic. 1954).

(8) *Lar familiaris*, *Lecture scelte da Cicerone, Orazio, Plinio, Marziale*, Firenze, Le Monnier, 1929, pp. VIII-383.

(9) *Marziale, Epigrammi scelti*, Firenze, Le Monnier, 1961, pp. XXIII-219.

(10) *Orazio, Satire ed epistole scelte e commentate*, Firenze, Le Monnier, 1932, pp. XI-129 (14.ª edic. 1955).

(11) *Orazio, I carmi scelti e commentati*, Firenze, Le Monnier, 1940 (5.ª edic. 1953).

(12) *Plinio, Lecture scelte*, Firenze, Le Monnier, 1933, páginas VI-256.

(13) *Primus liber*, Firenze, Sansoni, 1936 (7.ª edic. 1951).

(14) *Nozioni elementari di prosodia e metrica*, Firenze, Sansoni, 1937, pp. 64.

(15) *L'età del Satyricon*, en SIFC, XIV, 1937, 5-46; *Ancora sull'età di Petronio*, «Rendic. dell'Accad. di Bologna», serie IV, año I, 1937, pp. 38 y ss.

(16) *Grammatica della lingua greca*, Firenze, Le Monnier, 1938, pp. 384 (9.ª edic. 1955).

(17) *Sintassi latina*, Firenze, Le Monnier, 1946, páginas VIII-390 (2.ª edic. 1954).

(18) *Scriver latino*, Guida a comporre e a tradurre in lingua latina, Milano, Principato, 1948, pp. VIII-562 (2.ª edic. 1952; nueva reimpression, 1957).

han sido *Vita Romana*, *Uomini e cose del mondo antico* y *La donna greca nell'antichità*. Digamos unas palabras sobre cada una de ellas.

La primera, que se editó por primera vez en 1940, había alcanzado ya en 1958 la edición octava y había sido traducida al español, alemán, francés, flamenco e inglés (19). Es una obra reveladora de una vasta cultura y un profundo conocimiento de las instituciones de la antigua Roma. Toda ella va animada por el ingenio chispeante y la fina sensibilidad de su autor. Presenta ante los ojos, como si fuera de hoy, la vida cotidiana de los antiguos romanos y produce la impresión de que la Roma de los emperadores revive, después de tantos siglos, y pasa ante nosotros, como en cinta cinematográfica, despertando nuestro interés. Por eso este libro se lee con tanto placer como provecho.

La segunda apareció en 1958 considerablemente ampliada y con el nuevo título de *Cane del popolo* (20). Esta denominación está tomada del primero de los relatos que encabeza esta obra. En ella hace revivir Paoli, con ingenio agilísimo, con pasmosa erudición y sorprendente fuerza recreadora, figuras y situaciones de Grecia y de Roma antiguas. Cada relato se lee con el interés de una novela. En las notas complementarias el autor despliega su erudición y, sin pretenderlo, revela su competencia, sobre todo cuando tiene que tratar temas referentes al Derecho atico, materia en la que nuestro biografiado gozaba de una competencia indiscutible.

En la obra *La donna greca* (21), el autor describe la vida de la mujer griega, más exactamente de la mujer ateniense, con el brillo de sus cualidades y el claro-oscuro de sus defectos. La presenta ante el mundo en su *toilette*, en su vestuario, con sus joyas; en sus juegos, primero de niña, después de doncella; en sus faenas domésticas, en sus relaciones conyugales, en el cuidado de sus hijos. Hace desfilar también el mundo frívolo de Atenas con su ejército de cortesanas..., y todo con un estilo tan ameno y un conocimiento tan a fondo de la materia, que no es de extrañar la difusión cada vez mayor que este libro va teniendo.

Todavía falta mucho para dar una idea cabal del magisterio escrito de Paoli; pero no podemos seguir adelante. Es forzoso cortar el relato y limitarnos a sus últimas publicaciones.

III. MAGISTERIO ESCRITO DE PAOLI EN SUS ÚLTIMOS AÑOS

Los años que siguieron a la jubilación de Paoli han sido fecundos en obras didácticas, orientadas en su mayoría a secundar el movimiento del *Latin Vivo*, iniciado en 1956 en Aviñón. Paoli tomó parte activa en la realización del primer Congreso internacional de este movimiento, celebrado en dicha ciudad. Nadie como él tan preparado para dar efectividad a la idea allí sostenida. Desde entonces, dejándose de disquisiciones teóricas, se dió a la reedición de sus obras antiguas y a la composición de otras muchas nuevas. Cito a continuación las principales de sus reediciones y ediciones, a partir de 1956:

1) *Apis Matina*.—El título está tomado de Horacio (*Carm.* 4, 2, 27). Es una refundición de algunas de las obras anteriores, entre otras, el *Primus liber*, del que antes hemos hablado. Es una edición primorosa (22).

2) *Il latino maccheronico*.—Estudia en este libro el latín macarrónico de Folengo, uno de los principales representantes en Italia de este género literario (23). Hace ver el interés científico de este latín, que se basa en el intento de fusionar en una vía media la corriente del latín clásico y del latín vulgar, y que supone un conocimiento amplio del latín en su doble dirección. Sin este conocimiento no puede darse el latín macarrónico; será a lo más un latín chabacano y chocarrero, sin fundamento para un estudio serio. Trata de establecer las leyes científicas por las que se regula.

3) *Ciceronis filius*.—Este opúsculo es una verdadera joya literaria, que Paoli nos regaló con motivo del bimilenario de Cicerón (24). Su autor va coordinando, en relación con los diferentes momentos de la vida del hijo de Cicerón, los principales elementos de las instituciones romanas, ilustrando sus relatos con fotocopias, alusivas al texto. Por su contenido, por su presentación, por su estilo—en un latín sencillo y elegante—, despierta interés y deja en el alma un rico tesoro de conocimientos. Se ha reeditado en Francia, Alemania, Inglaterra y Estados Unidos. En Italia, ya en 1961 había llegado a la quinta edición.

4) *Maximi et Mauricii malefacta*.—Es una versión en hexámetros latinos de la jocunda obra de Guillermo Busch y una nueva demostración del dominio del profesor de la Universidad de Florencia en el manejo del latín (25). La traducción latina no pierde la sal cómica de su original alemán.

(19) *Vita Romana*, Firenze, Le Monnier, 1940, páginas XXIII-433 (7.ª edic. 1955; con varias ediciones en las diversas traducciones).

(20) *Uomini e cose del mondo antico*, Firenze, Le Monnier, 1947, pp. VIII-544, con 38 figuras y 34 grabados fuera de texto. (Trad. alemana; 2.ª edic. italiana muy ampliada en 1958, con el título *Cane del popolo*.)

(21) *La donna greca nell'antichità*, Firenze, Le Monnier, 1953, pp. 185, con 25 figuras y 46 grabados fuera de texto (2.ª edic. 1955, trad. en alemán).

(22) *Apis Matina*. Libro di lettura latine per le scuola media. Firenze, Sansoni, 1957, pp. VI-520.

(23) *Il latino maccheronico*. Firenze, Le Monnier, 1959, pp. VIII-260.

(24) *Ciceronis filius*. Florentiae, Le Monnier, 1958, páginas 96 (con varias ediciones en Italia y otras más en Francia y Alemania, Inglaterra y USA).

(25) *Maximi et Mauricii malefacta*. Florentiae, Le Monnier, 1959, pp. 64.

5) *Fabellae pueriles*.—Parecido al anterior, pero más variado, la base de este libro son los dibujos de literatura infantil de G. Busch (*Bilderbogen*), explanados por Paoli con inspirados dísticos latinos (26). No sabe uno qué admirar más, si la expresividad hilarante de los dibujos de Busch o la naturalidad y sencilla elegancia de los versos de Paoli.

6) *Petrus Ericius*.—Es la versión latina, en clásicos hexámetros, de la conocida historieta infantil, tan difundida en Alemania, *Der Struwwelpeter*, de H. Hoffmann, ilustrada con curiosos grabados para recreo de niños y adolescentes (27).

7) *Varius libellus*.—El profesor Paoli ha reunido en este libro, con destino a los alumnos de latín, una serie de fábulas, diálogos y sentencias del más fino humor (28). Va redactado en un latín sencillo e ilustrado con graciosos dibujos de Bernardini.

8) *De senectute*.—Esta disquisición sobre la vejez es uno de los opúsculos en prosa latina más sugestivos que han salido de la pluma de Paoli. En contra de Cicerón, sin perder nunca el buen humor y el sentido de broma, sostiene que la vejez es intolerable, por estar llena de molestias y trabajos enojosos. Este libro lo compuso su autor en los años de voluntario destierro en Bruselas, lo publicó por primera vez en Florencia en 1942 y lo ha vuelto a reeditar recientemente en la misma ciudad (29).

9) *Indorum sapientia*.—En un mismo volumen con el tratado *De senectute*, el autor recoge en este opúsculo una serie de sentencias de filosofía india, no carentes de pimienta ni de sal ática. El latín en que están vertidas revelan en el traductor un gran dominio en el uso de la lengua latina (30).

10) *Versus diabolici aliique lusus*.—En este libro ha reunido Paoli una serie de dísticos latinos de tema vario y una colección de adivinanzas también en dísticos. Casi todos ellos habían sido publicados anteriormente en revistas y fascículos sueltos (31). Constituyen un recurso muy bueno para amenizar las clases de latín.

11) *Index emendatae latinitatis*.—De este libro, preparado en colaboración de Nilo Casini, nos ocupamos ya en un número anterior de REVISTA DE EDUCACIÓN (32). Puede ser muy útil para el ejercicio de la composición latina, ya que orienta en orden a la perfección en el uso de

palabras, giros y frases que pueden ofrecer especial dificultad.

12) *Pinoculus latinus*.—Es la última obra que, según mis noticias, salió de la pluma de Paoli. Se trata de la versión latina del *Pinocchio*, de C. Collodi (33). Podemos considerarla como la culminación de la tarea de un latinista consumado. Su lectura despierta un interés siempre creciente y estimulante. Supera en maestría y en poder de sugestión a las traducciones latinas de *Le Petit Prince*, de Antoine de Saint-Exupéry, y de *Winnie-the-Pooh*, de A. Milne, que tanta resonancia han tenido estos últimos años, sobre todo en Francia y en Estados Unidos.

Con todos estos libros Paoli deja una estela luminosa y una contribución importante a favor del movimiento del Latín Vivo y de cuantos se interesan por revitalizar la enseñanza del latín.

IV. MAGISTERIO POETICO DE PAOLI

Entre tantos títulos con los que Paoli se ha granjeado el derecho a la inmortalidad, tal vez el más sólido e imperecedero sea su magisterio poético, condensado en un valioso volumen titulado *Carmina* (34), que un grupo de amigos prestigiosos editaron en 1961. Con él en la mano pudo muy bien su autor presentarse al mundo y, remedando a Horacio, exclamar ufano: «*Non omnis moriar*» (*Carm.*, 3, 30, 6).

Paoli fué un poeta latino elegantísimo (35) y fecundo. Con sus versos ha ejercido y sigue ejerciendo un magisterio universal. Ciertamente que muchas de sus poesías fueron ocasionales, pero no por eso carentes de vena poética. Casini, uno de sus discípulos, nos habla de las continuas demandas que, sobre todo en los años de su madurez, recibía el maestro para intervenir en los actos culturales de más relieve, de suerte que «*nullus fere doctorum concursus factus est, nulli litterato viro honos habitus, nullus denique laetus dies commemoratus, quin Hugo Henricus Paoli accessit sit, ut inter pocula latina carmina de re quae ageretur declamet*» (36). Y su actuación era muchas veces casi improvisada. Tal fué, por ejemplo, su brindis *Carmen Avennicum* (37), al final del Primer Congreso Internacional de Latín Vivo, en el palacio de los Papas de Aviñón. En los postres del memorable «*diner aux chandelles*», todos los asistentes quedamos maravillados al

(26) *Fabellae pueriles*. Florentiae, Le Monnier, 1960, páginas 156.

(27) *Petrus Ericius*. F. Le Monnier, Florentiae edidit, 1960, pp. 32.

(28) *Varius libellus*. F. Le Monnier Florentiae edidit, 1961, pp. 74.

(29) *De Senectute*. Firenze, Le Monnier, 1962 (2.ª edición), pp. XX-50.

(30) *Indorum sapientia*. Firenze, Le Monnier, 1962, páginas 51-116.

(31) *Versus diabolici aliique lusus*. Firenze, Le Monnier edidit, 1962, pp. 80; cf. *Musa Iocante*, Firenze, Le Monnier, 1929, pp. 43; *Aenigmata*, Firenze, Sansoni, 1942, pp. 111.

(32) *Index emendatae latinitatis*, Firenze, Le Monnier, 1962, pp. 160; cf. «*Revista de Educación*», LV (1964), febrero, pp. 224 (60)-230 (66).

(33) *Pinoculus latinus*, Firenze, Le Monnier, 1962, páginas 128.

(34) UGO ENRICO PAOLI: *Carmina*, Firenze, F. Le Monnier, 1961, pp. 364. Los amigos que cuidaron de la edición son: Arangio Ruiz, Cataudela, Banti, La Penna, Bartoletti, Ronconi, Biscardi y Terzaghi.

(35) J. IJSEVLIJN-JACOBS: *Conspectus poetarum Latinarum saeculi vicesimi*, en «*Euphrosyne*», 3, 1961, páginas 178; cf. IDEM, *Latijse Poëzie van de Twintigste eeuw*, Lier, 1961, pp. 43, 57, 78-79; C. GRASSI: *De Hugonis Paoli carminibus*, «*Latinitas*», 11, 1963, 202.

(36) CASINI: *Hugo Henricus Paoli*, «*Vita Latina*», janvier 1958, p. 68.

(37) *Carmen Avennicum*, cf. *Carmina*, pp. 47-48.

oirle recitar, casi de improviso, una inspirada oda de circunstancias.

La temática de la poesía de Paoli es copiosa y muy variada. Su libro de versos latinos contiene 115 poemas, muchos de ellos de una extensión superior a los cien versos. Su inspiración no tiene límites. De un suceso baladí toma pie para uno de sus más bellos epigramas. Está enfermo su amigo el catedrático Ettore Bignone. Le va a visitar. Ve arrinconada y polvorienta su bicicleta en un rincón de la casa. A los pocos días le manda una misiva con un canto a la bicicleta, que es una de las piezas del más fino humor en el repertorio de la musa inspirada de Paoli (38).

Otras veces su musa alza el vuelo y, émulo de Virgilio, de Horacio, de Ovidio, se remonta a las más altas cumbres de la poesía. A este género pertenecen, por ejemplo, su *Annorum cohortes*, que es la visión idealizada de su vida septuagenaria; su *Mortuorum saltatio*, que es una maravillosa traducción latina de la *Danse macabre*, de Saint-Saëns (39). Estas composiciones, junto con el poema *Vox Isargi* (40) y la última de sus odas, *In limine leti* (41), posterior a la edición de sus *Carmina*, son, a mi juicio, lo mejor de la obra poética de Paoli.

Pero el magisterio poético de nuestro biografiado resalta en una serie de dísticos latinos en los que se recogen una larga lista de apotegmas, *apophoreta* y *aenigmata* (42), verdaderas recetas de la más aguda sabiduría y poderoso estimulan-

te del ingenio. Los maestros de latín tienen en estos dísticos un buen recurso para llevar a sus clases el estímulo y el buen humor, del que Paoli era experto escanciador. Porque hemos de decir —para terminar nuestro trabajo— que el poeta latino de Florencia llegó a la perfección en el manejo del latín no sólo en prosa, sino también en verso. Sus hexámetros se acercan mucho a la exquisitez del hexámetro virgiliano. Los demás versos los maneja también con una maestría que nos recuerda a Horacio, a Ovidio, a Catulo. Su poesía se caracteriza por una cálida y jugosa *humanitas*, unida a un tono de humor fresco que rezuman todos sus versos. Pues no hay que olvidar la condición de Paoli (43), que es florentino por nacimiento, por educación y por carácter, y decir florentino es decir lo más vivo e ingenioso que hay entre los escritores italianos.

* * *

El magisterio múltiple de Paoli encierra provechosas lecciones para los que vivimos dedicados a la enseñanza. Estas lecciones podríamos sintetizarlas así:

1.^a Que, como él, hemos de saber armonizar el magisterio oral con el magisterio escrito.

2.^a Que en el magisterio oral nuestra meta ha de ser no sólo sembrar ideas en el corazón de nuestros discípulos, sino también simpatía, estímulo para el trabajo y espíritu de solidaridad.

3.^a Que en el magisterio escrito no debemos descuidar las condiciones pedagógicas de nuestras publicaciones.

4.^a Por fin, que si alguno se siente especialmente dotado con cualidades para la poesía, explote oportunamente dichas cualidades, ya que el magisterio poético es el más noble y perdurable de todos los magisterios.

(38) Cf. *Carmina*, pp. 234: Ad Hectorem Bignone nimis de valetudine sua anxium.

(39) Cf. *Carmina*, pp. 203-206.

(40) Cf. *Carmina*, pp. 143-155.

(41) Faltan en sus *Carmina* las composiciones posteriores al año 1960 y varias de época anterior dispersas entre sus diferentes destinatarios. La oda *In limine leti* fué condecorada con el primer premio en el certamen poético organizado en memoria del poeta Pascoli. Se publicó meses antes de la muerte de Paoli, primero en «Didaskalos», Roma, junio 1963, pp. 36-37, y después en «Palaestra Latina», 33, 1963, pp. 187-190.

(42) Los *apophoreta* son una serie de dísticos destinados a los participantes del banquete anual de la «Ordine della Penna d'Oca». Esta sociedad la organizaron los estudiantes de Florencia en junio de 1953 en honor del historiador Giulio Gianelli, en su trigésimo año de docencia. Paoli tomó parte en el banquete inaugural y en las sucesivas conmemoraciones anuales. En torno a estos banquetes su Musa latina nos ha brindado un género propio de poesía. A ella pertenecen sus *apophereta*, gran parte de los cuales van recogidos en el libro de *Carmina*, pp. 113-121. Los *aenigmata* de Paoli, publicados en folletos y revistas, han sido recogidos también en dicho libro de *Carmina*, pp. 253-278.

(43) UGO ENRICO PAOLI: *Carmina*, Firenze, Le Monnier, 1961, pp. 364. La ingente producción poética latina de Paoli viene agrupada en torno a los siguientes epigramas: *Vitae memoria* (pp. 1-9); *Carmina convivialia* (pp. 9-63); *Carmina anserina* (pp. 63-123); *Carmina graviora* (pp. 123-141); *Vox Isargi* (pp. 141-157); *Carmina nuptialia et natalicia* (pp. 157-189); *Carmina senilia* (páginas. 189-201); *Varia* (pp. 201-241); *Carmina recentiorum poetarum latine conversa* (pp. 241-253); *Aenigmata* (pp. 253-279); *Carmina iuvenilia* (pp. 279-287); *Note* (pp. 287-355); *Indice dei nomi* (pp. 355-358); *Indice* (pp. 359-362).

El Seminario Iberoamericano de Alfabetización

Se acusa con frecuencia a los expertos en alguna materia de perder tiempo y tiempo en reuniones interminables de las que poco o nada se saca en limpio a la hora de las actuaciones prácticas. Existen, desde luego, muchas reuniones inútiles; y también interminables palabras inútiles dentro de las reuniones útiles. Una cosa hay que salva todas las reuniones y todas las palabras, y es la conciencia de enfrentarse con un problema común, aun en el caso de no encontrar soluciones.

Este enfrentamiento con un problema común ha dado justificación plena al Seminario Iberoamericano de Alfabetización celebrado en Madrid entre los días 14 y 21 de septiembre. El problema, en este caso, es de los de primera magnitud, de aquellos que estremecen a los Gobiernos y a la opinión mundial y sacuden con el pavor que origina la crudeza de las cifras, los escaños de los organismos internacionales. El analfabetismo, que es una especie de miseria espiritual, ha llegado a preocupar incluso más que el fantasma del hambre en el mundo, por la simple razón de que ignorancia y pobreza son, antes que hermanas, madre e hija: donde la ignorancia impera, brota la pobreza. Para acabar con este mal hay que extirpar de raíz su origen.

El área geográfica de países iberoamericanos ha despertado en los últimos años (sin olvidar, desde luego, intentos esporádicos de hace incluso medio siglo) a esa realidad: no es posible el desarrollo económico y social sin una base de preparación cultural. (No se ha dicho en el Seminario, pero puede servir de meditación: hace más de dos siglos que no existen analfabetos en Holanda.) Las campañas o planes de alfabetización de adultos se extienden a todos los países; tanto es así, que la ONU ha aprobado una Campaña Mundial de Alfabetización y ha encargado a la Unesco un programa de actuación que, a grandes rasgos, comprenderá dos fases: una, experimental, durante 1967 y 1968, en ocho países; tras la confrontación de resultados en 1969, se extenderá la campaña a los restantes países, en una segunda fase que se iniciará en 1970.

Este Seminario celebrado en Madrid aportará sus conclusiones a los estudios que la Unesco realiza en la actualidad. Serán un instrumento valioso para conocer el estado actual de la situación en España, Portugal y la América Latina. Los participantes en el Seminario eran los responsables de la alfabetización en sus respectivos países. Estuvieron representados Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Chile, Ecuador, España, Guatemala, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Portugal, República Dominicana y Venezuela. Asistieron como observadores varias relevantes personalidades: Don Gabriel Betancur, subdirector general de

la Unesco; don Pedro Roselló, director adjunto de la Oficina Internacional de Educación; don Francisco S. Céspedes, director del Departamento de Asuntos Educativos de la OEA; don Raymond Poignat, vicepresidente del Colegio de Consultores del Instituto Internacional de Planeamiento Educativo; don Joaquín Tena Artigas, director general de Enseñanza Primaria de España y presidente de la Comisión Administrativa del Consejo Directivo de la OEI. Y llevaron el peso de la organización y Secretaría del Seminario los principales cargos ejecutivos de la Oficina de Educación Iberoamericana.

El temario comprendía catorce cuestiones de palpitante interés. Podemos destacar, por el relieve de las intervenciones que provocaron, los siguientes asuntos: «Situación actual del analfabetismo en España, Portugal e Iberoamérica», «El planeamiento educativo y la alfabetización», «El empleo de los medios audiovisuales en la alfabetización», «Material de lectura para neolectores», «La alfabetización y el problema de los locales escolares» y «Estudios de costos en los programas de alfabetización». Algunos criterios fueron unánimes: la necesidad de volcarse en la resolución del problema del analfabetismo es alarmante que en los últimos veinte años el índice de analfabetos en América Latina, pese a los esfuerzos que se realizan para reducirlo, haya ido ascendiendo paulatinamente debido al enorme crecimiento demográfico; la falta de medios económicos en la mayor parte de los países representados; la imposibilidad de emprender una campaña garantizada si no existen planeamiento y experimentación; la coordinación entre los planes de alfabetización y los de desarrollo económico y social; la necesidad de colaboración privada a los planes gubernamentales; la colaboración de los medios informativos públicos y privados; la investigación comparada y el intercambio de experiencias entre las naciones del área iberoamericana, etc.

Por lo que respecta a nuestra Patria, la contribución a las tareas del Seminario ha sido de sorprendente eficacia, porque, aunque en España existe un problema de analfabetismo, no tiene las dimensiones que presenta en casi toda la América Latina (sólo Argentina presenta índices similares a los españoles). España ha aportado, pues, su experiencia en la materia, sobre todo a la vista de la actual Campaña de Alfabetización de Adultos. Como dijo muy bien don Juvenal de Vega, director de dicha Campaña, «tenemos doctrina, tenemos estrategia y tenemos financiación». Tres bases que, convenientemente expuestas y estudiadas, han provocado un gran interés por parte de aquellos países hermanos en los que sólo han existido hasta el momento tímidos intentos, muy pronto desbordados por la realidad. La conclusión principal, sostenida por Es-

paña, ha sido ésta: sólo una campaña planteada con rigor, experimentada con detalle, respaldada por un estado de opinión favorable e incluida en los planes generales de desarrollo puede dar resultados satisfactorios. Si el problema se aborda de forma tangencial e inconsistente, los esfuerzos tendrán una mínima eficacia, como si se tratara de achicar con calderos de juguete una imponente vía de agua.

En el terreno de los instrumentos de trabajo para emprender una racional campaña alfabetizadora, el interés de los participantes se ha centrado en los materiales didácticos utilizados en la Campaña española. Entre ellos, las atenciones preferentes han estado dedicadas a la colección «La raíz y la espiga», de Ediciones Santillana, colección concebida y realizada expresamente para adultos y en la que se han sopesado con todo rigor los índices mentales y psicológicos de los destinatarios de los libros. Ya los técnicos de la Unesco habían mostrado interés por estos textos españoles; ahora, los asistentes al Seminario Iberoamericano de Alfabetización los han acogido con el gozo que produce encontrar algo parecido a un talismán. Puede ser importantísima la contribución de España a las tareas alfabetizadoras de Iberoamérica, si textos como los de «La raíz y la espiga» —orgullo de las publicaciones pedagógicas para neolectores— se sitúan

en la órbita de nuestra lengua, por encima de la órbita de las fronteras.

Recientemente, nuestro ministro de Educación hacía referencia ante las cámaras de TVE a la necesidad de que los textos de un método no se interfirieran con los de otro, y que cada alumno inicie y termine el aprendizaje con arreglo a un método unitario. Este principio de la continuidad de los sistemas pedagógicos se cumple plenamente en «La raíz y la espiga»; desde las primeras letras hasta los Conocimientos Fundamentales, y, en una fase posterior, hasta la formación profesional, el plan de alfabetización y promoción social de Santillana presenta una unidad incluso física: hasta el tamaño de los libros y la disposición de las ilustraciones resulta similar. El adulto encuentra en ellos unos temas, un estilo, unas ilustraciones de hoy, y pasa de uno a otro con la sencillez de quien camina por un sendero atractivo y fácil.

La iniciativa pública y la privada de España han hecho acto de presencia en las inquietudes alfabetizadoras de la América Hispana, ofreciéndole una colaboración prometedora: una campaña modelo y unos métodos que representan la vanguardia de la ciencia pedagógica en el mundo. Esperamos con verdadera confianza los numerosos frutos que de esta colaboración van a obtenerse en el futuro.

R. E.

Adecuación de las titulaciones al ejercicio de la profesión

VII Curso de Verano del SEU

MIGUEL COZAR GUZMAN
Secretario del Curso

El VII Curso de Verano del SEU se ha desarrollado durante los días 16 a 29 de agosto en la Universidad «Menéndez Pelayo», de Santander.

El Curso ha tratado el tema «La adecuación de las titulaciones al ejercicio de la profesión», «Necesidades en orden al desarrollo».

A las sesiones del Curso han asistido catedráticos de Universidad, directores de Colegios Mayores, mandos del SEU y estudiantes en un número total de 70 cursillistas.

La Secretaría del Curso preparó, con anterioridad a éste, una amplia documentación, que puso a disposición de los asistentes al comienzo de los trabajos. La información señalada constaba de las siguientes partes:

1.º La problemática de la profesión a través de la prensa diaria.

Grupo de trabajos y artículos periodísticos aparecidos en los últimos tres años que de alguna forma abordasen los puntos a tratar en el Curso.

2.º La problemática de la profesión vista por el estudiante universitario.

Grupo de trabajos sobre los distintos puntos del temario del Curso, elaborados por los Colegios Mayores y las Jefaturas del Distrito del SEU.

3.º La problemática de la profesión en su aspecto técnico.

Grupo de trabajos que abordan con rigor y amplia documentación distintos aspectos de los temas planteados.

4.º La problemática de la profesión en el extranjero. Grupo de estudios sobre los problemas educativos y profesionales en distintos países.

5.º Comunicaciones.

Trabajos presentados al Curso por gran parte de los asistentes al mismo. Los temas de las comunicaciones tenían el señalado interés de estar elaborados por personas de íntimo contacto con las distintas facetas de la problemática planteada por el Curso.

6.º Bibliografía.

Libros, folletos, Ordenación legal, etc.

El Temario del Curso se hallaba encuadrado en dos Ponencias. Para la redacción de las mismas se formaron dos comisiones de trabajo por Ponencia.

La primera Ponencia llevó por título «Centros Docentes y Titulaciones Profesionales. Especialización».

El presidente de la Ponencia, y asimismo de la primera comisión de trabajo, fué el Excmo. Sr. D. Manuel Batlle Vázquez, rector de la Universidad de Murcia. El presidente de la segunda comisión fué el ilustrísimo señor don Juan Sancho Gómez, catedrático de la misma Universidad.

La segunda Ponencia, titulada «Orientación de las vocaciones. Problemas de la juventud actual en orden a su incorporación a la vida profesional», fué presidida por el Excmo. Sr. D. Carlos de Miguel y Alonso, vicerrector de la Universidad de Santiago de Compostela, que, a su vez, fué presidente de la tercera comisión de trabajo. Presidió la cuarta comisión el ilustrísimo señor don Siro Arribas Jimeno, decano de la Facultad de Ciencias de Oviedo.

Una vez insertos los cursillistas en aquel grupo de trabajo de elección, comenzaron las reuniones, en las que, a lo largo del Curso, se trataron diferentes puntos y, por fin, se redactaron las Ponencias que pasarían a los plenos.

Paralelamente al Curso, el SEPES había previsto el desarrollo de un ciclo de lecciones sobre el tema «La Europa del mañana». Las conferencias se desarrollaron con gran brillantez, siendo el orden de las mismas el siguiente:

La Europa del mañana y la Religión, por el ilustrísimo señor don José Todolí Duque, O. P.

La Europa del mañana y la Técnica, por el doctor don Jorge Uscatescu.

La Europa del mañana y la Historia, por el ilustrísimo señor don Manuel Ballesteros Gaibrois.

La Europa del mañana y el Derecho, por el excelentísimo señor don Manuel Batlle Vázquez.

La Europa del mañana y la Ciencia, por el ilustrísimo señor don Juan Sancho Gómez.

La Europa del mañana y el Arte, por el ilustrísimo señor don Gratiniano Nieto Gallo.

También, y como complemento a las tareas del Curso, se promovieron dos coloquios.

La formación humanística en el Bachillerato, por el ilustrísimo señor don Agustín de Asís Garrote.

La formación humanística en la Universidad, por el ilustrísimo señor don Manuel Lucas Alvarez.

En las fechas finales del Curso, reunidos los cursillistas en pleno, se procedió a la discusión y aprobación de los textos definitivos de las Ponencias redactadas por las distintas Comisiones de Trabajo.

Con relación a la primera Ponencia, he aquí las conclusiones más significativas:

CENTROS DOCENTES

a) Se sienta el principio de que es al Ministerio de Educación Nacional a quien compete la orientación de la política educativa española.

b) Es preciso tender a la adscripción de las Escuelas profesionales a los centros docentes con los que su materia se halle vinculada.

TITULACIONES

a) Se estima necesaria y urgente una revisión, actualización y ampliación de la legislación que define y delimita los ámbitos de competencia referentes a las titulaciones superiores.

b) Se solicita la creación de Centros de especialización profesional dentro de la Universidad y Escuelas Técnicas Superiores.

FORMACION MINIMA BASICA EN TODO CENTRO

a) Se recomienda la urgente necesidad de corregir las actuales deficiencias de la Enseñanza Media en base de dotar al bachiller de un amplio bagaje cultural y de una especial formación mínima básica.

b) Se solicita de las Secretarías de Extensión Cultural que promuevan y coordinen todos los medios necesarios para la formación humana del universitario.

c) Se considera inadecuado el sistema de enseñanza de la Religión actualmente vigente. Es necesaria la creación de una Cátedra de Teología y otra de Deontología profesional en cada una de las Facultades y Escuelas Técnicas Superiores. La asistencia a las enseñanzas de segunda Cátedra tendría carácter obligatorio, mientras que la primera sería de carácter voluntario.

d) Se considera a la Enseñanza Media responsable de dotar al estudiante de una conciencia de sus derechos y obligaciones como ciudadano e instruirle en los principios y organización de la comunidad en que vive, dentro de una panorámica general de las ideas y formas políticas.

La formación política como asignatura en el plan de estudios de los Centros Superiores es inadecuada. Sin perjuicio de esta discrepancia parece oportuno exigir al alumno de manera ineludible la posesión de la formación básica a la que antes se hacía alusión.

e) Se considera a la Enseñanza Primaria y Media responsables de preparar físicamente al alumno. A la Enseñanza Superior corresponde ofrecer los medios adecuados para el perfeccionamiento y desarrollo de esta formación. Se considera inadecuado el régimen actual de enseñanza de la asignatura de Educación Física.

PROFESORADO

a) Se considera necesario exigir de aquel profesional dedicado a la docencia la posesión de la titulación oportuna, las condiciones docentes de tipo pedagógico y científicas más relevantes y el ejercicio previo de una cierta práctica docente.

ESCUELAS DE ESPECIALIZACION EN LOS CENTROS

a) Cada uno de los Centros docentes Superiores deben poseer Escuelas Profesionales anejas en las que, a la par que se procure la formación profesional necesaria y especializada, se otorgue el título correspondiente que faculte para el ejercicio profesional.

b) Debe preverse también la creación en los Centros superiores de Escuelas de Especialización no profesional, sino de perfeccionamiento y profundización en una determinada materia. A tal fin, parece imprescindible la total vinculación del Consejo Superior de Investigaciones Científicas a la Universidad, en evitación de duplicaciones y con vistas a una concentración de esfuerzos tanto humanos como económicos.

ESPECIALIZACION

a) A nivel de licenciatura universitaria deben impartirse unas enseñanzas básicas que faculten para el ejercicio profesional en cualquiera de las salidas profesionales de la Facultad o Escuela.

b) Una vez obtenido el grado de licenciado se abren dos posibles caminos, no totalmente incompatibles entre sí:

- 1) el de la docencia y la investigación, que al nivel universitario deben necesariamente quedar unidas, y
- 2) el de la especialización profesional.

COORDINACION DE LAS ENSEÑANZAS DE LOS DIFERENTES CENTROS

a) Se propugna la convalidación de asignaturas mediante un sistema ampliamente planteado entre Centros análogos. Es de todo punto necesaria la implantación de un cuadro claro de convalidaciones y sistemas de relación entre los distintos planes de estudios y los diversos Centros de cada rama o carrera.

La segunda ponencia acordó las siguientes conclusiones:

ORIENTACION VOCACIONAL EN EL BACHILLERATO

a) Funcionamiento a pleno rendimiento de las Juntas de Profesores hasta cuarto curso para poder reunir los datos necesarios sobre la orientación.

b) Revaloración de la figura del jefe de estudios con el cumplimiento de sus obligaciones específicas, dirección, consejo y asesoramiento, sugiriendo la conveniencia de que se llegue a una especialización en psicología para que estos jefes de estudio puedan realizar mejor su función.

c) Teniendo en cuenta el caso específico actual de la posible entrada en carreras profesionales a partir de cuarto curso, se proporcionará al alumno una información detallada a este respecto.

d) El resultado de las apreciaciones, tanto del jefe de estudios como de la Junta de Profesores y de los datos psicológicos y vocacionales de las fichas, se comunicarán al padre del alumno, juntamente con las calificaciones de la Reválida correspondiente.

ORIENTACION VOCACIONAL EN EL PREUNIVERSITARIO

a) Solucionar esta orientación usando un método urgente, que se podría basar en un perfeccionamiento de los profesores por medio de cursillos de capacitación, y, por otra parte, dando una información profesional a los alumnos, haciendo a la vez un estudio de la personalidad del alumno con medios sociológicos y psicológicos.

b) Siguiendo un método normal de evolución a largo plazo se puede seguir con el criterio antiguo de las Juntas de Profesores cumpliendo sus funciones marcadas por la Ley.

c) Actualizar y obligar a todos los Centros a que sus Juntas de Profesores cumplan su obligación, y dichas Juntas estén capacitadas para la cualificación

de aptitudes por medio de estudios de sociología y psicología.

d) Sugerir al Centro de Orientación y Trámite «GUA», del SEU, que sea el punto de partida para lograr una información y orientación profesional.

e) Posibilidad de que los profesores de Filosofía se capaciten para poder cualificar las aptitudes por medio de métodos psicológicos.

f) El fomento de la información completa al alumno sobre los puestos de trabajo y las necesidades actuales, a base no sólo de publicaciones, sino también de cursillos, conferencias, estudios y visitas.

g) Los resultados tanto de las cualificaciones de aptitud de los alumnos en relación con su orientación profesional, así como la demanda de los puestos de trabajo respectivos, deberán ser comunicados al alumno y sus padres.

CENTROS DE ORIENTACION PROFESIONAL SUPERIOR

a) En cada Centro de Formación Profesional radique un Centro de Orientación Profesional, que deberá estar en contacto con la Sociedad para conocer sus auténticas necesidades.

b) Se pide que en cada Centro de Enseñanza Superior se responsabilice un profesor de la tarea de informar profesionalmente a los alumnos.

c) Asimismo, en el Centro de Enseñanza Superior, cada alumno elegirá como tutor un profesor, con el que mantendrá un estrecho contacto que fomente sus inquietudes profesionales.

d) Creación de un Centro Nacional de Orientación Profesional que con material suficiente esté en relación con los distintos Centros docentes y profesionales para que la orientación o información a los alumnos sea completa.

FORMACION PEDAGOGICA DEL PROFESORADO

a) Extensión y perfeccionamiento de los Centros de Orientación Didáctica y Formación del Profesorado ya existentes en cuanto a la Enseñanza media. Se considera necesario que esta formación del profesorado se extienda de una forma particular a los medios docentes de las Escuelas Técnicas de Grado Medio, por no existir actualmente.

b) Seminarios de Orientación Didáctica a los adjuntos por parte del catedrático.

PROMOCION PROFESIONAL MEDIANTE PROTECCION ESCOLAR

a) Que la protección sea realizada tanto por el Estado como por las Sociedades públicas y privadas.

b) Protección decidida a las vocaciones dirigidas a la Enseñanza.

c) Apoyar, principalmente con ayudas, a las vocaciones técnicas precisas para cubrir las necesidades del Plan de Desarrollo.

d) Procurar la descentralización de los lugares de estudio por medio de becas que se den en los lugares que no sean centros urbanos grandes (Madrid, Barcelona, etc.).

**PROBLEMAS ACTUALES DEL GRADUADO
EN ORDEN A SU INCORPORACION
A LA VIDA PROFESIONAL**

a) *Docencia*

El problema fundamental con que se encuentran los jóvenes titulados con vocación docente para el ejercicio de la misma es la deficiente retribución del profesorado en todos sus grados.

b) *Investigación*

Se estima fundamental el fomento de la investigación, tanto en el terreno oficial como en la industria privada. Esto debe ser realizado por el Consejo Superior de Investigaciones Científicas, integrado en la Universidad.

c) *Libre ejercicio de la profesión*

En el libre ejercicio de la profesión debe existir, y de hecho existirá siempre, la concurrencia profesional dentro de cada una de las ramas. Se considera necesario hacer un censo de profesores en cada una de ellas, promoviendo el establecimiento de los mismos en las que sea preciso mediante los incentivos que se consideren más convenientes.

d) *Cuerpos y Escalas del Estado*

En lo referente a Cuerpos y Escalas del Estado debe estudiarse, efectivamente, cuáles son las titulaciones más idóneas para el desempeño de cada uno de los puestos, de forma que ingresen en los mismos aquellos titulados con condiciones más adecuadas para el ejercicio del puesto que se les encomiende.

Se considera necesario hacer notar la absoluta con-

veniencia de que las retribuciones que reciben los titulados que ingresen en Cuerpos del Estado, en cada una de las Escalas, sean independientes del Departamento Ministerial en el que presten sus servicios y, además, suficiente, a fin de que puedan dedicar a su trabajo todo el tiempo preciso sin necesidad de buscar colocaciones.

e) *Ejercicio de la profesión
en la empresa privada*

- 1) Se solicita la libre competencia efectiva.
- 2) Debe establecerse obligatoriamente, para todas las empresas privadas, el tener un determinado número de graduados, atendiendo a sus necesidades y a sus campos de producción.

CARENCIA DE PUESTOS DE TRABAJO

Las estadísticas oficiales señalan que, en términos generales, el 40 por 100 de los graduados españoles padecen paro y alrededor del 25 por 100 subempleo.

Se estima de urgencia las siguientes medidas:

- a) Ayuda al graduado.
- b) Revisión de escalafones de funcionarios y Administración Civil del Estado.
- c) Humanización de los sistemas de acceso y rapidez de su tramitación.
- d) Limitación de las excedencias.
- e) Desaparición del pluriempleo.
- f) Obligatoriedad de que las empresas privadas contraten el número necesario de graduados responsables de su funcionamiento.
- g) Cumplimiento de la Orden de la Presidencia del Gobierno de 17 de enero de 1956 creando una Comisión Interministerial para estudiar y resolver los problemas de los graduados.

El Centro Internacional de Perfeccionamiento Técnico Profesional de Turín

CARMEN FERNANDEZ GARCIA

Todo empezó con el Centenario de la Unidad Italiana. Con tal fin, Italia y otros países, en estrecha colaboración con la Organización Internacional del Trabajo, montaron en Turín la Exposición Internacional del Trabajo, que bien podemos decir ha sido la semilla de este centro internacional que abrirá el año próximo sus puertas.

La exposición fué un auténtico éxito y de ella nació la genial idea de crear en Turín, en el propio Palacio del Trabajo, en que tal manifestación tuvo lugar, un Centro Internacional de Perfeccionamiento Técnico y Profesional.

La finalidad de esta empresa no es otra que poner al servicio de los pueblos los medios adecuados para acrecentar sus conocimientos técnicos y favorecer así el desarrollo económico y social.

FINALIDAD DEL CENTRO

No cabe duda que nuestra época se encuentra bajo el signo del progreso técnico; ahora bien, éste debe servir de una manera primordial al progreso social y no ser considerado como un fin «en sí». Hoy en todos los pueblos se admite que el mejoramiento de los medios de producción es condición necesaria para la elevación del nivel de vida de la Humanidad; ahora bien, este progreso técnico, y como consecuencia el progreso social que de él se deriva, difícilmente se enmarcan en las estrechas fronteras de los nacionalismos; por el contrario, busca su campo de acción cada vez más en la colaboración internacional y de una manera muy especial en los programas de acción práctica de las Naciones Unidas y de sus Agencias Especializadas. Estas son, sin duda alguna, un buen vehículo; todo un programa de educación, especialmente en América, Asia y África (sin olvidar Europa), se está llevando a cabo, que se refiere a casi todas las actividades humanas; educación que consiste en que «los países más avanzados comparten sus conocimientos técnicos con aquellos que no lo son tanto mediante un contacto estrecho y permanente, donde tanto los unos como los otros aprenden a enfrentarse con nuevas realidades».

La OIT, siempre a la cabeza de esta empresa, lleva a cabo dentro de su programa de acción dos funciones esenciales:

— Presta ayuda a los países en vías de desarrollo para que se sirvan de la mejor manera posible

de sus propios recursos de mano de obra en beneficio de todos; y

— Está siempre vigilante para que el progreso técnico y el económico guarden las debidas proporciones.

Para ello dedica la OIT más de la mitad del total de sus actividades a la cooperación técnica internacional.

No se olvide que la OIT nació en 1919 con la finalidad de impulsar la causa de la justicia social y contribuir así al establecimiento de una paz universal y verdadera; fué el primer organismo especializado que se asoció a las Naciones Unidas (en 1946), y su naturaleza propia de organismo tripartito (en el que están representados no sólo los Gobiernos, sino también los empleados y trabajadores del mundo entero) la hace especialmente idónea para llevar a cabo una misión de este género.

Así, si la primera función de la Organización fué (y no deja de serlo) el adoptar normas jurídicas mediante la creación de un Código internacional sobre la ley y la práctica en materia laboral (normas que son adoptadas por la Conferencia Internacional del Trabajo en forma de Convenios y Recomendaciones); si, además, las investigaciones y publicaciones constituyen un aspecto no menos importante del trabajo que la OIT realiza (piénsese en sus conferencias regionales, comisiones de industria, etc.), las actividades de Asistencia Técnica se han extendido tan rápidamente en los últimos años que, como decimos, constituyen hoy ya más de la mitad de su trabajo.

Cuatro son los programas por los que esta asistencia técnica se presta: Programa Ampliado de Asistencia Técnica de las Naciones Unidas, Fondo Especial de las mismas, Programa Regular de la propia OIT y Programa llamado de Fondos en Depósito. Sus actividades son siempre, dentro del campo laboral y social, muy variadas: organización de la mano de obra, formación profesional, fomento de la productividad, perfeccionamiento de la dirección, cooperación y artesanía, seguridad social, condiciones de trabajo y administración, problemas socioeconómicos de los investigadores científicos y técnicos, etc.

A partir de 1950, participando en el Programa de Asistencia Técnica de las Naciones Unidas, y desde 1959, gracias al Fondo Especial de las mismas, ha contribuido en las diferentes regiones del mundo a implantar la formación profesional o a mejorar el

personal dirigente y calificado de las empresas, dotándole de los conocimientos necesarios para ejercer con mayor eficacia sus funciones.

Por muy importantes que han sido estas actividades, otras nuevas necesidades se presentan, necesidades para las que se pide insistentemente la ayuda de la Organización.

Así, en la Conferencia Internacional del Trabajo, organismo supremo de la Organización que se reúne anualmente en Ginebra y que constituye la tribuna mundial para la discusión de cuestiones sociales y laborales, los delegados de los más diversos países han solicitado insistentemente a la Organización que «despliegue nuevos esfuerzos para promover el desarrollo económico y social de los países con bajo nivel de vida».

Los proyectos de asistencia técnica de la OIT, como en general los de las Naciones Unidas y sus Agencias Especializadas, consisten principalmente en el envío de expertos internacionales a los países que tal asistencia solicitan, y el envío de naturales de estos países a países industrializados y ya más desarrollados; esto con la finalidad de que, al regreso a su país natal, ellos se encarguen de la tarea iniciada por los expertos internacionalizados. Tal es, de una manera general expuesto, el mecanismo de la asistencia técnica proporcionada por las Naciones Unidas, y de la OIT en particular; añádase a esto el perfeccionamiento de trabajadores calificados y de personal subalterno conocido con la denominación de «becarios obreros».

Y aquí surge una gran dificultad: la posibilidad de colocar en el extranjero a esos becarios y futuros expertos de países en vías de desarrollo. Existe un verdadero peligro de que tales dificultades, que son de todo orden: técnico, psicológico, práctico, etc., vayan aumentando a medida que los programas de asistencia técnica de la OIT aumentan.

No obstante, ese perfeccionamiento en el extranjero de naturales de tales países subdesarrollados es necesario, pues los países subdesarrollados carecen del número adecuado de instructores y de las máquinas de alta especialización requeridas para que tales programas tengan el éxito deseado.

Esta es la finalidad del Centro de Turín: albergar con tal fin un Centro Internacional de Perfeccionamiento Técnico. Según las primeras estimaciones, el Centro permitirá acoger cada año cerca de dos mil becarios de países en vías de industrialización, que seguirán cursos de perfeccionamiento teórico y práctico durante períodos comprendidos entre un mes y un año de duración. En realidad, se tratará de un Centro de Perfeccionamiento Profesional y Técnico en beneficio del personal dirigente, del personal de categoría media y de trabajadores, todos ellos procedentes de países subdesarrollados.

En las sesiones del Consejo de Administración de la OIT en que se aprobó el proyecto, la mayor parte de los representantes—procedentes de todas las regiones del mundo—, tanto gubernamentales como empleadores u obreros, a una con el representante del secretario general de la ONU, se pronunciaron con el mayor interés por esta iniciativa y se refirieron al amplio alcance del proyecto, así como a su significación para los países subdesarrollados. El Consejo solicitó del director general de la OIT que «emprendiera los estudios exigidos por la considerable amplitud de la empresa propuesta y que presentara más tarde, a base de dichos estudios y de las conversaciones con el Gobierno italiano, un proyecto sobre la organización, estatutos, financiamiento, presupuesto y progra-

mas del Centro, que estaría bajo los auspicios de la Organización Internacional del Trabajo».

Todo ello se puede decir que ya está listo; se ha creado un consejo ejecutivo y se están recaudando los medios necesarios para el «fondo de fundación», pues el presupuesto del Centro correrá a cargo de un fondo tal, que será inyectado por donativos voluntarios de Gobiernos, organizaciones patronales, obreras, etcétera, y no a base de cuotas reglamentarias exigidas a los países miembros de la OIT.

Todo hace esperar que el próximo año se abran definitivamente las puertas del Centro de Turín, pues los donativos afluyen ya a la OIT.

Incluso ha sido designado ya el director del Centro, señor Bacon, antiguo ministro de Trabajo de Francia (procedente del MRP).

LAS FUNCIONES DEL CENTRO

Del estudio preliminar de la OIT deducimos las líneas generales siguientes:

«El Centro se dedicará al perfeccionamiento profesional y técnico en diferentes esferas y en diferentes niveles de personas provenientes de países en vías de desarrollo y que hubieran recibido ya una formación de base y pudieran considerarse aptas para aprovechar una formación más avanzada que la que podrían recibir en sus respectivos países.

Acogerá al personal de dirección, perteneciente a las categorías superior, media y subalterna de las empresas industriales de grandes o pequeñas dimensiones de los países en cuestión, instructores, técnicos y trabajadores calificados de esas empresas, así como al personal dirigente superior y medio de los servicios e instituciones artesanales de las pequeñas industrias y de las cooperativas.

Podrá también incluir en sus actividades la formación pedagógica de expertos encargados de programas de asistencia técnica a países subdesarrollados.

Los cursos se establecerán especialmente en función de las necesidades de los países en vías de industrialización y de las condiciones que en ellos prevalecen.

Los expertos encargados de la enseñanza serán elegidos entre los especialistas que mejor conozcan los problemas que plantea la formación y perfeccionamiento en los países subdesarrollados.

La enseñanza será absolutamente objetiva y tendrá un carácter *eminente práctico*. En el propio Turín se organizarán alrededor de los talleres, salas de demostración, especialmente preparadas al efecto y dotadas del material más moderno.

Además, los becarios permanecerán durante ciertos períodos realizando estudios y trabajos prácticos en las empresas industriales o artesanales de la región y de los países próximos; tales períodos de estudio y práctica formarán parte integrante de los cursos, estarán organizados en función del programa general y serán estrechamente controlados por el personal del Centro.

Conforme una primera estimación, la OIT piensa que podrán participar en un momento dado en los diferentes ciclos de perfeccionamiento aproximadamente de 800 a 1.000 becarios.

Cuando dentro de varios años el Centro haya alcanzado el máximo ritmo de actividad, esto es, pueda

acoger anualmente 2.000 becarios, se darán en él una serie de 60 a 80 cursos de perfeccionamiento, correspondientes a diferentes oficios e industrias, a diversas funciones en el seno de las empresas y a diferentes niveles de calificación (personal dirigente de las empresas o de las instituciones, personal medio de mando y ejecución, cuadros subalternos y elementos calificados de la producción). Tales programas serán modificados o reajustados anualmente para tener en cuenta la evolución de los países de donde proceden los becarios.

En cuanto al edificio, no hay duda que el Palacio del Trabajo de Turín, ofrecido graciosamente por el Gobierno italiano, ofrece en su conjunto las condiciones requeridas; tanto por sus dimensiones como por

su disposición, parece destinado especialmente para una organización industrial: además, de poseer salas para las reuniones y los cursos, se podrán instalar en él, después de ciertas transformaciones, que ya están en curso, amplios talleres dotados de la más moderna maquinaria. Por su parte, los «Pabellones de las provincias» se transformarán en residencias para los becarios.

Por otra parte, la propia ciudad de Turín, por sus características de ciudad eminentemente industrial y posición geográfica—cruce de caminos—, parece la más indicada para un Centro de esta clase.

Por todo ello deseamos al Centro Internacional de Turín el más halagüeño porvenir.

Ginebra, octubre 1964.

LA EDUCACION EN LAS REVISTAS

CUESTIONES GENERALES DE EDUCACION

El Director del Gabinete de Psicotecnia de la Universidad Laboral de Tarragona publica en la revista *Educadores* un estudio sobre el problema de la *promoción escolar*, que juzga de gran importancia y singular trascendencia, individual y socialmente considerado. Propone el autor un procedimiento de promoción escolar cuya técnica y estructura tiene aún carácter provisional y está abierto a las rectificaciones sugeridas por los estudiosos de la psicología aplicada y de la investigación. Es un sistema que hace referencia a los alumnos de Oficialía Industrial, una vez que han finalizado la escolaridad obligatoria en estos estudios, pero ha sido adaptado también en la Universidad Laboral de Tarragona para la selección escolar de los alumnos que terminan el grado de Bachillerato Laboral elemental con el fin de promocionarlos hacia los estudios para los que se hallen mejor dotados.

La discriminación del alumno se fundamenta en un solo dato o índice final que reúne los conceptos de rendimiento escolar, aptitudes y estimación docente. Cada uno de estos conceptos se ha ponderado convenientemente dentro de sus ecuaciones respectivas evaluadas en puntuaciones típicas.

Después de unas palabras iniciales de justificación que demuestran la necesidad de la orientación psicotécnica, necesidad que viene respaldada por razones de tipo pedagógico, económico y psicológico, el autor dice que quedaría justificada la promoción escolar con sólo pretender alcanzar estos fines:

1. Intensificar y reforzar la motivación del aprendizaje.
2. Elevar el rango y la estima social por los estudios de formación profesional, hoy minusvalorizados y muy despreciados hasta por las mismas clases obreras.
3. Alcanzar el mayor bien común, colocando a cada individuo en el sector profesional para el que resulte más apto y adecuado.

Al explicar detalladamente su técnica y sistema de promoción enumera los grupos en que quedan enmarcados los alumnos según la selección.

- a) Aptos para proseguir estudios superiores.
- b) Aptos para continuar estudios de peritaje industrial.
- c) Aptos para proseguir estudios de maestría industrial.
- d) Alumnos que finalizan sus estudios en la Universidad y deben incorporarse al mundo del trabajo con el título de Oficial industrial.

La diferenciación y ordenación de los alumnos, dentro de sus respectivos grupos profesionales, se basó fundamental y principalmente en los datos proporcionados por estos dos conceptos: rendimiento escolar y aptitudes.

También intervendrá en la clasificación del alumno el examen de su personalidad a través de exploración

por medio de «tests» y la estimación docente que haya merecido. Para reducir a un solo dato los conceptos distintos evaluados para cada individuo y obtener el *índice final de promoción*, se tendrán en cuenta todos estos índices particulares. Y una vez obtenido el índice de promoción habrá que proceder a la propuesta de promoción escolar fijando previamente los niveles exigidos para proseguir los estudios en cada uno de los grados docentes (1).

Sobre la *sociología de la educación* en Estados Unidos durante estos últimos años, el profesor De Lora, que ha estudiado durante su estancia en Chicago el desarrollo de esta ciencia, publica un artículo en la revista *Educadores*. Enseñada en las Universidades, cultivada en centros especializados de investigación, está abriendo nuevos cauces a la ordenación científica de la educación, que se enfrenta con los problemas de una sociedad en vías de profundas transformaciones. Sin embargo, la sociología de la educación es aún una rama subdesarrollada en el floreciente campo de la sociología; pero los esfuerzos son crecientes y es de esperar que continuando al ritmo de las actuales orientaciones los resultados puedan ser óptimos tanto para el desarrollo de la teoría sociológica misma como para su aplicación a un campo de consecuencias tan trascendentales, nacional e internacionalmente, como es el de la educación (2).

En el diario *Alcázar*, Francisco Javier Martínez Abril publica un comentario que titula «Niños de televisión», en el que ofrece al especialista de ese medio difusor unos puntos de apoyo para abordar este problema de tanta importancia para las familias en relación con la formación de los niños. Es verdad que la televisión avisa a los niños para que se vayan a la cama en el momento oportuno, pero... ¿Es que los niños van a estar *siempre* pendientes de la televisión aunque en la pantalla no aparezcan las alarmas de esos rumbos? El autor contesta rotundamente no. En ella, como en tantas cosas de este mundo, es aconsejable la sobriedad y la moderación. En muchos hogares, quizá porque los padres no se han parado a reflexionar, se usa la televisión en demasía y ello con perjuicio especial para los niños, quienes la preferirán, no ya al libro de texto, sino a las lecturas recreativas, a las bellas láminas ilustradoras de los libros infantiles, a los dibujos o a las calcomanías que llenaron los ojos infantiles de la generación de sus padres. «Bien, para los niños un poco de televisión. Lo otro puede ser—dice el autor—deformación mental. A mí me entristece que las «gracias» de los niños de hoy se reduzcan a recitar los anuncios de la televisión...» (3).

(1) SÁNCHEZ JIMÉNEZ, JULIÁN: *Un sistema psicopedagógico de promoción escolar*, en «Educadores» (Madrid, septiembre-octubre de 1964).

(2) CECILIO DE LORA: *La sociología de la educación en Estados Unidos*, en «Educadores» (Madrid, septiembre-octubre de 1964).

(3) FRANCISCO J. M. ABRIL: *Niños de «televisión»*, en «Alcázar» (Madrid, 28-X-1964).

ENSEÑANZA PRIMARIA

La profesora María de los Angeles Galino responde a unas preguntas que se le formulan en *El Magisterio Español* sobre el III Congreso Nacional de Pedagogía últimamente celebrado en Salamanca.

Según la doctora Galino, el Congreso ha estado cuidadosamente organizado y se han cubierto los objetivos; se presentaron 34 comunicaciones distribuidas en varios temas y se ha llegado a unas *Conclusiones* que nos parece interesante reproducir para nuestros lectores:

1) Es necesaria la promulgación de una ley de bases de todo el sistema escolar, desde la educación preescolar hasta las instituciones universitarias, reconociéndose a la Universidad una misión orientadora de la actividad de todo el sistema escolar.

El Congreso estima que la apremiante exigencia de evolución y universalización de la enseñanza impuesta por la situación actual, y concretamente por el Plan de Desarrollo Español, hace necesaria una meditada planificación de realizaciones y actividades educativas en todos los niveles que permita llenar los vacíos existentes, mejorar las actividades incompletas y evitar las desconexiones, interferencias y duplicaciones innecesarias.

2) Se propone que, de acuerdo con una terminología cada vez más aceptada, la Sección de Pedagogía de las Facultades de Filosofía y Letras se denomine Sección de Ciencias de la Educación. El plan de estudios de la Sección de Ciencias de la Educación debe reformarse, introduciendo en él varias especialidades diversificadoras.

3) Es necesario determinar la equivalencia entre los estudios realizados al mismo nivel de cultura.

El Congreso estima que no debe haber discriminaciones en los derechos del título del Licenciado en Filosofía y Letras. Es urgente que todos los alumnos procedentes del Magisterio, una vez cursados los estudios comunes en la Facultad de Filosofía y Letras, puedan optar libremente a cualquier especialidad. Estos derechos se concederán con carácter retroactivo.

4) Se aboga por un sistema de selección del profesorado que combine los ejercicios de ingreso en el Cuerpo con un régimen de contratos periódicos que permitan regular los ascensos y promoción del profesorado, de acuerdo con los méritos adquiridos en el desempeño del cargo.

5) Se postula que los sistemas de selección del profesorado confieran la categoría de Catedrático a quienes a través de ellos hayan acreditado suficientemente su preparación, independientemente del número de plazas que hayan de cubrirse en un momento determinado. Sin que ello suponga en modo alguno el descenso de nivel en las pruebas mencionadas.

6) Se recomienda intensificar los estudios y enseñanzas psicológicas hasta llegar a la licenciatura en psicología en varias Universidades españolas.

7) Se recomienda intensificar los estudios y enseñanzas geográficas hasta llegar a la licenciatura en geografía en varias Universidades españolas.

8) Se afirma que la capacitación pedagógica de los Profesores de Enseñanza media debe impartirse en la Universidad y ser simultánea con los demás estudios de carrera.

9) Se postula la inclusión de la especialidad docente con carácter optativo en los últimos años de las licenciaturas de Letras y de Ciencias.

10) Se propone que la titulación del profesorado auxiliar de Enseñanza media sea revisada con miras a una mayor eficiencia y flexibilidad.

11) El nuevo plan de estudios de formación del Magisterio se concibe como una especialización pedagógico-profesional que se desarrollará sobre la base del bachillerato superior.

12) Se recomienda fomentar el empleo de medios objetivos para valorar el rendimiento del Maestro.

13) Se desea que se concedan oportunidades de experimentación pedagógica a aquellos centros de enseñanza que acrediten su solvencia, ofreciéndoles una mayor libertad de planeamiento en los estudios tanto primarios como secundarios. Se reclama una actitud positiva y alentadora de los organismos ministeriales respecto a toda iniciativa de este tipo y, en lo posible, ayuda económica para su realización (4).

En el suplemento pedagógico de *El Magisterio Español*, titulado *La Escuela en acción*, el catedrático García Hoz publica unas reflexiones sobre los principios de educación familiar. Estos principios son cinco. El primero de ellos es el de *suficiencia del espacio vital*, considerando como tal, en primer lugar, el ámbito en el cual el hombre ejerce sus actividades; en segundo lugar, los objetos contenidos en dicho ámbito, y en tercer lugar, las personas que viven en él.

Así como el espacio vital es una condición necesaria para vivir, los estímulos educativos constituyen una condición necesaria para el perfeccionamiento del hombre. El segundo principio de educación familiar será, pues, el de *suficiencia de estímulos educativos*.

El tercer principio es el de la *interrelación de los problemas más educativos*, que viene a expresar la conexión que todos los actos educativos tienen entre sí. Lo mismo que todos los actos de la vida humana se hallan ligados unos con otros. «Efectivamente —dice García Hoz— una enseñanza, una lectura, un concepto que se da, son actos educativos que tienen su propio valor. Pero junto a este valor es menester considerar la relación que tienen con otros actos, a los cuales puede reforzar o delimitar y por los cuales puede ser influido. Un mandato puede estar en contradicción con otro que se dió anteriormente, y en este caso queda anulada o al menos disminuida en gran parte su eficacia.»

El cuarto principio es el del *orden*. El orden tiene un sentido material, sin duda alguna; pero tiene igualmente un sentido moral. Si el orden es la adecuada participación de las partes de un todo, dentro de la educación diríamos que el hombre consiste en la adecuada disposición de los elementos de la tarea educativa. En la educación se ha de atender a los estímulos extraordinarios, pero es mucho más importante atender a los estímulos continuos: estos son los que constituyen la base de la educación y los que determinan la eficacia real de la actividad educativa. Sus deficiencias determinan la ineficacia de la acción paterna.

Por último, el quinto principio de *calidad del ambiente*. El ambiente realiza una función niveladora, lo mismo que toda relación en general. Si la acción del ambiente ha de ser educativa, es menester que en él haya suficiente calidad para elevar al hombre

(4) MARÍA DE LOS ANGELES GALINO: *Formación del profesorado en el III Congreso Nacional de Pedagogía (Conclusiones)*, en «El Magisterio Español» (Madrid, 14-XI-1964).

a formas de vida dignas de la condición humana. El influjo educativo ha de ser elevador, perfectivo. De aquí la necesidad de que se cuide el ambiente de la casa, tomando en consideración desde los aspectos materiales hasta aquellos otros más estrictamente humanos, estéticos, intelectuales y morales. La acción del ambiente se realiza por simple contacto y, como en la comunicación, hay una transmutación de calidades. Si el hombre se comunica con personas de calidad estética y moral, su contacto resultará educativo realmente (5).

Arturo de la Orden publica en *La Escuela en acción*—que ha comenzado una nueva etapa formal a partir de este curso, incluyendo, junto a los esquemas didácticos habituales, otras nuevas secciones en las que se dará cabida a las últimas orientaciones pedagógicas—un estudio sobre *los niveles por cursos* en la escuela primaria. Es un comentario a la Orden ministerial de 22 de abril de 1963 que plantea una serie de problemas pedagógicos importantes, a saber:

El curso como unidad de estructuración del trabajo escolar.

El establecimiento de niveles mínimos de rendimiento.

La comprobación anual del rendimiento.

La implantación del sistema de promociones en la escuela primaria.

Respecto al curso como unidad de estructuración del trabajo escolar, piensa el autor que es un concepto de gran claridad terminológica y temporal y que para que el curso pueda ser considerado legítimamente como unidad de estructuración, el trabajo realizado durante el año escolar deberá constituir una gran unidad didáctica; es decir, un complejo de actividades coherentes, con estructura bien definida por la interdependencia de sus partes y con significación y sentido de sí mismo.

El establecimiento de los niveles mínimos de rendimiento contribuirá a disciplinar en parte el trabajo escolar, en cuanto que afectará a la programación y a la realización del mismo. De ellos pueden destacarse dos aspectos renovadores:

1.º La pretensión de activismo pedagógico, en contraste con el intelectualismo libresco de la escuela tradicional.

2.º El intento de tratamiento formal de la habitación.

La comprobación del rendimiento es una vieja práctica en nuestras escuelas primarias. Pero ahora la comprobación anual del rendimiento se ha convertido en una exigencia legal al fijar unos niveles cuya superación deberá controlarse para realizar las promociones anuales. La promoción es una idea y una práctica íntimamente ligada a la graduación de la enseñanza y a la homogeneización de los Grupos Escolares. Si queremos auténtica graduación y homogeneidad de los grupos, hemos necesariamente de promocionar solamente a los escolares que alcancen un determinado nivel (6).

ENSEÑANZA MEDIA

La revista *Familia Española* publica el informe general presentado por el profesor Chavrier en una jornada de estudios consagrada a los problemas de

(5) VÍCTOR GARCÍA HOZ: *Educación familiar*, en «La Escuela en acción» (Madrid, noviembre de 1964).

(6) ARTURO DE LA ORDEN: *Niveles por cursos en la escuela primaria*, en «La Escuela en acción» (Madrid, octubre de 1964).

la adolescencia organizada por la «Union National des Associations Familiales», de Francia. Dentro de este informe han sido consultados los médicos Milhaud y Berge para que precisen las necesidades y la función del adolescente. El primero ha insistido sobre la necesidad de la escolaridad, aunque no considerándola como la única, pues tiene el riesgo, si se satisface, de impedir o estorbar la satisfacción de otras necesidades, especialmente la de libertad, cuyo aprendizaje se hace mediante la responsabilidad. El doctor Berge ha hecho ver que la función de la adolescencia es doble: por un lado, una especie de expansión, de maduración del niño, y por otro, es también un motivo de reflexión y quizá un factor de progreso para el adulto. Esta doble función no se realiza sin roce y sin dificultades. El adolescente no está preparado para comprender al adulto. ¿Pero está seguro el adulto de comprender al adolescente? La adolescencia es un período explosivo que lleva consigo a menudo pruebas, muchas de las cuales podrían ser evitadas por adultos más comprensivos. Berge ha subrayado también la importancia de la formación humana del adolescente, que postula una educación de la sensibilidad, del carácter y del juicio y el aprendizaje de la libertad.

En colaboración con otros especialistas en cuestiones sociológicas, educativas, psicológicas, el informe a que nos referimos insiste repetidamente en la necesidad de revalorizar la función educativa y en la importancia que los padres tienen en este sentido y en la urgencia del esfuerzo de comprensión de la adolescencia que deben hacer los adultos y especialmente los padres (7).

ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

En el diario *ABC* el catedrático de la Universidad de Madrid, Víctor García Hoz, publica un artículo en el que comenta el discurso pronunciado por el Ministro de Educación Nacional en la apertura de este curso. «Las palabras de un Ministro de Educación en ejercicio—dice García Hoz—defendiendo la libertad de enseñanza, no pueden ser infravaloradas. Pero hay otro aspecto, también mencionado por el Ministro, en el que vale la pena detenerse a reflexionar, porque puede contribuir a deshacer muchos equívocos en el orden de las ideas y a caminar en la práctica por una senda eficaz de renovación universitaria. Me refiero a la diferenciación profesoral, es decir, a la diferenciación de funciones docentes y educativas que en la Universidad de hoy deben realizarse.» Estamos asistiendo a una etapa de transformación en la que la ciencia, la vida y la institución universitaria no sólo han ensanchado sus límites, sino que han complicado sus tareas. Progresivamente la Universidad se ha ido deslizando desde sus apoyaturas filosóficas y éticas hacia el mundo de la ciencia positiva primero y hacia el mundo de la técnica después. A esta misma Universidad se han ido incorporando, progresivamente, masas cada vez mayores de estudiantes, y a ella se le pide que baje a la arena de la vida y tome su parte de responsabilidad en la solución de los problemas que a la sociedad se plantean. Aparte de esto, que podría llamarse—según García Hoz—socialización de la Universidad, la tarea universitaria se ha visto complicada con instituciones

(7) Profesor CHAVRIER: *La familia ante el adolescente*, en «Familia Española» (Madrid, octubre de 1964).

tario: hospitales, clínicas, centros de investigación, muy diversas que se cobijan bajo el ámbito universitario experimental, escuelas profesionales, etcétera. El profesor de hoy no tiene sólo la misión de enseñar, entendiendo por enseñar explicar lo que está oculto en los libros o en la realidad, sino que tiene también como misión la de iniciar a los escolares en la investigación, la de orientarles en su trabajo personal y la de ayudarles en la adquisición de hábitos que han de hacer de ellos buenos profesionales en el mundo del trabajo. Para conseguir estos objetivos diferentes, aun cuando ligados entre sí, se requiere la actuación de distintas personas ligadas también entre sí. Las tareas que se ofrecen hoy al profesor uni-

versitario son excesivas en extensión y muy diferentes en su contextura interna para que un solo hombre las pueda realizar. De aquí la necesidad de considerar el magisterio universitario como algo que ha de ser realizado no por una sola persona sino por un equipo de personas. El docente en sentido estricto, el investigador, el profesional, el técnico, son figuras necesarias que han de armonizar sus tareas en una acción coordinada, la única eficaz en la vida universitaria de hoy (8).

CONSUELO DE LA GÁNDARA

(8) VÍCTOR GARCÍA HOZ: *Docencia individual y docencia en equipo*, en «ABC» (Madrid, 28-X-1964).

RESEÑA DE LIBROS

Plan experimental de estudios.

Aprobado por el Gobierno de Bolivia para los Colegios de la Compañía de Jesús. La Paz, Bolivia.

La situación de Bolivia en Hispanoamérica está exigiendo que se intente resolver, desde el plano educativo, la enorme problemática social que está agudizándose a medida que el ritmo acelerado se impone al país.

En las revisiones sociales y políticas es lugar común acudir a la revisión de la educación fundamental, media y técnica. Pero esto suele hacerse tomando medidas fundamentadas tan sólo en la opinión y legisladas. La ventaja del plan que reseñamos está precisamente en su nota de experimental. Ha sido fundado en serios estudios sobre sistemas escolares verificados en los diversos países. Su aplicación mantiene en lo fundamental el sistema vigente y establece *cursos optativos de actualización*.

El eclecticismo del sistema merece la nota de integral: «... se considera que la educación humanista es la base esencial de la formación del hombre y también la condición de mayor eficiencia de la educación técnica». Por ello sigue siendo el objeto principal de la formación a nivel primario y medio. Se considera, asimismo, necesaria la introducción del trabajo manual, de la iniciativa técnica y del mismo trabajo productivo como *necesarios por su valor formativo*. Esto se hace además porque conviene que el niño y el joven conozcan el mundo del trabajo y comprendan mejor la dignidad del productor.

Se incluye en la obra la distribución de materias y tiempos en la enseñanza primaria y secundaria completa. Los programas dejan de ser un elenco exhaustivo de cuestiones para convertirse en un todo orgánico de formación para cada nivel. Indicamos a continuación algunas materias que se incluyen, además de las tradicionales comunes con nuestros planes de estudios en vigor:

Primaria: Cinco clases semanales de inglés. Las artes plásticas tienen un horario aproximado o superior al de las Ciencias naturales y la Geografía, la Historia, La música es preceptiva con el mismo horario que la educación física (2 + 2 + 2, respectivamente). Un día se dedica a deporte cada semana.

Secundaria: Sigue el idioma inglés con un paulatino descenso del tiempo dedicado. Creemos conveniente destacarlo puesto que las lenguas tienen su «óptimo» de aprendizaje en torno al año ocho de la vida. Se añaden también cultura social, cultura cívica. Siguen las

materias de educación estética y se añaden dos horas semanales de prácticas de taller. Materias como la Historia de la cultura están presentes en los cursos correspondientes a nuestros últimos tres de la Enseñanza media.

Recomendamos esta obra, especialmente por las indicaciones metodológicas, a los centros de formación primaria y media. Las indicaciones didácticas influyen en la selección de contenidos programáticos y en la propia estructura de las disciplinas a enseñar. Puede ser un auxiliar de gran valor para los Directores de Centros de educación que deben preparar las asignaciones de trabajo a los educadores de los distintos cursos, grados y materias.—M.^a RAQUEL PAYÁ IBARRA.

DANIEL WIDLÖCHER: *Le psychodrame chez l'enfant* (El psicodrama en el niño). Col. Paideia, PUF; París, 1963; 150 págs. en octavo.

En la introducción, el autor expone la concepción dada por Moreno, su inventor, al psicodrama y lo define como el conjunto de técnicas que, independientemente de toda ambición artística, persiguen el desarrollo de las disposiciones latentes, disimuladas o rechazadas, de la vida mental y principalmente de la vida afectiva, a través del juego teatral improvisado. De este modo, el psicodrama permite hacer surgir o renacer sentimientos, fantasías, conductas, cuya comprensión en el juego ayudarán a descubrir, modificar o desarrollar la personalidad. Su empleo en el niño tiene un interés particular, pues la participación en el juego dramático es en él más intensa y los medios de expresión puramente verbales le son difíciles.

El psicodrama está basado en el juego de la espontaneidad-creatividad, enraizado firmemente en la infancia; sin duda alguna, una parte de la espontaneidad del niño se ejerce en pura pérdida, pero es anárquica, vacía y estéril. Pero el niño dispone también de una gran capacidad de creación que corre peligro de ser ahogada por los modelos fijos que se trata de imponerle. Para resistir, su creatividad necesita apoyarse en su espontaneidad, y viceversa. El psicodrama debe ayudar al niño a guardar o a reencontrar esta espontaneidad creadora, cuya manifestación más obvia es el juego que se desarrolla entre dos personas, entre una persona y una cosa, etc. Por el juego nosotros escapamos al mundo de la causalidad; la creatividad se revela entonces en la

ficción, en el acto simbólico del «como si».

La creatividad reside en esta facultad de hacer emerger en la ficción dramática un papel nuevo, absolutamente libre de toda causalidad real; la capacidad de crear tal papel y de animarlo depende del grado de espontaneidad al que puede llegar el actor, habida cuenta de que esta espontaneidad no es la de la persona, sino la del papel, la del juego en la situación de ficción.

El teatro terapéutico tiene su nacimiento en el teatro espontáneo, pues para permitir al individuo encarnar con espontaneidad este papel en el estado naciente es preciso que el actor improvisado sepa al mismo tiempo desligarse de sus papeles naturales e inconscientes. Además, hacer desempeñar a un individuo papeles vecinos o análogos a los que la vida le hace desempeñar puede constituir un formidable modelo para el tratamiento. El teatro terapéutico permite al sujeto desempeñar sus propios papeles, papeles del pasado o actuales, hasta papeles virtuales que la vida no le permite asumir libremente.

La eficacia terapéutica de tal método reposa sobre una teoría de la catarsis renovada, donde la reviviscencia del pasado cede el lugar a una recreación simbólica del acontecimiento pasado y a la creación de escenas que no han podido existir jamás. El psicodrama es un juego, pero incluye la existencia real y la sobrepasa incluso, puesto que lo que era simplemente virtual, las dimensiones solamente bosquejadas de la personalidad, se realizan en la creación dramática; en este sentido el psicodrama es creador.

Factor decisivo en el psicodrama es *el rol, el papel*. Distingue cuidadosamente entre los papeles reales que la existencia nos impone y los papeles ficticios de la situación psicodramática; a través de estos últimos, los primeros pueden ser reducidos a su dimensión simbólica. Lo que pasa en la realización del rol psicodramático nos informa del origen de nuestros papeles reales: la facultad de asumir unos nos ilumina sobre la facultad de asumir los otros.

Hay que tener en cuenta que la génesis del rol está en relación con el desarrollo del niño. Si el concepto de espontaneidad-creatividad encuentra en el niño su sentido, lo es en tanto que valor mucho más que como función psicológica. El rol, al contrario, se define como el conjunto de posiciones imaginarias asumidas por el sujeto en relación con los otros. El papel aparece al mismo tiempo que la relación con el otro, es decir, con la madre. *Papel ma-*

terral y papel infantil constituyen una matriz de identidad a través de la cual el niño crea su papel de «niño lactante» y lo desempeña de manera espontánea. Lo induce en función del papel inductor de la madre que le nutre, apoyándole sobre una parte de su propio cuerpo.

Para salir de esta identidad, es decir, para descubrirse a sí mismo, el juego de papeles va a tener una función determinante. Al principio, en la matriz de identidad, a través de la cual él descubre una complementariedad perfecta entre su papel y el de su madre, el niño no tiene conciencia de la heterogeneidad de estos dos papeles. En un segundo estadio, el niño dirige su atención sobre el otro polo de la relación: el papel de la madre, y le aísla de la situación concreta, lo encuentra con posibilidad de desempeñarlo. Es lo que hace el niño situándose activamente en el lugar de su madre y desempeñándolo respecto de un tercero que desempeña su papel. Se opera entonces una verdadera inversión de papeles, que sustituye a la matriz de identidad inicial, y le permite descubrir sus propios papeles respecto de otros.

Por lo tanto, la vía está abierta para la aplicación del psicodrama al niño no solamente sobre el plano terapéutico, sino igualmente sobre el pedagógico. Pues si el juego de papeles tiene una función determinante en la constitución de la personalidad, desarrollándolo por el juego espontáneo o por el juego educativo, no se hace sino desarrollar un proceso natural. En este sentido el juego dramático es superior con mucho al juego de la muñeca, ya que ésta es un ser sin espontaneidad; el niño tiene todos los papeles respecto del muñeco, no puede progresar gracias a él. Por el contrario, aprende, por la técnica del yo auxiliar, lo que no puede aprender por el juego de la muñeca; a saber, que hay límites en el amor como los hay en el odio. Y multiplicando los juegos dramáticos se ayuda al niño a situarse en las relaciones sociales.

Pasa luego a describir el método de realizar el psicodrama poniendo de relieve que lo esencial de esta técnica es asegurar el desarrollo del juego improvisado. Se puede realizarlo en condiciones muy variables según los medios de que se dispone, los fines que se desea alcanzar y la teoría en que se inspira. Pero si se olvidan las razones que les inspira, estas variantes pueden ser estudiadas en razón de sus propios efectos: marco, composición del grupo y desarrollo de la acción.

El marco material puede ser elegido intencionalmente o se deja al azar de la: en general se ajusta a tres modalidades: a) el psicodrama se realiza no importa dónde, en una clase, una sala de reunión, una pieza de una casa privada, sobre los lugares mismos donde el niño vive. Que estalla una querrela en un grupo, que en el seno de la familia

se manifiesta una reacción de cólera o broma, pueden aprovecharse para la improvisación dramática; el lugar del conflicto y el del teatro son idénticos, el interés de este método es, sobre todo, de orden pedagógico. b) El psicodrama «in situ» convencional y sujeto a los principios siguientes: lugar escénico circular, dimensión vertical que permita una cierta gradación, materializando la gradación «psicológica» que realiza el nivel más o menos grande de espontaneidad que testimonia el juego dramático. c) Entre estos dos extremos encuentran su lugar los numerosos marcos materiales donde se desarrolla habitualmente el psicodrama: espacio convencional, sin decoración, sin vestidos, sin artificios de ninguna clase, de dimensiones medias, pues si es demasiado grande favorece la huida en las acciones lúdicas y en las conductas, reduciendo la acción a su elemento motor y perdiendo su valor de expresión significativa; si demasiado pequeño, inhibe la espontaneidad y puede crear una tensión insoportable en los casos en que el juego entraña un ruido emocional notable.

En todo caso el material escénico será reducido al mínimo, cualquiera que sea el lugar elegido. Una o dos mesas, algunas sillas, bastarán a la realización del juego. Un material demasiado abundante o demasiado realista favorece en el niño una utilización puramente lúdica en detrimento de la «representatividad» dramática.

Los participantes en el teatro terapéutico integrados en el grupo son uno o varios niños y uno o varios adultos, pudiendo, por otra parte, asistir espectadores a la sesión con una finalidad didáctica. La reunión de varios niños presenta ventajas grandes, cuales son: economía de tiempo, efectos de tratamiento «en» y «por» el grupo, observación de cada uno de los niños en el grupo, juego de papeles facilitado por el hecho de que el niño no se siente él solo adscrito a esta tarea en relación con el grupo de adultos. El número de niños debe ser de dos a cuatro, excepcionalmente cinco. Más de este número el grupo es menos móvil y la participación de cada uno es insuficiente. Debe ser homogéneo el grupo, en cuanto a la edad sobre todo; más que la edad real, lo que importa es el grado de maduración afectiva y cultural, que dará a los temas elegidos una significación colectiva unívoca.

El psicodrama puede practicarse a partir de los diez años, habiendo, con frecuencia, separación de sexos, ya que los grupos mixtos en la adolescencia hacen aumentar las inhibiciones. No basta que el grupo sea homogéneo en edad y sexo, es preciso que afinidades profundas aseguren la cohesión del grupo en vista de la improvisación dramática y hagan converger los intereses de cada uno sobre los temas reales o

simbólicos comunes. Semejanzas de situaciones familiares de los chicos son muy ventajosas, así como la analogía de situaciones conflictuales. Un grupo psicológicamente heterogéneo puede revelarse rápidamente coherente de manera muy viva, ya que vínculos de naturaleza diferente reunirán a los participantes. Muchas veces un contraste de situación o una gran diversidad de caracteres aporta al psicodrama terapéutico una oportunidad para el niño que, hasta entonces, ha estado encerrado en sus reacciones y en sus conflictos personales.

En cuanto al número de terapéutas (adultos) uno solo no basta, sino que exige uno principal y otros auxiliares. El principal no debe intervenir como los niños, pero sí anima el juego de papeles; si lo estima necesario suscitará la entrada de un terapeuta auxiliar, exigiéndole que juegue un determinado papel. De este modo se evita que el grupo de niños reaccione de manera agresiva frente al terapeuta principal como adulto único entre ellos, o, por el contrario, aquél tenga que adoptar la postura de pedagogo aislado al mantener su actitud de adulto.

El desarrollo de la sesión requiere, después del agrupamiento, la elección del tema, excepcionalmente hecha por los adultos. En general, los mismos niños improvisan el tema; a partir de una historia propuesta por uno de los niños, los otros modificarán el desarrollo de la acción, modificación que se hace en el momento de la repartición de papeles para adaptarla a las exigencias que el momento requiere.

La atribución de los papeles plantea también problemas; el niño que ha propuesto el tema se apropia un papel y bosqueja una distribución de los otros. Pero si el grupo ha aceptado con discusión su tema, puede aceptar menos fácilmente su distribución, ya que hay papeles privilegiados y papeles desagradables (malo, víctima, etc.).

Cuando el juego dramático ha comenzado, es útil intervenir en él para dar a la acción sesgos diferentes, sin salirse del tema y manteniendo los mismos participantes; el más general es el de la *inversión de papeles*, que consiste en hacer desempeñar al niño sus propios papeles y después los antagonistas, asumiendo el terapeuta los primeros; este método resulta muy interesante para la resolución de conflictos, ya que permite al niño verificar o explorar una situación desde el punto de vista del otro, descubrir, en un grado que él no sospechaba, cuánto la actitud del otro es complementaria de la suya e inventar actitudes nuevas por las cuales él podrá dominar esta situación o salir de ella. El juego en espejo es otro de los métodos de intervención que consiste en hacer desempeñar el papel del sujeto a otro, con frecuencia un terapeuta auxiliar, que

le mostrará la manera como se comporta en diferentes situaciones de su existencia. El procedimiento del espejo puede aportar al niño una visión más objetiva de sus papeles y actitudes. El empleo del *doble* es un método cercano al anterior; en él, uno de los personajes está unido a un terapeuta auxiliar que juega el mismo papel, representando, con mucha frecuencia, de manera más acentuada, una de las tendencias del sujeto. Por último, el *soliloquio* es otra técnica de intervención en la que el sujeto debe expresar, en el curso de la acción y en voz alta, sus propios sentimientos, su debate interior, como si realizase un aparte con los espectadores.

Inversión de papeles, método del doble, del espejo, soliloquio, tienen en común el revelar, en un tema dado, nuevos campos de expresión posibles, sin entorpecer la espontaneidad del juego.

Continúa después describiendo el campo psicodramático, las variables de que depende y las diferencias entre el juego de papeles y el aspecto puramente lúdico de espontaneidad anárquica. Estudia las interrelaciones afectivas o influencias emocionales que se dan entre cada uno de los participantes al contrastar sus actitudes y sentimientos con los de los otros miembros del grupo. En suma, muy interesante y profundo, es libro de mucho provecho para los iniciados.—ISABEL DÍAZ.

ROBERTO ZAVALONI, OFM: *La psicología clínica en la educación*. Segunda edición, Editorial Marfil; Alcoy, 1963; 264 páginas en cuarto.

Dedicado a los problemas de la conducta y de la personalidad, muchachos difíciles o retrasados, deficiencia y superioridad mentales, los defectos orgánicos y la educación, diagnóstico y tratamiento. En su prólogo, el autor hace constar que la estructura del libro permanece sustancialmente invariada: los tres primeros capítulos constituyen una especie de introducción general, mientras que los otros cinco forman la parte especial, en la que se compendian las más recientes teorías y orientación de la Psicología clínica y de sus posibilidades de aplicación en el ámbito educativo.

Se destina esta obra a quienes se interesan por los problemas de la edad evolutiva y se dedican, voluntaria o profesionalmente, a la educación y reeducación de los jóvenes, a su adaptación y readaptación social y a su orientación en la vida. Puede decirse que cada muchacho constituye un problema; en el fondo por algún aspecto de su personalidad, en mayor o menor escala, cada uno presenta alguna faceta de excepción a lo normal. Incluso en el grupo más numeroso de los muchachos que la escuela

considera como normales, existen siempre tendencias que se deben combatir, incertidumbres que eliminar, rumbos que corregir, etc.

El educador—ya sea padre, maestro, médico, psicólogo, asistente social, penalista o sacerdote—debe estar profundamente convencido de que en cada muchacho existen problemas que hay que comprender y resolver. Conviene, pues, que cuantos se dan cuenta de la gravedad de estos problemas se presten a colaborar en la prolija misión encomendada al reconocimiento y asistencia de cada adolescente en el ámbito de la familia y de la escuela.

Los problemas de edad evolutiva que trata abarcan una triple esfera de la personalidad humana: la intelectual, es decir, los problemas derivados de la deficiencia o superioridad mentales y del retraso escolar; la afectivo-volitiva, que comprende los problemas de los muchachos llamados difíciles y en particular los trastornos de las anomalías de la conducta y de la personalidad, y la orgánica, que se refiere a los desórdenes de carácter físico, sensorial, fisiológico y neuropsiquiátrico.

Poner la Psicología clínica al servicio de la educación no significa, en manera alguna, transportar la acción pedagógica al campo de la anormalidad. Los muchachos, en su mayoría no son anormales; sin embargo, hay algunos que presentan perturbaciones psíquicas, por lo que el educador debe saber individualizar y, posiblemente también, resolver los problemas eventuales que presenta cada muchacho.

El papel que la Psicología clínica desempeña dentro de la psicología moderna, así como sus cometidos específicos en la vida individual y social del hombre, es abordado en el capítulo primero, diciendo que es necesario concretar ante todo qué es el método clínico en Psicología, definir las características de la Psicología clínica y su cometido en la readaptación de los deficientes o perturbados psíquicos, observar la función del psicólogo clínico y la organización de las clínicas psicológicas y precisar, finalmente, la aportación de esa ciencia a la acción educativa.

Lo que caracteriza el método clínico, en su acepción más común, frente al método experimental es la importancia máxima asignada al elemento individual y, por tanto, del sujeto, con el inevitable recurso a un elemento de interpretación intuitiva; por otra parte, debe apoyarse no sobre datos eventuales, sino sobre una serie de elementos sistemáticamente obtenidos. En términos precisos, la Psicología clínica tiene por objeto el estudio de la conducta humana individual y de sus condiciones (herencia, crecimiento, condiciones fisiológicas y patológicas, historia personal); en una palabra, el estudio de la personalidad total en «situación».

El psicólogo clínico actúa al servicio de instituciones educativas, Centros de orientación profesional, Tribunales de menores, etc. Por lo que respecta a los *problemas pedagógicos del desarrollo*, pone de relieve (al tratarlos) que, si se admite que la educación no se preocupa sólo de acumular conocimientos, sino que trata al mismo tiempo, y, sobre todo, de favorecer el desarrollo de la personalidad de un individuo, resulta natural que los principios y métodos terapéuticos, propios de la Psicología clínica, encuentren su lógica aplicación en la acción pedagógica.

Que la educación es hoy más difícil que en el pasado, está fuera de discusión; nos hallamos ante un gran número de casos individuales espinosos y de una transformación de la base normal necesaria para la acción educativa. La razón de esta transformación es el trastorno que se ha producido en la estructura de la familia y en las condiciones de trabajo; hay que reconocer que si la educación resulta más difícil es debido, ante todo, a las transformaciones del orden social y a las condiciones que influyen fuertemente en la personalidad, en formación, del muchacho.

En el curso del desenvolvimiento normal de un chico hay períodos que el educador juzga «difíciles», porque los medios de educación ordinarios resultan ineficientes. Muchas veces estos estados son de breve duración y desaparecen como vinieron, ignorándose la razón de su aparición y de su desaparición. Son inquietantes cuando persisten en el muchacho y resultan una característica suya, y constituyen un obstáculo para su desarrollo. En una clase normal de alumnos se pueden encontrar siempre algunos tipos de este género.

En la edad evolutiva hay momentos en que los chicos parece que toman un mal rumbo: su desarrollo moral e intelectual era normal y de repente ningún medio de educación hace mella en ellos; se vuelven rebeldes. En ciertos casos los estados anómalos desaparecen espontáneamente, mientras que en otros se prolongan y transforman a los chicos en seres antisociales; cualquier caso ligero puede resultar grave y reclamar el internamiento. Es necesario considerar los obstáculos que se oponen a la acción educativa respecto a las crisis de la infancia y de la adolescencia. Reconocer las crisis es de extrema importancia para la educación. En efecto, plantear con exactitud el problema es tenerlo resuelto muchas veces. La crisis es un obstáculo para el esfuerzo educativo; si acusa un impulso no dice en qué modo debe orientarse. Esto corresponde al educador: si en el momento crítico logra salvar una personalidad en desarrollo, puede muy bien esperar que ella sabrá guiarse luego por sí sola.

El educador deberá tener en cuenta la índole particular del adolescente; desde el momento que el tipo se acentúa, se agudiza la cuestión y comienzan las dificultades. También el ambiente plantea sus problemas; aún más, puede decirse que cuanto más evolucionado está aquél tanto más graves son. Cualquiera que sea la fase de la crisis evolutiva el problema educativo se plantea en todos los planos: orgánico y mental, psicoterápico y pedagógico, individual y social. Hay que tratar de la infancia únicamente desde el punto de vista global.

En el capítulo segundo trata de la estructura del diagnóstico psicológico, analizando los elementos esenciales de éste, tales como anamnesis personal y familiar, reconocimiento médico-psiquiátrico, aplicación de las técnicas psicológicas y entrevista personal, formulando después el juicio diagnóstico, a base de la valoración de los datos, juicio conclusivo que hará posible el tratamiento posterior.

Esquemáticamente *la terapéutica* podrá ser: 1) *Física*, influyendo en el organismo mediante una cura médica apropiada o con las varias formas de educación física, especialmente la gimnasia correctiva, la quinesiterapia, etc., pues un esfuerzo físico puede ser utilísimo en casos de dificultades netamente psicológicas. 2) *Personal*, influyendo directamente sobre el sujeto mismo, con los diversos tratamientos ya acreditados en la experiencia clínica; a esta acción propiamente terapéutica se une la pedagógica, que tiende, con medios autoritarios o comprensivos, a la reeducación del individuo; y 3) *Ambiental*, actuando sobre las diversas situaciones ambientales del sujeto; sobre el ambiente familiar, haciendo modificar el proceder de los padres, apartando al sujeto de la familia, etc.; sobre el ambiente escolar, cambiando de escuela, colocando al muchacho en una institución especial, dándole una instrucción individualizada, etcétera; sobre el ambiente social, sustrayendo al sujeto de la influencia de ciertos grupos o poniéndole en contacto con otros, etc.

El objetivo esencial del tratamiento es siempre el mismo, aunque se exprese en términos diversos: asegurar al individuo el mayor grado posible de salud mental y de equilibrio psíquico. Este objetivo general envuelve, sin embargo, otros fines específicos que se obtienen haciendo al individuo capaz de controlar, de manera satisfactoria, su sistema de defensa, reduciendo sus tensiones emocionales y ayudándole a tratar sus impulsos dinámicos de modo que sean aceptables socialmente. Los objetivos últimos del tratamiento incluyen el desarrollo de la comprensión, la expansión de los recursos personales y el progre-

sivo desarrollo de la adaptación social.

Al abordar las orientaciones del tratamiento pone de manifiesto que el método a seguir en la acción terapéutica debe ser adecuado a los objetivos que se quieren alcanzar, distinguiéndose, en general, dos tipos de terapia: la terapia de auto-percepción y la terapia de apoyo. *La terapia esclarecedora o de auto-percepción* comprende los procedimientos en que se hace un esfuerzo particular para operar un cambio permanente en el sujeto, desarrollando su incapacidad de comprensión interior. Es el tratamiento preferible para la mayoría de las dificultades de adaptación; su objetivo es aumentar la capacidad integradora del yo, liberar al paciente de sus modos habituales de defensa neurótica y hacerle capaz de un comportamiento flexible. *La terapéutica apoyadora*, por el contrario, se encamina a prestar apoyo al sujeto más que a producir cambios permanentes en su yo; se usa con preferencia en ciertos casos agudos en que se ve que la eficiencia funcional del yo está disminuida sólo temporalmente. Ciertas personas bien adaptadas en la mayoría de sus actos, que como resultado de circunstancias ambientales difíciles en extremo resultan inadaptadas, o pasan por un estado neurótico agudo, pueden necesitar sólo de un apoyo para restablecer el equilibrio de su personalidad. Este apoyo terapéutico hace al paciente capaz de reducir la intensidad de su ansiedad y recuperar la confianza en sí mismo. Formas terapéuticas que no se excluyen unas a otras, sino que algo de cada una de ellas se halla en las demás.

El tratamiento no se hace sólo en la llamada «hora terapéutica», sino que continúa también en la vida ordinaria del sujeto. Son muchas las personas que pueden ejercer alguna acción terapéutica sobre los trastornos de un individuo: padres, maestros, sacerdotes, amigos, quieran o no, son factores coadyuvantes o inhibidores del tratamiento.

En el capítulo siguiente aborda el estudio de la superioridad y deficiencia mentales, considerando ambas como síntoma de inadaptación, por exceso o defecto. Los criterios para definir la deficiencia mental han sobrepasado lo puramente psicométrico para abarcar la esfera social, en virtud de la cual es más verdadera la discriminación de la deficiencia en grados de ligereza o profundidad. Clasifica las deficiencias y expone los factores que las determinan, así como los que se asocian a ellos. En el tratamiento distingue como elementos esenciales: el integrarles en la enseñanza especializada, la acción familiar y la

educación en internados, cuando la familia no es la más idónea.

En su exposición de los *problemas del retraso escolar* manifiesta que el aprovechamiento escolar no depende simplemente de factores intelectuales o fisiológicos, sino también de factores afectivos y sociales: toda la vida del chico interviene en el proceso de su educación e instrucción. En general, el chico emocionalmente estable y dotado de una inteligencia normal, es capaz de soportar, sin daño aparente, trastornos notables, tanto personales como ambientales: si se quiere prestar una verdadera ayuda a estos muchachos es insuficiente una reeducación puramente mecánica, haciéndoles trabajar en las materias en que rinden menos; se necesita también una acción directa sobre el ambiente.

Los problemas de la personalidad y de la conducta se tratan en los últimos capítulos afirmando que las condiciones psicósomáticas del hombre junto con las influencias ambientales producen dos efectos principales: o un condicionamiento del desarrollo psíquico, sin que tengan un directo significado social, o determinan el desarrollo de modos de comportamiento socialmente inaceptables. Ambas categorías de resultados como dos especies de un mismo género, se hallan siempre de alguna manera en el comportamiento real de cada muchacho-problema.

No olvida tampoco los problemas que presentan las deficiencias del organismo, ya que en todos los sujetos de organismo deficiente se halla la propensión a sustraerse a la experiencia, por las dificultades que comporta la inmadurez afectiva, rasgo común de su personalidad. El campo de acción de los chicos enfermos es físicamente limitado porque les faltan las bases motoras de la experiencia; por consiguiente, los más inteligentes se dejan llevar del desaliento, y los menos inteligentes de la puerilidad. Por catastrófica que parezca, la situación del deficiente físico puede compensarse y hasta superarse, a condición de que las personas que le rodean coadyuven a esta transformación y no le obstaculicen, ni con la hostilidad y el sarcasmo, ni con observaciones falsamente piadosas.

En definitiva, para conseguir lo que el autor se ha propuesto en esta obra, ha tratado de conciliar la exactitud científica de su contenido con la claridad de la exposición, reduciendo a lo puramente necesario la discusión de las experiencias y opiniones y limitándose a referir las soluciones más factibles apoyadas en datos objetivos, características que distinguen la personalidad del competente investigador italiano.—ISABEL DÍAZ ARNAL.

ACTUALIDAD EDUCATIVA

1. España

ACTUALIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA PRIMARIA

Del 16 al 30 de julio se celebró, en la Universidad internacional «Menéndez Pelayo», en Santander, un Curso de Verano, organizado por el SEM, sobre el tema de «La actualización de la Enseñanza Primaria». En el acto de clausura, el jefe nacional del SEM pronunció un interesante discurso, del que entresacamos los siguientes párrafos:

«La importancia de estos cursos radica fundamentalmente en haberse demostrado la capacidad de diálogo entre los distintos estamentos de la docencia primaria, pues todos han sabido interrogar y escuchar, premisas indispensables para que el diálogo exista. Y han sabido hacerlo con generosidad y comprensión de las razones del oponente, sin olvidar que todos los particularismos deben subordinarse al bien común, aquí representados por el niño español y su formación.

«Se ha puesto de manifiesto que somos capaces de estar de acuerdo en los principios y en su aplicaciones concretas incluso cuando afectan a la condición de profesionales de los cursillistas, como lo prueban las conclusiones adoptadas, conclusiones que, como siempre hacemos, serán remitidas a la Dirección General de Enseñanza Primaria.

«Pero, sobre todo, importa destacar el mutuo conocimiento personal establecido, que ha permitido conocer también los criterios de los demás, única manera de perfeccionar y reafirmar las propias ideas de cada uno. Puede que en ocasiones, añade, hayamos puesto pasión en la defensa de las propias opiniones, pero ha sido el calor, el «palpito» de que hablaba García Morente, siempre necesario para defender aquello en que se cree.

«Frente a los particularismos de las hermandades estamentales, aquí está la gran hermandad de los docentes primarios españoles, reunidos en comunidad para estudiar los problemas que a todos les afectan sin perder de vista el conjunto. Esta hermandad que fomentaremos cuanto sea posible por radicar en ella gran parte del problema hoy existente.

«Pertenece a una sociedad, en cambio, en la que el futuro depende de nosotros: tanto en lo personal, mediante la participación de cada uno en las cuestiones que afectan a

la comunidad nacional a que pertenecemos, como en lo profesional, formando adecuadamente en los principios culturales en que creemos a las generaciones futuras, pues sabemos que la sociedad futura será lo que de ella hagan los hombres que la integren. Y estos hombres serán lo que nosotros hayamos sido capaces de hacer de ellos mediante la educación. De donde se deduce que ese futuro está en gran parte condicionado por nuestro propio quehacer profesional.

«Si en un pasado reciente, un liberalismo hoy en decadencia pudo afirmar que a recursos privados correspondía una enseñanza privada en la que pudiera hacerse libremente lo que se deseara, en la época que vivimos, cuando el Estado emplea el ahorro privado en la financiación de grandes obras de utilidad pública, resulta inadmisibles este criterio. Nosotros proclamamos que no hay más que una escuela, la nacional. Y que tanto el maestro privado como el público son servidores de la nación.

La movilidad social únicamente se facilita con la educación y la enseñanza que proporcionan al muchacho los conocimientos necesarios para mejorar socialmente. Y estos conocimientos, en nuestro país, conforme se deduce de los estudios realizados por el Ministerio de Educación Nacional, únicamente podrán darse a la gran masa del pueblo español en la Escuela.»

Expone a continuación las peticiones y deseos del SEM en estos momentos, y termina diciendo: «si queremos todo esto es en razón de pertenecer a un movimiento que desde sus orígenes se propuso cambiar radicalmente las estructuras sociales y económicas de nuestro pueblo, cambio que, hoy está demostrado, no puede hacerse sino facilitando el acceso a la enseñanza y a la formación profesional a la gran masa de españoles, labor que, como antes señalamos, corresponde a la Escuela.»

ESPAÑA 1964 SEIS UNIVERSIDADES LABORALES

Con la puesta en marcha de la Universidad Laboral Maritimopuquera de La Coruña, son seis las que en la actualidad existen en España, en las cuales reciben for-

mación 6.500 jóvenes, que pasarán en breve a ser 15.000, ya que—como ha anunciado recientemente el ministro de Trabajo, Romeo Gorria— esta cifra será posible mediante la implantación de un nuevo sistema de cursos y estudios. Número que, por otra parte, será superado, puesto que en un cercano porvenir cinco nuevas Universidades entrarán en funcionamiento en Madrid, Cáceres, Huesca, Valencia y Zaragoza. Esta última especialmente pensada para la preparación que en los tiempos actuales reclaman las múltiples profesiones femeninas.

Las Universidades existentes están emplazadas en Gijón, Córdoba, Sevilla, Tarragona, Zamora y La Coruña, y tienen adecuados sus estudios a las necesidades de las regiones en donde han sido enclavadas, para lo cual cuentan con maquinaria modernísima. El costo total de estos centros se ha elevado, en cuanto a construcción e instalaciones se refiere, a 2.550.387.000 pesetas. El costo de sostenimiento total, incluidas las becas de las cinco Universidades, se cifró para el curso 1962-63 en 188 millones de pesetas, aproximadamente. La financiación por parte del Mutualismo Laboral—que fué el instrumento económico para la construcción y mantenimiento de las Universidades— es del 99 por 100, y el 1 por 100 restante corresponde a otros organismos.

CONCLUSIONES DEL II CERTAMEN INTERNACIONAL DE CINE Y TV PARA NIÑOS

He aquí las conclusiones de este II Certamen, celebrado en Gijón en el pasado mes de julio.

Se recomienda la sustitución de «cine para niños» por «cine especial para menores de catorce años».

Sugiere la producción que se concedan las facilidades en formas de crédito a medio plazo. Los créditos y reembolsos deben concederse por aprobación de presupuestos reales, más que por estimaciones hipotéticas de una película. Debe ampliarse hasta cinco millones el tope del Estado.

Se pide la creación de un negociado exclusivamente para este cine.

Dada la escasez de películas típicamente para menores de catorce años, se propone la creación de pre-

mios a las salas de exhibición de este cine, supresión de la discriminación entre salas comerciales y de colegios y cine-clubs, supresión de impuestos y coordinación de horarios entre las salas públicas y la TV.

Los distribuidores y exhibidores se comprometen a preparar en dos meses un amplio y detallado informe sobre esta cuestión. Ofrecen un circuito de salas dedicadas a la proyección de estas películas especiales para menores de catorce años.

Creación de un organismo permanente de trabajo y estudio con la misión de coordinar las normas de este cine. Organismo complementario de la Comisión del Consejo Superior de Cinematografía.

Formación de ambiente, por los organismos apropiados, sin olvidar a los cine-clubs.

Realizar una encuesta nacional técnica, dividida por temas, del niño espectador.

Coordinación internacional. Con objeto de conseguir un criterio uniforme en todos los países sobre esta clase de cine, señaladamente por lo que se refiere a la clasificación por edades, abolición recíproca de derechos arancelarios y la creación de filmotecas internacionales, a la que cada país debe enviar una copia de sus películas para niños, terminado el plazo de explotación comercial.

Intercambio de las obras maestras del cine para menores de catorce años. Proporcionar información a los educadores y estudiosos de estos temas.

Solicitar la colaboración de los críticos y escritores cinematográficos.

BECAS DE LA ORGANIZACION SINDICAL 1964-65

La Junta Central de Becas de la Organización Sindical ha formulado propuesta en el sentido de que se concedan, con cargo exclusivo a los fondos sindicales, 2.700 becas y ayudas de estudio para productores o hijos de productores por un total aproximado de 23 de millones de pesetas. Estas becas afectan a estudios de formación profesional en centros no sindicales, a estudios eclesiásticos, estudios de enseñanza media, superiores universitarios y técnicos y a otras disciplinas. También comprenden ayudas a postgraduados y a subnormales.

La acción sindical, en orden a ayudas para estudios, se completa con 29.066 becas para estudios en Centros Sindicales de Formación Profesional, Industrial y Artesanos, y 2.460 becas para estudios de Formación Profesional Acelerada. Todo lo cual hace un total de 437.213.500 pesetas.

NUEVA CIUDAD ESCOLAR

Por el director general de Enseñanza Primaria, como presidente de la Junta Central de Construcciones Escolares, se ha dispuesto la creación en Alcalá la Real (Jaén) de una ciudad escolar, que comprenderá tres grandes grupos escolares, con 16 secciones cada uno e instalaciones complementarias.

El Ayuntamiento ha acordado ceder a la Junta Central de Construcciones Escolares los terrenos necesarios para llevar a efecto este importante proyecto escolar, cuyas obras se espera den comienzo en breve plazo.

LIMITACIONES A LOS «DEBERES» ESCOLARES EN EL HOGAR

En gran número de Escuelas Nacionales y Colegios no estatales de nivel primario se vienen encargando a los alumnos tareas o «deberes» que éstos tienen que realizar en sus hogares después de cumplida la jornada escolar reglamentaria. Cuando estas tareas se encomiendan, como ocurre frecuentemente, sin una cuidadosa ponderación, constituyen una sobrecarga para los alumnos, quienes a veces se ven obligados a emplear en su realización el tiempo que habrían de dedicar al juego, a la convivencia familiar e incluso al descanso.

La Dirección General de Enseñanza Primaria del MEN, preocupada por salvaguardar el derecho del niño a un sano esparcimiento, en bien de su desarrollo espiritual y físico, y deseosa de encontrar el punto óptimo de equilibrio entre el quehacer escolar y la necesidad de juego y descanso por parte de los alumnos, designó una Comisión para que estudiase los problemas derivados de la realización de tareas que se vienen encomendando a los alumnos de Enseñanza Primaria para su realización en el hogar.

La referida Comisión, integrada por representantes del Instituto de Pedagogía del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Confederación de Asociaciones de Padres de Familia, Comisión Episcopal de Enseñanza, Cuerpo Médico-Escolar, Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria, Servicio Español del Magisterio e Inspección General de Enseñanza Primaria, después de estudiar el problema, si bien no considera que la práctica de encomendar a los escolares tareas para el hogar sea rechazable en sí misma, estima que, dada la forma en que usualmente se encargan y realizan estas tareas y el abuso que de ellas se hace, es necesario introducir en las mismas importantes modificaciones tanto en su aspecto cuantitativo como en el cualitativo.

La Dirección General de Enseñanza Primaria, teniendo en cuenta el informe de la citada Comisión, ha resuelto ordenar a los Inspectores de Enseñanza Primaria y a los Directores de Grupos Escolares y Maestros Nacionales y recomendar a los Directores y Maestros de escuelas y colegios no estatales, el cumplimiento de las siguientes normas:

1. Durante la educación preescolar (niños de dos a seis años) y los tres primeros cursos de escolaridad (niños de seis a nueve años), las tareas para realizar fuera de las horas de clase serán suprimidas totalmente o reducidas al mínimo indispensable.

2. En los cursos cuarto a octavo (niños de nueve a catorce años), la realización de estas tareas podrá aumentar cuantitativamente en relación con la edad de los escolares, pero teniendo en cuenta que en ningún caso se vean éstos precisados con dichas tareas a emplear la mayor parte del tiempo de que disponen para juegos, recreo, diversiones y convivencia en el seno del hogar, y mucho menos a disminuir las horas de descanso.

3. En el caso de que el escolar asista a «permanencias» o estudios dirigidos, es decir, cuando permanezcan seis horas en la escuela, la exclusión debe ser absoluta, debiéndose procurar también que entre la labor de las horas de clase reglamentarias y la que se realiza en el tiempo de «permanencia» o estudio dirigido exista una diferencia psicológica en el trabajo, buscando con la variación un alivio a la fatiga.

4. Tampoco se impondrán estas tareas para ser realizadas de modo perentorio, sino que se dará al escolar el mayor tiempo posible para realizarlas.

5. En el aspecto cualitativo, los ejercicios correspondientes no consistirán nunca en repeticiones, copias, cuentas, etc., so pretexto de fijar mejor la posesión y habituación. Se preferirá encomendar ejercicios que favorezcan la iniciativa y expresión personal, así como la observación de hechos y fenómenos que se producen en la vida real con más espontaneidad que en la escuela.

6. La puntuación o calificación que se otorgue a estas tareas no deberá repercutir en la calificación que se lleve en clase a efectos de promociones, cuadros de honor u otros premios.

BELENISMO EN EL MAGISTERIO DE MADRID

El Instituto Municipal de Educación de Madrid convoca su octavo curso de belenismo para la difusión del Nacimiento en las Escuelas primarias y el hogar. Se desarrollará en la sede del Instituto (Mejía Lequerica, 21), desde el 1 al 7 de diciembre, ambos inclusive, con lec-

ciones teórico-prácticas, de seis y media a siete y media de la tarde.

Podrán matricularse gratuitamente un maestro o maestra de cada centro de enseñanza primaria de la capital, acompañados, si lo desean, por uno de sus alumnos, y solicitándolo por escrito del jefe de Extensión Cultural del Instituto, antes del 1 de diciembre.

Al propio tiempo, convoca el Instituto su noveno concurso de arte escolar navideño, dotado con premios en metálico y diplomas para las instalaciones de belenes y exposiciones de trabajo escolares alusivos a la Navidad.

Las Escuelas concursantes se dirigirán, por escrito, al jefe de Extensión Cultural del Instituto, haciendo constar la denominación del centro y domicilio, teléfono, días y horario para la visita del jurado.

NUEVA ESCUELA DE DOCUMENTALISTAS

Dependiente de la Dirección General de Archivos y Bibliotecas del MEN, se ha creado en Madrid una «Escuela de Documentalistas», dedicada a la enseñanza profesional de la documentación. Esta Escuela impartirá sus enseñanzas a todos aquellos que soliciten el ingreso en la misma y reúnan y cumplan los requisitos que se establezcan en el Reglamento.

Será misión de la «Escuela de Documentalistas»:

a) Capacitar profesionalmente en las modernas técnicas del documentalismo a los que aspiran a desempeñar puestos en los Archivos y Bibliotecas del Estado.

b) Enseñar las técnicas y métodos propios de la documentación a los estudiantes y a los post-graduados en general.

c) Perfeccionar la formación de los que ya ejercen en una u otra forma la profesión de Documentalista.

d) Organizar cursos especiales para colaborar con las Empresas, Organismos o Instituciones que lo soliciten en la forma de su personal documentalista.

Las enseñanzas de la Escuela se darán en dos grados, correspondientes a los «Documentalistas» y a los «Ayudantes de Documentación».

Para el gobierno de la Escuela, la Dirección General de Archivos y Bibliotecas nombrará un Director, el cual estará asistido por un Jefe de Estudios y un Secretario. La Escuela concederá diplomas y certificados de estudios a los alumnos que hayan seguido los cursos y aprobado los exámenes prescritos en cada uno de ellos.

ESPECIALIZACION PRIMARIA EN NUTRICION Y AUMENTACION

El 2 de noviembre comenzó en Arcos de Jalón (Soria) el Curso de Especialización del Magisterio en Nutrición y Alimentación. Se celebró la concentración de maestras y maestros participantes en el mismo en las aulas de la Escuela de Formación Profesional Industrial, que hacen un total de 25 y corresponden a las localidades de: Santa María de Huerta, Iruecha, Judes, Montuenga de Soria, Somaén, Sagides, Medinaceli, Yelo, Romanillos de Medinaceli, Radona, Aguaviva de la Vega, Utrilla, Almaluez, Chaorna, Adradas, Taroda, Barahona, Villasañas, Chércoles y Arcos de Jalón.

Este curso es el cuarto de los celebrados hasta la fecha en nuestra provincia. Anteriormente lo fueron en las villas de Berlanga de Duero, Agreda y San Esteban de Gormaz.

El programa de trabajo en este Curso de Educación en Alimentación y Nutrición es a través de seis unidades educativas: Enseñanza de la Nutrición.—Complemento alimenticio.—Comedores escolares.—Huertos escolares.—Granjas escolares.—Club escolar.

Dirige y realiza el Curso el maestro nacional don José María Martínez Velasco, educador diplomado del SEAN.

Colaboran en el mismo: Jefatura Agronómica de Soria, Servicio de Extensión Agraria de Arcos de Jalón, Sección Femenina de Soria y don Alfredo Rodríguez, veterinario de Soria.

INDICE LEGISLATIVO DE DG OCTUBRE 1964

Para facilitar la búsqueda y consulta de los nuevos textos legislativos, al final de cada epígrafe se señala en negrita la página de la «Colección Legislativa de España, Disposiciones Generales» en que se inserta íntegramente.

Tomo 187 10-A 1964
1-15 octubre

Orden de 23 de septiembre de 1964 por la que se dispone se designen Bibliotecas patrocinadas a las pertenecientes Asociaciones, Organismos o Instituciones que se acojan a esta disposición.—4479.

Orden de 18 de septiembre de 1964 sobre inscripción de matrícula en asignaturas pendientes del curso preuniversitario.—4471.

Orden de 17 de septiembre de 1964 por la que se reforma la de 6 de junio del mismo año, sobre subvenciones y anticipos reintegrables para nuevos puestos escolares de Enseñanza Media.—4364.

Orden de 23 de septiembre de 1964 por la que se crea una «Escuela de Documentalistas» dependiente de la Dirección General de Archivos y Bibliotecas.—4472.

Resolución de 18 de septiembre de 1964 por la que se fija el horario semanal de clases del Curso Selectivo de las Escuelas Técnicas Superiores.—4301.

Orden de 26 de septiembre de 1964 por la que se rectifica la de 20 de agosto último en cuanto a convalidaciones del curso de Iniciación de Ingenieros Industriales.—4473.

Orden de 17 de septiembre de 1964 por la que se modifica el apartado noveno de la de 8 de agosto de 1960 sobre límite máximo de unidades didácticas semanales.—4313.

Decreto 3099/1964, de 24 de septiembre, sobre destino de Maestros afectados por concentraciones de escuelas.—4469.

Orden de 21 de septiembre de 1964 por la que se crea en la Dirección General de Enseñanza Primaria una Sección de Servicios Económicos Especiales.—4410.

Orden de 21 de septiembre de 1964 por la que se crea en la Dirección General de Archivos y Bibliotecas una oficina de Propiedad Intelectual y Régimen Jurídico y se reorganiza la Sección de Archivos y Bibliotecas.—4409.

Orden de 11 de julio de 1964 por la que se modifican diversos artículos del vigente Reglamento de la Mutualidad General de Previsión Social del Ministerio de Educación Nacional.—4429.

Orden de 5 de septiembre de 1964 por la que se dispone que los formularios e impresos de autorización, disposición, obligación, pago, etc., correspondientes al Patronato de Igualdad de Oportunidades sean firmados, sin excepción, por el Comisario General de Protección Escolar y Asistencia Social.—4295.

Orden de 14 de septiembre de 1964 por la que se fijan la cuota y la entrada en vigor de la extensión del Seguro Escolar a los alumnos del Bachillerato Superior, General y Laboral y a los de las Escuelas de Ayudantes Técnicos Sanitarios. —4432.

Orden de 25 de septiembre de 1964 por la que se determinan la constitución y funciones de las Comisiones Asesoras Provinciales de la Mutualidad del Seguro Escolar.—4433.

Tomo 188 10-B 1964
16-31 octubre

Resolución de 26 de septiembre de 1964, de la Comisaría General de Protección Escolar y Asistencia Social, por la que se determina la composición de las Comisiones Provinciales Asesoras de la Mutualidad del Seguro Escolar.—4542.

2. Extranjero

PUESTOS TECNICOS VACANTES EN LA UNESCO

4. Experto en oceanografía.

Destino: Servicio Hidrográfico, Marina Argentina (Buenos Aires).

Antecedentes y funciones:

1) El candidato debe ayudar en la evaluación de los resultados y así como planificación de las Investigaciones Cooperativas en el Atlántico Sur. Deberá proveer particular asistencia en los procedimientos, análisis y medidas corrientes.

2) El candidato será invitado a dar un curso de Oceanografía física del océano Atlántico en la Universidad de Buenos Aires.

3) Empezará visitas a otros países participantes en el Estudio Cooperativo del Atlántico Sur, por ejemplo, Brasil, Uruguay, con el fin de reunir información necesaria para dicho trabajo.

Cualificaciones: El candidato debe ser un oceanógrafo físico, preferentemente con el grado de doctor o equivalente, con considerable experiencia docente en nivel universitario.

Idioma: Conocimiento del inglés y/o español.

Contrato: Un año, empezando el 1 de julio de 1964.

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

Sueldo básico anual: el equivalente de 8.930 dólares.

Ajuste por lugar de destino oficial (costo de vida, sujeto a modificación sin aviso previo) en esta fecha: el equivalente en moneda local de 1.188 dólares (792 si el interesado no tiene personas a su cargo).

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

Subsidios familiares:

Esposa a cargo, 400 dólares.

Por cada hijo a cargo, 300 dólares.

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

5. Experto en formación de maestros.

Destino: La Paz (Bolivia).

Antecedentes y funciones: Dentro de los esfuerzos que viene realizando Bolivia para el desarrollo de su sistema educativo y, particularmente, desde la promulgación, en 1954, del Código de la Educación, la formación de maestros es uno de los aspectos más importantes. A solicitud del Gobierno boliviano, la Unesco envió en 1961 un experto en esta especialidad, que ha colaborado con las autoridades del Ministerio de Educación en la revisión de los planes y programas de formación docente, tarea que requiere continuación y afianzamiento. Por otra parte, la profesionalización de los maestros empíricos es uno de los problemas más graves que afronta aquel país, tanto en las zonas urbanas como en las rurales. El experto en formación de maestros habrá de tener particularmente en cuenta la doble dependencia administrativa de la enseñanza en Bolivia: la enseñanza que se dispone en las ciudades compete en efecto al Ministerio de Educación (Dirección General de Educación); la de las zonas rurales, al Ministerio de Asuntos Campesinos (Dirección General de Educación Fundamental).

El experto deberá desempeñar las siguientes funciones:

a) Asesorar a la Dirección General del Ministerio de Educación, especialmente a la Dirección Nacional de Formación y Perfeccionamiento de Maestros, en los aspectos técnicos correspondientes a la aplicación, en los diversos campos, de las prescripciones del Código de Educación.

b) Cooperar con los directores y profesores de disciplinas pedagógicas de las escuelas normales urbanas del país, sobre todo en lo que atañe a la revisión de planes, programas y métodos y en la preparación y empleo de materiales de enseñanza, de acuerdo con los funcionarios mencionados; dentro de ese plan, dará conferencias y clases de pedagogía y de formación docente en las escuelas citadas.

c) Cooperar con las autoridades competentes en las labores del Departamento de Pedagogía del Instituto Normal Superior de La Paz.

d) Cooperar en la organización y realización de seminarios y cursos destinados a la capacitación o al perfeccionamiento de directores, inspectores y maestros en servicio.

e) Colaborar con los demás miembros de la Misión de Asistencia Técnica de la Unesco en Bolivia en los aspectos relacionados con la formación y el perfeccionamiento de maestros rurales.

Requisitos: Título universitario o grado equivalente en educación. Experiencia en formación de maestros, tanto de la práctica directa de la enseñanza como de los aspectos administrativos de la misma. Conocimiento de los sistemas educativos en América Latina. Capacidad para trabajar en equipo.

Idiomas: Dominio del idioma español; el conocimiento de otros idiomas (inglés o francés) es aconsejable.

Contrato: Un año, renovable.

Sueldos y subsidios internacionales: (Exentos del impuesto nacional sobre la renta y pagaderos parcialmente en las divisas del país de origen o del país de destino del funcionario.)

Sueldo básico anual: el equivalente de 8.930 dólares.

Ajuste por lugar de destino oficial (costo de vida, sujeto a modificación sin aviso previo) en esta fecha: el equivalente en moneda local de 396 dólares (264 si el interesado no tiene personas a su cargo).

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

Subsidios familiares:

Cónyuge a cargo, 400 dólares.

Por cada hijo a cargo, 300 dólares.

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

LA REFORMA DE LA ENSEÑANZA EN FRANCIA

Por el cúmulo de reacciones registradas, parece evidente que la reforma del Bachillerato y Enseñanza Superior anunciada por el ministro de Educación Nacional tendrá que volver a ser reformada antes de publicarse, porque tal como ahora la interpretan, más que una solución será un conflicto.

Según el plan ministerial (que el presidente De Gaulle ha calificado de coherente, y el primer ministro, Pompidou, de muy oportuno) los alumnos ya no tendrán que examinarse al cuarto año para saber si pueden continuar. No aprobando este examen, calificado «elemental» tenían que repetir curso.

En adelante cambiará el sistema: serán los propios profesores los en-

cargados de señalar si el alumno está capacitado para seguir hasta el séptimo año y entonces, en el examen final, si no aprueban en junio, podrán en septiembre volver a presentarse.

Aparentemente la fórmula facilita el acceso a mayor número de alumnos, pero en el fondo, parece que tenderá a limitar la cifra de ingresos en la Universidad, porque estos altos escaños quedarán reservados a los estudiantes que obtengan el título de bachilleres con notable para arriba. El resto tendrá que ingresar en escuelas de formación de «cuadros medios», es decir, peritajes y especializaciones sin doctorado.

Las protestas provocadas son tan numerosas como unánimes: «Ponen en juego el porvenir de toda la juventud francesa», escribe un diario «capitalista», y uno marxista coorea: «En ningún caso la reforma prefigura la gran política valiente y generosa de formación humana», a lo que añade otro periódico del mismo credo: «La enseñanza «breve» acosa a los menos favorecidos económicamente y asesta un golpe que puede ser mortal a la verdadera cultura.»

Si los críticos censuran despiadadamente, las Asociaciones estudiantiles tampoco manifiéstanse satisfechas. Una, tras larga enumeración de inconvenientes y defectos, acaba reprochando a la reforma «un carácter selectivo» que juzga pernicioso; otra afirma que en la enseñanza superior acabará «reservando a una «élite» la posibilidad de recibir una formación completa».

Por su parte, la Asociación que agrupa catedráticos y profesores, asegura que la supresión del actual examen «es una declaración de impotencia hecha por los servicios públicos de Educación Nacional», y añade, es catastrófica «porque al final «el nivel» de los alumnos será aún más bajo que ahora».

La Federación de Padres también ha manifestado su inquietud ante «un Bachillerato-concurso, que será una barrera antidemocrática para el ingreso en estudios superiores».

En el desacuerdo, los profesores, alumnos, familiares y cronistas concuerdan denunciando los inconvenientes de un plan que puede destruir una vez más el precario equilibrio de una pedagogía ya muy discutida. En el transcurso de los últimos quince años, el plan de estudios ha sido nueve veces reformado. No debe extrañar que ante la rectificación número diez el pueblo manifieste cansancio y desconfianza, aunque luego lleguen a convencerle de lo justificada y necesaria que era esta última reforma.

ESTADOS UNIDOS EXITO DE LA TELEVISION EDUCATIVA

Según datos que facilita *The Michigan Education Journal*, más de

11 millones de personas se inscribieron el año pasado en los cursos televisados en los Estados Unidos, lo que representa un aumento de tres millones sobre el año precedente. Al mismo tiempo, parece ser que ha habido un considerable aumento del número de estaciones de televisión educativa, de cursos televisados y de materias enseñadas. Por otro lado, la utilización de la televisión en circuito cerrado ha hecho rápidos progresos al tiempo que se han multiplicado las bibliotecas de «cinescopios».

Los jóvenes hasta de quince años representan el 79 por 100 de las inscripciones; los de quince a dieciocho años, el 6,6 por 100, y los estudiantes universitarios, el 5,5 por 100. En cuanto a los temas, los cursos de ciencias fueron los más populares, con 48.188 clases sobre el total de 229.857. Les siguen los de ciencias sociales, con 29.641 clases, y el arte y la música, con 18.282 y 18.254, respectivamente.

Aproximadamente, 17.374 cursos han sido consagrados al estudio del español, 6.692 al francés y 14.405 a la lengua materna. Siguen otras muchas cifras sobre los diversos aspectos de la educación que han merecido la atención de los inscritos en este moderno método de enseñanza.

AUSTRIA: 25 POR 100 DE BECAS PARA ESTUDIANTES

A partir del 1 de noviembre del pasado año entró en vigor en Austria la ley que concede bolsas de estudios a los estudiantes necesitados, de condición modesta. Desde entonces han sido realizadas 11.000 peticiones, de las que 9.400 han sido aceptadas. Esta cifra significa que durante el presente año escolar el Estado mantiene a la cuarta parte de todos los estudiantes (exceptuados los extranjeros) del país, lo cual, según parece, sobrepasa todas las predicciones, ya que los cálculos estaban previstos para un máximo de 6.000 bolsas de estudio. La comisión que examina las peticiones la componen tres profesores de la Universidad y dos estudiantes.

Con las sumas concedidas los estudiantes no pueden realizar excesivos gastos, pues, según la situación económica del estudiante, las sumas concedidas son 5.000 shillings (alrededor de 12.000 pesetas), 8.000 shillings (unas 19.000 pesetas) y 10.000 shillings (aproximadamente 24.000 pesetas), naturalmente para todo el año. En los casos en que los padres del estudiante no vivan en la ciudad donde se encuentra la Universidad, dichas sumas son aumentadas en un 10 por 100.

Estas cantidades, pues, sirven escasamente para cubrir los gastos de estudio y de mantenimiento; estos últimos siempre que el estudiante

disponga de habitación en un hogar estudiantil o viva en su propia casa.

LA CONFERENCIA DE GINEBRA

La XXVII Conferencia Internacional de Instrucción Pública tuvo lugar en Ginebra, del 6 al 17 de julio. Los temas señalados para las deliberaciones fueron: la alfabetización y la enseñanza de los adultos; la enseñanza de las lenguas vivas en las escuelas secundarias; informes de los Ministerios de Educación sobre el movimiento pedagógico en el período 1963-1964.

Más de 90 países han contestado al cuestionario de la Oficina Internacional de Educación sobre el desarrollo de las campañas nacionales de alfabetización y de educación de adultos.

Desde el punto de vista educativo es interesante señalar que es la primera vez que la Conferencia Internacional de Instrucción Pública aborda el tema de la alfabetización, y si hasta ahora se hablaba de analfabetismo con relación a los países menos favorecidos, en esta oportunidad se compararon los métodos empleados en dichas regiones y los que se ponen en práctica en las naciones industrializadas para la recuperación de quienes aprendieron a leer y a escribir, pero que por desuso han vuelto a recaer en el analfabetismo.

En el ramo de la enseñanza secundaria las lenguas vivas fueron objeto de discusión en 1937. Desde entonces la metodología ha realizado pasos gigantescos y estas disciplinas son hoy un instrumento importante de comunicación y comprensión internacionales. Más de ochenta países del mundo entero han respondido a la encuesta organizada a estos efectos y esta ingente masa de documentación fué muy útil para que los especialistas reunidos en Ginebra adoptaran una serie de principios de aplicación universal.

ALEMANIA OCCIDENTAL CONTROL DE LOS RENDIMIENTOS ESCOLARES

El Instituto de la Unesco para la Educación, de Hamburgo, inició en 1960 un plan destinado a la evaluación de los rendimientos escolares en los liceos e institutos de la República Federal de Alemania, Bélgica, Escocia, Estados Unidos, Finlandia, Francia, Inglaterra, Israel, Japón, Países Bajos y Suecia. Los cursos de matemáticas fueron seleccionados como el campo más indicado para esta actividad, por entenderse que la investigación y la mejora de la enseñanza ganaría mucho por medio de estos estudios comparativos, de carácter internacional.

Durante más de tres años numerosas escuelas, representando un mínimo de más de tres mil alumnos han realizado «test» con alumnos de trece, quince y diecisiete años sobre la base de los programas normales de enseñanza, que previamente han circulado entre los distintos organismos interesados en la empresa, todos ellos institutos de investigación de considerable renombre. Fué nombrado director técnico el profesor T. Husén, de la Universidad de Estocolmo, y la coordinación correspondió al mencionado Instituto de Educación de la Unesco en Hamburgo.

Los métodos empleados y la selección de las muestras, constituyen el mejor ejemplo de la cautela que ha de presidir este tipo de investigaciones. El primer año de los trabajos sirvió para demostrar que la obra era *realizable* y que de ningún modo se trataba de saber si los niños de un determinado país estaban siendo mejor educados que los del vecino. Lo importante fue, a través de consultas continuadas entre los investigadores, lograr una explicación neta y exacta sobre lo que cada uno de los sistemas escolares trata de conseguir y así han podido observarse resultados iguales con métodos distintos y los iniciadores de la empresa se hallan en condiciones actualmente de comparar el funcionamiento de las escuelas, dentro de cada país y en relación con los demás. Además se ha ganado una experiencia notable en todos los aspectos que rodean la escuela y favorecen o perjudican la educación.

TRES NOTICIAS DE LA ACTUALIDAD EDUCATIVA

La experiencia lograda en Colombia en la enseñanza de las escuelas radiofónicas ha alentado el plan que se va a comenzar de enseñanza por televisión. Se instalarán 1.450 receptores que atenderán un alumnado de unos 140.000 televidentes.

La Junta directiva de la *Asociación Europea de Materiales de Enseñanza* acordó celebrar la VIII Feria Europea de dichos materiales (DIDACTA) en la ciudad de Basilea (Suiza), del 24 al 28 de junio de 1966. La EURODIDAC viene celebrando sus DIDACTA desde 1951; la última tuvo lugar en 1963 en Nuremberg (Alemania), con la participación de 400 expositores.

La *National Catholic Educational Association* celebró su XVI reunión anual en el Convention Hall of Atlantic City (New Jersey), del 31 de marzo al 3 de abril. El tema fué: «La educación católica y las necesidades nacionales».

CENTRO BULGARO DE ESTUDIOS PARA EL MATERIAL AUDIOVISUAL

A fin de mejorar la producción y el aprovisionamiento de material es-

colar y medios audiovisuales auxiliares, ha sido creado en Bulgaria un instituto especializado, dependiente del Ministerio de Instrucción Pública y Cultura. Su objeto y tarea principal es elaborar proyectos y prototipos de material escolar, proporcionar indicaciones metódicas que permitan servirse de aquél más racionalmente, haciendo conocer a los educadores la manera más juiciosa de utilizar dichos medios para sus lecciones, organizar concursos para la elaboración del material escolar, llevar a cabo exposiciones permanentes, etc. Este instituto tiene a su mando un director y ha reclutado especialistas en todas las disciplinas que interesan a todas las escuelas, cualesquiera que sean su tipo y su grado.

BECA EN PARIS

El Centro Internacional de la Infancia, de París, pone a disposición de la Dirección General de Enseñanza Primaria una beca para asistencia al curso sobre «Desarrollo y comportamiento del niño», que se celebrará en el período comprendido entre el día 11 de enero y el 21 de febrero de 1965.

La beca cubre los gastos de alojamiento, alimentación y asistencia al curso; pero no así los de transporte, que deberán ser sufragados por el interesado, el cual podrá solicitar una bolsa de viaje de la Comisaría de Protección Escolar en las condiciones reglamentarias.

Todos aquellos profesores de Escuelas del Magisterio, Inspectores de Enseñanza Primaria o directores por oposición de grupos escolares que se encuentren en servicio activo y que deseen aspirar a esta beca remitirán a la Dirección General de Enseñanza Primaria (Secretaría General), antes del día 30 de octubre, una instancia acompañada de «curriculum vitae» y de todos aquellos documentos acreditativos de los méritos aducidos.

Se requiere poseer un buen conocimiento del idioma francés (lectura, traducción y conversación).

CURSOS DE PERFECCIONAMIENTO PARA INSPECTORES URUGUAYOS

De acuerdo con el Plan y Reglamento aprobado por el Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal, se desarrolló, en el Instituto Magisterial de Estudios Superiores de Montevideo, del 26 de diciembre al 15 de marzo, el Curso de Perfeccionamiento para Inspectores, con los objetivos siguientes:

- 1) Actualizar las técnicas de trabajo en concordancia con las directivas pedagógicas modernas;
- 2) Adquirir técnicas de coordinación para una acción de unidad na-

cional acorde con los ideales del país y los objetivos de la nueva educación;

3) Lograr experiencia en campos específicos de trabajo determinados por el reglamento vigente;

4) Analizar métodos para el conocimiento sociocultural del medio en que la escuela desarrolla su acción, y

5) Formar un cuerpo de inspectores que, además de colocarse a la vanguardia pedagógica, tenga ecuanimidad y posea las técnicas y el espíritu crítico compatibles con su investidura.

El contenido programático de este Curso incluyó las siguientes materias:

- 1) Principios y técnicas de inspección escolar;
- 2) Evaluación del rendimiento escolar;
- 3) Estadística educacional y planificación de investigaciones;
- 4) Dirección del aprendizaje;
- 5) Administración y Legislación Escolares, y
- 6) Problemas de actualidad pedagógica.

ORGANIZACION DE LAS UNIVERSIDADES HELVETICAS

La relación entre Universidad y Estado se caracteriza, en primer lugar, por la libertad de la enseñanza. Esta no se menciona en la Constitución federal, pero sí en las Constituciones cantonales o se reconoce como derecho consuetudinario. En cambio, al igual que en Austria, la Universidad carece del derecho a autogobierno. Las cuestiones económicas y jurídico-administrativas son resueltas por decisión de las autoridades estatales, a saber, del gobierno cantonal, del parlamento cantonal y de la dirección o departamento de Educación.

A semejanza de las alemanas, las Universidades suizas están organizadas por Facultades. Como notas características se pueden destacar la existencia e importancia de las Facultades de Teología, cuya conservación constituía durante algún tiempo objeto de controversia, así como la tardía división de la Facultad de Filosofía en dos facultades, llamadas en Basilea, por ejemplo, Facultad de Ciencias Filosófico-Históricas y Facultad de Ciencias Filosófico-Naturales. La Escuela Politécnica Federal se divide en departamentos, que pueden considerarse como equivalentes a las facultades.

Entre las autoridades académicas tiene una importancia básica el Senado, o sea la asamblea de todos los catedráticos numerarios, en la cual están representados, sin embargo, también los profesores extraordinarios y los demás docentes.

Se distingue entre estudiantes y oyentes, variando las denominaciones según los centros. Sólo los estudiantes matriculados como tales pueden cursar estudios completos y sólo a ellos se le exigen determinados

estudios previos. Las condiciones de ingreso están meticulosamente determinadas debido tanto a las diferencias cantonales en la organización de la enseñanza como al elevado número de alumnos extranjeros. Los estudiantes gozan de una amplia libertad de aprendizaje, limitada en parte por el régimen de exámenes. Se presta una atención especial a la formación cultural general de alumnado, además de la formación especializada. En la Escuela Politécnica Federal es incluso obligatoria la matriculación de una asignatura de «formación general».

ENSEÑANZA EN EL EXTRANJERO

El servicio «Enseñanza en el extranjero» no es nuevo, ya que existe desde 1952. Hasta el 31 de marzo de 1963 tenía por misión recopilar listas de profesores de Enseñanza Secundaria y Superior deseosos de enseñar en el extranjero, por una duración más o menos larga, y universidades y otros establecimientos que tenían puestos que cubrir.

A este efecto, una publicación regular, «Enseñanza en el extranjero» (suplemento de la Unesco al «Boletín de la Asociación Internacional de Universidades»), contiene listas de profesores de todos los niveles y de todas las disciplinas, así como listas de miembros del personal administrativo y técnico de bibliotecas, museos, laboratorios, servicios clínicos, etcétera, que han solicitado de la Unesco su deseo de enseñar en el extranjero. Estas listas son distribuidas entre las universidades y otros establecimientos de Enseñanza Superior y las organizaciones se ocupan de la colocación del personal universitario y secundario.

LXVII REUNION DEL CONSEJO EJECUTIVO DE LA UNESCO

Entre otros asuntos, que formaban su extenso orden del día, el Consejo trató y adoptó resolución sobre los siguientes: *Conferencia Internacional de Instrucción Pública: Aprobó la definición del estatuto de la Conferencia*, en que se establece: que la Conferencia tiene carácter intergubernamental; que su naturaleza, poderes y composición se derivan explícita o implícitamente de las diferentes cláusulas del acuerdo Unesco-OIE; que con arreglo al procedimiento acordado por los órganos competentes de las dos organizaciones (Unesco y OIE) determinarán «ne varietur» la composición de cada una de las reuniones de la Conferencia; que para cada una de las reuniones, la Comisión mixta Unesco-OIE, establecerá «ne varietur» el orden del día; que las normas aprobadas por la Conferencia adoptarán

la forma de «recomendaciones a los ministros de Instrucción Pública» que sin tener el carácter de convenciones internacionales, son los elementos técnicos y administrativos de un cuerpo de doctrina pedagógica, cuyo valor esencial, en los planos internacional y nacional, reside en haber sido discutidas, revisadas y aprobadas por delegados responsables y expertos autorizados por sus respectivos gobiernos.

POBLACION UNIVERSITARIA EN FRANCIA, 1963-64

La matrícula actual de las grandes escuelas públicas francesas es de 23.000 alumnos contra 22.000 en el curso anterior, y en las privadas 11.000 alumnos en 1962-63, contra 10.000 en el 1961-62. El número de estudiantes en las Facultades ha sufrido un aumento de 21.000 alumnos en el año 1962-63 (271.000 en el curso 1962, contra 292.000 en 1963).

Las Facultades que han aumentado más rápidamente con relación a 1961 han sido las de Letras, en un 18 por 100, mientras que las de Ciencias no han aumentado más que el 14,5 por 100 excluida la propedéutica médica.

Por primera vez este año los locales terminados representan una capacidad de acogida suplementaria de alumnos muy importante. El Ministerio estima 42.000 puestos nuevos que estarán disponibles en los anfiteatros, las salas de curso o de trabajos prácticos. Un número superior al de las plazas señaladas se encuentra en la actualidad en construcción.

En estos últimos años se ha dado prioridad a la construcción de nuevas Facultades de Ciencias (en 20 ciudades) y de Medicina (en 11 ciudades), las cuales dispondrán de edificios nuevos de importancia.

La mayor falta de puestos escolares, que indudablemente se ha de notar, lo será en las Facultades de Letras, concretamente en París. Solamente se dispondrán de locales suplementarios en Clermont-Ferrand y en Grenoble.

ALEMANIA OCCIDENTAL LOS CINCO DIAS SEMANALES EN LA ENSEÑANZA

Los delegados de las asociaciones de padres, del Estado de Baviera, se han pronunciado recientemente en contra de la introducción de la semana de cinco días en la enseñanza.

Para dichos representantes, la semana de cinco días trae consigo una perturbación considerable en el ritmo regular de un trabajo escolar continuo, como resultado de la interrupción de dos días consecutivos.

De acuerdo con los resultados de encuestas médicas realizadas al efecto, este «fin de semana» prolongado

debilitaría la dedicación de los alumnos y especialmente su facultad de concentración, con lo cual se lograría un resultado opuesto al buscado con el aumento del descanso. De hecho, el primer día de trabajo de cada semana de cinco días se consideraría en la práctica como un día de entrenamiento y se transformaría en una nueva jornada perdida para la enseñanza.

HACIA UN NUEVO ESTATUTO DE LA PROFESION DOCENTE

En relación con el proyecto de redactar un Estatuto internacional que consagre la condición moral y social del magisterio, William Carr (Estados Unidos), secretario general de la Confederación Mundial de las Organizaciones de la Profesión Docente, dijo recientemente en la Casa de la Unesco que la figura del maestro se encuentra en el centro de los problemas contemporáneos. «Vivimos en una sociedad que cambia en forma más radical y rápida que en ninguna otra época de la historia y la ciencia y la tecnología han producido un nuevo mundo, mejor sería decir un nuevo universo.»

A juicio de Carr, el hombre ha de vivir en los próximos cincuenta años, según haya sido instruido, y el éxito de la enseñanza será una consecuencia directa del prestigio moral y social que la sociedad reconozca al personal docente. El señor William Carr presidió en el mes de mayo pasado la reunión de expertos celebrada en la Casa de la Unesco, en la que intervinieron también los representantes de los distintos organismos profesionales, con objeto de preparar la documentación básica para una conferencia internacional conjunta de la Unesco y de la Organización del Trabajo, que tendrá la misión en 1966 de redactar una nueva Carta de la profesión docente con referencia a todos los aspectos de nombramientos, condiciones de trabajo, formación, perfeccionamiento y relaciones del personal docente en el conjunto de los sistemas de enseñanza. El documento estará redactado en forma que pueda convenir a todos los países.

Mas no se trata de una simple elaboración administrativa, y William Carr ha insistido en el desarrollo tecnológico, económico e industrial del mundo moderno, en las facilidades de comunicación que permiten transmitir al mundo entero toda clase de mensajes, por medio de la palabra y de la imagen. Se está produciendo la urbanización del mundo, con pérdida de una rusticidad que fué cara a nuestros antepasados y ha de hacerse frente a las realidades de la interdependencia nacional, en forma casi angustiosa y desconocida para evitar la incompreensión y las causas de los conflictos.

«El mundo encuentra grandes difi-

cultades—afirmó Carr—para adaptarse a las nuevas condiciones. Los problemas actuales, por su entidad y por su urgencia, amenazan con sumergirnos a todos, y esta generación, como las anteriores, ha de recurrir a la escuela para encontrar su verdadero camino.» Por eso son más necesarios que nunca nuevos métodos de enseñanza, la modernización de las técnicas, si queremos que la educación pueda ser útil al hombre.

La condición moral y social del profesor quedará asegurada el día en que todos los profesionales sientan el orgullo legítimo de la docencia y recuerden que es en las aulas donde el niño aprende las primeras nociones científicas, las relaciones sociales, el camino a los libros, a las artes y a las letras.

ENSEÑANZAS DE LA MUJER EN AFRICA

El boletín «Perspectivas de la Unesco» recoge interesantes informaciones sobre la educación de la mujer en Africa. El Gobierno de Suecia ha ofrecido a la Unesco una aportación de 481.732 dólares para empresas pedagógicas de la educación de la mujer en Africa.

Mediante acuerdo del Gobierno sueco y la Unesco se pretende: a) construir una Escuela de Enseñanza media para muchachas en número de 500 alumnas internas en Tanganyka; b) conceder 300 becas a alumnas de los Liceos en Ghana, destinando para tres Liceos de dicha localidad un equipo completo para la enseñanza de las Ciencias Naturales; c) crear una Escuela Normal de mujeres para 180 alumnas en Sierra Leona para suplir así la falta de maestros graduados en las Escuelas Primarias; d) crear un servicio de bibliotecas ambulantes, con varios bibliobuses para las localidades de Kenya, Tanganyka y Uganda; e) intensificar la campaña de alfabetización por proyecciones

cinematográficas en Sierra Leona, y f) formar un número de asistentas sociales femeninas en el periodo de cinco años y conceder 35 a 40 becas, cada una de ellas para asistencia a los cursos que se llevarán a efecto en el Centro creado en Haifa por el Gobierno de Israel.

El Gobierno sueco está dispuesto a solicitar de su Parlamento las contribuciones necesarias para llevar a efecto los proyectos anteriores, los cuales vienen a alcanzar unos tres millones de dólares.

MEJICO INTEGRACION DE LOS GRUPOS INDIGENAS EN LA VIDA NACIONAL

La Secretaría de Educación Pública ha elaborado un amplio programa en materia de educación fundamental. Se crearán 600 plazas de promotores para enseñar la lengua nacional a grupos de niños monolingües y prepararlos así para recibir eficazmente educación primaria y 250 plazas de maestros rurales para atender el primero y segundo año. En materia de enseñanza media se destinará el 33 por 100 de la inscripción en primer año de secundaria de las normales rurales a jóvenes bilingües, y se considerará la posibilidad de ofrecerles también becas en efectivo para aquellos que deseen continuar estudios en las escuelas de nivel medio, ciclo básico, que funcionen en sus regiones.

UN CENTRO ALEMAN DE EXPOSICIONES DE ARTE INTERNACIONAL

Durante los diez años últimos se han presentado en la Villa Hügel, de Essen, diversas exposiciones cuya organización han facilitado los Go-

biernos de varios países de Asia y de Africa, así como los servicios oficiales competentes en Europa. Un centro artístico celebra en la actualidad su décimo aniversario. En 1959 se presentó, con la cooperación del Gobierno de la India y en especial del señor Nehru, una exposición titulada «5.000 años de arte indio», y en 1961, con el apoyo del Gobierno de la República Arabe Unida, una sobre «5.000 años de arte egipcio». En 1962, el sha de Persia visitó la vasta exposición titulada «7.000 años de arte iraní», con destino a la cual habían prestado numerosos objetos los museos del Irán. Esta exposición fué seguida, el mismo año, por la titulada «Arte cristiano primitivo en Roma», y en 1963 por la exposición «Arte copto: la cristiandad en el valle del Nilo».

LA UNESCO Y LA LUCHA CONTRA EL ANALFABETISMO

La Unesco pretende alfabetizar en el espacio de diez años a las dos terceras partes de los adultos analfabetos en cantidad de unos 350 millones en Asia, en Africa y en América Latina. El plan elaborado ha sido valorado en 1.911 millones de dólares, de los cuales el 75 por 100 sería suministrado por los propios países interesados.

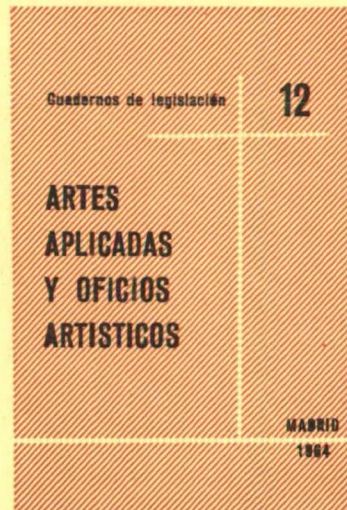
Por otra parte, la ayuda externa proporcionará unos 430 millones, o sea la cuarta parte del total, lo que en números precisos representa un dólar y medio por cada alumno que aprenda a leer y escribir.

La Unesco está dispuesta a emprender la campaña siempre que se le faciliten los recursos económicos en la cuantía de 10 millones de dólares por año, durante diez años, pretendiendo con ello conseguir reducir de manera sustancial el analfabetismo que aplasta al mundo entero.

CUADERNOS DE LEGISLACION

La búsqueda y consulta de textos legales, al tener que hacerse normalmente en diversos periódicos oficiales, y previa una labor informativa o de orientación, implican de ordinario enormes esfuerzos. *Cuadernos de Legislación* pretende facilitar un medio rápido, seguro y eficiente para la consulta y estudio de nuestro derecho positivo educacional. *Rápido*, porque la consulta del volumen que corresponda dentro de esta colección evitará cualquiera otra, ya que en él estarán contenidas cuantas disposiciones regulen la materia, en la fecha de su publicación; *seguro*, porque se habrán comprobado rigurosamente sus textos con los publicados en los periódicos oficiales, evitando así errores de transcripción, y *eficiente*, ya que, en lo que a su contenido se refiere, cada volumen está respaldado por la Dirección General u Organismo del MEN a quien compete la gestión de los servicios públicos a que se refiere el folleto.

ULTIMO TITULO
ARTES APLICADAS
Y OFICIOS ARTISTICOS
136 páginas
50 pesetas



ENSEÑANZA MEDIA
Institutos
Régimen económico

Presentación

PRIMERA PARTE

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

SEGUNDA PARTE

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

APÉNDICE

328 páginas
50 pesetas

OTROS TITULOS PUBLICADOS

2. *Enseñanza Media*.—Disposiciones fundamentales. 1959 112 págs. 25 ptas.
4. *Enseñanza Media*.—Reglamentación de los Centros no oficiales. 1959. 236 págs. 35 ptas.
6. *Enseñanza Media*.—Legislación sobre alumnos. 312 págs. 40 ptas.
7. *Enseñanzas Técnicas*.—Recopilación de disposiciones vigentes. Dos tomos. 60 ptas.
8. *Enseñanzas del Magisterio*.—Disposiciones fundamentales. 288 págs. 40 ptas.
10. *Principio de igualdad de oportunidades*.—Fondo Nacional. 140 páginas. 40 pesetas.

**PEDIDOS Y VENTA DE EJEMPLARES: SECCION DE PUBLICACIONES
SECRETARIA GENERAL TECNICA MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL
ALCALA 34 TELEFONO 221 9608 MADRID 14 ESPAÑA**

REVISTA DE EDUCACION

En el próximo número 167

diciembre 1964

ESTUDIOS. Federico Sopena: Reforma de la enseñanza de canto · Isabel Díaz Arnal: En torno a la psicología terapéutica · Adolfo Maílo: La reforma de la Enseñanza Media (III)

CRONICA. Concepción Borreguero: La enseñanza de las lenguas extranjeras en los centros secundarios de enseñanza general

INFORMACION EXTRANJERA. G. Gamboa: Una reforma de enseñanza en Francia

LA EDUCACION EN LAS REVISTAS

RESEÑA DE LIBROS. José Antonio Pérez Rioja: El español coloquial, ese desconocido

ACTUALIDAD EDUCATIVA

Precio del ejemplar



30 pesetas

