

# REVISTA DE EDUCACION

**Estudios.** Rafael Gamba Ciudad: El plan de extensión de la Enseñanza Media, 105-108 - G. Gamboa Seggi: Una clase de Bachillerato francés: "la clase de tercera", 109-113 - Constantino Lascaris Comneno: La filosofía en las Escuelas Normales, 114-118.

**Crónica.** Perspectivas de la educación iberoamericana, 119-124  
Isabel Díaz Arnal: La formación de educadores de jóvenes inadaptados en Alemania, 125-128 - Índice analítico de DG, 128-133.

**Información extranjera.** La enseñanza superior en Suecia, 134-136.

**La educación en las revistas.** 137-140

**Reseña de libros.** 141

**Actualidad educativa.** 142-152



# REVISTA DE EDUCACION

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

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

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

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

NUMERO SUELTO	SUSCRIPCIONES
<i>Ptas.</i>	<i>Ptas.</i>
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**



## ESTUDIOS

### El plan de extensión de la Enseñanza Media

Una coyuntura peligrosa de la Enseñanza en España

RAFAEL GAMBRA CIUDAD  
Catedrático de Enseñanza Media

Firmado por Claude Harmel ha aparecido recientemente en la revista «Etudes sociales et syndicales» (octubre 1963) un luminoso artículo sobre lo que en Francia se llama «la democratización de la enseñanza» y la cuestión social que ella progresivamente implica. A pesar de que sus observaciones e intención se orientan profundamente «contra corriente» de la mentalidad más difundida en nuestra época, este artículo ha sido reproducido por varias publicaciones francesas.

Creo del mayor interés para el momento actual de la enseñanza en España transcribir sus principales párrafos, que pueden servirnos, cuando menos, de meditación, y también para hacer de ellos una aplicación a la situación española.

«Si se juzga por la Prensa —comienza Claude Harmel—, por las palabras de los políticos y de los representantes de los padres de alumnos, así como por las resoluciones adoptadas en las reuniones sindicales, toda Francia reclama la «democratización de la enseñanza». Reclama, unánimemente, que todos los muchachos, todas las muchachas, sean confiados hasta la edad de dieciocho años a la tutela de la Universidad, sometidos por ella a una misma formación o a formaciones lo más semejantes posible, orientados por ella hacia profesiones adaptadas a sus aptitudes, y pronto, sin duda, destinados según sus indicaciones a su función social definitiva.

Este era, desde hace largos años, el sueño de los teóricos socialistas, sueño que parece proceder en línea recta de la admiración de los filósofos del siglo XVIII hacia las instituciones mandarínicas de la China antigua. Este sueño revistió forma de proyecto al final de la otra guerra en un libro titulado *Education*. Su autor, Ludovic Zoretti, uno de los pioneros del sindicalismo confederado en la enseñanza superior, hizo que sus proyectos fueran adoptados por la CGT anterior a la tutela comunista. Langevin y Wallon, que apenas re-

tocaron este proyecto a cuyo autor no desconocían, le dieron, sin embargo, su nombre. Y es a su realización a lo que nos venimos aplicando desde hace años con una continuidad, una energía y unos gastos dignos de mejor causa.

Porque la «democratización de la enseñanza» es una mala causa. Actualmente tiene a su favor un prejuicio ideológico casi universal, pero no es la primera vez en que la universal aprobación significa la insensatez universal.»

Entre nosotros, eso que en Francia se llama la «democratización de la enseñanza» se conoce con el nombre de «extensión de la Enseñanza media», designio político-docente que se arropa dentro de la llamada *política social* y que se articula con un plan más vasto que conocemos por *Igualdad de Oportunidades*.

Según los defensores de este objetivo reformista, el nivel de la enseñanza básica o general debe elevarse por encima de lo que hasta ahora ha constituido la enseñanza primaria hasta alcanzar el nivel de la Enseñanza media. Por otra parte, debe ésta dejar de ser un patrimonio de las clases adineradas para alcanzar a todos los ciudadanos, que recibirán del Estado los medios económicos y docentes necesarios para permanecer en tales estudios hasta su término (edad de dieciséis a dieciocho años), esto es, hasta el momento en que puedan ser sus condiciones personales de inteligencia y laboriosidad las que decidan su posterior dedicación a actividades intelectuales, profesionales, técnicas, etc. La dotación de este magno objetivo docente y social se confía al titulado *Patronato de Igualdad de Oportunidades*, cuya puesta en marcha se inicia con el amplio y difundido régimen de becas y protección escolar que todos conocemos.



Es frecuente que los grandes planes de reforma o de revolución que se inspiran en convicciones o creencias muy hondas y lejanas se valgan para su aceptación práctica de realidades del ambiente muy sentidas y sencillas, que proporcionan al plan en cuestión un aspecto de necesidad indiscutible. Por ejemplo, la Reforma protestante se apoyó, como se sabe, en la necesidad de cortar abusos eclesiásticos en materia de predicación de bulas, pero no se limitó ciertamente a cortarlos ni era tal su designio.

Así, nadie puede negar en nuestros días que el carácter progresivamente tecnificado de la producción exige una ampliación de la instrucción básica del ciudadano, que no puede ya limitarse a lo que hasta ahora se ha enseñado en la escuela primaria. Podría afirmarse con probable acierto —o no gran exageración— que el hombre de hoy, aun el que ha de manejar un tractor o realizar funciones burocráticas mínimas, debe recibir una enseñanza —gratuita y general como hasta aquí la escolar— de nivel semejante al de la Enseñanza media, aunque sea adaptada y en orden a profesiones o dedicaciones distintas. Objetivo ambicioso en un país donde grandes zonas de población no alcanzan ni aun la enseñanza de primeras letras y reglas, pero objetivo deseable y aun necesario para el progreso del país en las condiciones actuales.

Sin embargo, concluir de aquí que la Enseñanza media —concebida como *Bachillerato*— debe extenderse a la totalidad de los ciudadanos, constituye ese sofisma que los lógicos definen como «tomar la especie por el género». Porque, como se sabe, el *Bachillerato* no es la Enseñanza media, sino una de las enseñanzas medias, junto a otras enseñanzas igualmente medias (peritajes, magisterio, etc.). Precisando, es la clase de Enseñanza media que deben cursar aquellos alumnos que encaminan su vida hacia los estudios superiores, principalmente a los universitarios. De aquí que en ella se cursen, incluso en su fase elemental, materias como el latín, por las que difícilmente pueden interesarse quienes no van a tener un destino universitario; de aquí que sus estudios posean (o deban poseer) desde su origen un sentido intelectualmente desinteresado, contemplativo, que no puede coincidir, ni aun deseablemente, con el cometido informativo e instrumental que para el hombre no universitario deben cumplir sus estudios medios; de aquí, en fin, el aprendizaje de técnicas de estudio superior que el *Bachillerato* lleva —o debe llevar— anejo.

Es muy posible que a las enseñanzas medias hoy existentes deban sumarse otras: una, por ejemplo, que se imparta en las escuelas de trabajo y profesionales adaptada a las técnicas que se cursen; otra, quizá de carácter básico o general, que constituya como una prolongación de la Enseñanza primaria para quienes no sigan otros estudios profesionales o técnicos, enseñanza rigurosamente gratuita que se curse en lo posible sin dejar el alumno su ambiente, y que se distinga de

la primaria sólo en su carácter potestativo, no obligatorio. Esta Enseñanza media básica o general puede, si, estimularse por procedimientos masivos y urgentes, como su difusión radiofónica, tan esencialmente opuestos al carácter del *Bachillerato*.

Entiendo que la confusión *Bachillerato* y *Enseñanza media general* es causa de males muy graves que estamos empezando a padecer y cuyas consecuencias son difíciles de prever. Ante todo, ese descenso de nivel en los estudios de *Bachillerato*, cuya realización en todos los centros de nuestro país va siendo cada vez más ramplón, multitudinario y precipitado, esto es, lo contrario de cuanto sería deseable en la preparación del futuro universitario. Las Universidades, donde se forja normal y ambientalmente la cultura del país, necesitan imprescindiblemente de un alumnado formado desde su infancia en el espíritu de afición y de finura intelectual que los estudios superiores requieren. El alumno medio que ingresa en la Universidad no puede ser un escolar que sabe más cosas porque ha permanecido más tiempo en la escuela, so pena de que el nivel intelectual del país descienda visiblemente. Por lo mismo, el *Bachillerato* no puede ser general y multitudinario, ni indiferenciado, respecto a la futura dedicación del alumno, puesto que se orienta precisamente a la dedicación universitaria. El profesor de *Bachillerato* debe serlo de grupos o clases no demasiado numerosos y cuyos alumnos por término medio posean la percepción y hábito intelectual de quienes se han educado en ambientes familiares relativamente cultos, o bien por otros de condiciones intelectuales muy destacadas, que han sido sacados por una sana dinámica social de su ambiente iletrado para orientarlos hacia los estudios superiores. Sólo sobre este elemento humano puede el *Bachillerato* servir de preparación cultural y formativa en orden a la Universidad, y sólo así puede ésta recibir un alumnado idóneo. Por esto mismo los estudios de *Bachillerato*, a diferencia de aquella Enseñanza media general o básica, no deben ser gratuitos ni aun demasiado económicos, si bien deba existir en ellos un eficaz sistema de becas (estatales o de los Centros) que permita y ampare en la sociedad aquella dinámica de promoción intelectual. Que la educación y habilitación profesional no es —salvo excepciones— función del Estado, sino de la familia.

El segundo gran mal que ocasiona aquella confusión entre Enseñanza media y *Bachillerato* es el descenso vertical en la calidad del profesorado de *Bachillerato*, que ha de adaptarse, incluso en los centros oficiales, a la función que se le pide. Reclutado masivamente, para una función también masiva, deja rápidamente de poseer su antigua condición de profesorado universitario para convertirse en una clase de magisterio primario, falta generalmente de las virtudes pedagógicas y humanas de plena dedicación y tutela que el magisterio, tradicionalmente ha poseído. Al cabo



de este rápido proceso, el personal docente de Bachillerato será ya incapaz, aun cuando contara con un alumnado reducido e idóneo, para realizar la labor preparatoria que las Universidades requieren.

Veamos estos mismos efectos con relación a Francia en el artículo reseñado de Claude Harmel:

«¿Qué no podrá decirse de los inconvenientes de esta empresa? ¿Quién no ve, por ejemplo, que la Universidad es inadecuada para descubrir y desarrollar las cualidades y conocimientos necesarios a un gran número de funciones económicas y sociales? No hablemos ya de los hábitos obreros, campesinos o comerciantes, de los que no se tiene idea alguna cuando se ha pasado la vida bajo la tutela de la Universidad. Pero incluso las aptitudes de decisión, de mando, de autoridad, de iniciativa ante las responsabilidades materiales ¿cuándo se ha visto que se las cultive, se las señale o se las seleccione en la Universidad? Nuestra enseñanza universitaria está hecha para formar hombres de letras (*clercs*). Una inmensa parte del hombre le escapa. (...)

La enseñanza, por otra parte, desciende, se nivela hacia abajo. Se ha querido fabricar en serie pedagogos (su número se ha duplicado en diez años), las clases están plétóricas. Pero, aun cuando todos los profesores fueran excelentes y todos los alumnos bien «dotados», una enseñanza impartida en tales condiciones sería necesariamente mediocre. Pero, además, en todos los niveles de la enseñanza, desde la escuela a la Universidad, la calidad del profesorado ha descendido. En tan inmensa masa los que escogieron por vocación aquello que fué «el más bello oficio» van a formar en seguida una exigua minoría, y la gran mayoría será de hombres y de mujeres—de hombres sobre todo—que son docentes porque no pudieron ser otra cosa.

El nivel de los alumnos también ha descendido. Los «bien dotados» son siempre igualmente numerosos, o incluso más, porque el sistema de bolsas practicado en otra época no dejaba fuera a más de un hijo de campesino, de obrero o de artesano que hubiera podido «seguir estudios». Pero la cantidad de los «no dotados» crece sin cesar en liceos y colegios. Siempre hubo «colas» en las clases formadas por alumnos que las seguían con dificultad o mal. Pero las clases de hoy son como aquellos reptiles monstruosos de la era secundaria, de cabeza minúscula y cola inmensa. Casi no hay sino «colas» en las clases. ¿Cómo, en estas condiciones, podrá la enseñanza conservar un tono adecuado? La democratización de la enseñanza se traduce inevitablemente en un descenso del nivel de los estudios, y se traducirá, antes o después, en un descenso de la cultura nacional.»

Los inconvenientes pedagógicos y de formación humana que la «democratización de la enseñanza» o el plan de «extensión de la Enseñanza media» suponen son tan obvios, que nadie puede dejar de comprenderlos: enseñar denodadamente latín o filosofía a quienes se dedicarán a oficios manuales o a la industria, privar durante la infancia y la adolescencia del cultivo idóneo de hábitos y aficiones a quienes habrán de ser agricultores, ganaderos o comerciantes, negar a la Universidad un alumnado formado para ella... son prejuicios difíciles de ignorar y ponderar.

Son, sin embargo, muchos los que, aun comprendiendo estos graves inconvenientes, se mues-

tran partidarios de esa Enseñanza media única, general y obligatoria, bien porque la consideren una exigencia de justicia, bien porque vean en ella la condición ineludible de un plan ideal de promoción y dirigismo social hacia el que debe tenderse a cualquier precio. No hace mucho tiempo hablaba yo de este plan de extensión de la Enseñanza media y de la confusión que entraña con el Bachillerato con un destacado profesor formado en las selectas humanidades y muy influyente en la organización docente del país. Recuerdo que para él la cuestión se resolvía en esta literaria proposición: «No; el que un muchacho tenga una u otra dedicación, siga o no carrera, no puede depender de las pesetas de papá.» Yo me asombré en aquella ocasión de que para aquel hombre de notoria significación católica la familia y el papel del padre y del medio familiar en la orientación del hijo fuera asunto exclusivamente crematístico. Ni el ambiente, ni las costumbres o hábitos adquiridos, ni la herencia, ni la educación, ni el medio de vida tradicional, ni las adiciones o las creencias eran para él—ni debían ser—causas determinantes ni influyentes en la dedicación futura de los hijos: se trataba para él de una cuestión meramente económica y no debía quedar a merced de las posibilidades individuales.

Entre quienes comparten esta mentalidad tan generalizada no puede hablarse de que la necesidad de elevar la enseñanza a un grado medio deba realizarse a través de enseñanzas medias diversas. Esto es: estudios medios adaptados a la futura dedicación del alumno y conjugados con su preparación (peritajes, estudios profesionales, escuelas de trabajo, etc.), y, entre ellos, el Bachillerato o Enseñanza media orientada a la dedicación universitaria, aparte de una Enseñanza media general informativa para quienes la requieran como mera ampliación de la primaria y sin miras de aprendizaje ulterior. Una tal solución entrañaría para esa mentalidad una dificultad insuperable: si esas enseñanzas medias han de iniciarse en la infancia (once o doce años) como ocurre en el Bachillerato, ¿quién o qué decidirá el destino de un alumno determinado a tal o cual Enseñanza media, al colegio o instituto donde se cursa el Bachillerato o a la escuela profesional o de trabajo? Salvo casos muy destacados, el alumno no ha podido mostrar todavía su inclinación ni su capacidad personal para uno u otro destino. ¿Habrà de ser entonces la familia, el medio local o el modo de vida ambiental lo que decida? Pero estas entidades son inadmisibles para una mente racionalista, sea liberal o socialista. Más aún, son origen de injusticia y perversión, o la perversión misma, como era para Rousseau la sociedad histórica basada en poderes y creencias irracionales, causa del maleamiento y miseria del hombre.

Porque la sociedad no es para quienes así piensan un conjunto de familias, de pueblos y de corporaciones que viven en común, sino una masa amorfa e inerte (sociedad de individuos o ciuda-



danos iguales) que ha de ser manipulada, organizada y puesta en rendimiento por el Estado mediante procedimientos racionales y técnicos. Misión del Estado es, en tal caso, mantener a sus ciudadanos, mediante una enseñanza común y neutra (ajena a cualquier vinculación orientadora), en *igualdad de oportunidades* hasta que su personal inteligencia y voluntad determinen el rumbo o dedicación de su vida. En una segunda fase de su desarrollo, el Estado socialista decidirá por sí mismo mediante procedimientos técnicos (la psicometría) la dedicación de ese «material humano», según sus aptitudes nativas y las necesidades económicas de la nación.

Cabe preguntar entonces: si el tan denigrado totalitarismo de Estado no es esto, ¿qué puede ser el tan denigrado totalitarismo de Estado? Lo grave es, sin embargo, que, cuando la sociedad a fuerza de centralización y uniformismo ha decaído en sus ambientes y corporaciones autónomas, el individuo desarraigado se convierte en aliado entusiasta de ese designio planificador de la enseñanza para la promoción social. Todo proteccionismo estatal es recibido como una exigencia de justicia social, y toda apelación a la estructura autonómica de la sociedad o a las raíces corporativas de la libertad se ve tachada de reaccionarismo clasista. Llegado este punto, ¿quién salvará ya la libertad del hombre, caído definitivamente en la trampa de su propia tecnocracia?

\* \* \*

Los efectos psicológicos —y humanos en general— de la llamada *extensión de la Enseñanza media* y del plan de *Igualdad de Oportunidades* son fácilmente previsibles, y no es ajeno a ellos el fenómeno del *gamberrismo*, tan llamativo en las grandes urbes. Claude Harmel nos lo describe como sigue, en relación con el desarrollo en Francia de la *democratización de la enseñanza*:

«La *democratización* en curso plantea otros problemas de carácter más urgente, más dramático. Arranca cada año un número creciente de adolescentes a su ambiente social, a la formación profesional tradicional. La multitud de los aspirantes a bachilleres crece sin cesar, y con ella crece también la multitud de muchachos y muchachas de dieciocho años que han fracasado en el examen, así como la de bachilleres de los que sólo una parte podrá ingresar en la Enseñanza superior; la multitud, en fin, de estudiantes de los cuales muchos no llevarán a término sus estudios, y aun entre aquellos que lleguen a licenciarse o diplomarse, un buen número no sabrán hacia dónde dirigir sus pasos ni qué hacer con sus diplomas.

Todos estos jóvenes vivirán durante cinco o diez

años, y a veces más, una vida artificial que en otro tiempo era alegre porque era original, y que tiende a convertirse en fuente de innumerables descontentos. En otro tiempo, los estudiantes se sentían superiores cuando se comparaban a los muchachos de la misma edad que habían empezado ya a trabajar. Hoy día son demasiado numerosos para considerarse una *élite*, y sienten con más fuerza su inferioridad económica y social respecto a los jóvenes trabajadores que se ganan la vida (por mediocrementemente que sea) y no dependen más que de sí mismos. Cada vez más esos estudiantes son *desarraigados sociales*. La enseñanza que reciben les desvía del ambiente familiar (hace falta una gran cultura intelectual para comprender el valor de la cultura obrera o de la cultura campesina). Los ambientes estudiantiles forman cada vez menos un cuerpo social y cada vez más una masa en la que los individuos se sienten aislados y pueden llegar hasta un sentimiento de abandono social, si viven solos lejos de sus familias, e incluso hasta las enfermedades nerviosas y al suicidio. Viven en la inseguridad del porvenir. ¿Qué harán el día de mañana con sus diplomas? ¿Y qué harán si no los obtienen?

La democratización de la enseñanza está creándonos una «cuestión social» que corre el riesgo de ser tan difícil de resolver como la que nació el siglo pasado de la proletarización de los trabajadores manuales. En todo tiempo ha habido bachilleres fracasados, estudiantes que fallaron en sus estudios. Pero antes no eran más que un pequeño número y la sociedad los absorbía sin dificultad; en el peor de los casos se trataba sólo de problemas individuales. Hoy día se los cuenta por decenas y pronto por centenas de millar. ¿Cómo se les asegurará un empleo a la altura de las ambiciones que se ha despertado en ellos y conforme a los gustos y modos de vida que se les han dado?

Aquellos que, como suele decirse, *vuelvan a «caer»* (innoble expresión) en el trabajo manual, o pasen a engrosar las filas del proletariado de corbata, conservarán casi todos el sentimiento de ser víctimas de una injusticia. Por otra parte, aquellos que no hayan conseguido situarse merced a sus estudios formarán pronto —forman ya— una masa tal que influye sobre el estado de espíritu del resto de la masa estudiantil. Si, por ejemplo, vemos desarrollarse en ésta una opinión favorable a la «funcionarización de la medicina» es porque el miedo del mañana, «la inseguridad de colocarse», obsesionan a los estudiantes como obsesionaban en otro tiempo a los proletarios.»

Por mi parte —lo escribí en una ocasión preterita— pienso que la sociedad de la *Igualdad de Oportunidades* sería forzosamente una sociedad de resentidos y de fracasados, puesto que todas las funciones áridas y no brillantes —que son la inmensa mayoría— estarán desempeñadas por quienes se vieron impotentes para hacerse con las primeras oportunidades, que, teóricamente al menos, se le brindaron como a todo ciudadano. Y, así como una vida austera o difícil —y aun la misma pobreza— pueden amarse, el puro fracaso es, por su misma esencia, *inamable*.



# Una clase de Bachillerato francés «la clase de tercera»

G. GAMBOA SEGGI

## SITUACION

Como tentativa de cuaderno pedagógico se han ido esbozando —y realizando—, en un medio de educadores franceses, los diversos problemas que puede plantear una clase de Bachillerato. Claro que no se ha ido a ciegas, y que exigió este trabajo un enfoque especial y concreto. Lo primero, ¿de qué clase se trata? Y la respuesta fijó, en las colaboraciones recibidas, una gama variada de actitudes de comprensión, pero siempre en eje de una clase muy determinada: la que se llama *classe de troisièmè*.

Para su análisis dentro del campo pedagógico español dígame en seguida que esta clase corresponde al cuarto año de estudios del plan normal del Bachillerato (en ascensión después del año de ingreso). Es decir, es clase de entronque, y que sería algo así como clase de tronco común para las diversas posibilidades de orientación dentro de los estudios del Bachillerato. Clase escogida en función de detalles de edad y de encrucijada de opciones mentales y manuales (pensándose en institutos de tipo de enseñanza habitual —en sus dos ramas, llamadas «clásica» y «moderna»— y en institutos de tipo de enseñanza técnica).

Métodos y edades, reacciones del alumnado y del profesorado, engendran una óptica educativa de esta clase. Conviene, pues, ir viendo algunas características de tipo general que las determinan y las encasillan. Para ello acaso lo mejor —y, por ende, más sencillo— sea el ir siguiendo una serie de curvas de acercamiento a la clase de «tercera». Comprende ese sistema tres secciones, que son las siguientes:

- I. El alumno de la clase estudiada.
- II. Las materias enseñadas en esta clase.
- III. Los problemas de orientación que se alcanzan al alumno de esta clase.

Vaya por delante la aclaración de que este cuaderno pedagógico francés no se estima satisfecho de haber obtenido un enfoque completo y agotado de modo exhaustivo el desfile de tendencias educativas y fases de orientación. Hay lagunas, y los organizadores, participantes y colaboradores no lo ignoran. No podía ser de otro modo. El juez es actor y testigo en tamaña empresa: es la síntesis propiamente dicha de la enseñanza entera. Pero hay resultados que surgen de la ex-

periencia directa, siendo ya obra de veteranía pedagógica. Ello es importante: refleja matices de trabajo conocido y que se tiene a diario entre manos, además de llevarlo en el pensamiento. ¿No es la medalla pura del educador, sus dos caras siempre activas y sin ser cara o cruz?

## I. EL ALUMNO

En realidad, es una edad típica y ya crucial: la edad de quince años, y en establecimientos escolares de enseñanza mixtos. O sea que es quince años en chicos y quince años en chicas. Lo cual supone una diferenciación básica de interpretación psicológica y social en los alumnos, según el sexo. Pero este trabajo alrededor de «la clase de tercera» no se ha parado en mientes, sino que ha escogido como centro de debate y de aventura experimentadora lo mismo una clase de instituto mixto que una clase de instituto de chicas solamente. Es, pues, con la edad de quince años, edad anónima podría añadirse, con la que hay que contar. Edad de adolescencia y ya heterogénea en todo. En las cifras estadísticas entregadas se recogen datos de varios centros-piloto para la encuesta y estudio: clases situadas en Marsella, en Vichy, en Cannes, en Oloron, en Lille, en París. Y los datos precisan muy pocos alumnos con «anticipación» a su edad normal y muy pocos alumnos con «retraso», siendo la inmensa mayoría alumnos en su «edad normal», esto es, los quince años. Así, con la situación del curso 1961-1962, la curva de una clase de tercera de cuarenta alumnos se distribuía así: cinco nacidos en 1946, veintidós en 1947, once en 1948, dos sin haber marcado edad en la ficha escolar.

He aquí algunas observaciones de enseñanza práctica y vivida, es decir, observaciones concretas de algunos profesores.

a) Respecto a chicas: mucha negligencia en la actitud en clase, manera de sentarse, etc. Algunas chicas denotan muy mala educación, sobre todo al estar reunidas en grupos, ya sea en clase, o en los pasillos, o en la calle, al salir del instituto.

Son con frecuencia coquetas, y les gustan las cosas chillonas o llamativas, tales como zapatos de tacón alto, tejidos originales, joyas raras. Incluso algunas ya piensan en «envejecerse», y a



veces se presentan en clase con las uñas pintadas y maquillaje. Claro es que todo esto les interesa tanto o más que la clase (sobre todo, a algunas chicas..., que diríase que están siempre en Babia, por no decir que están siempre con la idea en la calle).

La conversación y las interrogaciones orales demuestran dos debilidades de importancia: la insuficiencia de vocabulario y la torpeza y desmaña en la sintaxis correcta de las frases y del sentido general de desarrollo de la respuesta que conviene dar (que convendría dar para una nota interesante).

Aunque de aspecto pueril en lo espiritual, no lo son en lo exterior (o sea física y corporalmente). Juegan poco. Casi nunca en actividad. No les interesa el recreo, y les agrada quedarse en clase para charlar entre ellas. ¿Tal vez se trate ya de la iniciación al «comadreo social» de una psicología débil y aún poco desenvuelta? Pero les gusta la música moderna, la de canciones a la moda y los aullidos de un jazz muy comercializado. Por eso hablan mucho de discos y de artistas.

En cuanto a lecturas y gustos literarios y artísticos, afirman las chicas que prefieren los relatos y novelas que se acercan a la vida corriente más que las narraciones extraordinarias y fantásticas: las juzgan ñoñas e infantiles. Y si se citan autores, surgen A. de Saint-Exupéry y A. Cronin como favoritos. También autores anglosajones, por razones de películas más o menos conocidas. Y tan sólo algunas alumnas dicen que han leído *La guerra y la paz*, de Tolstoi, o *La peste*, de Camus, o *Lo rojo y lo negro*, de Stendhal. Si se trata de textos de siempre, clásicos y de tradición, señalan preferencias por textos tristes o por textos muy exaltadores: ambos extremos les atraen (y puede verse el reflejo de la violencia de nuestro tiempo). Molière sí les interesa (es lo cómico) y, sin embargo, no tienen éxito Corneille y Racine; les parecen demasiado serios y profundos..., lo cual exige un esfuerzo para su comprensión, para su aceptación mental de lucidez, y ello acarrea voluntad y reflexión de la parte de los alumnos. Por tanto, estudian a los autores clásicos por fuerza y no por gusto. Desde luego, no les gusta la literatura medieval, ni las epopeyas ni la novela de corte.

Dentro de lo familiar se observa una ternura ya floja y cariño a veces resuelto con la oposición (la rebeldía célebre de las mozas ya mayorcitas). Pero, por lo general, para las familias propiamente dichas (padres y hermanos) manifiestan la auténtica ternura y el auténtico cariño. En este aspecto la excepción confirma la regla. Pero, hecho grave: algunas chicas tienen dinero y fomentan la independencia de un ser social ya avanzado.

No suele haber casos de rebelión (por antipatía, por ejemplo) acerca del profesor. La disciplina es bastante fácil y la clase no resulta dura. Pero hay que exigir siempre que se entreguen las ta-

reas a fechas determinadas. Exigese vigilancia (y ello es muy molesto para el profesor) contra la distracción, la habladería y el movimiento. Se escapa pronto el interés en estas alumnas, y como tienen tendencia a soñar, resulta que se «evaden» de clase con facilidad. Es también, una vez más, el nerviosismo vital y social de la época, que se cuele por todas partes, siendo espejo directo la clase.

No hay lirismo en sus redacciones, y domina la puerilidad, la ligereza. No hablan, en cuanto a oficios y carreras, de un modo seguro. Piensan en el matrimonio como solución social y en abandonar los estudios. Ninguna de las 40 alumnas de esta clase «de tercera» ha hablado de dedicarse a la tarea de enseñar y educar.

b) Respecto a chicos: Los datos que se indican son más vagos, porque son más generales. No son complicados y sufren influencias de orden moral y fisiológico (igual ocurre en el caso de las chicas). Pero no hay duda de que interviene la función de la metamorfosis y de hondos metabolismos. Con honda repercusión en lo mental y en la resistencia de trabajo, en la capacidad de atención.

Tienen hasta dinero para comprar cigarrillos y marcharse al cine; van a bailar algunos. No es un grupo de 40 alumnos así, naturalmente. Pero hay algunos ejemplos, y es alarmante, en esa edad clave de quince años. Les atraen los deportes, el cine y las cancioncillas de moda. Pero no saben nada de política ni de actualidad científica (aparte, claro está, el punto de los cohetes volantes). La televisión es su gran instrumento de cultura (y en las chicas obsérvase idéntica realidad).

Respecto a los valores tradicionales de cortesía y gentileza, parecen brillar por su ausencia. Sin embargo, hay que destacar un gesto magnífico: un profesor señala en su informe que, habiendo estado gravemente enfermo, recibió múltiples pruebas de afecto y simpatía de la parte de los alumnos de su clase, tanto individual como colectivamente: visitas, libros, cartas, y ello tuvo por consecuencia el fortalecer la atmósfera de trabajo en la clase. Lo difícil, parece ser, es encontrar el punto de encuentro entre la gentileza de solidaridad humana y la indispensable voluntad de trabajo para triunfar en los exámenes. Prometen muchas cosas a esa edad crucial de quince años..., pero los resultados siguen siendo flojos e irregulares, esporádicos. ¿Es la pereza y la inercia como fuerzas de mala orientación? La inercia pesa, pero cabe utilizarla en plan pedagógico de aprovechamiento; cuando dos clases se siguen de año en año con idéntico alumnado y profesorado, la inercia interviene en cuanto a buenos métodos de trabajo (y, por tanto, de resultados obtenidos), si así ocurrió en el primer año de los dos calculados.

De todos modos, las influencias de orden fisiológico ocupan un gran papel: es esa evolución que les cansa y pone nerviosos, que les inquieta, que les pone en condiciones de inferioridad, inte-



lectualmente hablando, a sus propias características normales. Es decir, que numerosos profesores apuntan esta causa como elemento de honda comprensión psicológica de una clase de tercera. A tal punto es verdad, que baste recordar que este año de tercera sería un fracaso para muchos alumnos (tanto chicos como chicas) por esa razón fisiológica; por fortuna, existe un examen al cabo de este periodo de enseñanza o de ciclo educativo. Se trata del BEPC, o sea Brevet d'Etudes du Premier Cycle. El aprobar este examen ofrece compensación a muchos alumnos que realizaron un año escolar de no gran calidad intelectual y cultural; les ayuda a no perder confianza en ellos mismos.

#### *Entre dos edades*

Entre varios alumnos intervienen factores de importancia: peso y talla sin medida común, edad y desarrollo en amplia divergencia, evolución de pubertad en unos, ya hecha, y en otros por hacer; infantilismo y adolescencia ya muy marcada. Es decir, ruptura del criterio de igualdad de alumnado de quince años en una clase de tercera. De ahí nacen mil dificultades en cuanto a adaptación del propio alumno (y ya sea chico o chica) en su misma clase, en su clase, que es la normal en función de su edad.

#### *Enseñar lo que es verdad*

El mundo de la infancia desaparece completamente cuando el alumno aborda la clase de tercera. Adiós nostalgia de años de aprendizaje sin más y más: el educador lanza al alumno por caminos más difíciles, y además existe el famoso examen llamado BEPC al acabar este año escolar de «tercera». Reacciones de delicada sensibilidad comienzan a existir entre alumnado y profesor, puesto que hay que enfrentarse con problemas auténticos y sin posibilidad de ir a la talanquera, como hace el torero. Es la hora de la verdad taurina, que podría denominarse en pedagogía de bachillerato «el año de la verdad».

Futuros hombres y mujeres, edad de gran formación, exigen tacto y matices en la obra de enseñanza. Los errores suelen ser nefastos. No debe confiarse esta clase-puente a profesores sin experiencia; esto es, jóvenes y sin formación pedagógica adecuada. Quizá sea en esta clase donde mayormente se advierte el escollo (a veces, síma profundísima) que representa, para el educador en su cátedra, una base de acción de enseñanza sin la correspondiente base psicopedagógica. ¿Por qué razones lo que se exige en la formación de maestros (o profesores de primer grado, que sería el título normal y justo) en las Escuelas Normales se eliminan u olvidan dentro de las Universidades?

#### *Autoridad y alumnado*

Un punto esencial es tomar en serio al alumno y no considerarlo como niño. Es interesante como resonancia en el propio alumnado. Y, por tanto, en la clase que trabaja, en sus actividades cotidianas y en sus tareas de casa.

La autoridad del profesor obliga a una presencia constante en esta clase de tercera. Vivir la edad del alumno, compartir sus problemas, seguirle en la aventura de sus vidas respectivas. Claro es que tal y tal disciplina enseñada se presta más o menos. Pero es en todas las horas de este año de la verdad donde se manifiesta la autoridad del profesor, del adulto que no hace ostentación de su autoridad de profesor. Cabe dar una explicación sobre esto: al alumno de la clase de tercera no le gusta mucho ese cuidado de demostrar que se es profesor «porque sí», y más le convence que se le demuestre en todo que «se es porque se lo merece uno». Comprensión y humor, amistad y claridad son elementos de buena autoridad en esta clase. Aunque es indudable que cada profesor tiene que realizar su experiencia y forjar en la actividad de cada día su autoridad.

#### *Diversos*

Entre temas apasionadores en este tipo de alumnos (me refiero a chicos concretamente ahora) se indican que los viajes de Gagarin o de Glenn tienen muchos adeptos. También, en ciertas regiones de Francia, tuvieron eco los problemas especiales de la guerra de Argelia en sus consecuencias dolorosas y en sus frecuentes dramas humanos. Ni que decir tiene que en el Sur este aspecto tuvo una influencia de interés, y en ese punto debe afirmarse que interesaba la vida política a un alumno de la clase de tercera.

#### *Síntesis de la encuesta en clase de tercera:*

Se presenta como una clase difícil. Y hasta penosa en cuanto a exigencia de sí, de uno mismo, obligando al profesor a «darse» a la clase. La crisis de adolescencia impone una participación sincera y responsable siempre. Nada de debilidades. Nada de indiferencia. Es clase imperativa en sus exigencias. Por ello, difícil, penosa, delicada.

## II. LAS MATERIAS ENSEÑADAS EN ESTA CLASE

La escolaridad de enseñanza media comprendía un reparto tradicional entre clases de gramática y clases de letras. El vocabulario cambió, y ahora se dice primero y segundo ciclo de enseñanza. Es metamorfosis que no coincide, aunque en lo esencial haya puntos de entronque escolar. Aquí, en la clase de tercera, se dice que es el último año del primer ciclo (es lo que justifica el diploma obtenido mediante examen, el Brevet d'Etudes du Premier Cycle).

Es, pues, una enseñanza de tipo intermedio.



Ruptura con las clases de escuela primaria (primer orden de enseñanza) y antesala de clases de Bachillerato universitario propiamente dicho.

Asegurar la perfecta transición de la narración a la disertación, parece ser la preocupación constante de los profesores que enseñan «el francés» en una clase de tercera. Se relacionan los temas, por lo general, con evocaciones, recuerdos, imaginación, conocimiento de sí, como asimismo del pasado histórico, discusiones y comentarios, imitaciones (de una carta, de un discurso, etc.).

Se utilizan varios libros-tipo, dándose como modelo al alumno para diversas actividades dentro de la clase de francés. Citanse como obras siempre acogidas con gusto por los alumnos:

- *Le Grand Meaulnes*, de Alain Fournier.
- *Le petit prince*, de Saint-Exupéry.
- *Le journal* de Anne Frank.
- *Vipère au poing*, de Hervé Bazin.
- *Premier de cordée*, de Frison-Roche.
- *Les misérables*, de Victor Hugo.

Según los «buenos o malos años», respecto a la calidad del alumnado recibido en una clase de tercera, se establecen temas diferentes, con dosificación, tal como si se tratase de un remedio homeopático, en dosis de acercamiento y de madurez. Con temas fáciles y difíciles, en transición de trimestres. Y claro está, según que los alumnos correspondan a las opciones «clásica» o «moderna» de su propia clase.

En matemáticas intervienen estudios de «relaciones» consideradas desde el punto de vista algebraico y geométrico. También la idea de «función» y la «introducción a la geometría del espacio». Gradación de conocimientos, con supresiones de estudio de conjunto de puntos o lugares geométricos, de medidas y ecuaciones de segundo grado. Parece indicarse que falta «preparación» adecuada en el alumnado de esta clase de tercera en cuanto a la enseñanza de matemáticas. Todo depende de sus años de aprendizaje anterior, ya que necesita poseer libertad de comprensión, y sin mecanismos aherrojados en la mente, a base de teoremas aprendidos exclusivamente de memoria y en método sin la correspondiente dosis de abstracción. La revisión es tan importante como la adquisición de conocimientos; aquí interviene muchísimo «la enseñanza de base». Lo racional debe seguir a la memoria pura, en juego evolutivo.

La noción fundamental de matemáticas en esta clase reside en los números proporcionales y en las grandezas proporcionales; acarrea consecuencias en el programa de aritmética, álgebra y geometría. Pero es método fructuoso, de coordinación útil.

La enseñanza de lenguas vivas (inglés, español, alemán, italiano) depende de horas; las dedicadas a esta enseñanza varían según que se trate de «primera lengua» o de «segunda lengua». La primera se enseña ya desde la clase «de sexta»,

mientras que la «segunda lengua» sólo se enseña desde la clase precedente, o sea de «cuarta».

Es una clase ya abierta a la vida, interesante. Con la correspondencia y el material de ilustración-documento, la clase adquiere normas y conocimientos y hasta logra con éxito lecturas. La proyección fija, el cine, los discos, todos los métodos audiovisuales, son eficaces..., pero no son trascendentes. En experiencia complementaria es interesante, por su agrado y su novedad. Hay una intensificación en la aplicación de lo que se sabe, como, por ejemplo, la conversación. Existe la correspondiente ayuda entre profesor titular y profesor adjunto, función reservada al profesor de la lengua natal, y también conocido con el nombre de «lector». Armonía y colaboración, permite el que se obtengan buenos resultados. Es enseñanza práctica la exigida por las instrucciones oficiales del Ministerio de Educación Nacional. Por ello el tema es siempre muy aconsejable (revisión de gramática al mismo tiempo). Una biblioteca incita a los alumnos a leer, y ello es siempre muy útil, muy eficaz.

Claro es que se aconseja, como espléndido complemento de clase, la estancia en países extranjeros, correspondiendo a la lengua aprendida. Es la lengua y es la vida. Cultura en su sentido puro de humanismo de siglo xx. Cabe citar, a este respecto, la estupenda iniciativa dirigida por el director del Instituto Dumont d'Urville, de Toulon, quien ha organizado una «colonia cultural» en España, y que ha entrado ya en su quinto año de experiencia, siempre acogida con éxito por los alumnos (de todas las clases, a partir de «la clase de tercera») y por las familias de los alumnos. Excelente iniciativa que merece acaso que la imite, y para otras lenguas también.

La queja más corriente en la enseñanza de lenguas vivas es la presencia de muchos alumnos en clase. Si el grupo no sobrepasa de 20, es de buen trabajo. Pero lo más corriente es hallarse con clases de 35, 40 y hasta 45 alumnos. Dedúzcase lo que se quiera; todo puede permitirse en cuanto a deducciones con relación a la eficacia pedagógica: enseñar en buenas condiciones de trabajo. Y claro, los profesores ironizan acerca de la célebre norma de «método directo» cuando se trata de 40 alumnos. ¡Hablar inglés o español es una imposibilidad en las clases pletóricas! Se utiliza la interrogación volante, en diálogo directo con el alumno, quien no se mueve de su mesa. Sin embargo, la expresión oral, la más importante, no es fácil en clases tan numerosas.

En geografía e historia es clase de interés. Lo subrayan los profesores. El alumno de quince años se lanza a la vida, a la conquista de la cultura, y halla a menudo explicaciones y lecciones en los terrenos geográfico e histórico (el mismo profesor enseña ambas disciplinas). Se va desde el siglo xiv al xviii. Y se preconiza la observación directa en geografía, incluyéndose también los problemas de «la planificación en Francia».

De latín, de ciencias naturales, de dibujo, de



música, de educación física y deportiva, etc., no se dice nada de particular; son las rúbricas menos extendidas dentro del alcance de los informes y conclusiones del «cuaderno pedagógico dedicado a la enseñanza en una clase de tercera en Francia».

### III. LOS PROBLEMAS DE ORIENTACIÓN

En la política educativa francesa la palabra orientación engendra muchísimos horizontes, plantea discusiones, abre caminos. Palabra con importancia especialísima, ya puesta en actividad desde los años del famoso plan de reforma escolar llamado «Langevin-Wallon». Ambos, psicólogos y educadores, estimaban que orientar era función noble y en relación con el destino de un pueblo. Como base y como equilibrio. Trabajo de psicopedagogía, y se crearon los centros de orientación escolar y profesional. Claro es que, aun dentro del ámbito de la enseñanza, se ubicaba en la ayuda a la adolescencia para franquear momentos de edad difícil y para intentar llegar a puerto seguro; esto es, la propia formación (en cultura y en oficio).

Vista así, la orientación es arma esencial de lo educativo. Sobre todo al llevarse al alumno por las clases de tercera (clásica, moderna y técnica), con los correspondientes pasillos de una sección de Bachillerato a otra, y con arreglo a las características funcionales del alumno de quince años como tal enjuiciado y como tal analizado.

Conviene recordar aquí, como justificación y apoyo de lo que antecede, las frases de definición del profesor Wallon: «Con la adolescencia, la orientación hacia el porvenir se convierte en algo preponderante: las esperanzas y las preocupaciones vuelven a surgir en sentimiento de incertidumbre. Las cosas, tal como en la actualidad son, ya no pueden convenir y satisfacer al alumno. Aunque fuese dentro de lo fantástico y de lo irreal, el dominio «natural» del niño es el porvenir; gracias a sus fantasías o a sus ensueños toma el pulso de ese devenir.» Hay ahí dentro la duda y la confianza, el terreno firme de un deber (enseñar y ayudar al alumnado). Pero es en la clase de tercera donde se produce el punto cúspide de las temperaturas escolares, en un auténtico gráfico de evolución y crisis. Tres trimestres en el alumno de tercera que corresponden a tres índices de formación; a veces se sube y a veces se baja. Los tres trimestres alcanzan, así, valor de círculo simbólico de un alumno en pleno desarrollo (en todos los aspectos). Es la razón básica de la importancia de la orientación: saberlo enfocar, colocarlo en su «medio»; esto es, en su clase apropiada.

Los tests sirven y se establecen perfiles educativos, pero no bastan. Urge el cuaderno de trabajo escolar (*le livret scolaire*), que es un historial en sus movimientos anticlinales y sinclinales de mentalidad y fisiología, o dicho de otro modo,

el historial de la madurez de un alumno en esa edad crucial de los quince años en la clase de tercera. Y con vistas al mañana, al mundo que pertenecerá al alumno (al mismo tiempo, que éste pertenecerá al mundo).

Aptitudes, temperamento, gustos, intereses y carácter, etc.; el examen gracias al orientador escolar y profesional, siempre al servicio de los educadores, en colaboración estrechísima. Y de ahí van naciendo posibilidades para el alumno:

- Enseñanza corta (acabada con el BEPC).
- Enseñanza larga (estudios completos de Bachillerato).
- Ingreso en una Escuela Normal de Magisterio (donde seguirá a Bachillerato y a los cursos de formación profesional durante dos años).
- Carreras de funcionario público.
- Carreras comerciales.
- Escuelas hoteleras.
- Bancos.
- Carreras paramédicas (mecánico - dentista, preparador de farmacia, masajista-kinesiterapéutico, pedicuro-callista).
- Oficios de bellas artes y teatro (decoración, artes aplicadas, publicidad).
- Carreras militares (aire, tierra, mar).
- Carreras científicas y técnicas.
- Transportes (ferrocarriles y carreteras).
- Trabajos públicos.
- Carreras agrícolas.

### COMENTARIO FINAL

Encrucijada es la clase de tercera (delicada y difícil para el profesor encargado de ella en una cualquiera de las asignaturas enseñadas) y equilibrio en desarrollo (la crisis y madurez del alumno-tipo de quince años, ya sea chico, ya sea chica). Y por las razones que han ido desenvolviéndose a lo largo de las páginas anteriores, se ha visto que es punto de arranque en cualquier intento de reforma de enseñanza en Francia. O bien la enseñanza se acaba en esa clase de tercera (mediante el diploma que ofrece recompensa de estudios cortos, el BEPC), o bien se prolonga ya hacia estudios de larga duración, y ello engendra posiciones diversas en cuanto al encauzamiento del alumno. Aquí interviene, naturalmente, la orientación, su papel de descubrimiento y de brújula. Es gracias a la orientación que puede darse una opción al alumno aconsejándole y, claro está, proponiendo a las familias un camino preciso para su hijo.

La clase de tercera es, pues, dentro de las curvas del Bachillerato francés, un momento muy importante y que sirve de bisagra, clases arriba y clases abajo. La información pedagógica de esta clase no puede ser ignorada; debe tenerse muy en cuenta para las apreciaciones psicosociales del alumno.



# La filosofía en las Escuelas Normales \*

Por *CONSTANTINO LASCARIS COMNENO*  
*Profesor de Filosofía de la Universidad*  
*de San José de Costa Rica*

La Filosofía, como toda disciplina intelectual, tiene sus exigencias propias y demanda un trato riguroso. Pero, además, y en ello radica su peculiaridad entre las demás disciplinas intelectuales, impone una «forma de vida», ya que el saber filosófico condiciona la conducta. La Filosofía como concepción del mundo y de la vida arranca de la esencial problematicidad del mundo y del hombre y de la imperativa necesidad de que cada uno, según su medida y su sinceridad, asuma a conciencia la reflexión sobre su modo de ser y, mediante esta reflexión, construya su vida. Es el viejo problema, tan viejo como la Filosofía misma, de que sólo se aprende Filosofía filosofando, so pena de esclerotizar la razón humana. Y sólo se puede filosofar desde la situación concreta de cada hombre.

Y, sin embargo, a la Filosofía se le exige el desenvolverse en forma de «asignatura» en los planes de estudio.

Una «asignatura» es una concretización de una disciplina, sujeta a un nivel de enseñanza, y a la cual, aparte de sus fines propios, se le imponen otros. En el caso de la Filosofía en la Enseñanza secundaria, se le impone el de servir de adiestramiento intelectual, de madurar el rigor lógico, de servir de medio de conexión de los saberes aprendidos por enfoques parciales en otras asignaturas, etc. En casos de corruptela, por desgracia muy frecuentes, se utiliza la Filosofía como medio de inculcar en los adolescentes unas respuestas determinadas antes de que se planteen los problemas auténticos.

El ataque de Platón contra los sofistas fué porque éstos no dialogaban, sino que monologaban, hacían largos discursos; es decir, largas exposiciones del saber. Y, sin embargo, el mismo Platón terminó dejando de dialogar para pasar a exponer «dogmáticamente» su saber. Es el contraste entre el Sócrates de la leyenda y el Pla-

tón profesor de la Academia. Un profesor de Filosofía pretende, en principio, filosofar y llevar a sus alumnos a filosofar; en la realidad, ante la masa de sus alumnos, sentados ante él por obligación y llenos de toda la picaresca de la adolescencia, termina por darse por satisfecho con lograr ejercitarlos en una gimnasia intelectual, con la esperanza de haber dejado en algunos una huella estimulante o despertadora. Y esto suponiendo que no se haya vendido a un dogmatismo doctrinal o político.

¿Y en una Escuela Normal, qué papel deberá jugar la Filosofía? Porque nadie discute de hecho que en una Escuela Normal haya Filosofía. Lo que sí se discute es qué Filosofía y cómo se la imparta.

De las condiciones mismas exigidas por la Filosofía sólo reiteraré su carácter antidogmático. Quien no esté de acuerdo, que me desautorice ya desde este punto. En mi opinión, el dogmatismo en Filosofía es la muerte del filosofar y, por consiguiente, la reducción del hombre al servilismo de la obediencia extra-racional.

Por parte de las Escuelas Normales vendrán dados a la enseñanza de la Filosofía unos fines peculiares, deducidos de la estructura misma de lo que pretende ser una Escuela Normal.

A pesar de su nombre, una Escuela Normal no es precisamente una escuela «normal», pues lo normal es que una escuela consista en unos que aprenden un hacer o un saber y otros que enseñan ese saber o cómo se realiza ese hacer. Pero la Escuela Normal se distingue de todas las demás escuelas en que no enseña ni un hacer ni un saber, sino a enseñar. De parecerse a algo, sería a las Escuelas de Bellas Artes y Conservatorios de Música, pues el enseñar es un «arte». También una Escuela de Medicina ofrece la misma peculiaridad, aunque en mucho menor grado. Y voy a explicarme.

Como inciso, deseo señalar que todo lo que refiero se aplica por igual a las Escuelas Normales y a las Escuelas de Educación, es decir, a toda institución que prepara maestros de escuela primaria. Que se exija a los alumnos el Bachillerato completo o solamente el Bachillerato elemental no implica diferencias de nivel ni de

(\*) *REVISTA DE EDUCACION agradece a la Dirección del Proyecto Principal de Educación de la Unesco para la América latina su autorización para publicar en estas páginas el trabajo de nuestro colaborador Constantino Láscaris Comneno, hoy catedrático de Filosofía en la Universidad costarricense.*



preparación, sino que es solamente, hablando en general, consecuencia de la calidad de los Bachilleratos. Cuando el Bachillerato es serio y exigente se suele exigir nada más el elemental; cuando aquél es blando y primarizado, se pide todo completo. Tampoco he encontrado diferencias importantes ni de nivel ni de calidad porque estas escuelas se encuentren dentro o fuera de las Universidades.

La explicación pendiente es la siguiente: el profesor de la Normal enseña a enseñar a niños sin enseñar él a niños. En general, los alumnos de una Normal son adolescentes y jóvenes, cuya edad suele rondar entre los quince y los veintidós años, según tipos de escuelas. Y cuando estos alumnos acaban y pasan a ejercer la profesión, normalmente no enseñan a adolescentes ni a jóvenes, sino a niños, de edad oscilante entre los siete y los doce o trece años, en general. En la escuela, o durante unos días, han hecho «prácticas», pero esto no altera la situación, pues, además, estas prácticas suelen ser al finalizar la escuela.

Así, pues, una Escuela Normal es una institución docente que tiene por objetivo preparar maestros de escuela. Y en la cual, por principio, los profesores no dan clases para niños, sino para adolescentes y jóvenes. Es decir, se da el supuesto tácito de que se puede aprender ese enseñar concreto, y que después convendrá practicarlo (todo el mundo sabe que el verdadero entrenamiento práctico del nuevo maestro son sus dos primeros años de ejercicio profesional, por lo demás, como en todo).

Una primera consecuencia a señalar es que el maestro, en su escuela, no va a enseñar Filosofía a los niños, y, sin embargo, a él le han hecho estudiar Filosofía. No todo lo que aprende el futuro maestro es para que lo enseñe como tal. ¿Cuál es, entonces, el motivo de hacerle estudiar lo que no va a enseñar?

He visto señalar con frecuencia una razón: para que tenga conocimiento básico de los objetivos de su labor profesional. O sea, para que «eduque» a los niños a sabiendas de para qué y por qué los educa. Y esto supone tener ideas claras de qué es la sociedad, el hombre, la cultura y los ideales políticos de la colectividad.

En general, para lograr estas ideas claras, la escuela, en toda ocasión, a través de las distintas materias y sobre todo en los actos oficiales y culturales colectivos, reitera una serie de estereotipos. Por ejemplo, el de la educación para la democracia, o el de la sociabilidad, o el de la conciencia cívica, o el de la conciencia cristiana, etcétera, o todos ellos juntos. Además, se estudian los «fundamentos filosóficos» o «doctrinales» de la legislación nacional sobre Educación, dentro de alguna de las materias del plan de estudios. Y, además, se estudia Filosofía o Filosofía de la Educación.

En este punto ya nos encontramos con dos tendencias dispares: estudiar Filosofía haciendo

especial consideración de la Educación, o establecer directamente Filosofía de la Educación. Por lo que he visto, esta segunda actitud suele ser la habitual en los países pragmatistas, y la primera en los países racionalistas. Creo que no necesito dar nombres.

En principio, ambas tendencias se justifican y ambas pueden ser eficaces. Las posibles desviaciones les son comunes y los presuntos éxitos igualmente asequibles.

Establecer Filosofía general tiene una justificación básica indiscutible: es el único medio de proporcionar esas ideas claras ya aludidas, con la suficiente integralidad. Encuentra en la práctica dos obstáculos muy fuertes: 1.º El tiempo, pues una Escuela Normal suele encontrarse muy recargada de materias, sobre todo por la obsesión por hacer planes de poca duración (dos o tres años solamente de estudios), por la urgencia de maestros en nuestra época, y la Filosofía, por elemental que se la enseñe, requiere tiempo. 2.º La actitud general de los alumnos, reacia. Pero sobre este segundo punto tendré que volver más adelante.

Una Filosofía de la Educación puede entenderse de dos maneras, una correcta doctrinalmente, y otra incorrecta. Esta segunda, muy extendida, es la de entender que debe abarcar nociones de todo lo que interesa a un futuro maestro; y así se ven programas en los que, bajo la etiqueta de Filosofía de la Educación, se incluye desde la evolución biológica o las nociones de la democracia a la moral profesional o los derechos profesionales y sindicales. La primera es, evidentemente, el estudio filosófico del hecho educativo como tal.

Ventajas: el poco tiempo necesario. Cuando más, un curso, y muy en general un semestre. Y en algunos países, un semestre de un par de horas semanales; y en algunos, estas «horas» son de cuarenta e incluso de treinta y cinco minutos.

Inconvenientes: la maduración de una Filosofía de la Educación sin base general filosófica tiende a caer en el dogmatismo, y en todo caso, queda a un nivel muy elemental.

En mi opinión, se le dé el nombre que se quiera, la única justificación de la Filosofía en las Escuelas Normales es la de servir de *revulsivo*. Y me explicaré, pues bien sé que la palabra no tiene nada de elegante.

El niño es dogmático. Eso de la edad del uso de la razón a los siete años es correcto, pero hay que explicarse sobre qué razón es esa. En el período de los siete a los doce años, el niño (no todos) pasa de pensar con los ojos a pensar con la inteligencia. Precisamente la labor del maestro es «engañarle» para hacerle llegar a pensar con la inteligencia. Veámoslo con un caso concreto.

Se le quiere enseñar al niño que uno más uno es igual a dos. El niño no sabe ni entiende qué es eso de uno ni eso de dos. Entonces, con gran paciencia, el maestro le «mete» los números por los ojos, enseñándole cosas. Por ejemplo, le ense-



ña una manzana y le dice: —esto es *una* manzana. Y luego le enseña otra y le dice: —y esto también es *una* manzana. Y luego pone las dos juntas y le dice: —y esto ahora son *dos* manzanas. A fuerza de ejercicio y de variar los ejemplos, llegará un día en que ese niño sea capaz de sumar uno y uno, *prescindiendo* de manzanas o lápices. El «engaño» ha estado en partir de aceptar la identificación del número con la cosa (actitud infantil) para poder llegar a la abstracción del número respecto de la cosa. Y este engaño es no sólo conveniente, sino necesario, pero como etapa a superar. Espontáneamente, el niño, en otro ejemplo, es geocentrista, y el maestro le enseña «dogmáticamente» que eso, por más que así lo vea con sus propios ojos, es falso, y que es el sol el que se mueve. Y por mucho arrojito que tenga ese maestro, no se le ocurrirá enseñarle al niño que es «relativo» eso de que se mueva el sol o la tierra y que depende convencionalmente del punto que se quiera o que en el caso convenga suponer como fijo.

El ejemplo típico lo encuentro en el tan generalizado método de enseñar a escribir el número dos partiendo de un cisne estilizado, al cual se le van quitando líneas hasta quedar el dos *desnudo*. Ese extraer un dos arrebuñado en un cisne es caso típico del partir de los ojos para llegar a pensar sin los ojos.

¿Y qué tiene que ver todo esto con la Filosofía? Pues, aparte de que todo tiene que ver con la Filosofía, esto en concreto es lo que justifica y pone de relieve el papel insustituible de la Filosofía en las Escuelas Normales, pues es el único medio de evitar o al menos paliar el mayor peligro que corre el maestro. El peligro de que, por reiteración del hábito, termine en el dogmatismo de sus discípulos: de que, a fuerza de poner ejemplos que entren por los ojos, termine quedándose en los ejemplos.

Este peligro es muy real y lo he visto, con distintos nombres, señalado con gran frecuencia. Por señalar por contraste: mientras que un profesor universitario es problematizador y suele prescindir de los ejemplos sensibles, un maestro está atado a utilizar éstos incesantemente como punto de partida. Y así como el peligro del profesor universitario es el de deshumanizarse, el del maestro es el humanizarse demasiado. Un profesor universitario de matemáticas habla de entes que son inimaginables, como las  $n$  dimensiones de un espacio de  $n$  dimensiones; un maestro sólo habla de tres, y siempre que hable de tres dimensiones señalará un ángulo de la habitación. Un profesor universitario se puede permitir el lujo de decir delante de sus alumnos que hay muchas cosas que no sabe, pues sus alumnos ya saben que ningún especialista lo sabe todo ni en su especialidad. Pero un maestro tiene que ganarse el respeto de sus alumnos haciendo ver que *sabe*. Sócrates fué maestro de jóvenes y no de niños. Nunca he podido aplicar el método mayéutico con niños de menos de doce años, y, en realidad, para

que fuera verdadera mayéutica debían tener los catorce, en general.

Una clase de Filosofía en una Escuela Normal tiene que ser el revulsivo contra ese peligro de dogmatismo: ahincar bien hondo en el futuro maestro que los ejemplos no pueden nunca sustituir el pensamiento; que el uno y el dos no están en las manzanas o en los lápices; que el ser maestro es la más peligrosa misión, pues es la única que exige de manera constante el entregarse a los sentidos para llegar a superar los sentidos. Bajarse hasta el niño emocionalmente es cosa fácil y, en general, agradable. Bajarse hasta el niño intelectualmente y subir uno remontándolo a él hasta la inteligencia, es penoso, arduo y compromete el ser íntimo del individuo. Por eso, el ser maestro imprime carácter. Y aunque ya sea banal decirlo, ese carácter es sagrado por heroico.

¿Y cómo educar al futuro maestro para que no caiga en el dogmatismo? Ya he dicho y escrito muchas veces que soy escéptico integral de los programas. Por lo mismo, repetiré ahora que no creo que haya un «programa» que resuelva este nudo gordiano. Es más, creo que todos los programas pueden servir; más aún, creo que no hace falta, en el fondo, programa alguno. Tanto se puede lograr haciendo todo el curso comentario de una obra importante (un clásico, como Platón o Aristóteles o San Agustín o Santo Tomás o Kant), ya sea de un texto específico de Filosofía de la Educación (como algunos de los escritos de los citados) o de un texto de carácter más amplio, o bien desarrollando una temática, como podría ser la de un curso de Ontología de la Educación o de Antropología Filosófica. O bien, y esto acaso sea, central o marginalmente, indispensable, manejando con intensidad una Antología de historia del pensamiento filosófico sobre la educación. Esto último ofrece una ventaja: la de familiarizar al futuro maestro con los nombres fundamentales de la historia de la educación. Y cuando digo nombres me refiero a actitudes.

Pero dejé antes pendiente el tema de la actitud de los alumnos de Escuela Normal, y es hora de situarlo, pues viene conexas con el que ahora se delinea, el del profesor.

La actitud de la mitad (por decir algo) de los alumnos es de inercia y de procurar aprobar con el mínimo de esfuerzo. Y si cumplen algo, el profesor los dejará pasar aprobados, pues faltan maestros en cantidades ingentes en todos los países; a lo más guardará la esperanza de que alguna huella les habrá quedado. La otra mitad será también inerte si el profesor es inerte, o será vitalmente despierta si el profesor «vive» lo que dice. Con palabras altisonantes: si el profesor es filósofo, si siente la comezón irrequieta de los problemas acuciantes, si palpita esa distensión problemática de la enseñanza, si siente con agobio que la comunicación entre los hombres cuesta y nunca es plena, si es maestro de pensamiento y de palabra, entonces habrá un porcen-



taje alto de alumnos en los que el pensamiento vibrará y se despertará y madurará la pasión de la razón. Bien sé qué todo esto que acabo de escribir no sirve para nada a la hora de planear un programa de preparación de maestros a escala nacional. Que entonces lo que hay que hacer es planes y programas y echar a andar escuelas multitudinarias; y, lo que es más arduo, encontrar gentes que acepten explicar Filosofía en esas escuelas, presentando algún título que garantice que han estudiado Filosofía, y que acepten un sueldo bajo, cuando no se da el caso de que les paguen por horas... Muy grande tiene que ser la Filosofía y muy serios los problemas que plantea, cuando todavía no hemos logrado desacreditarla con clases estereotipadas y sin alma, con verbosidad vacua y con los dogmatismos de la Filosofía misma, que son los más pecadores de todos.

Quiero referirme todavía a una serie de puntos concretos.

El primero, el de la relación de la Filosofía de la Educación con la Historia de la Educación. Esta ofrece dos vertientes: la historia del pensamiento filosófico vertido sobre la educación y la historia de las instituciones. La primera es simplemente un capítulo de la Historia de la Filosofía. La segunda, básicamente, es historia de las instituciones públicas. Pero es de tener en cuenta que en una Escuela Normal, si lo que se busca es la formación intelectual del futuro maestro, lo básico son las ideas que han animado la educación y han inspirado los esfuerzos institucionales. Solamente un profesor de Filosofía, que sea filósofo y que domine la historia de la Filosofía, está en condiciones de presentar y hacer vivir la historia de la educación, la cual no se divide en dos épocas, como desgraciadamente he tenido que oír, una época en que se pegaba a los niños y la actual en que no se les pega. Porque esto es falso, tanto porque hoy a la mitad de los niños del mundo todavía no sólo se les pega, sino que se les deja pasar hambre, sino porque cuando en las «buenas» escuelas se les pegaba, había buenas escuelas. La historia de la educación es el complemento perfecto de la clase de Filosofía para hacer ver la ruta, penosa y laboriosamente subida por la humanidad, para hacerse mejor a través de los niños.

Otro punto es el de los *tests*. Después de que el ilustre Sorokin ha hablado, no tendrá ninguna novedad que lo haga yo. Pero quiero referirme nada más a los *tests* como medio de «examinar» de Filosofía, lo cual, desgraciadamente y sin explicación racional alguna, es nada menos que obligatorio en unos cuantos países. Examinar de Filosofía por preguntas de sí y no, o de «respuesta múltiple», o métodos semejantes, es tomar el rábano por las hojas. Con todos los respetos a los *tests*, que considero muy útiles en las investigaciones psicológicas y sociológicas, hay que repetir, con reiteración machacona, que en Filosofía no sirven. El examinando tiene que *expresarse* y el examinador tiene que *medir* lo expresado por

el examinando. Ese expresarse podrá ser de palabra o por escrito, y si es por escrito, podrá consistir en desarrollar un tema o en comentar un texto. En cualquiera de los tres casos, el examinando ha de mostrar, hilvanando frases, que piensa y que piensa con rigor, y que su pensamiento es un enfoque acertado de los hechos. Y el examinador deberá asumir la grave responsabilidad de ser juez y de dar la calificación que, con arreglo a su buen saber y entender, en conciencia considere justa. Y si es hombre prudente (y si no lo es, no debe estar en la enseñanza) madurará su criterio con la experiencia propia y con la ajena y con la consideración de las circunstancias (se entiende, claro es, de los honorables) que condicionan el examen.

Mi opinión sincera es que el único motivo de haberse extendido el uso de esos cuestionarios en Filosofía en algunas zonas fué el de la desconfianza hacia el profesorado. Pues en este caso no sirve el que sí es fundado en otros casos, el de la rapidez de la calificación cuando los examinados son por millares... Lo malo es que cuando no se hace confianza al profesorado, el profesorado se demerita.

Quiero también referirme a las obras de texto. En principio debe afirmarse taxativamente que éstas son insustituibles. Una de las mayores corruptelas en muchos países es la de la supresión de los libros de texto y su sustitución por «apuntes» dados por el profesor o dictados en clase. Ciertamente que algunas veces conviene hacer esto, pero si es de manera sistemática, es una de las corruptelas más graves. El estudiante se encuentra con pequeños párrafos mal tejidos y peor desarrollados, mal presentados. Con la gigantesca cantidad de obras magníficamente bien escritas, desarrolladas y editadas que hay, no tiene perdón el no utilizarlas. Y si el profesor hace una bien hecha, que tenga el valor de publicarla. Como media, un futuro maestro debe, en mi opinión, conocer bien una obra de conjunto, una antología del pensamiento filosófico, sobre la educación (preferentemente en forma cronológica) y un par de obras clásicas (que pueden ser, ciertamente, clásicas y del siglo xx) de pensadores que hayan reflexionado sobre el hecho educativo. No sobraría repetir que «un» solo libro en Filosofía suele ser perjudicial. Y para acabar con este punto, al estudiante carente de medios se le deben procurar esos libros, para que los use, los maneje y los guarde para toda su vida. Y el que no carezca de recursos, debe comprarlos inexorablemente.

En nuestro siglo se está dando la gran revolución de que por primera vez se están tomando a todos los hombres como personas, y no ya sólo en teoría, sino de hecho. Pero para acabar de realizar como realidad esta concepción del hombre, es necesario que cada individuo se *comporte* como persona, lo cual ha estado siempre reservado a pequeñas, por no decir exiguas, minorías. Este comportamiento es el que auténticamente actua-



liza los derechos potencialmente reconocidos por la sociedad. Y ahí radica la trascendencia de que, a través de los maestros, las Escuelas Normales y Escuelas de Educación, al moldear las inteligencias prematuras, acierten a inculcar la conciencia de autorresponsabilidad y de dignidad, propia y del prójimo. La Filosofía, vista en esta perspectiva, no puede constituir una logomaquia, como en sus épocas de crisis de esclerosis, sino que, respondiendo al renuevo de la Ontología de nuestro

tiempo, debe contribuir a la maduración de esa nueva sociedad del mañana. Y básicamente debe reconocer unos pocos dogmas, el dogma del valor del hombre que se comporta como persona, el dogma de la convivencia, el dogma de la fecundidad del trabajo y el dogma del respeto a la razón. Y debe repudiar violentamente los dogmas que no son fruto reelaborado por cada hombre responsable. Si la escuela es educación, la más honda educación se logra por el pensamiento.



## Perspectivas de la educación iberoamericana

### 1. Problemas generales de la educación

En el curso de los trabajos desarrollados por el seminario encargado de estudiar los problemas y la estrategia del planeamiento de la educación en América Latina, el Subdirector general de la Unesco al cargo del Departamento de Educación señaló los principales problemas escolares del Continente y destacó las zonas prioritarias, sobre las que ha de concentrarse en gran parte el esfuerzo de las autoridades, de los educadores y de los especialistas, con el fin de favorecer el desenvolvimiento de los sistemas de enseñanza y de adecuarlos a las realidades del progreso nacional.

El señor Betancur Mejía describió los principales logros alcanzados en la esfera de la educación a partir de la Conferencia celebrada en Lima por los Ministros de Educación de las Américas en el año 1956: los presupuestos nacionales de educación, los departamentales y municipales han ido progresando constantemente, ha aumentado el número de maestros y de escuelas, las autoridades y la opinión pública prestan hoy un interés sustancial a las cuestiones educativas.

Desde hace quince años, al principio de una manera insensible y más tarde con determinación, se han ido estudiando los problemas de la mano de obra y sus relaciones con el desarrollo económico; las estadísticas, incompletas en un principio, se han ido perfeccionando, y se ha llegado a una constancia manifiesta en el examen de los problemas educativos.

A juicio del Subdirector general de la Unesco, los educadores estarán obligados a conceder la mayor importancia a cuatro temas principales:

- Integración de la educación en la realidad del país para que resulte un factor dinámico de desarrollo.
- Desarrollo de la educación para colmar la demanda de escuelas producida por el crecimiento demográfico y la sed de cultura de las poblaciones.
- Mejoramiento de la calidad de la enseñanza.
- Aumento de la productividad del sistema educativo, que deja mucho que desear.

#### UN REGIMEN DE PRIORIDADES

La limitación de los recursos económicos obliga a la fijación de prioridades, y si ello es de por sí una tarea difícil en la esfera nacional, lo es mucho más cuando se habla de manera regional o para el mundo entero.

La Unesco siente una verdadera preocupación por este asunto, y sin desear dejar zanjado el tema por el momento, conviene citar algunas zonas prioritarias, que convienen a la mayor parte de los países iberoamericanos. El aceptarlas permitiría que el esfuerzo de los Gobiernos y los de la asistencia técnica coincidieran en una tarea práctica y fácil, por lo que respecta al empleo de los recursos.

Sin olvidar las diversidades de nuestros países y las diferencias existentes al interior de cada país, las prioridades pueden ser de cuatro órdenes: formación del personal, administración de la enseñanza, investigación pedagógica y fijación de los distintos niveles escolares.

#### FORMACION DEL PERSONAL

Sin personal adecuado, ningún plan de educación serviría de nada. Los países latinoamericanos precisan de un personal administrativo, a quien incumbe la administración del presupuesto; de un personal docente debidamente preparado y de especialistas en el campo de la educación misma.

¿Cómo conseguir ese personal, sin una selección rigurosa, sin una preparación adecuada y sin condiciones de trabajo idénticas, cuando menos, a las de otros especialistas que realizan misiones semejantes?

Pero por encima de todo, el sistema educativo debe estar al servicio del estudiante, para que los que lleguen a las aulas lo hagan en las mejores condiciones físicas y mentales.

Sería preciso realizar, en todos los niveles, en el medio en que el estudiante vive, investigaciones socio-económicas para ofrecer a los alumnos las mejores condiciones, y sin olvidar que cuanto más éxito logremos en el cumplimiento de ese derecho impostergable de educación para todos tanto mayor será la demanda y mejores han de ser los servicios sociales de ayuda y bienestar: alimento, vestido, salud para todos los que estudian. También se precisará un personal debidamente preparado en materia de planeamiento y estudio de los recursos humanos. ¿Cuál es la mejor forma de crear oficinas o servicios de planeamiento que funcionen? ¿Cuáles son los mejores métodos de trabajo y cómo aprovechar mejor los servicios de la asistencia técnica, bilateral o internacional? ¿Cómo establecer planes realistas?



Los sueños no sirven de nada, e Iberoamérica no tiene ya tiempo para soñar, y la obligación de todos los que nos ocupamos de educación es la de establecer métodos que nos obliguen a ese realismo.

También incumbirá a los especialistas del planeamiento estudiar la participación del sector privado en la educación, las formas de lograr su cooperación activa y cómo comprometer a la opinión pública. Hay que hacer una grave salvedad, pues no se trata de informar al público, sino de conseguir que la opinión pública participe en todo el proceso de planeamiento y de fijación de la política educativa nacional.

No se ha explorado en América Latina con la suficiente profundidad el terreno de la cooperación entre los sistemas educativos y los planes generales de desarrollo, y, por otro lado, uno de los grandes defectos observados en América Latina es la falta de continuidad. ¿Hasta dónde puede el planeamiento idear una serie de sistemas que nos aseguren la continuidad? De todos modos, el mejoramiento de la estadística sobre los recursos humanos necesarios al desarrollo no debe confundirse con el planeamiento de la educación. Los datos sobre recursos humanos estarán al servicio del planeamiento educativo, pero no a la inversa. Un esfuerzo esencial habrá de realizarse en materia de estadística escolar, y el seminario sobre planeamiento deberá decidir sobre cuáles son los datos que necesita, cómo formar los estadígrafos necesarios y cuál sería la organización ideal de los servicios de estadística.

#### UNA ADMINISTRACION MUY REDUCIDA FRENTE A LA MAGNITUD DE LA TAREA

Difícilmente nos damos cuenta de los recursos invertidos en la educación. En 1960 América Latina contaba con 530 instituciones de enseñanza superior, 18.000 de segunda enseñanza y 250.000 escuelas de primaria. El número ha crecido por el extraordinario esfuerzo de extensión realizado en los dos últimos años, y en todo caso la educación contaba con un total de 30 millones de alumnos. Las inversiones fueron evaluadas para el decenio 1960-70 en 28.000 millones de dólares, sin hablar del elemento humano colosal empleado en tan formidable empresa.

Frente a esa gigantesca inversión, las estructuras administrativas de muchos países, por su debilidad, mueven a la meditación, y una de las tareas principales ha de ser la de formar especialistas capaces de estudiar el mejoramiento y modificación de la administración escolar.

Ese aumento del gasto público lleva como consecuencia a una tendencia centralizadora. Pero la Unesco ha de estudiar la mejor fórmula, que cada país ha de escoger para administrar mejor los recursos de la educación, que a veces es tarea imposible por el aumento constante de maestros y servicios. ¿Cómo lograr, por otro lado, que la educación no sufra de las repercusiones de las luchas partidistas? ¿Dónde están las fórmulas administrativas que garanticen la inmunidad de la educación?

Los antiguos sistemas de nombrar a un buen pedagogo para los altos servicios administrativos no siempre resultan, pues el desempeñar tales funciones exigen un entrenamiento previo, y de ahí la necesidad de medios de formación y de métodos de perfeccionamiento del personal en servicio.

#### LA INVESTIGACION PEDAGOGICA

Frente a la demanda popular de educación y el incremento de los recursos tenemos que encontrar nuevos métodos que permitan ampliar y mejorar los beneficios de la educación. La adaptación apresurada de experiencias extrañas produce pocos resultados, y por ello la Unesco recomienda la investigación real de los problemas, única que puede permitir modificar, adaptar o rechazar las soluciones encontradas en otras partes y la utilización de todas las aportaciones.

La importancia creciente de la investigación en las ramas de la física, medicina, química, agricultura, contrasta con la poca investigación pedagógica. Cuanto más avancen las ramas científicas más evidente será la necesidad de progresar en los conocimientos pedagógicos, pues si éstos no siguen el mismo ritmo forzosa-mente se producirá un vacío en la labor escolar. Conviene fijar cuanto antes los temas prioritarios de tal investigación y crear un sistema de intercambios y comunicaciones que evite la duplicidad del esfuerzo. No se saca el fruto suficiente por falta de esa comunicación de los estudios que se realizan en España, Rusia, Alemania o el Japón, y hemos de esforzarnos por que esos resultados lleguen a todas partes.

#### CUARTA ZONA LOS NIVELES EDUCATIVOS

Cada país ha de fijar sus propios planes en cuanto al desarrollo de los distintos niveles de enseñanza; pero de una manera general se puede afirmar que América Latina necesita desarrollar la secundaria para corregir el estrangulamiento que se padece en la enseñanza industrial, agrícola y normalista. Pero aún queda el problema de las Universidades. ¿Será posible conciliar el concepto de su autonomía, tan caro en América Latina, con los planes generales de educación, de los cuales no es posible excluir la cooperación universitaria?

En toda América Latina existe una inmensa desproporción entre las necesidades del desarrollo y la formación profesional de alto nivel en todas las esferas, desde la agricultura a las ciencias, desde la ingeniería a la administración.

Pero no podemos equivocarnos en pensar que el desarrollo económico sea el único fin de la educación. Podemos admitir, claro es, que la educación ofrece posibilidades tan ricas que uno de sus subproductos, el del aumento de la producción, puede significar inmensos beneficios.

Finalmente, en la esfera de la enseñanza primaria, hemos de subrayar la situación del sector rural, que comprende la mitad de la población latinoamericana viviendo en el estancamiento. Es el sector social que más trabaja, el que recibe menos beneficios, el que dispone de menos servicios. Habría que pensar, aun cuando no sea la solución ideal, pero en casos la única posible, en la escuela completa de un solo maestro.

Mas tampoco podrán los educadores desentenderse de la educación de los adultos, tan importante y descuidada. Nos hemos acostumbrado a aceptar como irremediable la actual situación, pero ahora nos damos cuenta de que el aumento del ingreso y la distribución de los bienes no son posibles con hombres sin una preparación. La educación es el factor dinámico, y por eso tenemos que hacer algo por los cincuenta millones



de analfabetos de América Latina. Existe por ventura un concepto más humano y más dinámico de la educación de los adultos y en realidad nos encaminamos hacia una educación permanente de los individuos. América Latina, frente a otros continentes, tiene la ventaja de un solo idioma, hablando en líneas generales, mientras ciertos países africanos tropiezan con cincuenta dialectos, que nunca utilizaron un sistema de escritura.

## 2. Perspectivas del planeamiento de la educación

Treinta especialistas del planeamiento de la educación en Iberoamérica se han reunido en la Casa de la Unesco para examinar un campo nuevo, pero muy fértil en posibilidades y que afectará profundamente al porvenir de la niñez y de la juventud de la América hispana. Este seminario lo ha convocado el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, y en él participan los responsables de ese planeamiento y los representantes de todas las organizaciones internacionales interesadas en la asistencia técnica para el desarrollo económico y social.

Abrió las deliberaciones el director general de la Unesco, y a continuación se han producido una serie de declaraciones sobre los múltiples y complicados aspectos de la vida regional latinoamericana. Quería René Maheu que este cotejo de opiniones y de experiencias fuera lo más amplio posible y que en él se tuvieran en cuenta todos los factores que condicionan el progreso. A juzgar por los trabajos desplegados durante la primera semana, esas esperanzas no han sido defraudadas, y para mostrarlo baste citar el resumen presentado por el director general del Instituto Internacional de Planeamiento, Philip Coombs, como una expresión de lo hecho y como una indicación de la tarea que aguarda a los participantes en las cuatro semanas en que sus deliberaciones y estudios van a proseguirse.

### LA PARADOJICA SITUACION ECONOMICA DE IBEROAMERICA

Uno de los primeros oradores en la sesión inaugural fué el secretario ejecutivo de la CEPAL, José Antonio Mayobre. Su declaración constituye una descripción precisa del momento social y económico de América. Su declaración ha sido extractada por el señor Coombs en unas frases que merecen ser reproducidas:

«Se trata de un Continente con una enorme abundancia de recursos humanos, en plena expansión, con un potencial económico considerable, pero todo ello deficientemente explotado y utilizado. Mucha de la tierra permanece inculca; la tecnología y los recursos de la ciencia no se aplican a la explotación agrícola ni a la minera, sino de una manera parcial. Por otra parte, la organización de la industria no consiente obtener las ganancias deseables y el comercio internacional se ha deteriorado en tal forma desde el punto de vista latinoamericano, que sus ingresos se hallan disminuídos en gran parte.»

El resultado, siguiendo este análisis, es que la deuda exterior es excesiva y gravita pesadamente sobre la economía latinoamericana. Los mercados naciona-

Como conclusión final, cabe decir que a los educadores se nos va a exigir salir cuanto antes del subdesarrollo educativo, sin lo cual no habrá nunca progreso económico verdadero. Mientras nuestra educación sea inferior a la de otros países, se realice sin maestros competentes, sin materiales y sin equipo, va a ser imposible atacar el problema del progreso del hombre americano. En la mejora de la educación está el secreto del futuro de Iberoamérica.

les, considerados aisladamente, no consienten la expansión industrial, y la distribución de la riqueza y de la renta no favorecen el desarrollo, ya que sus beneficios no alcanzan a la mayoría de la población.

El planeamiento de la educación ha de ser colocado dentro de esas realidades y de la naturaleza del sistema escolar.

Respecto a la educación, se requiere una mayor productividad en términos de alumnos que concluyen los estudios, una tecnología más refinada, ciencias y disciplinas que favorezcan el desarrollo de los recursos humanos y la adquisición y difusión de nuevos conocimientos y técnicas. Esta tarea constituye un reto para los educadores.

Pero al propio tiempo, América Latina está empeñada en la reorganización de sus mercados, en la supresión de las barreras internas a fin de ampliar las posibilidades de intercambio y de desarrollo industrial.

Por otra parte, en el seminario se ha hecho referencia a las formas de estructura, a la inestabilidad política y administrativa, fuentes de inconstancia en los planes y a la falta de una educación conveniente para las zonas rurales.

### NUEVOS CONCEPTOS DE LA EDUCACION

Los sistemas educativos actuales reflejan una situación dimanante de las aspiraciones ideológicas del siglo XIX. Es de urgencia adaptarlos a las condiciones de hoy, evitar la deserción de los escolares, mejorar los programas, corregir la escasa formación del magisterio, pues todo ello impide el logro de mejores resultados.

Por otro lado—según recordó Philip Coombs—, el desarrollo demográfico del Continente es de un 3 por 100 anual, lo que amenaza con anegar el desarrollo económico y reduce en la práctica el ingreso *per capita*. El fenómeno es más notorio en las zonas rurales anquilosadas, y por ello el progreso de América Latina no es genuinamente nacional.

Algunos de los expertos han insistido en la necesidad de cambios en el régimen de tenencia de la tierra. Por otra parte, los recursos humanos son indispensables y la demanda popular de educación obliga a un desarrollo constante de la escuela. Por eso la organización docente ha de ser corregida, no sólo en la enseñanza regular, sino en todas las oportunidades de mejoramiento ofrecidas a los adultos.

Quizá con los mismos recursos, mejor administrados, pudieran lograrse resultados mejores, y ello será una de las tareas a estudiar por el planeamiento.



Si bien es difícil precisar los alcances de lo adelantado en materia de planeamiento, pueden señalarse algunos progresos, aun cuando se admite que no basta con crear oficinas, sino que es necesario que trabajen, que se las tenga en cuenta y que la labor efectuada se conozca en todas partes.

Incluso sin planeamiento, América Latina ha aumentado de manera extraordinaria el número de escuelas y maestros, pero por ello mismo es más conveniente hacer comprender a los hombres de estado, a los responsables de la vida política y social, la necesidad de una racionalización de los propósitos y de las metas a alcanzar.

Según los casos estudiados del planeamiento en Venezuela, Ecuador, Colombia, Chile, Brasil y Perú, a veces se ha procedido por etapas, sin realizar una operación integral que comprenda todos los grados de la enseñanza y sin conexiones con el desarrollo económico y social. Con frecuencia los planes no se han llevado a ejecución y otras veces se ha extendido la enseñanza, olvidándose de sus aspectos cualitativos.

#### LOS RESULTADOS POSITIVOS DEL PLANEAMIENTO

Apuntó Coombs que una de las tareas más difíciles del especialista es la de apreciar la oportunidad del momento y la de resolver problemas inmediatos ur-

gentes, ya que no es posible dejar las cosas para un porvenir demasiado lejano. Pero se logran resultados positivos. Hace poco tiempo que se ha reconocido la importancia de la educación en el desarrollo económico y social, a veces el rango jerárquico de las oficinas de planeamiento no ha adquirido el nivel deseado; pero no faltan ejemplos de oficinas de rango ministerial relacionadas con todas las esferas del desarrollo nacional.

Ha sido notable en materia de investigación el progreso realizado en materia de construcciones escolares, y ahora a los especialistas del planeamiento se les presenta una multitud de preguntas:

¿Adónde vamos y cuáles son los problemas verdaderos? ¿Cuál es el camino a seguir? ¿Cuáles son los límites financieros óptimos para el desarrollo de la educación? ¿Debemos investigar las relaciones de la escuela y de la economía, la integración del desarrollo en la educación, los déficit de los sistemas, las posibilidades de favorecer la formación profesional, especialmente en las zonas campesinas? ¿Cuál es la trascendencia de las metas humanas y sociales comprendidas en la educación?

Por otra parte, las universidades, dentro de su régimen de autonomía, han de ser llamadas a cooperar en la investigación pedagógica. Es una obra de asentimiento que debemos alcanzar de todo el cuerpo social, pues sólo así el planeamiento tendrá un carácter democrático y plena efectividad.

### 3. Los cambios en las universidades

En el seminario que se está celebrando en la Casa de la Unesco, bajo los auspicios del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, el profesor José Medina Echavarría, del Instituto Latinoamericano de Planificación Económica y Social, enumeró las dificultades que impiden los cambios en las universidades iberoamericanas. Después de indicar la dificultad de presentar un cuadro general comprensivo de cada uno de los países de habla española y portuguesa, el orador dijo que la universidad iberoamericana es un fragmento de la universidad occidental y como tal está sujeta a una permanente reforma. Hay, sin embargo, ciertos obstáculos que se oponen a esos cambios y que conviene analizar, desde un punto de vista universal.

¿Cuáles son los orígenes del crecimiento de la enseñanza superior y de la crisis por que atraviesa?

En los países más adelantados el hombre vive en una permanente situación paracientífica, vital, que le obliga a adaptarse a las necesidades de la vida, a aprender y a saber más; en una palabra, a procurar el ingreso en la universidad. Al mismo tiempo se ha producido una gran expansión demográfica y la ampliación de los efectivos escolares en todos los grados.

¿Cuál de estos dos factores es el de mayor actualidad en América Latina? Encontramos en nuestros países meramente el factor demográfico, pues América, en su conjunto, cualesquiera que sean las diferencias entre las distintas naciones, no vive todavía la fase de los países de mayor desarrollo industrial.

#### LA REFORMA DE LA UNIVERSIDAD

Producto de estas dos presiones, en los grandes países se va a una profunda reforma de la universidad. Uno de los hechos principales es la funcionalización de la educación superior; sus primitivas funciones clásicas han sido desbordadas y han crecido. Hoy en día debe atender a la formación profesional, cuyas necesidades son cada vez mayores; a la preparación de la verdadera conciencia de la cultura, y, en tercer lugar, la universidad es uno de los poderes espirituales de cada país.

La historia del desarrollo de las universidades es fascinante. Como toda institución educadora, la universidad tiende a la conservación; pero, al mismo tiempo, está obligada a adaptarse a las presiones del medio ambiente. Eso ha ocurrido en los Estados Unidos, en la Gran Bretaña, en Francia, en Alemania, en la URSS. En los Estados Unidos la presión funcional ha venido de ciertos grupos, pero frente a ello, en América Latina la reforma universitaria no ha sido producto de grupos particulares, sino de la capacidad de ciertos hombres, adelantados, que previeron la marcha de los acontecimientos y promovieron las reformas. No siempre fueron aceptadas por el público y se produjeron vacilaciones de todo orden. El Brasil es el ejemplo más claro de esta tendencia.



### LA AUTONOMIA UNIVERSITARIA

Otro de los puntos más interesantes a considerar es el de las relaciones de la universidad con el Estado. La educación superior mantiene siempre su autonomía, que como capacidad jurídica de autogobierno ha ido desapareciendo; socialmente la autonomía es un fenómeno de la cultura occidental, un compromiso entre el poder del Estado y el poder espiritual, que siempre ha sido respetado, pues cuando ha habido incumplimiento, en general, se ha debido a deficiencias de la propia universidad.

También hay un tipo de reformas políticas, es decir cuando la universidad se crea o se funda por voluntad del Estado. Los ejemplos bien conocidos son los de Cuba y los de la URSS.

El campo de intervención del Estado se ha extendido extraordinariamente en los últimos cincuenta años, y hoy se ocupa de múltiples actividades de la vida cultural, intelectual y educativa. Pero además hay otra razón que ha jugado en favor de la reforma de las primitivas universidades, y es la importancia de la investigación científica.

La mayor parte, la más importante del planeamiento que se realiza en nuestra sociedad, es la del planeamiento de la ciencia, y de ella dependen hoy la economía y la educación. Sin hombres de ciencia, sin una ciencia bien organizada, no será posible el desarrollo educativo, ni el científico, ni el social. Cada vez se dedica a la investigación científica una mayor parte del producto bruto de la renta nacional. Con ello llegará un momento en que el Estado intervendrá cada vez más en la ciencia, y América Latina difícilmente podrá escapar a esa tendencia.

¿La universidad iberoamericana se halla en condiciones de desarrollar los estudios científicos? ¿Es posible pensar que los pequeños países puedan mantener un aparato adecuado al desenvolvimiento de esos estudios? ¿Será necesario, por el contrario, pensar en una cooperación entre el conjunto de América Latina?

Respecto a la función fundamental de la universidad, que es la de promover la conciencia de la propia cultura, la situación es muy variada.

Inmediatamente procedió Medina Echavarría a relacionar el funcionamiento de las universidades inglesas, que en sus comienzos permitieron a sus miembros desinteresarse de los problemas diarios para concentrarse en actividades espirituales y de tipo intelectual. Su organización se basaba en la soledad para el cultivo de las ciencias, en una universidad enclaustrada o recoleta que nunca se ha presentado en América Latina sino en parte, y hubiera producido ángeles incapaces de adaptarse a la vida.

Existe otra concepción de la universidad, la militante, que tiene sus partidos políticos, hay elecciones y se halla en conflicto permanente porque reproduce en su interior los problemas mismos de las sociedades.

Ni una ni otra, a juicio del señor Medina Echavarría, son viables; pero ha de reconocerse que la universidad no puede permanecer al margen de la vida, y entonces aparece la universidad partícipe, que al enfrentarse con los problemas de la vida y la sociedad los somete al análisis de la objetividad científica.

### LA COGESTION DEL ESTUDIANTE EN LA UNIVERSIDAD

En América Latina, a partir del siglo XVIII, el estudiante interviene de manera excesiva en la organización de la universidad. Cuando se habla de inves-

tigación y de estudios, por muy liberal que uno sea, ha de reconocer que los métodos de trabajo y de estudio no tienen nada que ver ni con el liberalismo ni con la democracia. Y todavía es una gran ventaja que en América Latina no se haya caído en un nacionalismo estrecho; la mejor prueba es la creación en el Colegio de Méjico del Instituto de Culturas Orientales, pues hoy en día la cultura mediterránea no es el punto eminente del progreso científico y la universidad ha de estar abierta a todos los horizontes.

Al contestar a las preguntas formuladas por los distintos participantes en el seminario, Medina Echavarría precisó algunos puntos entre los expuestos en su introducción, y entre ellos los siguientes:

1. La universidad politizada es el problema más grave que tiene América Latina, y en lugar de entablar luchas pasajeras, mucho mejor sería dedicar el tiempo al estudio de los problemas urgentes de la región: el petróleo, la educación, el desarrollo científico, el progreso económico y social. Eso será difícil de alcanzar mientras no existan estudios sobre el estado de la juventud latinoamericana, pues si bien se dan juventudes muy politizadas, no faltan otras en donde la apatía es el signo predominante y hay universidades que están al margen completo de los problemas. Una encuesta sobre cien casos bastaría para que podamos tener ideas precisas sobre lo que quiere la juventud de América Latina.

2. El porvenir de la cultura de América Latina está en que la universidad sea capaz de investigar; pero hoy la investigación no se realiza como en los orígenes, y en los Estados Unidos, Francia, Alemania, Gran Bretaña ha sido preciso crear un piso más en la universidad. La investigación es problema nacional, y en América Latina no estamos todavía en condiciones de formular una gran política científica. El porvenir económico, la integración de América Latina, el éxito del mercado común, sólo se producirán cuando se haya creado un verdadero sistema de enseñanza superior.

3. En la historia de nuestra universidad debe decirse que se olvidó, al copiar el modelo francés, la existencia de las grandes academias y por eso es necesario lograr que la universidad española se ocupe de ciencia y de investigación puras, pues esa actividad la hemos descuidado.

4. A la universidad actualmente se le exige demasiado; como la educación secundaria es deficiente, en la universidad tenemos que reforzar la enseñanza de cosas que corresponden al grado medio. Ultimamente se han creado cursos generales de repetición, en forma elevada, en Concepción y Puerto Rico, pues existe una necesidad absoluta de dar al estudiante una visión general del mundo.

5. Conviene también no olvidar que en América Latina no hay competencia entre las universidades. No existe apenas el profesor de tiempo completo, y su selección es poco rigurosa. La competencia universitaria ha sido el mayor estímulo en la educación europea y norteamericana. La historia de la ciencia en Alemania se confunde con la competencia entre sus universidades, que a porfía se empeñaron en crear cátedras del más alto saber, y en América Latina la proliferación universitaria no está sujeta a ninguna clase de competencias.

6. Por otra parte, en América Latina existe ese dualismo cultural entre la urbe y el campo, ese medio agrario que no tiene ningún contenido científico. La



universidad de provincias es siempre o casi siempre muy deficiente, y el excesivo número de centros superiores de enseñanza, que no corresponde a la importancia de la población estudiantil, obliga a un verdadero malthusianismo.

7. Tampoco es la universidad la coronación del sistema educativo, porque carece de nexo y de relaciones con los demás grados. Por otra parte, puede

pensarse en que hasta el último ciudadano de América Latina puede tener aspiraciones de acceso a la educación superior; pero ese deseo no basta para que se convierta en una vigencia nacional.

8. Antes hay que generalizar la enseñanza primaria para todos los niños, después vendrá la secundaria, y en ese proceso lento de vigencias daríamos el paso a la enseñanza universitaria para todos.

El problema de la educación superior en América Latina es un problema complejo y de gran importancia. Se trata de un problema que afecta a todos los países de la región y que requiere una solución urgente y eficaz. La educación superior es el pilar fundamental de cualquier sistema educativo y, por lo tanto, su desarrollo es esencial para el progreso de una nación. Sin embargo, en América Latina, la educación superior ha estado históricamente limitada y fragmentada. Solo una élite de estudiantes tiene acceso a la universidad, lo que resulta en una gran desigualdad social y económica. Además, la calidad de la educación superior es generalmente baja, lo que afecta a la formación de profesionales y científicos. Por lo tanto, es necesario implementar reformas que permitan un acceso más equitativo y una mejora en la calidad de la educación superior. Esto incluye la creación de más universidades en áreas rurales y de bajos ingresos, así como la implementación de programas de becas y subsidios para estudiantes de bajos recursos. Además, es necesario fortalecer la vinculación entre la educación superior y el sector productivo, para que los egresados estén mejor preparados para el mercado laboral. Solo así podremos garantizar que la educación superior sea una verdadera oportunidad para todos los ciudadanos de América Latina.

El problema de la educación superior en América Latina es un problema complejo y de gran importancia. Se trata de un problema que afecta a todos los países de la región y que requiere una solución urgente y eficaz. La educación superior es el pilar fundamental de cualquier sistema educativo y, por lo tanto, su desarrollo es esencial para el progreso de una nación. Sin embargo, en América Latina, la educación superior ha estado históricamente limitada y fragmentada. Solo una élite de estudiantes tiene acceso a la universidad, lo que resulta en una gran desigualdad social y económica. Además, la calidad de la educación superior es generalmente baja, lo que afecta a la formación de profesionales y científicos. Por lo tanto, es necesario implementar reformas que permitan un acceso más equitativo y una mejora en la calidad de la educación superior. Esto incluye la creación de más universidades en áreas rurales y de bajos ingresos, así como la implementación de programas de becas y subsidios para estudiantes de bajos recursos. Además, es necesario fortalecer la vinculación entre la educación superior y el sector productivo, para que los egresados estén mejor preparados para el mercado laboral. Solo así podremos garantizar que la educación superior sea una verdadera oportunidad para todos los ciudadanos de América Latina.

LA EDUCACION DEL ESTUDIANTE EN LA UNIVERSIDAD

El estudiante universitario enfrenta una serie de desafíos que afectan su rendimiento académico y su bienestar personal. Entre estos desafíos se encuentran la carga excesiva de trabajo, la falta de recursos, la presión social y el aislamiento. Por lo tanto, es necesario implementar estrategias que ayuden a los estudiantes a superar estos desafíos y a maximizar su potencial académico. Esto incluye la implementación de programas de tutoría, la creación de espacios de estudio y de apoyo psicológico, así como la promoción de un ambiente de aprendizaje colaborativo. Además, es importante fomentar el desarrollo de habilidades blandas, como la comunicación y el trabajo en equipo, que son esenciales para el éxito profesional. Solo así podremos garantizar que la educación superior sea una verdadera oportunidad para todos los estudiantes de América Latina.



# La formación de educadores de jóvenes inadaptados en Alemania \*

ISABEL DIAZ ARNAL

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

Para la educación de los jóvenes inadaptados existe en Alemania un sistema bien diferenciado, diversidad que arranca o reposa en el desarrollo histórico de dicho país. Antes de precisar las vías de formación es necesario limitar las funciones que llevan a cabo estos educadores, ya que su acción se circunscribe a la esfera de educación anterior a la escuela, fuera de la escuela, fuera de la profesión y fuera de la familia. No se confunden, por tanto, con los profesores o instructores, que realizan una labor docente propiamente dicha, sino que, al margen de éstos o en colaboración de equipo, están en contacto personal directo con el niño o joven que se educa.

## TRES CAMPOS DE ACTUACION

Abarcan tres campos principalmente:

a) El cuidado individual para los menores, como, por ejemplo, ayuda y asistencia temporal a los jóvenes castigados por delincuentes, asistencia posterior a los mismos, una vez abandonada la casa de corrección, asistencia pedagógica a los que viven todavía en la familia.

b) Instituciones donde los jóvenes—aun viviendo en la familia—, son cuidados durante la jornada: casas-cuna, jardines de niños, guarderías para escolares, hogares para niños (párvulos y escolares), hogares para muchachos con defecto mental o físico, terrenos de juego con atenciones pedagógicas, hogares «abiertos» para escolares y menores.

c) Instituciones donde los muchachos viven durante la jornada y la noche: guarderías, parvularios, internados (donde viven escolares y menores fuera de las horas de clase), establecimientos de corrección, hogares terapéuticos, internados para aprendices.

Como es lógico, el porcentaje de niños inadaptados en todas estas instituciones es muy distinto; en los jardines de infancia, hogares abiertos, se encuentran algunos inadaptados de modo aislado, mientras que en los hogares terapéuticos y en las casas de corrección abundan los jóvenes inadaptados con trastornos o deficiencias notables.

(\*) Desde estas líneas agradezco la información valiosa que la doctora G. Schulz, consejero ministerial de Hamburgo, me ha proporcionado en el último viaje que realicé a Alemania, información que he transcrito esencialmente en el presente artículo.

¿Cómo se forman, pues, los educadores que trabajan en estas instituciones? Las escuelas de formación son de nivel diferente, a saber:

Escuelas para formación de guardadoras infantiles (escuela profesional).

Seminarios para especializarse en jardín de infancia (escuela profesional secundaria).

Seminarios para los educadores especializados (parte en escuelas profesionales, parte en escuelas profesionales secundarias).

Seminarios para la formación de conductores de juventud (escuelas profesionales secundarias).

Escuelas profesionales secundarias para la formación de trabajadores sociales.

## GUARDADORAS INFANTILES

Guardadoras infantiles—«Kinderpflegerin»—. Esta profesión, como la de especialista en jardines de infancia, debe su existencia a la aspiración de Froebel de ocuparse y educar al niño desde muy pronto, en la edad preescolar.

En la República Federal alemana y Berlín oeste hay 109 escuelas de formación, de las que 71 tienen carácter comunal o público, 21 son de confesión católica y 16 protestante. Aproximadamente unas 2.200 alumnas acaban anualmente sus estudios en estas escuelas.

Para ser admitida es preciso haber terminado la escuela primaria y tener, como mínimo, la edad de quince años, durando la formación un año y medio; se reduce a un año si la aspirante ha frecuentado con anterioridad una escuela familiar o un centro profesional de economía doméstica. La formación y la profesión de guardadora es de gran importancia en cuanto a la educación nacional, ya que se desarrollan las facultades prácticas y los dones maternas, tan necesarios luego en el desempeño de las tareas de madre y de gobierno de hogar. Por ello, la instrucción cultural de las jóvenes es una obligación pedagógica para las escuelas. El plan comprende las materias siguientes:

Alemán, conocimientos profesionales—disciplinas pedagógicas, estéticas, higiénicas, ejercicios físico y gimnástico—disciplinas caseras.

Las alumnas trabajan una jornada semanal en los jardines de infancia o en hogares para niños o bebés; además, es obligatorio pasar un mes internada en un



centro infantil a pleno tiempo. La formación termina mediante un examen teórico y práctico seguido de un año de prácticas bien en familias con niños o en instituciones infantiles, a elección de la alumna, y supervisadas por la escuela.

El campo principal de actuación de la guardadora es el cuidado de niños hasta los tres años, pero cada vez más se va extendiendo su acción hasta los de cuatro-cinco años, y algunas veces, tras una larga experiencia, se ocupa de niños con edad superior a las reseñadas. La posesión de esta formación supone un mérito a puntuar cuando se aspira al perfeccionamiento para alcanzar otras profesiones pedagógicas.

### ESPECIALISTAS EN JARDINES DE LA INFANCIA

Especialista en jardines de infancia—«Kindergartenin»—es la primera profesión social-pedagógica, y su formación dura dos años y tiene lugar en los seminarios que tienen categoría de escuelas profesionales secundarias. Como condición previa se requiere haber cursado seis años de escuela secundaria o la aprobación de un examen de cultura, siendo necesario acreditar también la frecuentación de una escuela hogar durante un año. La edad de admisión son los diecisiete-dieciocho años.

Durante los dos años de formación es preciso hacer tres periodos de prácticas, cada uno de los cuales abarca cinco semanas, en el interior de instituciones infantiles en internado; en el curso de este trabajo práctico la escuela y la institución colaboran estrechamente; la escuela prepara la práctica con los alumnos y desmenuza las experiencias pedagógicas. Primero, estas experiencias de la práctica se intercambian y se discuten y, más tarde, se generalizan bajo la disciplina «conocimiento profesional», regida por una dirigente o conductora de juventud experta. Igual acontece con las lecciones de Psicología y de Pedagogía, pues todas estas disciplinas tienen como objetivo desarrollar la comprensión del niño en la familia y en la sociedad moderna, así como demostrar las razones y los orígenes de los trastornos o deficiencias de los niños sin abusar de la teoría. Como asignaturas de formación profesional estricta están: alemán, instrucción religiosa, sociología, asistencia a la juventud, higiene, ciencias de la naturaleza, literatura para la juventud.

La instrucción cultural de las alumnas va estrechamente unida a la formación profesional, teniendo validez no sólo en las disciplinas teóricas, sino también en las estéticas. Interpretar música, jugar, representar, es enseñado no mediante discursos, sino haciéndolo las propias alumnas. La que vaya a trabajar en el jardín de infantes ha de hacer primero ella misma las cosas que enseñará más tarde a los niños, con frase de Hoffmann.

La formación termina con un examen público, y aproximadamente tres mil especialistas en jardín de infancia se examinan anualmente, existiendo en la actualidad 103 escuelas, de las cuales 31 son públicas o comunales, 36 son católicas, 23 protestantes y seis pertenecen a otras organizaciones. Excepto en cuatro de estas escuelas en que se forman algunos muchachos, la totalidad del alumnado es femenino.

Los campos de actividad de este personal son muy extensos: jardines de infancia, guarderías, hogares infantiles, clínicas infantiles, internados, oficinas de asistencia pública, de educación, terrenos públicos de juego, *campings* infantiles.

Si la especialista en jardín de infancia tiene alguna experiencia puede llegar a dirigir instituciones infantiles que alberguen un número de niños no superior a 60. Asimismo, con esta formación, y después de tres años de ejercicio, tienen la posibilidad de convertirse en conductoras o dirigentes de juventud; incluso en alguna ocasión ofrecen la posibilidad de llegar a ser instructoras.

En el año 1959 se ha operado una transformación en la formación de especialistas en el sentido de prolongarla a cinco semestres, el tercero de los cuales se dedica a la práctica; además, se disminuyen las disciplinas estéticas para dar más amplitud a las sociales.

Por otra parte, dada la falta de educadores masculinos que no tenían acceso a estas escuelas, en Hamburgo se ha sustituido el seminario tradicional por la escuela profesional para educadores, cambiando, naturalmente, las condiciones de admisión: todos los candidatos deben probar el haber desempeñado durante doce meses la calidad de «asistentes de educación», pasando la formación a tres años, el tercero de los cuales se realizan prácticas reconocidas por el Estado. Las atenciones que dispensan estos educadores se extienden ya a los jóvenes.

### CONDUCTORES DE LA JUVENTUD

La formación de conductores u orientadores de la juventud—«Jugendleiterin»—supone como base la posesión de los dos grados anteriores y dura dos años, desarrollándose en las escuelas secundarias profesionales para dirigentes de juventud. Actualmente hay 17 escuelas de este tipo en la República Federal, de las cuales 11 corren a cargo del municipio, una católica, una protestante y dos mantenidas por otras asociaciones. Son pocos los alumnos que las frecuentan, y alrededor de 250 candidatos salen al año.

Para ser admitidos se necesita haber trabajado durante tres años en jardín de infancia; uno de estos tres años se requiere haber practicado bajo la instrucción de una conductora experta, con bebés, escolares y jóvenes. Con frecuencia, el alumno es aconsejado por la escuela antes de la admisión.

Las materias comprenden disciplinas pedagógicas y psicológicas, estéticas y práctica social-pedagógica.

Es preciso pasar dos periodos de prácticas de cinco a seis semanas: uno, en la asistencia a la familia, y otro, para completar, en general, los conocimientos. Además, hay que realizar una «práctica permanente» durante un día semanal, con un sector determinado de actividades: educación de grupos, asistencia pública y pedagógica, etc., discutiéndose los casos importantes. Fuera del horario se organizan visitas, viajes de estudios, cursos, sobre todo en la esfera estética.

Los campos de actividad de los conductores de juventud son muy amplios: los grandes jardines de infancia con más de sesenta niños, los establecimientos de corrección, internados para jóvenes en general y para aprendices, las oficinas de asistencia pedagógica, las instituciones pedagógico-terapéuticas, las clínicas psiquiátricas infantiles, los hogares para niños en edad escolar pero inmaduros, la asistencia a los padres, los centros de recreo para jóvenes, la instrucción en las escuelas-hogar, escuelas profesionales, escuelas de puericultura, los seminarios para formación de especialistas en jardín de infancia y en las instituciones similares de esfera local.



## EL TRABAJADOR SOCIAL

El trabajador social, denominación que equivale al asistente social en nuestro país, tenía ya vigencia en los finales de la primera guerra mundial, si bien no con el carácter amplio y definido que le caracteriza desde la terminación de la guerra del 1945. El cambio operado en las situaciones económica y social de Alemania obligó a adaptar la formación de estos trabajadores sociales a las exigencias del momento, estableciendo para ellos una formación de tres años de duración; ésta comprende una parte teórica, otra práctica y una tercera de profundización detallada, siendo el primer período o primer año de la formación considerado como de ensayo, después del cual la escuela decide si el candidato puede continuar la formación.

## DISCIPLINAS FORMATIVAS

Las disciplinas que se desarrollan en la formación abarcan cuatro aspectos principales:

1. Pedagogía, Psicología, Medicina e higiene, Instrucción religiosa y Ética social.
2. Sociología, Instrucción cívica, Jurisprudencia e Instrucción económica.
3. Política social, Asistencia a la juventud, Protección de la infancia y juventud, Asistencia pública y Administración.
4. Disciplinas estéticas, Gimnástica y Deportes.

La formación práctica se halla dividida en un período de seis meses seguidos durante el primer año de formación y dos períodos de tres meses durante el segundo y tercer año, respectivamente. El primer período, de seis meses, tiene lugar, para las alumnas, en una clínica para bebés y niños en edad preescolar; si ya tiene acreditada la práctica en esta clase de instituciones mediante diploma, la lleva a cabo en establecimientos para niños en edad escolar y para jóvenes. Los alumnos pasan las prácticas en la esfera social-terapéutica; por ejemplo, en hospitales, instituciones para heridos, enfermos con un defecto físico, en establecimientos de geriatría o psiquiátricos. Uno de los dos períodos de tres meses de prácticas hay que realizarlo en la gran esfera de la asistencia pedagógica o social, en el servicio interior o exterior de la misma.

El alumno es guiado durante la práctica por un especialista, preparándose en la escuela, siendo supervisada por ésta y desmenuzadas más tarde las experiencias recogidas por el mismo. Este es aconsejado por un experto, el cual acuerda, con la institución donde practica el alumno, el plan que regirá durante el período de prácticas, al final del cual se exige del candidato un trabajo escrito para su evaluación en la escuela. En algunas escuelas el período de prácticas finaliza con un coloquio público en el que se hallan presentes los profesores de la escuela y los expertos de las instituciones donde se practica. En este coloquio el candidato prueba su madurez profesional ampliamente y recibe su diploma reconocido por el Estado.

Actualmente existen 41 escuelas profesionales secundarias para trabajadores sociales; 20 son frecuentadas por muchachos, 14 por muchachas solamente y siete por alumnos de uno y otro sexo; 13 son de matiz evangélico, 12 católicas, 10 tienen carácter municipal

o comunal y seis son mantenidas por otras asociaciones (como la Cruz Roja, Asistencia Obrera, etc.). Cada año abandonan las escuelas de formación unos 1.200 alumnos aproximadamente.

La actuación del trabajador social abarca, entre otras actividades, las siguientes: la asistencia familiar, la asistencia a los jóvenes inadaptados, la protección de la juventud, asistencia a los Tribunales de Menores, la orientación profesional, asistencia a la educación, ayuda a los jóvenes vagabundos, a los intoxicados, talleres para menores con defecto mental, internados, instituciones para «la madre y el niño»...

## EL EDUCADOR ESPECIALIZADO

La profesión de educador especializado —«Heimerzieher»—, surgida como entidad profesional en el espacio intermedio entre las dos guerras mundiales de este siglo, adquirió caracteres de urgencia después de la segunda, ya que el número de niños recogidos en instituciones y en internados aumentó de manera considerable y había necesidad de disponer de un mayor número de educadores especializados que se ocupasen de los chicos fuera de las horas de escuela.

Reconociendo que sólo el amor hacia el niño y la buena voluntad no son suficientes para el desarrollo de esta labor se exige cada vez más la especialización de los educadores de una institución. Las escuelas en principio no eran suficientes para formar el número de educadores que se requería, pues la única posibilidad de formación para los jóvenes la ofrecía la «Wohlfahrtsschulen», mantenida por la Asistencia Pública, en la cual los alumnos trabajaban en la esfera completa del trabajo social.

En esta situación, algunas asociaciones fundan sus propias escuelas, preparando a los educadores al interior de las instituciones que mantienen, completando con dos años de formación teórica la práctica del educador en ejercicio.

Actualmente hay 14 escuelas de formación de educadores: 10 son protestantes, dos católicas, una municipal y una depende de la Asistencia Obrera. Hay ocho exclusivamente femeninas y una masculina, admitiendo alumnos de uno y otro sexo, cinco.

El nivel de formación es diferente; las escuelas profesionales exigen dos años de preparación, mientras las escuelas profesionales secundarias imparten tres cursos de formación; casi todas están adscritas a instituciones de educación o sociales. La edad mínima de ingreso son los veinte años, y es preciso haber cursado estudios secundarios o realizar un examen de cultura al ingreso.

La instrucción impartida en las escuelas no es uniforme, y la proporción entre teoría y práctica la deciden ellas mismas; a pesar de ello, lo más general es que antes de la instrucción teórica, de un año de duración, se lleve a cabo un período de prácticas —«stage»— que varía de seis a doce meses, pues la adscripción de la escuela a una institución ofrece un buen número de posibilidades para el trabajo práctico.

La asociación general para la educación social «Allgemeine Fürsorgeerziehungstag», organización que se ocupa de la educación en instituciones e internados, está tratando a fondo la formación de los educadores especializados, elaborando el mínimo de instrucción, que viene a ser muy semejante al reseñado anteriormente para el trabajador social.



### EL EDUCADOR TERAPEUTA

Por una formación adicional a la de educador especializado, con una matización laboral, se logra el educador de trabajo o «Arbeitserzieher»; asimismo, mediante una formación posterior de un año el educador especializado puede alcanzar la calificación de *educador terapeuta* mediante períodos prácticos en instituciones pedagógico-terapéuticas, comunidades de trabajo, discusión de experiencias, visitas y cursos teóricos. Solamente hay dos escuelas de formación de este tipo de educadores: una católica y otra protestante, recién inaugurada.

El nivel de la formación, y por tanto el de la profesión, está marcado por la duración de la primera y la selección de las disciplinas; esto hace que los trabajadores sociales, los conductores de juventud y, en parte, los educadores especializados pertenezcan a las llamadas «profesiones secundarias» («gehobene Berufe»), mientras que los de jardín de infancia y la mayor parte de los educadores especializados pertenecen a

las llamadas «profesiones primarias superiores» («mittlere Laufbahn»). En la esfera social no hay formación a nivel universitario y por este motivo no puede compararse el educador con el instructor.

### PERFECCIONAMIENTO

Aparte de la formación general propiamente dicha, se da el *perfeccionamiento durante el ejercicio* («Fortbildung»), organizado por las asociaciones y organismos que patrocinan las escuelas de formación, así como las organizaciones profesionales y movimientos de juventud que hacen posible el cambio de experiencias de los educadores mediante reuniones anuales, cursos de perfeccionamiento y realización de visitas.

Y junto a esta formación metódica, la unión de educadores de todas las latitudes y razas, agrupados en asociaciones internacionales como la AIEJI, la UMOSEA, etc., permite el intercambio de las actuaciones educativas en los más variados matices respecto de un mismo problema.

## Educación Nacional

### INDICE ANALITICO DE DISPOSICIONES GENERALES

Mayo 1964

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

#### ACUERDOS INTERNACIONALES

CANJE de notas de 18 de marzo de 1964 entre los Gobiernos de España y de los Estados Unidos de América por el que se enmienda el Acuerdo suscrito entre ambos Gobiernos el 16 de octubre de 1958 para financiar ciertos programas de intercambio cultural (Fulbright). (*Boletín Oficial del Estado* núm. 121, de 20 de mayo de 1964. DG 5-B, p. 2002.)

Por este Canje de notas se lleva a cabo una revisión completa del Acuerdo entre los Gobiernos de los Estados Unidos de América y de España para financiar ciertos programas de intercambio cultural, suscrito en 16 de octubre de 1958, sustituyéndose el articulado de aquél por el nuevo texto que ahora se publica. En su artículo primero se crea una Comisión titulada «Comisión de Intercambio Cultural entre los Estados Unidos de América y España», que será reconocida por ambos Gobiernos como Organismo instituido con el fin de facilitar la administración de un programa cultural su-

fragado con los fondos que se pongan a disposición de la Comisión, de acuerdo con lo estipulado en el presente Convenio.

Tales fondos serán utilizados por la Comisión para los siguientes fines:

1. La financiación de estudios, investigaciones y enseñanzas y otras actividades de índole cultural de ciudadanos y nacionales de los Estados Unidos de América en España, o de los españoles en las escuelas e instituciones de enseñanza norteamericanas situadas dentro o fuera de los Estados Unidos.

2. La financiación de las visitas e intercambios entre los Estados Unidos de América y España de estudiantes en período de prácticas, Profesores, Instructores y Catedráticos.

3. La financiación de otros programas y actividades culturales, para los que se han aprobado presupuestos de acuerdo con el artículo 3.º de este Convenio.

Dicha Comisión tendrá su sede en Madrid y se compondrá de diez miembros, cinco de los cuales serán ciudadanos españoles y los restantes ciudadanos de los Estados Unidos de América. La propia Comisión nombrará, de entre sus miembros, un Presidente, y podrá adoptar sus reglamentos, así como designar los Comités que considere necesarios para el mejor funcionamiento de los asuntos.

En cumplimiento de este Acuerdo, quedará sujeto a la disponibilidad de consignaciones de fondos por el Secretario de Estado de los Estados Unidos de América, cuando lo requieran las leyes de los Estados Unidos de América.



**APAREJADORES**(Véase *Obras.*)**ARCHIVEROS, BIBLIOTECARIOS Y ARQUEOLOGOS**(Véase *Cuerpo Facultativo de Archiveros, Bibliotecarios y Arqueólogos.*)**ASISTENTES SOCIALES**(Véase *Escuelas de Asistentes Sociales.*)**BACHILLERATO LABORAL**(Véase *Enseñanza Media y Profesional.*)**BECAS**(Véase *Protección Escolar.*)**CATEDRATICOS NUMERARIOS DE INSTITUTOS NACIONALES DE ENSEÑANZA MEDIA**(Véase *Plantillas.*)**CONTRATACION DE PERSONAL**

*LEY 7, de 29 de abril de 1964*, de contratación de personal no docente en el Ministerio de Educación Nacional. (*Boletín Oficial del Estado* núm. 107, de 4 de mayo de 1964. DG 5-A, p. 1732.)

El problema existente en el Ministerio de Educación Nacional, por la escasez de medios personales con que atender a sus servicios administrativos, ha alcanzado proporciones de acusada gravedad, porque, en tanto que la plantilla no ha sufrido variación, la actividad del Departamento ha aumentado en grado extraordinario.

Esta situación acuciante ha llevado a buscar una fórmula de urgencia que con carácter provisional permita disponer de personal adecuado para los servicios de oficina y subalternos, en tanto se establezcan las plantillas orgánicas del Ministerio, de acuerdo con las directrices establecidas en la Ley de Funcionarios Civiles del Estado.

La solución consiste en incluir en el presupuesto para 1964 un crédito de veinte millones de pesetas, que servirá para contratar, conforme a las normas legales en vigor, personal para trabajo de oficina y subalternos con carácter temporal en los servicios no docentes dependientes de la Subsecretaría.

**CUERPO FACULTATIVO DE ARCHIVEROS, BIBLIOTECARIOS Y ARQUEOLOGOS**

*DECRETO 1190/1964, de 24 de abril*, sobre provisión de vacantes en destinos servidos por funcionarios del Cuerpo Facultativo de Archiveros, Bibliotecarios y Arqueólogos. (*Boletín Oficial del Estado* núm. 108, de 5 de mayo de 1964. DG 5-A, p. 1802.)

El Decreto de 19 de mayo de 1932, que reorganizó el Cuerpo Facultativo de Archiveros, Bibliotecarios y Arqueólogos, disponía en su artículo 41 que los archiveros ingresados con posterioridad a la promulgación del mismo sólo podrían ocupar plazas de Archivos; los

bibliotecarios, solamente de Bibliotecas, y los arqueólogos, exclusivamente de Museos.

Por necesidades imperiosas se dictó, en 3 de mayo de 1941, una disposición en virtud de la cual se autorizó a los funcionarios de dicho Cuerpo a solicitar destino de cualquier especialidad. Esta disposición fué derogada por Orden de 9 de diciembre de 1944, volviendo así al régimen establecido por el Decreto anotado en cabeza.

El mantenimiento del principio de especialización no exige forzosamente su rigurosa aplicación en todos los casos de destino del personal a los diversos Centros, sobre todo si se tiene en cuenta las profundas y fundamentales diferencias que existen entre los mismos, tanto por la índole de sus servicios como por la importancia o cuantía de sus fondos documentales, así como por la existencia de situaciones reales impuestas por la categoría de los Centros.

El presente Decreto, en base a las consideraciones anteriores, dispone que hasta tanto exista número suficiente de funcionarios del Cuerpo Facultativo de Archiveros, Bibliotecarios y Arqueólogos que permita atender debidamente las necesidades de los Centros dependientes de la Dirección General de Archivos y Bibliotecas, a partir de su publicación en el *Boletín Oficial del Estado*, todos los funcionarios del expresado Cuerpo de las especialidades de Archivos y Bibliotecas podrán concursar, sin restricción alguna de especialidad, a vacantes de Bibliotecas y Archivos, salvo en los casos determinados en los artículos segundo y tercero.

Por esta disposición se deroga el artículo 41 del Decreto de 19 de mayo de 1932, permaneciendo subsistentes los derechos reconocidos por el mismo a los individuos que en la fecha de su promulgación pertenecían ya al citado Cuerpo.

**DIRECTORES ESPIRITUALES DE INSTITUTOS NACIONALES DE ENSEÑANZA MEDIA**(Véase *Plantillas.*)**ENSEÑANZA MEDIA**(Véase *Protección Escolar.*)**ENSEÑANZA MEDIA Y PROFESIONAL**

*ORDEN de 24 de abril de 1964* por la que se aprueban los cuestionarios de «Geografía económica general y de España» para el 5.º curso de Bachillerato Laboral Elemental, común para las modalidades Agrícola-ganadera, Industrial-minera, Marítimo-pesquera y Administrativa. (*Boletín Oficial del Estado* núm. 125, de 25 de mayo de 1964. DG 5-B, p. 2019.)

Por Orden del Ministerio de Educación Nacional de 12 de septiembre de 1963 se establecieron nuevos planes de estudios, cuadros horarios y cuestionarios del Bachillerato Laboral Elemental en sus distintas modalidades, omitiéndose entre los cuestionarios publicados el correspondiente a la disciplina de «Geografía económica y de España» para 5.º curso de Bachillerato Laboral Elemental (común para las modalidades Agrícola-ganadera, Industrial-minera, Marítimo-pesquera y Administrativa).

Por esta Orden, el Ministerio de Educación Nacional aprueba el referido cuestionario, que entrará en vigor con sujeción a lo dispuesto en el artículo segundo de la de 12 de septiembre de 1963.

Junto al temario de la disciplina se incluyen atinadas



orientaciones metodológicas para el estudio de la geografía económica. Estas directrices son fundamentalmente dos: primera, la de hacer aprender al alumno la configuración del mundo actual según su distribución de riquezas y la consiguiente potencialidad de los distintos países; segundo, la de saber interpretar, con criterio geoeconómico, los sucesos más destacados de la vida internacional. Lo primero puede conseguirse con un completo análisis del origen y consecuencias de los progresos económicos. Respecto a lo segundo aconseja recoger hechos destacados de la actualidad internacional para hacer más «viva» e interesante la explicación de la asignatura, ofreciéndola como algo vital que forma parte de la propia circunstancia que nos rodea.

### ENSEÑANZA PRIMARIA

(Véase *Escolaridad Obligatoria.*)

### ENSEÑANZAS TECNICAS

*LEY 2, de 29 de abril de 1964*, sobre reorganización de las Enseñanzas Técnicas. (*Boletín Oficial del Estado* número 105, de 1 de mayo de 1964. DG 5-A, p. 1697.)

Prescindimos de la reseña de esta disposición por haber reproducido ya su texto íntegro en las páginas 74 a 76 del número 163 de esta «Revista de Educación», correspondiente al pasado mes de mayo.

*ORDEN de 29 de abril de 1964* sobre supresión del trimestre complementario del plan de estudios para los alumnos de las Escuelas Técnicas de Peritos Agrícolas y Peritos Industriales. (*Boletín Oficial del Estado* número 111, de 8 de mayo de 1964. DG 5-A, p. 1883.)

De acuerdo con la petición formulada por la Jefatura Nacional del Sindicato Español Universitario y de conformidad con el dictamen de la Junta de Enseñanza Técnica, el Ministerio de Educación Nacional ha resuelto suprimir el trimestre complementario que figura en el plan de estudios de las Escuelas Técnicas de Peritos Agrícolas y Peritos Industriales, aprobado por Orden de 9 de mayo de 1962, y que el trabajo de conjunto de fin de carrera, cuya realización estaba prevista en dicho trimestre, se desarrolle durante el tercer curso en la forma establecida en el artículo 83 del Reglamento de Escuelas Técnicas de Grado Medio.

Esta medida de supresión será ya de aplicación a los alumnos que en el presente año académico cursen el tercero de la carrera, a cuyo efecto realizarán el trabajo de conjunto durante el período de tiempo comprendido entre los meses de mayo y septiembre, ambos inclusive.

*ORDEN de 4 de mayo de 1964* sobre asignaturas voluntarias en el primero y segundo años de la carrera de Ingenieros Industriales. (*Boletín Oficial del Estado* número 115, de 13 de mayo de 1964. DG 5-A, p. 1929.)

De acuerdo con la propuesta formulada por las Direcciones de las Escuelas Técnicas Superiores de Ingenieros Industriales, y de conformidad con los dictámenes de la Junta de Enseñanza Técnica y del Consejo Nacional de Educación, el Ministerio de Educación Nacional ha resuelto que durante el presente curso académico y sucesivos tendrán consideración de asignaturas voluntarias, por lo que su estudio y aprobación no

se considerará obligatorio, las disciplinas que se indican a continuación:

a) Para las Secciones de Mecánica, Electricidad, Técnicas Energéticas y Acústica y Óptica, las de «Complementos de Química», en el primer año de carrera, y «Química Analítica», en el segundo año.

b) Para las Secciones de Química y Metalurgia y Textil, las de «Topografía, Geodesia y Astronomía», en el primer año, y «Dibujo Técnico», segundo curso, en el segundo año. Los conocimientos topográficos indispensables se incluirán en el programa de la asignatura «Geometría descriptiva», de primer año, y los de «Dibujo técnico», segundo curso, en la asignatura «Oficina técnica», primer curso, de cuarto año.

En el caso de que algún alumno, al matricularse en el tercer año de la carrera, se propusiera seguir una especialidad distinta de la que eligió al prescindir de materias del primero o segundo curso, obligatorias para la nueva especialidad por la que se decide, tendrá que cursarlas dentro de dicho tercer año con carácter de asignaturas pendientes del anterior.

Desde el curso 1964-65, las asignaturas consideradas voluntarias en cada una de las Secciones quedan suprimidas en los respectivos planes de estudios.

(Véase *Junta Superior de Enseñanza Técnica.*)

### ESCOLARIDAD OBLIGATORIA

*LEY 27, de 29 de abril de 1964*, sobre ampliación del período de escolaridad obligatoria hasta los catorce años. (*Boletín Oficial del Estado* núm. 107, de 4 de mayo de 1964. DG 5-A, p. 1767.)

Omitimos incluir extracto del contenido de esta importante disposición por haber recogido su texto íntegro en la página 76 del número 163 de esta «Revista de Educación».

### ESCUELA CENTRAL DE IDIOMAS

(Véase *Plantillas.*)

### ESCUELAS DE ASISTENTES SOCIALES

*DECRETO 1403/1964, de 30 de abril*, sobre reglamentación de las Escuelas para formación de Asistentes Sociales. (*Boletín Oficial del Estado* núm. 117, de 15 de mayo de 1964. DG 5-A, p. 1941.)

La meritoria y eficaz labor de las Escuelas de Asistentes Sociales existentes y, por modo singular, las de la Iglesia y de la Sección Femenina, ha cristalizado en una realidad que permitía y exigía la promulgación por el Estado de normas que regulen la formación académica de los Asistentes Sociales y establezcan los requisitos para la obtención del título oficial que habilite para el ejercicio profesional de esa actividad.

A tal fin se ha dictado el presente Decreto, que atribuye al Ministerio de Educación Nacional la facultad de expedir tales títulos a quienes sigan en las Escuelas a que se refiere esta disposición los estudios que en ella se establecen.

Dichas Escuelas podrán ser oficiales, creadas y regidas por el Estado, y no oficiales, creadas por la Iglesia, el Movimiento, Corporaciones o Entidades particulares.

La duración de los estudios no será inferior a tres años; el plan de estudios constará de enseñanzas teóricas y formación práctica. Las enseñanzas teóricas



responderán a la necesidad de una formación técnica específica, con los estudios correspondientes de Sociología, Psicología, Religión y Moral que son fundamentales para un asistente social, completándose con una preparación sanitaria, jurídica y económica adecuada. A la formación práctica se le dedicará la atención que su importancia y extensión requieren y que habrá de reflejarse en los planes de estudio.

Esta disposición determina los títulos necesarios para iniciar los estudios en estas Escuelas, precisa los requeridos a su profesorado y crea la Junta Consultiva de Escuelas de Asistentes Sociales, que deberá informar preceptivamente todos los asuntos relativos al régimen y reconocimiento de Escuelas no oficiales y a los planes de estudio, y asesorará al Ministerio en cuantos asuntos le sean sometidos por éste.

Quienes en la fecha de publicación del presente Decreto estén en posesión del título de Asistente Social, podrán revalidarlo una vez que la Escuela de procedencia haya sido reconocida y cumplan los requisitos que al efecto establezca el Ministerio de Educación Nacional.

#### ESCUELAS DEL MAGISTERIO

(Véase *Plantillas*.)

#### ESCUELAS TECNICAS

(Véase *Enseñanzas Técnicas*.)

#### FORMACION PROFESIONAL INDUSTRIAL

**RESOLUCION de 10 de abril de 1964**, de la Dirección General de Enseñanza Laboral, por la que se dictan las normas para la realización de las pruebas de revalidación del grado de Maestría Industrial en el presente curso. (*Boletín Oficial del Estado* núm. 114, de 12 de mayo de 1964. *DG 5-A*, p. 1922.)

Con el fin de que pueda realizarse durante el presente curso la prueba final del grado de Maestría Industrial previsto en el artículo 44 de la Ley de Formación Profesional Industrial de 20 de julio de 1955, la Dirección General de Enseñanza Laboral dicta por esta resolución las oportunas instrucciones.

Estas normas se refieren a convocatorias, inscripción, composición de los Tribunales, desarrollo de las pruebas en cada una de las distintas ramas, calificación de las mismas, actas de los ejercicios y expedición de títulos.

#### INSTITUTOS NACIONALES DE ENSEÑANZA MEDIA

(Véase *Plantillas*.)

#### INTERCAMBIO CULTURAL

(Véase *Acuerdos Internacionales*.)

#### JUNTA SUPERIOR DE ENSEÑANZA TECNICA

**DECRETO 1191/1964, de 2 de mayo**, por el que se fija la estructura y composición de la Junta Superior de Enseñanza Técnica. (*Boletín Oficial del Estado* número 108, de 5 de mayo de 1964. *DG 5-A*, p. 1804.)

El artículo 6.º de la Ley de 29 de abril de 1964 sobre reordenación de las Enseñanzas Técnicas determina

que el Gobierno, a propuesta del Ministro de Educación Nacional, fijará la estructura y composición de la Junta Superior de Enseñanza Técnica, a fin de que tengan representación adecuada las Escuelas de Enseñanzas Técnicas Superior y Media, las Facultades universitarias, los Centros de Investigación en que se impartan enseñanzas de este carácter, el Consejo Nacional de Educación y el Sindicato Español Universitario.

En ejecución del referido precepto se determina ahora la composición de dicha Junta, que tendrá como misión asesorar al Ministerio de Educación en los asuntos en que éste solicite su informe y, preceptivamente, en los referentes a los planes de estudios, coordinación de enseñanzas, criterios de convalidación, régimen interior y reglamentación de los Centros de Enseñanza dependientes de la Dirección General de Enseñanzas Técnicas, todo ello sin perjuicio de las funciones propias del Consejo Nacional de Educación.

Esta Junta podrá funcionar en pleno o por comisiones. La disposición prevé la constitución de dos comisiones, una de Enseñanza Técnica Superior y otra de Enseñanza Técnica Media, determinando su composición, así como la posibilidad de constituir otras especiales cuando lo aconseje la naturaleza de los asuntos a tratar.

**ORDEN de 5 de mayo de 1964** por la que se dictan normas para la aplicación del Decreto de 2 del actual, sobre estructura y composición de la Junta Superior de Enseñanza Técnica. (*Boletín Oficial del Estado* número 123, de 22 de mayo de 1964. *DG 5-B*, p. 2016.)

En uso de la autorización que le confiere el artículo 5.º del Decreto de 2 de mayo actual, que arriba se reseña, sobre estructura y composición de la Junta Superior de Enseñanza Técnica, el Ministerio de Educación Nacional determina cuáles son las Escuelas Técnicas Superiores y de Grado Medio en las que se cursa cada una de las diferentes ramas de la técnica, a efectos de su representación en la citada Junta.

Los directores de los centros únicos de cada rama serán nombrados directamente vocales de la Junta. En los casos de varios centros de igual rama, el único representante de ellos se designará a propuesta de todos sus directores, y si ésta no estuviese formulada por unanimidad, será elegido por el Ministro de Educación Nacional entre los que figuran en la misma.

#### MAESTRIA INDUSTRIAL

(Véase *Formación Profesional Industrial*.)

#### OBRAS

**DECRETO 1339/1964, de 23 de abril**, sobre modificación del artículo 3.º del de 2 de junio de 1960, en cuanto a la intervención de aparejadores en obras del Ministerio de Educación Nacional. (*Boletín Oficial del Estado* núm. 112, de 9 de mayo de 1964. *DG 5-A*, página 1893.)

Esta disposición, salvando una omisión del Decreto 1115/1960, de 2 de junio, sobre intervención de arquitectos en obras del Ministerio de Educación Nacional, dispone que «los gastos de locomoción y dietas de desplazamiento de los aparejadores dependientes de los arquitectos a que se refiere el segundo párrafo del artículo tercero del Decreto citado se consignarán, cuan-



do se haya de dar lugar a ellos, en los correspondientes proyectos, y se abonarán previa la justificación oportuna».

## PERSONAL

(Véase *Contratación de Personal.*)

## PLANTILLAS

*LEY 21/1964, de 29 de abril*, sobre dotaciones de la Escuela Central de Idiomas. (*Boletín Oficial del Estado* núm. 107, de 4 de mayo de 1964. DG 5-A, p. 1733.)

Creada la Escuela Central de Idiomas por Ley de Presupuestos de 1911 como Centro docente oficial dedicado a la enseñanza de las lenguas vivas, ha adquirido en estos últimos tiempos un auge de proporciones verdaderamente excepcionales, hasta el extremo de que por el crecido número de alumnos que diariamente asisten a sus clases se hace insostenible el funcionamiento de este Centro en las condiciones actuales.

Era preciso, pues, acometer en primer término la reforma de la plantilla del profesorado poniéndole al nivel de los Centros oficiales en Enseñanza Media y dotar a la Escuela de los indispensables medios materiales que las necesidades del servicio y la docencia requiere para el desenvolvimiento de sus enseñanzas.

La presente Ley fija las plantillas docentes de la Escuela, que cifra en 40 Profesores numerarios y 40 Profesores adjuntos, precisa sus sueldos y gratificaciones complementarias y dota a la Escuela de medios adecuados.

La plantilla de Profesores numerarios se proveerá en primer término con los actuales Profesores numerarios y auxiliares. El resto de las vacantes, así como las plazas de Profesores adjuntos, se cubrirán mediante el sistema de ingreso que se acuerde por disposición del Ministerio de Educación Nacional.

La regulación que esta Ley supone lo es sin perjuicio del régimen establecido por la Ley de Funcionarios Civiles del Estado y del que se establezca por la Ley de Retribuciones prevista en aquélla.

*LEY 22/1964, de 29 de abril*, sobre dotación de veintiocho plazas de Profesoras de Labores de Escuelas del Magisterio. (*Boletín Oficial del Estado* núm. 107, de 4 de mayo de 1964. DG 5-A, p. 1736.)

Por Ley de 26 de diciembre de 1957 se fusionan las disciplinas de Labores y las de Enseñanzas del Hogar de las Escuelas del Magisterio, que venían desarrollándose como asignaturas independientes, en una denominada «Labores y Enseñanzas del Hogar».

Por la Ley de 11 de mayo de 1959 se dotan tres plazas de la referida disciplina durante el mencionado año, y otras trece a partir de 1 de octubre de 1960. Reconocida la importancia de estas enseñanzas, se ha hecho indispensable para su eficaz desarrollo en todas las Escuelas del Magisterio (maestras) que las dotaciones figuradas en presupuesto sean incrementadas en veintiocho plazas, dotadas cada una con el sueldo o la gratificación anual de 15.120 pesetas, a fin de que cada Escuela tenga una Profesora de la referida disciplina.

El ingreso de este profesorado de «Labores y Enseñanzas del Hogar» se efectuará mediante oposición, según dispone el artículo 3.º de la Ley de 11 de mayo de 1959.

*LEY 29/1964, de 29 de abril*, sobre aumento de las plantillas de Catedráticos numerarios y Profesores adjuntos numerarios de los Institutos Nacionales de Enseñanza Media. (*Boletín Oficial del Estado* número 107, de 4 de mayo de 1964. DG 5-A, p. 1770.)

Como consecuencia de la constante creación de nuevos Centros de Enseñanza media y del incremento de alumnos alcanzado, resultaba imprescindible aumentar las plantillas actuales de los Cuerpos de Catedráticos Numerarios de Institutos Nacionales de Enseñanza Media y de Profesores adjuntos numerarios de los mismos, así como el número de plazas destinadas a dar formación religiosa a sus alumnos para poder dotar a todos estos Centros ya existentes del profesorado necesario para la plena eficacia de las enseñanzas que les están encomendadas.

Por virtud de la presente Ley, a partir de 1 de mayo de 1964 la plantilla de Catedráticos numerarios de Institutos Nacionales de Enseñanza Media se eleva a 2.814 plazas; la de Profesores adjuntos numerarios se incrementa hasta 2.580; la de Profesores numerarios de religión se fija en 205; se aumenta a 256 el número de plazas de Profesores adjuntos interinos de esta última materia y queda fijado en 205 el número de directores espirituales.

La misma Ley precisa los sueldos y gratificaciones fijas de cada categoría y prevé la posibilidad de que este profesorado cobre sus haberes como sueldo o gratificación, dando las correspondientes normas al efecto.

La regulación contenida en el articulado de esta Ley lo es sin perjuicio del régimen previsto en la Ley de Funcionarios Civiles del Estado y del que se establezca en la futura Ley de Retribuciones.

## PROFESORAS DE LABORES Y ENSEÑANZAS DEL HOGAR

(Véase *Plantillas.*)

## PROFESORES ADJUNTOS NUMERARIOS DE INSTITUTOS NACIONALES DE ENSEÑANZA MEDIA

(Véase *Plantillas.*)

## PROFESORES DE LA ESCUELA CENTRAL DE IDIOMAS

(Véase *Plantillas.*)

## PROFESORES NUMERARIOS DE RELIGION DE INSTITUTOS NACIONALES DE ENSEÑANZA MEDIA

(Véase *Plantillas.*)

## PROTECCION ESCOLAR

*ORDEN de 2 de mayo de 1964* por la que se prorroga la de 14 de junio de 1962 sólo para los alumnos que aspiran a becas de acceso al primer curso del Bachillerato general. (*Boletín Oficial del Estado* núm. 120, de 19 de mayo de 1964. DG 5-B, p. 1957.)

Por estimarse conveniente para los intereses de la enseñanza, y a propuesta de la Dirección General de Enseñanza Media y de la Comisaría General de Pro-



tección Escolar y Asistencia Social, el Ministerio de Educación Nacional ha resuelto prorrogar los preceptos de la Orden ministerial de 14 de junio de 1962 sólo para los alumnos que aspiren a becas de acceso al primer curso del Bachillerato general durante el año académico 1964-1965 como «becarios rurales».

Podrán acogerse también a esta prórroga los alumnos que en 1962 o en 1963 superaron las pruebas de selección de becarios, pero no llegaron a obtener beca por no haber formalizado la solicitud o por insuficiencia de los créditos atribuidos a la provincia respectiva para

los aspirantes a iniciación de estudios de Enseñanza media.

**REMUNERACIONES**

(Véase *Plantillas.*)

**SUBSECRETARIA DEL MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL**

(Véase *Contratación de personal.*)



# INFORMACION EXTRANJERA

## La enseñanza superior en Suecia \*

### GENERALIDADES

La Enseñanza superior en Suecia incumbe casi enteramente al Estado. Entre los establecimientos cuya enseñanza es asimilable a la de las Universidades no existe otra institución privada que la de la Escuela Superior de Comercio de Estocolmo (Handelshögskolan i Stockholm); hasta ahora se beneficia de importantes subvenciones por parte del Estado, que posee, por otra parte, un cierto derecho de inspección sobre sus actividades. El hecho de que el Estado tenga la responsabilidad de las Universidades no ha creado ningún problema en Suecia; al contrario, se puede afirmar sin temor que la enseñanza y la investigación científica tienen así el más amplio margen para seguirse en condiciones óptimas, sin tener que sufrir el menor contratiempo.

Suecia cuenta actualmente con cuatro Universidades. A éstas conviene añadir un cierto número de grandes Escuelas especializadas, que, desde todos los puntos de vista—calificaciones del personal docente, calidad de la enseñanza que dispensan y de los trabajos de investigación científica que realizan, nivel de los exámenes, etc.—, son enteramente asimilables a las Universidades.

Las dos Universidades más antiguas, Upsala (fundada en 1477) y Lund (1668) están establecidas en ciudades de provincia, donde ellas han sido durante largo tiempo el elemento predominante. Todavía actualmente estas dos ciudades, a pesar de una industrialización y una extensión marcadas, guardan el sello universitario que fué el suyo durante varios siglos. Las Universidades de Estocolmo y de Göteborg, las dos primeras ciudades de Suecia, han salido de dos establecimientos de Enseñanza superior privados denominados Escuelas Superiores (Högskola), cuya fundación databa de 1878 y de 1891, respectivamente. Estos dos establecimientos subsistieron al principio sobre todo de donativos, a los que vinieron a sumarse subvenciones municipales. En 1949 el Estado decidió contribuir a su financiación; después las tomó completamente a su cargo, transformándolas en Universidades del Estado: Göteborg, en 1954, y Estocolmo, en 1960.

### CIUDADES SEDE DE UNIVERSIDADES Y GRANDES ESCUELAS

#### Universidades

- Upsala.
- Lund.
- Göteborg.
- Estocolmo.

(\*) Documentación facilitada por el Gabinete de Estudios de la Jefatura Nacional del Sindicato Español Universitario.

#### Escuelas Superiores de Medicina

- Estocolmo (Karolinska Institutet).
- Umea.

#### Escuelas Politécnicas

- Estocolmo.
- Göteborg.
- Lund.

#### Escuelas Superiores de Comercio

- Estocolmo.
- Göteborg.

#### Escuelas Superiores Dentales

- Estocolmo.
- Malmoe.
- Umea.

Instituto de Farmacia.

Escuela Superior de Veterinaria.

Escuela Superior Forestal.

Escuela Superior de Agricultura.

Instituto de Industrias Lácteas de Alnarp.

### ADMISION DE ALUMNOS

Para tener acceso a la mayor parte de los centros mencionados anteriormente se exige el bachiller (lo que no concierne, sin embargo, a las disciplinas artísticas). Sin embargo, los Institutos de Estudios Sociales han reclutado siempre la mayor parte de sus alumnos entre los no bachilleres que poseen una experiencia práctica del trabajo social o municipal. Por otra parte, exigen un examen de entrada. Las necesidades de Suecia, a continuación de la guerra, en cuadros de formación superior, han incitado a los poderes públicos a tratar de extender el reclutamiento. Desde este punto de vista es necesario también tener en cuenta el hecho de que las generaciones de antes de la guerra no han tenido, en materia de enseñanza, las mismas facilidades que la juventud actual. En 1953 se introdujeron nuevos reglamentos, tendiendo a ampliar el acceso a los estudios superiores, reglamentos en virtud de los cuales los profesores no bachilleres y algunas otras categorías de estudiantes se encontraban asimilados, bajo ciertas condiciones (entre otras, desde el punto de vista de los conocimientos lingüísticos), a los titulares del bachiller.



Las Facultades de Teología, de Derecho, de Letras y de Ciencias se denominan corrientemente «Facultades libres», porque desde hace tiempo están abiertas a todos los estudiantes que llenan las condiciones de admisión exigidas. Aunque no hay ninguna cláusula limitativa en lo que concierne al número de estudiantes que pueden admitir, se han visto obligados, en consideración a la falta de locales y de profesores, a limitar las inscripciones en ciertas disciplinas, particularmente en el campo científico.

Las otras Facultades y las grandes Escuelas practican todas el sistema de concurso de entrada. El número de profesores, los locales disponibles, las posibilidades limitadas que tienen ciertos centros hospitalarios universitarios de asegurar la enseñanza clínica, etcétera, obligan a fijar una cifra máxima que las admisiones no deben exceder. Una gran parte de estas medidas restrictivas están motivadas sin duda únicamente por la falta de sitio en los centros de Enseñanza superior, tanto más cuanto que los cuadros de formación superior son objeto de una fuerte demanda por parte del mercado de trabajo; pero en algunos casos se han fijado los límites, máximo teniendo en cuenta la situación en ciertos sectores de este mercado de trabajo.

Para la admisión de estudiantes en los centros que practican el sistema del «máximo» se tienen generalmente en cuenta las notas obtenidas en el bachiller; por otra parte, como la realización de ciertos estudios universitarios realizados, además del bachiller, proporcionan puntos suplementarios, muchos candidatos tratan de adquirir ventajas suplementarias estudiando en una de las Facultades filosóficas.

Varias Escuelas superiores especializadas exigen a los candidatos una cierta formación profesional práctica. Sin embargo, desde hace algunos años se nota una tendencia cada vez más acusada de suprimir o reducir estas exigencias, encontrándose la formación práctica incluida en el programa de enseñanza de la Escuela superior correspondiente.

#### PROVISION DE CATEDRAS

El título de *profesor* es relativamente raro en Suecia; en las Facultades de Letras y de Ciencias no hay en muchas disciplinas nada más que una sola cátedra por Universidad. Y, en todo caso, es excepcional que haya más de dos. Sólo se ha creado un escaso número de cátedras en honor de altas personalidades del mundo científico; estas cátedras se atribuyen sobre todo a investigadores eminentes de clase internacional.

El procedimiento de atribución de las cátedras regulares es, en Suecia, bastante especial. Su titular se elige únicamente en función de sus calificaciones en el ámbito del campo de su disciplina; la conferencia que debe dar a título de ensayo, conforme al reglamento, no es de hecho sino una simple formalidad. Cuando una cátedra está vacante, el Consejo de la Universidad designa —a propuesta de las Facultades interesadas— tres expertos, que tienen por tarea estudiar minuciosamente las calificaciones de los postulantes y que emiten separadamente —después de haber conferenciado entre ellos— un informe detallado y público sobre la competencia de los candidatos en cuestión. Para ser declarado competente es necesario poder aportar trabajos científicos de valor, no interesando los estudios excesivamente limitados. A condición de llenar ciertos requisitos, un investigador eminente puede verse atri-

buida una cátedra, en cuyo caso el procedimiento es idéntico, aunque ligeramente simplificado.

Los informes formulados por los expertos constituyen la base sobre la que funda su decisión la Facultad, que la transmite al canciller de la Universidad para su aprobación, y después de que éste emite un juicio favorable, el nombramiento es ratificado por el rey. Sin embargo, no es raro que la atribución de una cátedra ocasione largas polémicas entre expertos y postulantes, con intercambio de cartas y de respuestas, polémicas que frecuentemente atraen la atención de la prensa y de un gran sector de la opinión pública. Por otra parte, ha sido planteada varias veces la cuestión de la modificación de este procedimiento.

El título de *profesor* es concedido también a los directores y a los jefes de servicios de algunos institutos de investigación científica. Puede, en fin, ser concedido a título honorífico a hombres de ciencia de valor, pertenezcan o no a una Universidad.

Un grupo de profesores de Universidad, nombrados según el procedimiento descrito y cuyas calificaciones son prácticamente idénticas, tienen títulos distintos al de *profesor*, lo que, en ocasión de encuentros internacionales, de Congresos, etc., es causa frecuentemente de malos entendidos. Estos títulos son: *laborator* (en las disciplinas científicas), *preceptor* (en las disciplinas jurídicas y literarias), *prosektor* (en algunas disciplinas médicas teóricas) y *observator* (en astronomía).

Una de las características de las Universidades suecas durante mucho tiempo ha sido que sólo los profesores en posesión de los títulos de *profesor*, *laborator*, etc., eran titulares. Como las obligaciones de estos profesores en materia de enseñanza son muy reducidas —alrededor de cuatro horas de enseñanza calificada (conferencias, trabajos prácticos) por semana—, la mayor parte de esta enseñanza ha llegado a estar poco a poco a cargo de profesores no titulares, que la mayor parte, después de algunos años en las Universidades, debían elegir otra carrera. Uno de los fines de la reforma universitaria actual es, pues, la de crear poco a poco un nuevo cuerpo de profesores titulares, encargado preferentemente de la enseñanza. Estos profesores, en posesión del título de *universitetslektor*, tendrán la responsabilidad de las «clases universitarias» de las que antes hemos hablado. Los *universitetslektor* deben consagrar doce horas por semana a la enseñanza. Para obtener el puesto de *lektor* es necesario el título de *doktor*; pero, al contrario de lo indicado para la atribución de las cátedras, se concede una gran atención para el nombramiento de los *lektor* a las cualidades pedagógicas de los candidatos.

Los profesores de Universidad (*profesor*, *laborator*, etcétera) se reclutan con muy pocas excepciones entre los encargados de curso, cuyo título sueco es *docent*. En cuanto a los *universitetslektor*, tienen el mismo origen. El título de *docent* puede ser concedido al autor de una tesis doctoral particularmente brillante. Este título da a su titular el derecho a enseñar en una Universidad, pero entraña igualmente la obligación, en cierta medida, de efectuar suplencias y de aceptar el cargo de contradictor en ocasión de la defensa de una tesis. Muchos de estos encargados de curso suman sus funciones de *docent* a otras funciones —en escuelas, institutos de investigación científica, hospitales, museos, etc.—. En todas las Facultades y grandes Escuelas existe un determinado número de puestos de *docent* remunerados, con el fin de permitir a sus titulares el consagrarse casi exclusivamente a trabajos científicos; los titulares de estos puestos no deben dedicar nada más que setenta y cinco horas al año a la



enseñanza. La mayor parte de los puestos en cuestión son destinados con prioridad a una disciplina dada, pero, en defecto del candidato que represente esta disciplina, pueden ser temporalmente atribuidos a un *docent* de otra especialidad. El puesto de *docent* sólo puede ser ostentado por el mismo titular durante seis años como máximo (en dos periodos de tres años). En algunos casos especiales pueden conservarlo un año más.

#### ADMINISTRACION

Las Universidades y la mayor parte de las grandes Escuelas, además de la instrucción pública en conjunto, dependen, en la escala nacional, del Ministerio de Educación Nacional y de Cultura (Eklestastik-Departamentet). Entre las excepciones a esta regla citemos las Escuelas Superiores que dependen del Ministerio de Agricultura: Escuela Superior de Agricultura, Escuela Superior de Veterinaria y Escuela Superior Forestal. En el seno del Ministerio de Educación Nacional—y en el cuadro de comisiones especiales ligadas a este Ministerio—es donde se efectúa la planificación de las medidas de extensión de la Enseñanza superior.

Cierto número de cuestiones, particularmente las que revisten un carácter económico, deben, sin embargo, ser sometidas al Parlamento, que, de hecho, y aunque sólo sea en la ocasión de votación del Presupuesto, ejerce una marcada influencia sobre la enseñanza, incluso a veces en cuestiones de detalle. Sin embargo, en el cuadro de la reforma universitaria actualmente en curso, se han fijado normas generales, que evitarán la intervención del Parlamento en la misma medida que antes, como, por ejemplo, cuando se trata de crear un nuevo puesto de *assistant*.

La dirección general de las Universidades está confiada a una Cancillería, común a las cuatro Universidades, a las dos Escuelas de Medicina autónomas, a las Escuelas Superiores Dentales y a la Escuela Superior de Comercio de Göteborg. El canciller de las Universidades es de hecho el representante de ellas, porque si bien ha sido nombrado por el rey, no es menos cierto que ha sido elegido por un colegio electoral representante de las diversas Facultades, etc. Desde el principio del siglo xx las tareas de la competencia del canciller han sido cada vez más pesadas; estos últimos años este puesto ha sido confiado sea a profesores de Universidad (habiendo llenado las funciones de rector), sea a administradores de una gran competencia, seleccionados en la Administración pública o en el sector privado. Desde las elecciones de 1961 se ha decidido reducir a dos años el mandato del canciller actual, con el fin de permitir la realización de una reforma de la dirección de la Enseñanza superior. Entre las responsabilidades que incumben al canciller de las Universidades una de las más importantes es la centralización de las demandas de créditos que emanan de los diversos centros de su competencia, demandas en las que debe además fijar el grado de urgencia y de prioridad. También debe decidir en muchas cuestiones relativas al personal.

Las Escuelas Politécnicas de Estocolmo y de Göteborg tienen una dirección general común, de las que son igualmente miembros representantes de la industria. Lo mismo que esta dirección general—que de hecho es una autoridad oficial—, la Cancillería de las Universidades ha tomado poco a poco el carácter de un organismo representativo del Estado frente a los centros de su competencia. Las otras grandes Escuelas poseen en ciertos casos su propia dirección. Además existe un servicio central especial, encargado de las cuestiones de ordenación y de equipamiento de las Universidades y de las grandes Escuelas.

En el plan local, la administración de las Universidades está confiada a los profesores titulares de cátedra o asimilados. Una asamblea constituida por todos los profesores titulares y las autoridades administrativas de la Universidad elige un rector y un rector adjunto. Los organismos administrativos de la Universidad son el «Consejo restringido» y el «Gran Consejo»; están formados por el rector, el rector adjunto y los deanes de las Facultades (que integran el «Consejo restringido»). El «Gran Consejo», además de con las autoridades citadas, cuenta con un número determinado de profesores designados por elección o por antigüedad.

Las cuestiones relativas a los trabajos de investigación científica, a la enseñanza y a los exámenes son resueltas en gran parte por las Facultades y las Secciones, que tienen a su cabeza un deán (asistido de un asesor). Algunos Comités especiales internos pueden ser formados además por grupos de profesores representantes de varias disciplinas bastante próximas unas a otras, incluso si estas disciplinas no dependen de la misma Facultad. En el seno de cada Facultad o Sección se confía a un organismo especial una importante tarea: la Comisión de la enseñanza debe establecer y verificar los programas, presentar todas las sugerencias útiles en materia de enseñanza, etc. Esta Comisión se compone del deán, de tres profesores y de tres representantes de los estudiantes. En cuanto a los profesores titulares de cátedra, por el hecho de sus funciones de jefes de servicios, deben dirigir un aparato administrativo cada vez más complejo.

La administración de las grandes Escuelas especializadas funciona de una forma prácticamente idéntica. En las Escuelas Politécnicas las cuestiones relativas a la organización de la enseñanza, etc., están confiadas a Comisiones instituidas en el seno de las varias secciones. Estas Comisiones disponen, además, de Consejos, compuestos de expertos, que ocupan puestos importantes en el comercio, la industria, la Administración, etcétera. Estos Consejos, verdaderos organismos de unión entre las Escuelas Politécnicas y los que utilizan cuadros de formación superior, han demostrado ser una excelente iniciativa. Sobre su modelo se ha creado en la Universidad de Lund un organismo consultivo cerca de la Facultad de Ciencias Económicas; por otra parte, se trata de dotar a las Facultades de Letras de Consejos similares, cuyo papel sería ejercer un cierto control sobre las nuevas líneas de enseñanza introducidas en estas Facultades.



# LA EDUCACION EN LAS REVISTAS

## CUESTIONES GENERALES DE EDUCACION

El profesor Andrés Sopena publica en el último número de la revista *Educadores* un estudio sobre los fundamentos y principios de la educación en las Leyes fundamentales del Estado español.

«La estructura de la organización de la enseñanza en España —dice el autor— se ha ido forjando, a través de estos últimos veinticinco años, por las diversas Leyes escolares o relacionadas con la enseñanza, según las circunstancias lo han ido reclamando. Todas ellas han pretendido situarse en una línea de continuidad señalada por los principios constitutivos de la dinámica realidad española, en orden a una efectiva igualdad de todos los ciudadanos. Nos ha parecido conveniente asomarnos a los principios inspiradores del progreso docente, cultural, humano de nuestra patria, recorriendo el articulado vario de las Leyes fundamentales del Estado español.» Esta tarea se realiza a través del doble camino del análisis, en la presentación de los artículos pertinentes de cada una de las seis Leyes, y de la síntesis, según los presupuestos fundamentales de toda concepción educativa, en el orden personal y en el orden social, y los principios específicos de toda estructuración docente.

La selección de los textos legales realizada por el autor tiene la doble mira de proporcionar los fundamentos de una doctrina educativa por razón de la concepción del hombre, de la familia y del mismo Estado y los principios propiamente educativos del ejercicio legal de la tarea docente. Estos principios serán los siguientes:

1. Derecho a la educación.
2. Obligatoriedad de la educación.
3. Libertad de la educación.
4. Posibilidad de la educación (ayuda).
5. Función social de la educación.
6. Legalidad de la educación.
7. Confesionalidad de la educación.

Para concluir, el autor recoge en estas líneas su pensamiento: «Después de este rápido recorrido por nuestra legislación fundamental, constitucional, podemos comprobar la coincidencia con los principios de la antropología y sociología auténticas de derecho natural, coincidente a su vez, como es lógico, con la doctrina católica sobre la persona humana y su educación. Esto hace que los fundamentos y principios de la educación que hemos apuntado tengan valor doctrinal independientemente de la circunstancia histórica en que se han formulado e incluso del régimen político en el que han surgido, desprovistos de toda tendenciosidad partidista y aceptables en cualquier tiempo por todo hombre de buena voluntad. Esta afirmación de independencia y trascendencia metahistórica, que estimula la dinámica histórica del progreso, es la mejor alabanza que podíamos hacer de las Leyes fundamentales del Estado español desde el punto de vista educativo. Pero al mismo tiempo son una advertencia permanente a las autoridades supremas y subalternas para que precisamente en el campo de la

educación, respecto a cualquier intervención en la estructura y organización docente, respeten los fundamentales derechos que irremoviblemente por voluntad nacional se han sancionado» (1).

El último número de la *Revista Española de Pedagogía* se presenta como un documento de trabajo para el III Congreso Nacional de Pedagogía, que se ha de celebrar en Salamanca. Las ideas que puedan aportarse al tema del Congreso, «La adaptación del sistema escolar a las necesidades actuales», parece que han de ser desarrolladas en función de los distintos niveles escolares, cada uno de los cuales ha de tener su propio sentido, sin que ello impida su debido engranaje, puesto que no son más que etapas de un mismo proceso. En este número encontramos un artículo dedicado a cada uno de los niveles educativos, un cuadro de los objetivos de la educación presentados en función cada uno de los niveles y un último estudio en el que se examina el sentido y las consecuencias que puede tener una modificación de los niveles actuales para tender a la demanda universal de Enseñanza media para todos y al deseo de que la Universidad sea, en realidad, un factor influyente en la sociedad.

Después de los mencionados estudios viene una relación bibliográfica de obras actuales en relación con la temática del Congreso.

Los artículos han sido redactados por el director de la revista, profesor García Hoz, utilizando textos propios y de los profesores Albareda, Andrés Muñoz, Lapedra y Pozo. El cuadro de objetivos también ha sido ordenado por el profesor García Hoz, con la colaboración de Sergio Sanchés Cerezo, y la relación bibliográfica ha sido redactada por Julia Ochoa Vicente y Juan Manuel Moreno García.

Los niveles educativos estudiados son cuatro:

- Educación preescolar.
- Educación primaria.
- Educación segundo grado; y
- Enseñanza superior.

Los objetivos de la educación a que tienden estos cuatro niveles son expuestos sinópticamente en un cuadro con el que se cierra el trabajo (2).

## ENSEÑANZA PRIMARIA

En la revista *Escuela Española*, Ambrosio Pulpillo publica un artículo sobre la extensión de la escolaridad obligatoria. Si se obliga o se estimula —dice el autor— a los padres o tutores para que la escolarización total hasta los catorce años sea un hecho, habremos dado un gran avance en la equiparación de nuestra política escolar con la de los países más desarrollados culturalmente. Pero pensemos que la extensión afecta

(1) ANDRÉS SOPEÑA ALCORCO: *Los fundamentos y principios de la educación en las Leyes fundamentales del Estado español*, en «Educadores» (Madrid, mayo-junio de 1964).

(2) REVISTA ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA, núm. 84 (octubre-diciembre de 1963).



a tres clases de centros docentes principalmente: a los Institutos generales, a los laborales y a las escuelas primarias en su periodo de iniciación profesional. Y podríamos añadir que casi equivalentemente, pues si bien el alumnado de las escuelas quizá venga a ser el 70 ó el 80 por 100 del total aceptado, un 30 ó 40 por 100 cuando menos de él, aunque sigan los dos cursos ampliados fuera de los Institutos de uno u otro tipo, se dirigirá en su preparación a ingresar o trasladarse a ellos, hecho que viene registrándose en todas las poblaciones que cuentan con centros de grado secundario o en los pueblos próximos a ellos, e incluso en villas y aldeas, debido al auge que se ha dado a las becas rurales y de acceso a estudios según la acertada política de fomentar el principio de igualdad de oportunidades.

El aspecto que más interesa al autor del artículo es el del contenido que pudiera dársele a los dos cursos en que se amplía la escolaridad obligatoria en las escuelas primarias, y que debiera estar, sin merma de su sustantividad, ordenado hasta la educación fundamental y al mismo tiempo con espíritu de verdadera coordinación de niveles docentes.

En cuanto a las distintas modalidades actualmente programadas para el periodo de iniciación profesional, quizá no sea inoportuno repensar si, dadas las permanentes exigencias de adaptación que impone una sociedad en continuo cambio, no sería mejor dotar a todos los futuros productores de un fondo común de capacidades y destrezas válido para sumergirse en el seno de cualquier profesión de las de tipo «no específicamente cualificadas», a sabiendas de que con este bagaje les facilitaríamos mejor su producción en el mundo del trabajo que si nos limitamos a darle una iniciación profesional determinada sobre cuatro o cinco direcciones prefijadas, que en razón a los medios con que cuentan nuestras escuelas, por lo que se refiere a profesorado especial e instalaciones, por fuerza ha de ser incipiente, incompleta e imperfecta (3).

Francisca Montilla publica en *Escuela Española* unas consideraciones sobre la iniciación profesional. Esta no puede seguir siendo —dice la autora— un mero atisbo de insuficiente entrenamiento y oscura e imprecisa orientación. Tiene, por el contrario, que convertirse en luminoso panorama que hable claro a los alumnos de catorce años, mostrándoles todo un programa de ocupaciones, entre las cuales no les será difícil escoger la que mejor convenga a sus gustos, a su vocación y a sus propios recursos.

Un hecho ineludible es la llegada de la mujer al mundo del trabajo, y por eso la escuela primaria tiene que abordar con igual celo la preparación profesional masculina y femenina. En ambas ha de poner un criterio realista, cifrado en dotar a los escolares de los elementos de juicio precisos para que adquieran el verdadero concepto de lo que son las diversas actividades profesionales: lo que pueden representar en la vida social y en la vida privada de cada uno, lo que exigen en cuanto a vocación y esfuerzo, lo que por su rendimiento prometen, etc.

Una preparación sería para el mundo del trabajo tiene que procurar también la sólida formación religiosa y moral del individuo, que debe estar dotado de hábitos de convivencia social que lo hagan fácil para el diálogo y la comprensión, para las relaciones públi-

cas, para una especial aptitud propia en bien de las personas que lo rodean (4).

En la *Revista Española de Pedagogía* Jerónimo de Moragas estudia los problemas que presenta el niño sobreprotegido, pues considera que «la realidad de la sobreprotección, como causa de inadaptación familiar, escolar y social, es demasiado evidente para que no intentemos sistematizar su estudio de manera que pueda conducirnos a soluciones válidas».

El desarrollo armónico del niño —dice el autor— tan sólo es posible cuando se establece un equilibrio entre el afán de permanencia y el afán de progresión, que sirven de márgenes al camino de la existencia. El primero queda vinculado en la madre, que para el niño representa un punto de partida; el segundo, en el padre, que para el niño representa un ejemplo y un camino hacia el futuro. Un exceso de permanencia a través de la protección también imposibilita la armonía para el crecimiento normal. El exceso de protección equivale a un bagaje demasiado pesado para poder andar; representa quedar atado a una cuerda que imposibilita el avance. El niño excesivamente protegido no puede salir de aquello que era ayer y ya no tendría que ser hoy, para poder llegar a aquello que tiene que ser mañana. La infancia sirve para consumir todo aquello que el hombre tiene de niño. El niño ha de poder ser a cada momento todo lo niño que le conviene ser, única manera de que cada vez lo sea un poco menos. Cuando recibe un exceso de protección, hipertrofiando su afán de permanencia, no puede dejar de ser lo que era ayer y hoy ya no le conviene. Desarrollar un hijo quiere decir conseguir por parte de los padres la armonía entre la permanencia y la progresión, entre la protección y la condición.

Estudiadas después las diferentes modalidades que presenta el exceso de protección y los caracteres que componen el tipo de niño sobreprotegido, el autor pide una justa, recta y sensata pedagogía dentro de la familia, que será la medida más eficaz para prevenir multitud de perturbaciones (5).

En la revista *Pro Infancia y Juventud* el padre Garmendía de Otaola, S. J., publica un estudio filosófico del respeto y de su valor educativo. Comienza el autor desarrollando la idea de que el respeto hace contradictorios el «yo» y el «otro yo», dando así plenitud a la personalidad. Estudia después el respeto desde el punto de vista de la psicología, y más adelante en su aspecto moral. Y termina con una metodología educativa del respeto. Esta tiene diversas fases. La primera consiste en provocar oportunamente en el niño el brote del sentimiento natural del respeto, modelar cariñosa y sabiamente este sentimiento en el adolescente, dar contenido a este sentimiento con doctrinas sabias, principios rectos, criterio sano. De una manera concreta el educador deberá infundir en el educando humildad, admiración, amor, temor, cualidades básicas para que el niño aprenda a respetar y se haga merecedor de respeto (6).

En el órgano de la Federación Católica de Maestros Españoles, *El Maestro*, Severino Rivero publica un comentario sobre la formación política en la escuela.

Considera el autor que la eficacia de esta actividad escolar depende principalmente del calor y entusiasmo

(3) AMBROSIO PULPILLO: *La extensión de la escolaridad obligatoria*, en «Escuela Española» (Madrid, 14 de mayo de 1964).

(4) FRANCISCA MONTILLA: *Nuevas formas de iniciación profesional*, en «Escuela Española» (Madrid, 13 de mayo de 1964).

(5) JERÓNIMO DE MORAGAS: *Modalidades de la sobreprotección*, en «Revista Española de Pedagogía» (Madrid, abril-septiembre de 1963).

(6) A. GARMENDÍA DE OTAOLA, S. J.: *Filosofía del respeto*, en «Pro Infancia y Juventud» (Barcelona, noviembre-diciembre de 1963).



que el maestro ponga en el desarrollo de la misma; no basta para influir en el ánimo del niño con explicar una lección semanal del correspondiente manual, comentar la consigna, confeccionar el mural, llevar el cuaderno de rotación, realizar los actos de izar y arriar bandera, entonar canciones, y todo ello se hace de un modo frío y con el fin de justificar una labor obligatoria. Esto es mucho, pero insuficiente. Es necesario que el maestro esté convencido de la necesidad de que el niño no abandone la escuela sin haber adquirido esta formación, que ha de ser el móvil de su conducta futura como ciudadano ejemplar (7).

### ENSEÑANZA MEDIA

En la *Revista Calasancia* María Anunciación Febrero publica un estudio sobre el problema de la juventud ante los espectáculos, problema que ella rastrea en el pensamiento de San Agustín. Y que estudia principalmente desde el punto de vista de su motivación. ¿Qué es lo que mueve a los jóvenes a ir al cine, al teatro, al estadio? ¿Qué encuentran allí y cómo estos incentivos satisfacen necesidades psicológicas o las despiertan y desarrollan enérgicamente?

La afición a los espectáculos es connatural al hombre y a la juventud. San Agustín percibió y sintió la gran atracción que los espectáculos ejercen en el hombre. Y al abordar las tres modalidades que revestía el espectáculo lo hizo concretamente a través de estos tres temas:

1. Los espectáculos en la infancia.
2. La afición a los espectáculos en la juventud.
3. El influjo conjunto del espectáculo y del ambiente.

La autora investiga en los textos agustinianos los aspectos motivacionales del fenómeno que pueden confirmar la validez de los fines que la educación moderna debe proponerse, cada vez con más urgencia, respecto de los espectáculos.

El análisis de estas palabras de San Agustín revela—según la autora—tres momentos de creciente intensidad en la actuación psicológica del ambiente sobre el joven. Primero, la sugerencia externa, que puede llegar a la casi violencia, pero que no puede forzar internamente. Luego, el estímulo sensible—el alarido de la multitud—, que se impone a la atención y suscita la curiosidad. Finalmente, el espectáculo mismo, cuyo incentivo se refuerza en el ambiente caldeado de la pasión (8).

En la revista *Educadores* Beatriz Gil publica unas consideraciones en torno al papel que el asistente social está llamado a ejercer como elemento integrante del equipo educativo en los colegios.

La misión de los asistentes sociales en el campo escolar puede presentar los siguientes aspectos:

- a) Proporcionar a los educadores los datos ambientales que necesitan.
- b) Ocuparse de incorporar a la familia a la obra educativa del colegio.
- c) Prolongar la acción educativa en el campo pos-escolar.

(7) SEVERINO RIVERO TOMÉ: *La formación política en la escuela*, en «El Maestro» (Madrid, junio de 1964).

(8) MARÍA ANUNCIACIÓN FEBRERO: *Un problema actual en el pensamiento de San Agustín: La juventud ante los espectáculos. Su motivación*, en «Revista Calasancia» (Madrid, abril-junio de 1964).

d) Extender la labor del colegio a otras actividades complementarias en el plano circunescolar, actividades que pueden ser de carácter deportivo, recreativo, etcétera.

La asistencia social puede también colaborar en la orientación profesional, y tiene una gran tarea que desarrollar en los centros de educación especial y en el campo de la reeducación (9).

### ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

Publica el diario *El Alcázar* una entrevista con el profesor García Hoz, al cumplirse ahora los veinte años de su labor como catedrático en la Universidad de Madrid, sobre la juventud universitaria actual. Por considerarla de sumo interés transcribimos el texto completo como aparece en el citado diario:

#### «PRIMER PROBLEMA, LA DESORIENTACION

El profesor García Hoz demuestra tener una visión clara sobre los problemas que afectan al muchacho que ingresa en la Universidad, pero entiende que son, a veces, tan complejos, que difícilmente puede encasillarse en tres o cuatro afirmaciones rotundas.

—Creo que en la Enseñanza media el muchacho ha aprendido muchas cosas—dice—; pero, sin embargo, no ha adquirido fácilmente las nociones fundamentales de la ciencia y el hábito al estudio.

—¿Qué consecuencias inmediatas puede significar esto?

—El acostumbrarse a ser protegido y gobernado durante mucho tiempo, mientras que, de pronto, entra en el mundo de la libertad universitaria y en ella no sabe entenderse.

—¿Qué diferencia fundamental hay entre la Enseñanza media y la universitaria?

—En primer lugar ese dato ya apuntado de la libertad. Pero es que a ello hay que agregar que en la Universidad se encuentra el chico con una enseñanza masiva. Pierde el contacto que antes había tenido con el profesor y el resultado es de una total desorientación.

—¿En qué cree que es más importante esta orientación?

—En definitiva, la orientación es quien puede dar al muchacho la medida de sus posibilidades. Con ella podría el universitario tomar conciencia de su valía y de la marcha de sus estudios.

Sin embargo, en lo que se refiere a una orientación de tipo profesional, el doctor García Hoz se muestra más optimista. Cree que en gran parte se está resolviendo, porque a través de muchos colegios privados se lleva a cabo una serie de estudios de las posibilidades de los muchachos, sus tendencias, situación de la familia y del propio individuo.

#### UNA UNIVERSIDAD DISTINTA

Pregunto al profesor García Hoz si él ha notado alguna diferencia entre las generaciones que acudían hace diez años a la Universidad y las que llenan hoy las aulas.

—No; sustancialmente no hay diferencia en el uni-

(9) BEATRIZ GIL: *El Servicio Social en el campo educativo*, en «Educadores» (Madrid, mayo-junio de 1964).



versitario. La diferencia está en el número de alumnos que convierten, incluso a una Facultad minoritaria como ha sido siempre la de Filosofía y Letras, en una masa. Esto significa que baja la calidad universitaria. No el aprendizaje que, naturalmente, se perfecciona con el hallazgo de nuevos métodos docentes.

Cree don Víctor García Hoz que la falta de contacto directo y personal del alumno con el profesor hace que aquél no pueda resolver muchos de sus asuntos personales, le hace gregario e incluso pierde entusiasmo por la vida universitaria.

—¿Qué remedio propondría usted: más Universidades, más profesores?

—El remedio, claro es, sería que hubiese más Universidades, más profesores. Pero, sobre todo, un concepto distinto de la Universidad. Debería existir más libertad entre los estudiantes para que éstos pudiesen seguir los cursos y materias que estimasen más adecuados. Esto implicaría el dar vigencia al profesorado adjunto, que hasta ahora carece de una misión específica.

—¿Se nota diferencia entre los madrileños que ingresan en la Universidad y los muchachos que provienen de provincias?

—Sí, desde luego. En general, los de Madrid tienen mayor desenvoltura. Los muchachos de provincias notan más la desorientación primera, pero pasada ésta suelen dedicarse más al estudio.

#### SE PIERDEN MUCHAS VOCACIONES

Pregunto al profesor García Hoz si actualmente —pese a la afición crematística del mundo actual— se siguen dando verdaderas vocaciones de investigadores en la Facultad de Filosofía y Letras.

—Sí. Se dan muchas vocaciones en el campo de la investigación. Es la respuesta rotunda. Pero encuentran muchas dificultades. Las condiciones de la vida española actual no favorecen en nada esta dedicación. Es cierto que la Comisaría de Protección Escolar está dando becas. Incluso el Consejo Superior de Investigaciones Científicas ofrece puestos. Pero tanto unas como otros son completamente insuficientes.

—En concreto, ¿en la Sección de Pedagogía existe este ambiente favorable de vocaciones para la investigación?

—La Sección de Pedagogía daría vocaciones muy interesantes. Pero al finalizar la carrera han de incorporarse a puestos oficiales y se pierden para el estudio. No hay fondos destinados a fomentar y proteger suficientemente estas vocaciones. Y sospecho que lo que ocurre en Filosofía y Letras pasa en otras Facultades» (10).

CONSUELO DE LA GÁNDARA

(10) VÍCTOR GARCÍA HOZ: *La desorientación, grave problema del universitario español*, reportaje en «El Alcázar» (Madrid, 5 de mayo de 1964).



# RESEÑA DE LIBROS

CHARLES A. CURRAM: *La psicoterapia autagógica (counseling) y sus aplicaciones educativas y pastorales*. Editorial Razón y Fe. Ediciones Fax. Zurbano, 80. Madrid, 1963. 24 x 16 cm. XL + 540 págs. 300 ptas.

Desde hace algunos años se ha desarrollado, en Estados Unidos principalmente, una nueva técnica psicoterapéutica «no directiva» (*counseling*, en inglés; *autagogía*, en castellano). Creada por Rogers, el doctor Curram, autor del libro que nos ocupamos, la ha incorporado con acierto en el campo católico a la educación y a la pastoral. Su fin esencial y distintivo con respecto a la dirección tradicional es que sea el propio paciente quien descubra y remedie su conflicto.

La técnica consiste sustancialmente en crear en el sujeto, a lo largo de una serie de entrevistas, una promoción del consejo propio, un conocerse mejor, reorganizarse y poder así emprender, tomar y ejecutar decisiones responsables y adecuadas. La labor del consultor o técnico consistirá no en suplantar la inalienable personalidad del sujeto, sino en reflejar y clarificar con sus respuestas las manifestaciones del cliente y al mismo tiempo estimularlas con su buena acogida y benévola objetividad.

Una somera descripción de este

voluminoso libro ayudará al lector a conocer su plan y su desarrollo. Consta de cuatro partes. En la primera expone los fundamentos del método, las fuentes de los problemas personales, especialmente en relación con la virtud del consejo propio y de la prudencia, y da una visión general de los recientes estudios e investigaciones sobre la personalidad y su comprensión, principalmente dentro de esta nueva dirección psicoterapéutica.

La parte segunda analiza las fases del proceso. En primer lugar trata del estado psíquico del que llega a consulta, y después de las fases propiamente dichas, desde la situación inicial de conflicto a la final de una vida más feliz adaptada a la realidad. Esta mejoría está constituida por una actitud más positiva respecto de sí mismo y una mayor capacidad para el cambio.

La tercera parte está dedicada a exponer la técnica del consultor. Cómo es la entrevista autagógica. Cómo se establece la relación. Diversas maneras de responder a las manifestaciones del interlocutor en las primeras fases, eminentemente afectivas. Diversas situaciones que se pueden plantear en las últimas, eminentemente constructivas. Y un estudio del caso concreto y especial de los niños.

Probablemente por razones de claridad se han dejado para el final las condiciones y situaciones que de

manera más o menos concreta conducen al tratamiento. En esta parte cuarta se exponen los elementos comunes que impiden o favorecen la creación de una atmósfera propicia para el propósito del método: aspectos del cuadro exterior, actitudes y transfondo del consultor. Se estudia también el hecho real de la existencia de numerosas personas que no se plantean abiertamente la necesidad del tratamiento, aun precisándolo, y se describe la manera de transformar una leve relación personal en relación formalmente terapéutica. Hay dos capítulos dedicados al estudio de las funciones y cargos cuya eficacia se vería notablemente robustecida por la incorporación de técnicas autagógicas y la discusión en grupo con fines autagógicos.

Después de cerrar el libro con unas conclusiones personales, termina con el capítulo dedicado a la psicoterapia autagógica en relación con la virtud. Una abundante bibliografía y un triple índice, de autores, material y general, aumentan el valor práctico de esta obra.

Es un libro grande, ordenado y con ese sentido utilitario característico de las obras de psicología escritas en Norteamérica. Su traductor, el psicólogo padre Pedro Meseguer, ha adaptado con gran acierto este texto a nuestra mentalidad latina. Abundantes ejemplos de entrevistas ayudarán decisivamente a los estudiosos del método.—C. G.



# ACTUALIDAD EDUCATIVA

## 1. España

### JUNTA DE ENSEÑANZA TECNICA

El MEN, por orden de 5 de mayo de 1964 («Gaceta» de 22.5.64), ha dictado normas para estructurar y componer la Junta Superior de Enseñanza Técnica, según los cuatro apartados siguientes:

1. Las Escuelas Técnicas Superiores en las que se cursa cada una de las diferentes ramas de la técnica son las siguientes: de Arquitectura, de Ingenieros Aeronáuticos, de Ingenieros Agrónomos, de Ingenieros de Caminos, Canales y Puertos; de Ingenieros Industriales, de Ingenieros de Minas, de Ingenieros de Montes, de Ingenieros Navales y de Ingenieros de Telecomunicación.

2. Las Escuelas Técnicas de Grado Medio en las que se desarrolla cada una de las distintas ramas de la técnica son las que se indican a continuación: de Aparejadores, de Peritos Aeronáuticos, de Peritos Agrícolas, de Peritos Industriales, de Peritos de Minas y Fábricas Metalúrgicas y Metalúrgicas, de Peritos de Montes, de Peritos Navales, de Peritos de Obras Públicas, de Peritos de Telecomunicación y de Peritos Topógrafos.

3. Los Directores de los centros únicos de cada rama serán nombrados directamente Vocales de la Junta.

En los casos de varios centros de igual rama el único representante de ellos se designará a propuesta de todos sus directores, y si ésta no estuviere formulada por unanimidad será elegido por el ministro de Educación Nacional entre los que figuran en la misma. Las propuestas se elevarán a la Dirección General de Enseñanzas Técnicas en el plazo de ocho días contados a partir de la fecha en que para ello hayan sido requeridos.

4. El MEN determinará, cuando proceda, los centros de investigación que deban estar representados en la Junta.

### FARMACIA, FILOSOFIA Y CIENCIAS BIOLÓGICAS EN LA UNIVERSIDAD DE NAVARRA

El próximo curso 1964-65 entrarán en funcionamiento en la Universidad de Navarra las Facultades de Farmacia y Ciencias Biológicas. Al propio tiempo, la de Filosofía y Letras se ampliará con la Sección de

Filosofía, junto a la ya existente de Historia. En el curso próximo funcionarán los dos primeros cursos de Ciencias y Farmacia y los tres de la Sección de Filosofía.

La Universidad de Navarra cuenta hasta ahora en Pamplona con las Facultades de Derecho, Derecho Canónico, Filosofía y Letras y Medicina; los Institutos de Artes Liberales, Idiomas y Estudios Sociales; la Escuela de Ayudantes Técnicos Sanitarios y el Instituto de Periodismo. Fuera de Pamplona está la Escuela de Ingenieros Industriales de San Sebastián y el Instituto de Estudios Superiores de la Empresa (IESE), de Barcelona.

### TRASCENDENCIA DE LA REVOLUCION CIENTIFICA Y TECNICA

En torno a la investigación científica y a sus resultados, la revolución científica y técnica que caracteriza nuestra época, se pueden hacer muchas preguntas. De las muchas preguntas que este tema suscita, una encuesta del diario «Arriba» hace dos:

1. *¿Cómo puede crearse una auténtica opinión pública sobre la trascendencia de la revolución científica y técnica?*

2. *¿Que importancia tiene la revolución científica y técnica en la configuración de una nueva política?*

A ellas contesta, entre otros, el director general de Enseñanza Laboral, don Vicente Aleixandre:

Para conseguir un estado de auténtica opinión pública que valore debidamente la importancia de la moderna revolución científica y técnica se debe actuar, a mi modo de ver, sobre dos sectores de la población, empleando medios diferentes en cada caso. Los sectores aludidos son: el escolar en sus diversos niveles de enseñanza, pero, sobre todo, en el grado medio y el resto de la población.

Es un hecho conocido que el período más importante desde el punto de vista de la formación del carácter y de las opiniones de un joven es el correspondiente a los estudios medios. Si a esto se añade, de una parte, la creciente extensión de este grado de enseñanza a sectores cada vez más amplios de la población, y, de otra, la circuns-

tancia de que estos muchachos ocuparan el día de mañana los puestos clave en el Gobierno y en la administración de la Nación, en la dirección de la Banca, empresas industriales, etc., se comprenderá el interés enorme que tiene actuar sobre ellos, precisamente en ese momento, dándoles unos conocimientos científicos y técnicos de tal calidad que les permita estimar y comprender la importancia de la ciencia y de la técnica, al propio tiempo que les haga valorar el trabajo de los científicos. Lo que debe perseguirse, por tanto, no es que esa gran masa de ciudadanos guarde en su memoria numerosos hechos o teorías científicas, sino que posean ese indefinido sedimento científico que queda después de haber olvidado la mayor parte de los conocimientos concretos y que origina un estado de ánimo, de simpatía o comprensión hacia la ciencia y de valoración del interés de los descubrimientos científicos.

Sobre el resto de la población hay que actuar empleando los medios de difusión e información convencionales: Prensa, radio, cine y televisión. Las personas encargadas de esta que podríamos llamar divulgación científica deben tener una preparación científica y técnica de gran nivel, porque únicamente lo que se domina a fondo puede transmitirse y explicarse con la claridad que requiere la mediana o débil formación científica del público al que va dirigida.

Los extraordinarios avances científicos y técnicos que se han producido como consecuencia de la moderna revolución científica tienen una repercusión directa en la estructura social, política y económica de un país. Esto se pone de manifiesto sin más que considerar algunos de estos grandes descubrimientos. El conocimiento de la Fisión Nuclear ha elevado a más del doble las reservas mundiales de energía, mientras que el descubrimiento del fenómeno opuesto, es decir, de la fusión nuclear garantizará en el porvenir el consumo energético de la humanidad durante toda su existencia.

El descubrimiento de los calculadores electrónicos basado en los semiconductores, así como el desarrollo creciente de la automatización van a cambiar la forma actual del trabajo de los hombres.

El número de obreros no especializados disminuirá considerablemente, pero, en cambio, aumentará considerablemente el de técnicos.



## LA EDUCACION DE LOS NO VIDENTES

La enseñanza primaria oficial, para los no videntes, se confía por el Decreto de 12 de diciembre de 1963 a la Organización Nacional de Ciegos declarando, en su virtud, extinguido el hasta ahora llamado Colegio Nacional de Ciegos.

En lo sucesivo la creación de estas escuelas se solicitará por la Organización Nacional de Ciegos de la Dirección General de Enseñanza Primaria a la cual corresponde la autorización de su funcionamiento.

Es requisito indispensable para desempeñar Escuelas de Enseñanza Primaria de la O. N. C. poseer el título de Maestro de Enseñanza primaria y estar en posesión del Diploma de especialización de la enseñanza de ciegos. Para obtener este Diploma se requiere practicar pruebas ante tribunales mixtos presididos por un representante de la Dirección General de Enseñanza Primaria y compuesto de funcionarios docentes del Ministerio de Educación Nacional y de representantes de la O. N. C., correspondiendo a uno de éstos el desempeño de la Secretaría.

En cuanto a los estudios del Magisterio de los alumnos no videntes, las facultades se conceden a las Escuelas de la O. N. C. siempre que estén autorizadas en forma.

En cuanto a las enseñanzas artísticas de iniciación, adiestramiento o complementarias para los no videntes, podrán admitirse profesionales con aptitud acreditada con documentación académica o de índole laboral.

Todo profesor de las escuelas de Enseñanza primaria de la O. N. C. deberá poseer el título de Maestro de Enseñanza Primaria.

En cuanto al personal que estaba adscrito al Colegio Nacional de Ciegos y que como hemos indicado pasa a depender de la O. N. C., el Ministerio de Educación Nacional expedirá al mismo el diploma de la especialización siempre que posea el título de Maestro de Enseñanza Primaria y acredite más de tres años de servicio activo a la fecha de 12 de diciembre de 1963.

El propio Decreto, en sus disposiciones transitorias, marca las normas que han de tenerse en cuenta para el pase de estos servicios de enseñanza a la O. N. C.

## EXTERNADO EN LA POLITECNICA DE MADRID

Se ha reunido en Madrid la Comisión Coordinadora de Mutualidades y Universidades Laborales, bajo la presidencia del subsecretario de Trabajo. Se estudiaron las distintas

convocatorias de becas, que alcanzan la cifra de casi tres mil. Igualmente se trató de la situación de los nuevos centros en construcción y la de aquellos otros que se proyectan en un plazo más inmediato. En relación con la Universidad Politécnica de Madrid, se precisó el carácter preponderante que en ella ha de darse al régimen de externado. Se subrayó la continuidad de la misión y colaboración preponderante de las Mutualidades Laborales, que serán incrementadas y reforzadas con los planes previstos por la Dirección General de Promoción Social, si bien aliviando a las entidades mutualistas del esfuerzo económico que comportaría la ejecución a su exclusivo cargo del ambicioso programa proyectado. Merced a ello, la financiación de las Universidades de Cáceres y de Huesca—que atenderán esencialmente las enseñanzas de carácter agrícola—no gravitará sólo sobre las Mutualidades. La dedicación de algunos de los centros universitarios laborales exclusivamente a la formación profesional y general de la mujer trabajadora fué otro de los asuntos estudiados en esta reunión.

## EDIFICIOS ESCOLARES PARA LA ENSEÑANZA MEDIA ESPAÑOLA

Todos los problemas que se le están planteando a la Enseñanza Media surgen de un hecho capital o inexorable: la duplicación de sus alumnos en el próximo cuatrienio. Actualmente estudian bachillerato seiscientos mil jóvenes; en el curso 1967-68 lo estudiarán un millón doscientos mil.

Así empieza una entrevista para «Pueblo», con el director general de Enseñanza media, profesor González Álvarez. Continúa así:

—Dos grandes ramas tienen los problemas que plantea nuestro crecimiento: edificios y profesorado.

Y, una vez dividida la asignatura en dos partes, comienza el desarrollo ordenado de la lección magistral. Yo, a mis apuntes: ocho cuartillas, de letra muy pequeña, que es la que hago a estas horas: las nueve y cuarto de la mañana.

—Dos tipos de edificios escolares es preciso construir: un primer tipo, destinado a los puestos de estudio, y otro, que proporcione a nuestra población dispersa los necesarios puestos en colegios menores. Cada puesto de estudio vale diez mil pesetas. No hay forma de levantarlo por menos dinero, sobre todo, si se tienen en cuenta las necesarias instalaciones complementarias: salón de actos, gimnasio, laboratorios, etcétera. Multiplicando seiscientos mil, que son los nuevos alumnos, por esa cantidad, resultan seis mil millones de pesetas. Cada puesto residencial precisa, a su vez, una inversión de cuarenta mil pesetas, y serían necesarios cincuenta mil. Por consiguien-

te, aspiramos a una inversión de dos mil millones de pesetas en colegios menores.

—*¿Con qué posibilidades se cuenta?*

—Para la construcción, instalación y sostenimiento de nuevos puestos en la Enseñanza media oficial dispondremos, a lo largo de los cuatro años del Plan de Desarrollo, de la cifra de tres mil setecientos treinta y dos mil millones setecientos veinte mil pesetas. A esta cantidad hay que agregar la suma de dos mil doscientos ochenta y cinco millones seiscientos cuarenta mil pesetas para subvencionar y financiar la construcción de puestos de estudio de Enseñanza media en centros no oficiales.

Todo esto se refiere a puestos de estudio. Para los puestos residenciales (especialmente para los colegios menores) el Ministerio de Hacienda ha concedido un crédito de trescientos cincuenta millones de pesetas, a través del Banco de Crédito a la Construcción, para la primera anualidad de las cuatro a que se extiende el Plan de Desarrollo.

—*¿Qué criterio se va a seguir para la aplicación de estos créditos?*

La subvención y financiación de los puestos de estudio en la Enseñanza media no oficial están reguladas por un decreto publicado en el «Boletín Oficial del Estado» de 1 de junio de 1964. Dos ordenes ministeriales de Educación Nacional y de Hacienda darán las normas concretas de aplicación de dicho decreto. En líneas generales puedo decirle que los porcentajes de subvención y créditos reintegrables tendrán relación con la función social que los nuevos centros cumplan, apreciada por el costo de la enseñanza del bachillerato elemental y en el superior. El crédito de colegios menores está regulado por sendas órdenes de los Ministerios de Hacienda y Educación Nacional publicadas en el «Boletín Oficial del Estado» del 12 de noviembre de 1963 y 3 de enero de 1964, respectivamente.

—*¿Cuántos puestos escolares proyectan poner en funcionamiento de aquellas disponibilidades de inversión?*

—Estamos comprometidos a crear doscientos cuarenta y cinco mil nuevos puestos escolares en la Enseñanza media oficial, y doscientos veinte mil, en centros no oficiales.

—*Según mis cálculos, seguirá habiendo un déficit de casi ciento cincuenta mil puestos de estudio. ¿Qué vamos a hacer con estos muchachos con ganas de aprender?*

—No conviene precipitar las conclusiones. La enseñanza media no oficial puede seguir desarrollándose al margen de aquellos créditos presupuestados. Previa declaración de interés social, todavía son ayudados hasta con el 80 por 100, a través del



Banco de Crédito a la Construcción, que destina a estos fines muy nutridas cantidades.

### PROBLEMAS DEL MAGISTERIO PRIMARIO ESPAÑOL

Se ha celebrado en el Valle de los Caídos la reunión de Jefes Provinciales del SEM de toda España, entre el 2 y el 7 de junio. El SEM agrupa a más de 50.000 educadores de Enseñanza primaria.

Los temas tratados fueron: «Estructura de las Jefaturas Provinciales del Servicio: necesidades y relación con otros organismos.» «Relaciones con la Jefatura Nacional y con los asociados.» «Conveniencia de confeccionar un plan anual de actividades de las Jefaturas.»

En cuanto a las reuniones de la Junta Nacional de la Asociación del Magisterio Oficial, integrada en el SEM y de los Presidentes de las Juntas Provinciales, fueron convocados los Vocales Nacionales y los Presidentes de las citadas Juntas, siendo el temario debatido del mayor interés para los maestros nacionales, según lo indican las cuatro Comisiones de Trabajo previstas: «Estructuración nacional y provincial de la Asociación.» «Fines y funcionamiento.» «El cooperativismo como solución a la autofinanciación de la Asociación.» «La Escuela Nacional ante la prolongación de la escolaridad obligatoria.» «Problemática actual de carácter económico-técnico-administrativo.» «El Magisterio y la ley de Funcionarios Civiles del Estado.»

### NOTICIAS SOBRE LA REFORMA DE LA EDUCACION ESPAÑOLA

El ministro de Educación Nacional inauguró recientemente el nuevo edificio del Instituto Nacional de Enseñanza media «San Isidoro» y las instalaciones construidas del Centro de Edafología y Biología Vegetales.

En la calle del Amor de Dios, donde se encuentra el nuevo Instituto, edificado sobre el solar del antiguo del mismo nombre, el señor Lora Tamayo anunció la creación de un nuevo Instituto en Sevilla, así como de ocho secciones delegadas de Enseñanza media. Añadió que también se intensificará la creación de puestos en la enseñanza privada y manifestó que, al efecto, próximamente se publicarán en el «BOE» los créditos que se van a conceder a la misma, que en algunos casos llegarán al 100 por 100 y nunca serán inferiores al 50 por 100, en modalidades de a fondo perdido y de créditos a largo plazo. También dijo que se intensificará la formación y actualización del profesorado de Enseñanza Media.

### ALFABETIZACION Y PROMOCION CULTURAL DE ADULTOS

Durante tres días, por resolución de la Dirección General de Enseñanza primaria, se han concentrado en el Valle de los Caídos los inspectores delegados de Alfabetización y Promoción Cultural de Adultos de toda España bajo la presidencia del director nacional de la campaña. Con trabajo intensivo, a base de comisiones especializadas en grupos de temas y de las sesiones plenarias previstas, estos expertos de la campaña que se está realizando en España han contrastado sus experiencias en las respectivas provincias en lo que va de curso y han preparado la planificación y desarrollo de la campaña en el curso 1964-65 a base de las normas de las primeras autoridades del Ministerio.

El trabajo de esta I Reunión de Inspectores Delegados de la Promoción Cultural de Adultos ha de ser de provecho para el futuro desarrollo de la campaña nacional, que tiene en cada etapa, al propio tiempo, el doble carácter experimental y ejecutivo, por el que, con la fórmula de «esperar andando» y de batir las propias marcas, abre y traza su camino en función de la doctrina y de la experiencia que se va acumulando.

### CURSILLO DE PROTECCION CIVIL PARA MAESTROS

En la sede de la Dirección General de Protección Civil se ha celebrado durante los días 20 al 23 del actual un cursillo—último de los celebrados en el presente curso—dedicado a educadores primarios.

Han asistido al mismo 28 directores de grupos escolares y maestros nacionales de la capital, que en los cuatro días de duración del mencionado cursillo han escuchado una serie de interesantes conferencias, dadas por especialistas en la materia, acerca de las medidas más urgentes e importantes que deben tomarse en casos de guerra o calamidades públicas para aminorar en lo posible los efectos de aquéllas. Con abundancia de datos (gráficos, estadísticas, proyecciones) se demostró a los cursillistas la posibilidad de disminuir el número de víctimas cuando la Protección Civil se encuentra organizada previamente.

### BECAS UNIVERSIDADES LABORALES

Millares de becas saldrán a concurso en sucesivas convocatorias para el próximo curso de las universidades laborales.

Así se ha hecho público por el Ministerio de Trabajo, mediante resolución de la Dirección General de

Promoción Social, en la que se anuncia la primera y reglamentaria convocatoria anual, que esta vez ofrece 2.894 becas para los estudios de orientación y selección, oficialía industrial, maestría industrial, curso de transformación, bachillerato laboral superior, peritaje industrial, estudios superiores en facultades universitarias y en escuelas técnicas superiores.

Podrán solicitar estas becas los trabajadores mutualistas o pensionistas y sus beneficiarios, así como quienes lo hagan por mediación de entidades públicas o privadas, a las que se reserva un porcentaje no superior al 15 por 100.

En las sedes centrales de las mutualidades laborales y en las delegaciones provinciales, en las mutualidades y cajas de empresa y en el Servicio de Universidades Laborales, se facilitarán los impresos para la instancia y cuantos informes puedan interesar en relación con esta convocatoria.

### BECAS FULBRIGHT 1965-66

La Comisión de Intercambio Cultural entre España y los Estados Unidos de América ofrece las siguientes becas:

1. Para profesores e investigadores, de ambos sexos y de nacionalidad española, que deseen enseñar o investigar, respectivamente, en universidades norteamericanas.

Los formularios de solicitud pueden pedirse, personalmente o por escrito, en las Casas Americanas, Consulados de los Estados Unidos y en las oficinas de la Comisión de Intercambio Cultural entre España y los Estados Unidos de América, paseo de Calvo Sotelo, 20 (Biblioteca Nacional), Madrid-1. Presentación de formularios: antes del 20 de noviembre de 1964.

2. Bolsas de viaje a aquellos profesores, investigadores, licenciados o graduados, de ambos sexos y de nacionalidad española, que por sus medios propios hubieran obtenido una beca o empleo remunerado de una institución universitaria norteamericana. Presentación de formularios: antes del 1 de junio de 1965.

3. Becas a licenciados o estudiantes del último curso de carrera de las distintas facultades universitarias españolas, escuelas especiales superiores, escuelas especiales de grado medio, conservatorios superiores y escuelas superiores de Bellas Artes, de ambos sexos, menores de treinta y cinco años, y de nacionalidad española, que estén interesados en ampliar estudios sobre su especialidad en los Estados Unidos durante el curso académico 1965-1966.

Los formularios de solicitud pueden pedirse personalmente, o por escrito, a las secretarías generales de todas las universidades, secretarías de las escuelas especiales supe-



riores y de grado medio, secretarías de los conservatorios superiores, secretarías de las escuelas superiores de Bellas Artes, secretaría del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Comisarias de Protección Escolar, Consulados de los Estados Unidos de América, Casas Americanas, Institutos Hispanoamericanos, y en las oficinas de la Comisión de Intercambio Cultural entre España y los Estados Unidos de América. Presentación de solicitudes: antes del 15 de octubre de 1964.

#### BECAS PARA MAESTROS NACIONALES

La Comisaría General de Protección Escolar y Asistencia Social convoca concurso público de méritos para la adjudicación de cien becas para maestros nacionales que cursen estudios de Filosofía y Letras (Sección de Pedagogía). La cuantía de las becas será de 13.500 pesetas. Y las instancias se presentarán en las Delegaciones Administrativas de Educación Nacional de la provincia en que sirvan escuela los peticionarios, durante los veinte días siguientes a la publicación de la presente resolución en el BOE. Las condiciones necesarias para optar a las becas que se convocan son: Ser maestro nacional con más de dos años de servicios efectivos; no tener nota

desfavorable en el expediente personal ni hallarse sometido a expediente gubernativo; y acreditar notable aprovechamiento en los estudios anteriores.

#### 900 UNIVERSITARIOS EN EL VERANO DEL SUT

Dentro de sus campañas de verano, el SEU ha organizado, a través del SUT, para el próximo verano distintas actividades de carácter cultural y social, en las que participarán más de 900 universitarios procedentes de todos los Distritos de España que desean conocer los problemas de nuestro pueblo viviéndolos.

La Campaña de Educación Popular en Galicia, que incidirá sobre más de 150.000 personas, los Campos de Trabajo en España y la novedad de los del extranjero, son las notas más importantes de las actividades que desarrolla el Servicio Universitario del Trabajo.

#### BECAS PARA NIÑOS DEFICIENTES

El Ministerio de Educación Nacional ha convocado concurso para la adjudicación de ayudas económicas destinadas a la educación de niños deficientes. Estas ayudas se otorgan

con cargo a los fondos del Patronato para el Fomento del Principio de Igualdad de Oportunidades, y serán adjudicadas para atender los gastos que lleva consigo una educación especializada a escolares que padecen alteraciones, deficiencias o inadapta- ciones de orden físico o psíquico.

Las solicitudes se presentarán en los centros donde se desee sea atendido el niño o en las Inspecciones de Enseñanza Primaria.

#### «TEMAS ESPAÑOLES» EL BACHILLERATO RADIOFÓNICO

Como expresión clara y sencilla de lo que es en sí todo el Bachillerato Radiofónico, Publicaciones Españolas incorpora a su Colección de «Temas Españoles» un folleto sobre lo que es el Bachillerato Radiofónico.

Lo que está siendo, su realización, su panorama social y humano, son, entre otros, los puntos que el autor del folleto, Domínguez Millán, ha tratado con sentido periodístico. Un folleto útil a los que estudian aquí, pero, a la vez, y como todos los folletos—ya más de 400—que se integran en los «Temas Españoles», útil para tener un tono general de cultura sobre el tema tratado y resolver en una ocasión a un opositor, un periodista y hasta un conferenciante, una «papeleta».

## 2. Extranjero

#### PUESTOS TÉCNICOS VACANTES EN LA UNESCO

La Universidad de Concepción, fundada en 1919, es un centro de estudios autónomo, reconocido y subvencionado por el Gobierno de Chile. En su Facultad de Ingeniería, fundada ese mismo año se cursan actualmente las carreras de ingeniero químico e ingeniero mecánico, especialidad esta última iniciada en 1957. En la Escuela Politécnica anexa a la facultad se enseñan materias técnicas en clases nocturnas; el Instituto de Investigaciones Tecnológicas, otro anexo, se dedica a la investigación aplicada y actúa como consultor de las industrias locales.

El Fondo Especial de las Naciones Unidas, por medio de la Unesco, presta asistencia a la universidad en su programa de expansión y mejoramiento de esas instituciones. El proyecto permitirá ayudar al personal universitario en la preparación de los programas de varias especializaciones en la enseñanza y la investigación para los que se crearán nuevos cursos de Ingeniería, se mejorarán los actuales y se proporcionarán

servicios suplementarios y material de laboratorio. Con este fin, la Unesco facilitará los servicios de un grupo de expertos internacionales, ofrecerá becas a profesores locales para que puedan estudiar en el extranjero los programas de enseñanza y de investigación y proporcionará una suma considerable para la compra de material.

#### 1. Especialista en Ingeniería química.

Destino: Facultad de Ingeniería de la Universidad de Concepción (Chile).

El titular del puesto deberá entre otras cosas:

i) Prestar ayuda a las autoridades universitarias para el planeamiento y organización de la enseñanza y de la investigación en Ingeniería química moderna.

ii) Orientar la preparación de tesis para los estudiantes graduados y también dar algunas lecciones en clases y seminarios.

iii) Asesorar sobre la instalación de laboratorios y la adquisición de

material de enseñanza y de investigación.

Requisitos: Formación profesional superior en Ingeniería química con varios años de experiencia, preferiblemente en la industria y en la enseñanza e investigación de su especialidad al nivel universitario.

Idioma: Español, aunque puede aceptarse el francés o el inglés.

Contrato: Un año, a partir de julio de 1964.

#### 2. Asesor principal en Ingeniería mecánica.

Destino: Facultad de Ingeniería de la Universidad de Concepción (Chile).

El titular del presente puesto tendrá, entre otras cosas, que prestar ayuda a las autoridades universitarias en el planeamiento y organización de la enseñanza e investigación en Ingeniería mecánica. Actuará como asesor principal de Ingeniería mecánica y trabajará en estrecha cooperación con su colega chileno, que será en realidad el jefe de Ingeniería mecánica.



**Requisitos:** Gran experiencia profesional en Ingeniería mecánica y varios años de experiencia de la enseñanza e investigación al nivel universitario.

**Idioma:** Español. Conviene que sepa francés o inglés.

**Contrato:** Un año, con posibilidad de ampliación hasta un periodo de servicio de tres años como máximo.

**Sueldo básico anual:** 10.650 dólares.

### 3. Especialista en Ingeniería mecánica.

**Destino:** Facultad de Ingeniería de la Universidad de Concepción (Chile).

El titular del puesto deberá, entre otras cosas, cooperar con las autoridades universitarias en el planeamiento y la organización de un curso ordinario de técnicos mecánicos en la Escuela Politécnica, y organizar, con la colaboración de la industria, programas industriales alternados para ingenieros y técnicos.

**Requisitos:** Formación profesional superior en ingeniería mecánica con varios años de experiencia, preferiblemente en la industria y en la enseñanza de su especialidad al nivel politécnico.

**Idioma:** Español, aunque puede aceptarse el francés o el inglés.

**Contrato:** Un año, a partir de julio de 1964, con posibilidad de ampliación por otro año.

**Sueldos y subsidios internacionales para todos los puestos:** (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 menor 792 dólares.

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

**Subsidios familiares:**

Cónyuge a cargo, 400 dólares.

Por cada hijo a cargo, 300 dólares.

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

## XXVII CONFERENCIA INTERNACIONAL DE INSTRUCCION PUBLICA

La Unesco y la Oficina Internacional de Educación han concluido su encuesta sobre la enseñanza de las lenguas vivas en los establecimientos de enseñanza secundaria general, que será uno de los temas discutidos en la próxima Conferencia Internacional de Instrucción Pública, convocada en Ginebra del 6 al 17 de julio próximos.

Un total de 85 países subrayan la importancia adquirida por estas asignaturas a compás del desarrollo de las comunicaciones, de los transportes, del comercio y de toda clase de intercambios entre todas las naciones del mundo. Por eso el interés por las lenguas extranjeras ha dejado de ser académico y ha trascendido a todas las capas sociales. En la elaboración de los programas, concebidos para responder a una metodología directa y práctica, se tiene en cuenta los conocimientos literarios y lingüísticos, pero cada vez se tiende más a hacer de esta enseñanza algo muy preciso que permita la práctica de las lenguas internacionales.

A la reunión de Ginebra asisten, en general, las autoridades responsables de la administración de la enseñanza: ministros y directores generales, especialistas distinguidos en cada una de las ramas estudiadas. Sus comentarios y opiniones tendrán un valor fundamental para apreciar de manera comparativa las tendencias nuevas que se siguen en la difusión de las lenguas extranjeras. Los casos difieren, según las circunstancias, pero incluso en los países que acaban de acceder a la independencia y que conceden particular atención a los idiomas autóctonos, se advierte un esfuerzo excepcional para perfeccionar el conocimiento del francés, del inglés o de otros idiomas de gran difusión. Muchas de estas poblaciones resultarán en breve espacio de tiempo bilingües.

En todo caso, el 90 por 100 de los países sobre los 85 que contestaron a la encuesta de la Unesco y de la Oficina Internacional de Educación han incluido en sus programas con carácter obligatorio la enseñanza de los idiomas; en 38 de esos países se enseña una lengua extranjera, en 29 se enseñan dos idiomas extranjeros y hay cinco países en que se enseñan tres, y, como excepción, puede citarse el caso de un solo país en donde se enseñan cuatro idiomas extranjeros.

En cuanto al número de años consagrados a esta asignatura, las variaciones van de tres a nueve años, siendo el caso más frecuente en 31 países de seis años de enseñanza, y en otros 24, de siete años.

Tampoco carece de interés el saber que 46 países comienzan la enseñanza obligatoria de los idiomas

extranjeros desde los cursos de primaria y en algunas circunstancias en el jardín de infantes.

Finalmente, los auxiliares audiovisuales constituyen una aportación muy eficaz, especialmente en el perfeccionamiento del oído y en la práctica oral del idioma. Solamente su alto costo impide que alcancen la difusión deseable. Otros métodos indicados en las respuestas mencionan que en 40 países se han creado becas para facilitar los viajes al exterior a fin de perfeccionar a los alumnos y a los maestros en el conocimiento de las lenguas vivas.

## II RESEÑA INTERNACIONAL DE DOCUMENTACION CIENTIFICA

Promovida por el Centro Cultural Cinematográfico Italiano se celebrará en Bolonia, del 25 al 31 de mayo de 1964, la II Reseña Internacional del Film de Documentación Científica Médico-Sanitaria. Los fines de la manifestación, que reunirá en Bolonia a científicos, clínicos cineastas especializados en la documentación y en la investigación científica, personalidades de la cultura italiana e internacional, es el dar a conocer y divulgar en todo el mundo la producción cinematográfica de argumento científico sobre el tema «El Hombre y la Salud».

Para solicitar información sobre las modalidades de participación, los interesados pueden dirigirse a: Centro Culturale Cinematográfico Italiano. Via Dalmazia, 31, Roma.

## EL INSTITUTO DEL MAR EN RENNES

Se ha creado dentro del cuadro de la Universidad de Rennes, y comprenderá una serie de centros de investigaciones y de experimentaciones situados sobre el litoral. Tendrá por fin la enseñanza de todas las disciplinas de interés sobre el mar, no sólo las científicas sino también otra serie de materias, tales como el Derecho Marítimo, la Psicología y los Problemas sociales de las gentes del mar y la Talasoterapia, o sea, el uso metódico de los baños del mar.

## INSTITUTO BERLINES DE POLITICA DE DESARROLLO

El Senado de la ciudad de Berlín ha creado una Sociedad de Utilidad Pública para el funcionamiento de un Instituto de Política de Desarrollo con sede en la capital alemana y financiado por la misma y el Gobierno Federal Alemán. Los cursos tendrán un año de duración para especialistas calificados que hayan de asumir alguna actividad en los países subdesarrollados. El gasto anual



de la nueva institución se calcula en 9,6 millones de marcos.

#### CUERPO DOCENTE UNIVERSITARIO EN SUIZA

Su núcleo lo forman, como en Alemania, los catedráticos numerarios o profesores ordinarios. En cuanto a los extraordinarios se advierten diferencias considerables. Merece ser destacado el hecho de que en Suiza se evita la aplicación rígida del esquema del funcionario administrativo al docente universitario, que tiene consideración jurídica propia.

En la mayoría de los cantones, el nombramiento de los catedráticos lo efectúa el gobierno cantonal u otra autoridad estatal. Sin embargo, los órganos académicos intervienen en la designación con su derecho de propuesta. En Berna y Basilea el Estado está obligado a consultar a la Facultad para poder nombrar a una persona no propuesta por la Facultad interesada.

Por regla general, el nombramiento de los profesores es temporal; para seis a diez años, si son numerarios; para la mitad de tiempo, si son extraordinarios. La renovación del nombramiento hasta alcanzar el límite de edad (setenta años) es posible y usual. La amplitud de las obligaciones docentes se determina en cada caso individual. Los catedráticos jubilados suelen conservar su sede en la Universidad y pueden seguir impartiendo enseñanzas.

La institución del «docente privado» (*Privatdozent*) se ha conservado en Suiza con mayor pureza que en Alemania, y se conoce incluso en las universidades de habla francesa. Los docentes privados no son designados por la Facultad, sino por la autoridad estatal, pero compete a la Facultad la presentación de la propuesta correspondiente. Las exigencias científicas para la admisión a la docencia privada equivalen a las de Alemania. La admisión se limita a un período determinado (varios semestres), si bien es prorrogable.

#### HISTORIA DE LOS TIEMPOS MODERNOS

Desde el próximo año escolar los alumnos de los liceos del Instituto de Finlandia seguirán cursos especiales sobre cuestiones relacionadas con la historia de los tiempos modernos, con el desarrollo de la ciencia y de la técnica y con las transformaciones económicas y sociales que han experimentado los pueblos de la tierra. El propósito de tal enseñanza es llevar al ánimo y a la inteligencia de los alumnos un sentimiento de solidaridad humana y la idea de que la patria del hombre es el mundo.

#### PLANIFICACION DE LA EDUCACION

Por primera vez se ha reunido en París el Instituto Internacional de Planificación de la Educación. Su misión será asesorar a los organismos competentes de las naciones de Africa, Asia e Iberoamérica en materias de desarrollo económico y social, así como colaborar en sus planes educativos. También se dedicará a la investigación dando preferencia a los problemas prácticos y proporcionando el equipo necesario. En su financiación participan la Unesco, el Banco Internacional de Reconstrucción y Desarrollo y la Fundación «Ford». El gobierno francés proporciona edificios e instalaciones.

#### EL ALUMNADO UNIVERSITARIO EN AUSTRIA

El Reglamento General de 1945 distingue entre alumnos ordinarios (oficiales), extraordinarios (libres) y oyentes. A los exámenes fin de carrera se admiten sólo alumnos ordinarios. Personas sin título de bachiller tienen acceso a estudios universitarios si realizan una prueba de aptitud ante un tribunal presidido por el rector. La admisión tiene validez tan sólo en una determinada universidad y facultad y para una determinada carrera.

A diferencia de las disposiciones alemanas, los alumnos están obligados a asistir a las clases. Los exámenes finales son bien exámenes de Estado, bien exámenes «rigurosos». Los primeros facultan para el ejercicio de las profesiones académicas reglamentadas por el Estado; los segundos sirven para la obtención de grados académicos (título de doctor).

#### A LOS SEIS AÑOS DE APLICACION DEL PROYECTO PRINCIPAL DE LA UNESCO

La reunión en Brasilia del Comité Consultivo del Proyecto Principal de la Unesco permitirá exponer a cada uno de los representantes de los países de la región los progresos considerables realizados en los últimos seis años para tratar de extender los beneficios de la escuela a todos los niños. Los primeros sondeos evalúan en más de nueve millones el aumento total de las inscripciones operadas en el Continente en el nivel de la Enseñanza primaria, pero sin duda ha habido avances menos espectaculares, pero de mayor importancia y que son los relativos a la nueva idea que se hace la opinión pública sobre la importancia de la escuela como factor de promoción social.

Del 3 al 6 de marzo de 1964 los

delegados observaron la subida vertiginosa de los presupuestos consagrados a la educación y el aumento consiguiente en el número de escuelas y maestros al servicio de la niñez. Sigue habiendo graves fallas en la organización de la enseñanza, pues un 80 por 100 de los niños abandonan los estudios primarios antes de concluirlos, y esa deserción es de un 78 por 100 en el nivel secundario. Pero hoy se sabe que todo esfuerzo por mejorar el rendimiento cualitativo de la enseñanza tiene su fruto y que esos empeños tendrán repercusión considerable, pues están calculadas en 28.000 millones de dólares las inversiones de América Latina para la educación en el actual decenio de 1960 a 1970. Cuando han de construirse aulas por valor de 4.000 millones de dólares, vale la pena penetrar en las ventajas de la racionalización en la preparación de modelos y en el empleo de los materiales.

También se preocupan los expertos hispanoamericanos de una juiciosa distribución de los efectivos, ya que hoy en día un alumno de cada 100 en los cursos de secundaria sigue clases de agronomía, y que esa proporción es tan sólo de 2 por 100 en el nivel universitario. Las exigencias del desarrollo imponen una enseñanza técnica fortalecida y la dedicación de personal competente encargado de dar a la agricultura y a las actividades industriales el carácter progresivo que necesitan.

La Unesco, la Organización de los Estados Americanos y otras instituciones han realizado una ingente labor en la preparación de especialistas latinoamericanos supervisores, administradores, expertos en planeamiento, estadígrafos, etc. El esfuerzo principal, sin embargo, provendrá siempre de los países interesados, pues como afirmó el secretario de Educación de Méjico al presidir en 1960 la reunión de este Comité Consultivo: «El Proyecto Principal de la Unesco es el Proyecto Principal de cada uno de nuestros países.»

Por eso es de actualidad citar el programa de trabajos de la Secretaría de Educación de Méjico para 1964. Su presupuesto será de más de 4.000 millones de pesos, equivalente al 25 por 100 del gasto público, se nombrarán 5.750 nuevos maestros, y la matrícula primaria del país rebasará los seis millones y medio de alumnos inscritos, mucho más de lo previsto en el Plan de Once Años para 1967, un adelanto de más de tres años.

#### NUEVA CIUDAD UNIVERSITARIA EN UTRECHT

Según un informe de la Oficina Central de Estadística de los Países Bajos, en 1980 más de 10.000 estudiantes cursarán estudios en la Uni-







sados, dichas solicitudes deberán ser remitidas a la Comisión de Intercambio Cultural entre España y los Estados Unidos de América, antes del 15 de noviembre de 1964.

#### LOS AÑOS 1965 Y 1966, DECISIVOS PARA LA EDUCACIÓN EN EL MUNDO

En 1965-66, la Unesco en la esfera de la educación concentrará sus actividades en algunos puntos básicos considerados como prioritarios: administración y planeamiento, formación del profesorado, construcciones escolares, educación de los adultos y formación de la juventud. Las conferencias de ministros de educación de América Latina, África y Asia están llamadas a tener grandes repercusiones en el logro de propósitos más ambiciosos para proporcionar la educación a todos los niños.

Tales han sido las líneas generales del informe presentado al Consejo Ejecutivo de la Unesco por Gabriel Betancur Mejía, subdirector general a cargo del Departamento de Educación. La acción de la Unesco está llamada a crecer en el próximo bienio, siguiendo el volumen de las demandas constantes de los Estados miembros, y es que la educación es uno de los problemas capitales, por el deseo de los padres de preparar a sus hijos a la lucha por la vida y porque el desarrollo económico y social, característica de nuestro tiempo, exige formas cada vez más refinadas de preparación intelectual, cultural y técnica.

En ese sentido el planeamiento de la educación permitirá acabar con la discontinuidad observada hasta ahora en algunos países, en materia de política educativa. «Cada vez la experiencia confirma esa necesidad del planeamiento y por ello los recursos destinados a estas atenciones se duplicarán en el próximo bienio. Los resultados del seminario celebrado en París bajo los auspicios del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación con el concurso de los especialistas de Argentina, Brasil, Colombia, Costa Rica, Cuba, Chile, Ecuador, Perú y Venezuela, muestran la urgencia de extender tales experiencias a los países de África y Asia.»

Los centros de la Unesco establecidos en Beirut, Nueva Delhi, Bangkok, Dakar y Santiago de Chile, en cooperación con las respectivas comisiones económicas regionales, permitirán formar expertos, favorecer las investigaciones y proporcionar asistencia técnica a los países que proyectan crear oficinas de planeamiento, para que puedan hacerlo en las mejores condiciones posibles.

Destacó Betancur el interés de las próximas conferencias de ministros de educación de América Latina, África y Asia, en 1965 y 1966, para examinar la marcha actual de los

planes de extensión de la enseñanza y para trazar nuevas normas que integren los sistemas educativos en el fomento económico y social de dichos pueblos. La de Iberoamérica tendrá lugar en 1966, con la participación de los dirigentes de los planes de desarrollo y formulará sus observaciones sobre las consecuencias de aplicación del Proyecto Principal de la Unesco para el mejoramiento y extensión de la educación primaria en América.

En materia de construcciones escolares informó el subdirector general que ya estaban en funcionamiento los centros técnicos creados con el concurso de la Unesco en Kartoon, Bandung y Méjico. Este último fué inaugurado recientemente, en presencia del presidente de la República y del ministro de Educación de Méjico. «Cuenta con instalaciones apropiadas, con la experiencia excepcional de dicho país en materia de construcciones y con un personal plenamente capacitado para la labor de asesoramiento, de recopilación de datos y de difusión de informaciones en el ramo de las construcciones docentes.»

Señaló entonces el doctor Betancur Mejía que en el decenio 1960-1970 se ha calculado que será forzoso construir en América Latina locales para 24 millones de alumnos, lo que representa un gasto de 4.000 millones de dólares y la edificación de otros tantos edificios como los construidos en la historia de la educación latinoamericana.

«En cuanto al personal docente, la Unesco está realizando estudios sobre su situación moral y profesional, y conjuntamente con la Organización Internacional del Trabajo se piensa llegar a la redacción de una Convención internacional que regule el estatuto del magisterio. «La eficiencia en la enseñanza depende del profesor, de su carácter, de su formación cultural y de su vocación, y sólo cuando esas condiciones son óptimas, los programas, el material, los recursos audiovisuales adquieren la eficacia debida.»

Entre las nuevas actividades de la Unesco en los distintos continentes el señor Betancur Mejía indicó la participación de la UNICEF para planes de mejoramiento del magisterio en África y América Latina, la convocación de una conferencia sobre educación superior para estudiar la misión de las universidades en el desarrollo económico y social y en la investigación científica en América Latina, planes de formación de maestros en los Estados árabes, trabajos de planeamiento y de educación de adultos en Asia y la ampliación de las labores de la Asistencia Técnica para dar mayor eficacia a la misión de los expertos en el mundo entero.

La educación de los adultos cobrará un mayor impulso si se llevan a cabo los propósitos de un plan mundial de lucha contra el analfabetismo. «Para hacer frente a estas responsabilidades cada vez mayores

—terminó diciendo Betancur Mejía—ha sido preciso reforzar algunos servicios del Departamento de Educación.»

#### LA ENSEÑANZA PROGRAMADA EN IBEROAMERICA

Veintiséis profesores de Argentina, Brasil, Cuba, Chile, Ecuador, Honduras, Perú y Venezuela han participado durante diez meses en una serie de experimentos, prácticas y demostraciones sobre la enseñanza moderna de la física. El programa fué preparado por la Unesco en colaboración con el Instituto Brasileiro de Educación, Ciencias y Cultura (IBECC), sección de San Pablo, y ha tenido lugar en el Departamento de Física de la Universidad. Su objeto fué el de tratar de mejorar la enseñanza de la física mediante los métodos de la enseñanza programada, el empleo de los medios visuales y la experimentación del propio alumno, pues se consideraba que la física constituye uno de los sectores clave en el esfuerzo de mejoramiento cualitativo de la educación iberoamericana.

Los especialistas de la Unesco y los profesores iberoamericanos, al cabo de diez meses han preparado equipos a bajo costo para sectores fundamentales en el estudio de la luz: propiedades físicas, partículas, ondas, fotones, etc., y hoy se dispone de un sistema completo de «kits», obtenidos gradualmente, una vez de haberse cerciorado de que el alumno llegó a la comprensión completa del sistema y es capaz de abandonar la simple memorización de los hechos para avanzar resueltamente en el camino de la comprensión de los principios científicos de base. Se posee también un conjunto de películas mudas muy cortas, de funcionamiento continuo en máquinas de proyección sencillas y baratas, que en cuatro minutos exponen un concepto, una idea o una experiencia difícil de producir en clase. Los veintiséis profesores participantes han adquirido esa técnica, conocen los procedimientos, dominan las formas particulares de la enseñanza programada y al regreso a su país respectivo podrán extender la metodología en las ciencias físicas, en otras disciplinas e incluso a los programas de educación de los adultos.

En junio y julio próximos se inicia la última fase de los trabajos de San Pablo para presentar por medio de la televisión a grupos numerosos de alumnos de enseñanza secundaria y al profesorado de la ciudad de San Pablo los materiales obtenidos en un «test» de gran envergadura para lograr el criterio preciso de las posibilidades reales de este tipo de instrucción.

Se ha previsto que los profesores iberoamericanos a su regreso llevarán algunos ejemplares de ese material para emplearlo en los centros de formación de profesores, institu-



tos y universidades de donde proceden, y a tal efecto, en 1965-66, la Unesco entiende seguir de cerca esa difusión de las nuevas técnicas, presenciando directamente en cuanto cabe la forma como penetran y se extienden. Varios expertos informarán detalladamente de los resultados y entonces podrá hablarse de una experiencia de carácter general, aplicable al mundo entero para el mejoramiento de la enseñanza de las ciencias.

### CONSTRUCCIONES ESCOLARES EN ITALIA

Por disposición expresa de la Ley italiana, la obligación de atender a la construcción, acondicionamiento y entretenimiento de los edificios escolares compete a las Corporaciones locales (Municipios y Provincias); pero, con el fin de resolver el complejo problema de la edificación escolar, el Estado ha intervenido en favor de las Corporaciones mismas con oportunas facilidades y ayudas de orden financiero.

El Ministerio de Instrucción Pública lleva a cabo estudios sobre el tema mediante indagaciones estadísticas periódicas, publicaciones de instrucciones para aplicar las leyes sobre edificación escolar, cuadernos con esquemas y proyectos de edificios escolares, etc. El Estado ha recurrido a la ayuda de los Equipos y Centros de Trabajo para la construcción de pequeñas sedes para escuelas elementales y al concurso de los organismos de la Reforma Agraria, exigiéndoles la construcción de escuelas en las circunscripciones de su competencia.

Con la vasta obra de reconstrucción hasta ahora acometida por los organismos competentes, ha habido una sensible mejora en este sector; sin embargo, subsisten aún graves carencias, especialmente en las escuelas elementales. Al comenzar el año 1961 habían sido construidas, adaptadas o estaban en curso de construcción 169.150 aulas, pero faltaban todavía otras 58.960.

Mucho se ha hecho hasta ahora, pero falta mucho por hacer, ya que el crecimiento de la población estudiantil (que se ha calculado en no menos de 900.000 alumnos en el último veinteno), el progresivo arraigo de la norma de la Constitución que impone la obligatoriedad de la enseñanza hasta los catorce años de edad, y la necesidad cada día más acuciante de reducir el alumnado «pro aula» para hacer rendir como se debe a la escuela en su doble dimensión cuantitativa y cualitativa, producen de continuo nuevas necesidades en la creación y reparación de nuevas unidades escolares, así como en su dotación material y readaptación adecuada a las exigencias de la vida actual y de un previsible próximo futuro. Por ello, existe un ambicioso proyecto de Ley denominado «Plan de Fomento de

la Escuela», que en diez años quiere construir 150.000 nuevas aulas en todos los grados docentes, extender la enseñanza gratuita por doquier hasta los catorce años de edad, incluso en los Instituto Profesionales o Laborales, sin límite alguno en la misma, y dotación de otras 70.000 nuevas plazas en los escalafones y plantillas del personal docente de todos los órdenes, invirtiendo en dicho Plan un nuevo presupuesto de 1.533.338.000.000 de liras.

### PROGRAMA UNESCO 1965-66

En la reunión del Consejo Ejecutivo, que tuvo lugar recientemente en la Casa de la Unesco, en París, el director general expuso los principios y alcances del Programa de la Institución para los años 1965 y 1966. Insistió en la necesidad de que los Estados miembros que componen la Organización y la opinión pública mediten seriamente sobre la forma como la Unesco ha de responder a las exigencias de nuestro tiempo y al deseo de progreso y adelanto social, cultural y humano de los pueblos menos favorecidos.

El programa, gracias al aumento de los recursos extrapresupuestarios, procedentes de la Asistencia Técnica y del Fondo Especial de las Naciones Unidas ha crecido de manera espectacular. Voluntariamente el director general, siguiendo las instrucciones de la última Conferencia General ha concentrado la acción y el régimen de prioridades en los puntos que reclaman con mayor urgencia la intervención de la Unesco: la educación y las ciencias exactas y naturales.

Lo que hasta ahora eran meras indicaciones o expresión de una tendencia deliberada, constituye en el programa para 1965-66 una auténtica novedad.

**Características de la acción de la Unesco en el campo educativo.**—Al enumerar las principales nociones de los propósitos previstos para 1965 y 1966, el señor Maheu señaló los tres puntos básicos en que se asienta la acción de la Unesco en la esfera de la educación: «La Unesco ha llegado a persuadir—dijo— a los responsables de las fuentes internacionales de financiamiento de la importancia vital de la educación en todo programa de desarrollo y ahora comienzan a ponerse en juego recursos nuevos que a veces no engrosan los fondos propios de la Organización, pero benefician en forma sensible a las campañas de extensión y mejoramiento de la enseñanza de los Estados miembros.»

Es el mayor éxito de la Unesco logrado hasta la fecha y por eso en el presupuesto y programa para el próximo bienio se ha subrayado con la misma fuerza de siempre la prioridad de la educación.

En ese conjunto el planeamiento

es la parte más dinámica y la que ha permitido acentuar la acción de la Unesco: grupos de expertos, misiones, seminarios, constituyen otros tantos servicios cuyas repercusiones sobrepasan todos los logros alcanzados en las demás esferas. Prosiguiendo su peroración, el director de la Unesco dijo que era necesario equipar para el progreso a todos los países en vías de desarrollo. «La Unesco debe profundizar el conocimiento de la teoría, la práctica de los métodos y objetivos del planeamiento y reforzar la administración de la enseñanza. Así tendremos el sentimiento de encontrarnos en el centro de una corriente que nos lleva hacia metas eficaces.»

Hizo mención el señor René Maheu a la urgencia en obtener una coordinación más regular entre los programas de la Asistencia Técnica internacional y la bilateral, propósito que en el planeamiento de la educación encontrará el marco, el punto de apoyo para concretarse de manera real. Indicó, empero, el director general de la Unesco que esa coordinación no puede ser el producto de un simple «dirigismo», que los países no aceptarán jamás, pues cada uno de ellos tiene su forma particular de utilizar y de beneficiarse de la asistencia externa, pero la Unesco pretende únicamente equipar a las naciones menos favorecidas a que logren la mejor convergencia de los esfuerzos.

**La importancia de la alfabetización.**—Después de señalar que la acción de la Unesco en los distintos sectores de la educación, la ciencia, la cultura y la información, es absolutamente solidaria, el director general de la Unesco mencionó la ambición de la Unesco de desplegar una campaña mundial de alfabetización. Se necesitan recursos financieros cuantiosos, pero después de las visitas efectuadas a numerosos Estados miembros y de los estudios del Comité Internacional para la Educación de los Adultos, es posible pensar en un esfuerzo que durará los tres primeros años, etapa preliminar de la gran campaña, pero que de manera selectiva permitirá obtener resultados concretos en algunos de los países que se escogerán. Esa primera etapa se iniciaría en 1966, sin que por ello se exija ninguna nueva contribución a los Estados miembros para el presupuesto previsto.

**Las ciencias y las aplicaciones científicas para el desarrollo.**—Indicó el director general el peligro de que la Organización hubiera podido caer en la idea de confundir las aplicaciones de la ciencia para el desarrollo con una especie de vademécum de las ciencias del ingeniero. Es indudable que los países necesitan con urgencia ingenieros y técnicos si han de llevar a cabo sus programas de fomento económico y social. «Más la Unesco no puede—agregó—reducir o hacer una sepa-



ración entre las ciencias puras y las ciencias del ingeniero. Eso que hubiera parecido muy conveniente hace unos años, hoy se halla rebasado como aspiración de las naciones en vías de desarrollo. Hay una voluntad en los países menos favorecidos que tienen en cuenta la coyuntura actual y abrigan la firme voluntad de concurrir cuanto antes al progreso científico de la humanidad.»

En toda acción para el desarrollo las ciencias exactas y naturales ocupan un lugar preeminente, pero al propio tiempo no han de ignorarse los factores económicos y socioculturales, los valores humanos, el hombre, que es en definitiva la meta esencial del desarrollo.

Esta integración y al mismo tiempo la distinción entre la cooperación científica internacional y la aplicación de las ciencias ha obligado a la Secretaría a un esfuerzo intelectual de primer orden. Desea la Unesco permanecer lo más cerca posible de todas las realidades, y en la ejecución del programa se irá cada vez más a una regionalización, para que los trabajos se inserten en una perspectiva más realista, sobre el terreno. No es posible coordinar todo el esfuerzo desde la sede de París y por eso los centros de cooperación científica, como el establecido en Montevideo para la América Latina, serán reforzados en su estructura y funciones.

Agregó después el director general algunas consideraciones sobre la necesidad de un contacto permanente de la Unesco con los medios científicos. La Unesco se servirá del consejo de las Uniones científicas (ICSU) en el estudio de todos los problemas de la cooperación internacional. En lugar de multiplicar los aparatos anejos, trataremos con las Uniones científicas de resolver las graves cuestiones planteadas a la investigación y al progreso de todas las disciplinas.

En la otra rama, o sea la relativa a las aplicaciones de la ciencia para el desarrollo, siguiendo la experiencia lograda en consulta con las Naciones Unidas y como resultado de la Conferencia de Ginebra en esta esfera, el Comité consultivo de la Unesco será el mismo que el que acaba de crear el Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas, de esta manera la Unesco se hallará en contacto directo con los sabios y especialistas del mundo entero y su acción se desarrollará en constante conformidad con la que propongan los organismos de las Naciones Unidas.

**Ciencias sociales y humanas y actividades culturales.**—En este punto el director general ha tenido en cuenta las reservas manifestadas por el Consejo Ejecutivo de la Unesco sobre una prematura integración de ese conjunto de servicios. «Sigo sin embargo pensando—manifestó—que aun yendo con una cierta lentitud, la evolución del mundo nos llevará a una integración efectiva de

esas disciplinas.» En el programa para 1965-1966, el director general favorece esa evolución, pero sin precipitar los acontecimientos.

En esos sectores es indispensable una convergencia de los esfuerzos y a la filosofía le corresponde establecer una síntesis, pues está llamada a ser el hogar donde se realice un análisis reflexivo de toda la obra de la Unesco.

Los filósofos, aun cuando no lo sean de profesión, los hombres que tienen la vocación de la síntesis de todas las materias tendrán la misión de darnos ideas generales y de animar el espíritu humanista de la Unesco.

Por ejemplo, nunca se ha reflexionado bastante sobre el valor de la educación. Ultimamente se habla mucho de los valores económicos de la educación, como factores vitales para el desarrollo de los Estados miembros. Mas ¿acaso hemos pensado bastante sobre el producto de la educación, sobre el hombre que se trata de formar?

Esta reflexión ha de ser estimulada, planteada y presentada a la conciencia internacional. En 1955-1956 las primeras iniciativas tendrán un carácter muy modesto, pero nos permitirán contestar a esa pregunta, cuya solución no pueden darnos los educadores por sí solos, a ellos habrán de agregarse quienes tienen el hábito del pensamiento crítico y del esfuerzo de síntesis.

#### CONGRESO DE ASOCIACIONES DEL LIBRO EN IBEROAMERICA

Con asistencia del ministro mexicano de Educación, Torres Bodet, que pronunció el discurso de bienvenida, se inauguró el I Congreso de Asociaciones y Cámaras del Libro de Iberoamérica en esta capital.

Han tomado parte editores y librerías de todos los países hispanoamericanos, que por votación han elegido presidente del Congreso al del Instituto Mexicano del Libro, don Fernando Rodríguez Díaz, y vicepresidentes al presidente del Instituto Nacional del Libro Español, Carlos Robles Piquer, y al presidente de la Cámara Argentina del Libro, don Lucas F. Ayarragaray.

La representación española ha estado integrada por los señores Robles Piquer, Nolla, Díaz-Plaja, Uribealdea, Brosa, Ruméu, Escolar, Boixaréu, Rahola y Salvat, habiendo sido nombrados presidentes de Mesa el secretario del INLE, don Eduardo Nolla, y los editores señores Salvat y Boixaréu.

#### LOS ARCHIVOS DE LA UNESCO SE HACEN PUBLICOS

El departamento de Actividades Culturales de la Unesco ha decidido abrir al público sus archivos, que

serán puestos a disposición de eruditos, investigadores, estudiantes y demás personas interesadas en las actividades e historia de la Organización.

En estos archivos se conservan actualmente más de 217.000 piezas, consistentes en expedientes cerrados y publicaciones de la Unesco o de las Comisiones nacionales cooperadoras, acuerdos internacionales de los cuales es depositaria la Unesco, etcétera.

Para facilitar la consulta de este material han sido preparados inventarios, índices y listas.

Las cuestiones sobre las que versan en la actualidad las consultas a los archivos de la Unesco son las relativas a sus países en vía de desarrollo, educación de adultos, cuestiones raciales, consecuencias sociales del progreso tecnológico, zonas áridas y recursos naturales, etc.

Los interesados pueden dirigirse para mayor ampliación de datos a la Comisión Nacional de Cooperación con la Unesco, calle de Límite, 5, Ciudad Universitaria (Escuela Diplomática).

#### CAMBIOS EN LA ESTRUCTURA EDUCATIVA ARGENTINA

«La mayor parte de la gente con alguna instrucción en Argentina se sitúa todavía en el nivel de los últimos grados de la escuela primaria», según afirma la alta funcionaria del Gobierno, profesora Luz Vieira Méndez, presidenta del Consejo Nacional de Educación. El Consejo es un organismo estatal encargado de controlar los varios millares de establecimientos educativos en todo el país, y en forma casi exclusiva los de la capital federal y el Gran Buenos Aires.

«Desde hace tiempo se advierte la necesidad de cambios en la estructura del ciclo primario, pero no se han hecho estudios sistemáticos ni planes rigurosos que respalden la posibilidad de hacerlos.»

La profesora Vieira, de cincuenta y tres años, ha ejercido la docencia en varias provincias y ha actuado en algunos países del hemisferio en funciones técnicas como experta de la Unesco. Fué elegida para el cargo que actualmente desempeña entre más de un centenar de educadores sometidos a consideración de las actuales autoridades del ramo. Comparada la educación primaria argentina con la de otras naciones, considera nuestra entrevistada que su grado de perfeccionamiento es relativamente satisfactorio. Señaló, no obstante, que tal cosa no es suficiente.

Expresó que los esfuerzos de la Unesco en Iberoamérica se dirigen específicamente a lograr que los niños completasen la escuela primaria y evitar el desgranamiento escolar que venía observándose. Al respecto, y con relación a Argentina, recor-



dó que los alumnos inscritos en el primer grado en 1955 habían sido 674.605, y al año siguiente disminuyó la inscripción en el grado inmediato superior a 476.717, lo que representaba una merma de un 30 por 100. El desgranamiento escolar de ese núcleo estudiantil, al llegar al final del ciclo primario, alcanzó la alarmante cifra de un 65 por 100.

En la reciente reunión de la Unesco en Brasil hubo coincidencia en afirmar que la deserción tiene como factor determinante causas tanto de orden económico como de carácter social. Sin embargo, destacó que éstas están acentuadas, además, por elementos de índole pedagógica, como la falta de actualización de las técnicas de enseñanza, la escasez de recursos didácticos y la corta duración de la jornada escolar. Estos hechos, apunta la docente argentina, crean un pesimismo en los estudiantes y en sus familias, acrecentando con ello las cifras de la deserción escolar.

Luego se refirió a la situación en que se encuentra un anunciado plan de colaborar con la Alianza para el Progreso mediante el envío de 10.000 maestros a distintas regiones del hemisferio. Manifestó que el proyecto—anunciado en 1962—no había llegado a concretarse debido a que no se tuvieron en cuenta aspectos pedagógicos y didácticos fundamentales, como la preparación de los maestros en lo referente al perfeccionamiento de sus conocimientos sobre la zona en que irían a cumplir sus funciones. Razones económicas fueron también otro impedimento de peso.

#### DAHOMY CREA UN INSTITUTO PEDAGOGICO NACIONAL

La Oficina Universitaria de Estadística e Información ha creado una sección en el Instituto Pedagógico Nacional para ocuparse de la orientación escolar y profesional. Esta orientación es obligatoria para los alumnos de doce a catorce años que cursarán en centros de aprendizaje y liceos técnicos y para los alumnos de las clases terminales de segundo grado de veinte años de edad y más, que se preparen para la enseñanza superior. La orientación se hará a base de exámenes psicológicos, técnicos, visitas médicas, etc.

#### DOS NOTICIAS DE FRANCIA

En Avignon ha empezado a funcionar un centro de enseñanza científica superior. En este curso se obtendrá el certificado M. P. C. (Matemáticas, Física y Química), para octubre de 1964 el certificado M. G. P. (Matemáticas Generales, Física) y para octubre de 1965 el certificado S. P. C. M. (Física, Química, Ciencias Naturales).

El tercer plan quinquenal que empezó a funcionar en 1961 asegurará para 1966 la escolaridad de 49,64 millones de niños, o sea el 76,4 por 100 del total de la población, que pertenecen a la edad de seis a once años, de los cuales el 90,4 por 100 son muchachos y el 61,6 por 100 muchachas. En cuanto al grupo de edad once-catorce años, límite de la escolaridad obligatoria, el plan prevé un crecimiento de 18,77 por 100 millones de alumnos, que corresponderán aproximadamente al crecimiento realizado en los diez años precedentes. La proporción de muchachas en edad escolar será de un 46 por 100 y la de muchachos de 73 por 100. La población total escolar en esta categoría de edad será alrededor de 60 por 100.

#### JAPON: CENTROS BIBLIOGRAFICOS MECANIZADOS

Dos grandes centros bibliográficos dotados con las más modernas instalaciones, tales como computadores electrónicos y máquinas automáticas para la reproducción de copias, serán pronto inaugurados en las Universidades de Hitotsubashi y Tokio, ambas en la capital del Japón.

Las instalaciones en la Universidad de Hitotsubashi será denominada «Centro Bibliográfico de Estadística Económica del Japón», mientras que el establecimiento de la Universidad de Tokio será llamado «Centro Bibliográfico de Derecho Extranjero».

Las estadísticas y datos económicos japoneses recopilados durante los cien últimos años serán centrados en la Universidad de Hitotsubashi para uso público. Todos los materiales serán ordenados por medio de fichas perforadas. Los computadores electrónicos suministrarán cualquier libro solicitado por los lectores, en pocos minutos. Las máquinas reproductoras de copias reproducirán la página de un libro en sólo siete segundos. Esto marca la primera vez en que se utilizan computadores

electrónicos en Japón para hallar el libro material que se desee en una biblioteca.

Mientras tanto, durante varios años han venido avanzando los preparativos para el establecimiento de un centro bibliográfico de derecho extranjero en la Universidad de Tokio, y en la actualidad ya se han almacenado cerca de 15.000 libros. Se ha previsto la inauguración de dicho centro para el próximo otoño en el anexo de la Biblioteca de la Universidad de Tokio, y estarán disponibles en el centro libros sobre jurisprudencia publicados en Inglaterra, los Estados Unidos, Francia, la Unión Soviética, Alemania, Centro y Sudamérica, así como en países del Sudeste Asiático. Este centro, al igual que el de la Universidad de Hitotsubashi, también estará dotado de computadores electrónicos y máquinas automáticas para la reproducción de copias.

#### FRANCIA: CLASES SOBRE EL CODIGO DE LA CIRCULACION

El Ministerio de Educación Nacional se esfuerza en hacer que todos los alumnos de las Escuelas Primarias sean peatones perfectos. La enseñanza del Código de la Circulación, establecida después de 1957, se encontraba un tanto abandonada, por lo que el Ministerio exige que sea estudiada desde la entrada en las clases.

Las lecciones comprenden una media hora de teoría y otra media hora de enseñanza práctica por mes, verificándose los ejercicios en la capital. Para ello se traza sobre el suelo de las carreteras los cruces, y los alumnos juegan al automovilista y al peatón.

En ciertas escuelas se dispone de cuadros animados en donde se desplazan pequeños vehículos y en los que se puede ver sus movimientos. Otras veces los maestros conducen a los alumnos sobre los grandes lugares de tráfico y les muestran sobre el lugar lo que ellos deben evitar o lo que deben hacer.

Finalmente, a los familiares de los escolares se les dota de una serie de consejos para que ellos mismos den a conocer a sus hijos o pupilos cómo deben proceder en los casos de circulación de bicicletas, la manera de viajar en ellas y la necesidad de que estén vigilantes sobre las distintas piezas de funcionamiento, asegurando que éste sea perfecto.



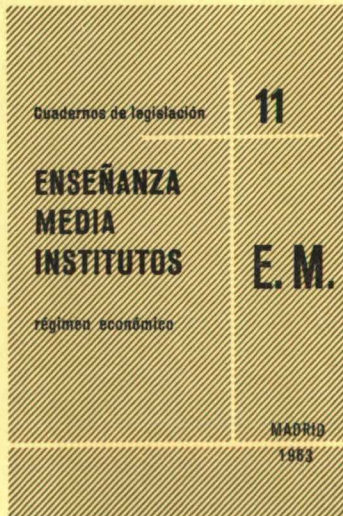
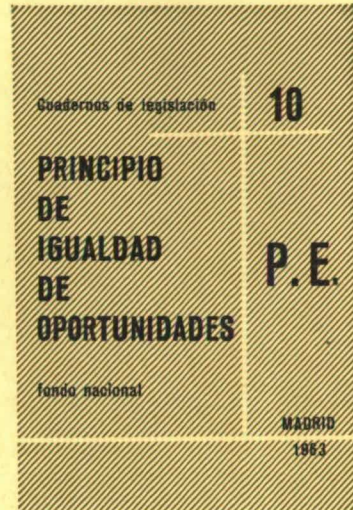
# CUADERNOS DE LEGISLACION

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

## PRINCIPIO DE IGUALDAD DE OPORTUNIDADES Fondo Nacional

Propósito

- I. Disposiciones básicas  
140 páginas  
40 pesetas



## ENSEÑANZA MEDIA Institutos Régimen económico

Presentación

### PRIMERA PARTE

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

### SEGUNDA PARTE

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

### APÉNDICE

328 páginas  
50 pesetas

## OTROS TITULOS PUBLICADOS

2. *Enseñanza Media*.—Disposiciones fundamentales. 1959. 112 págs. 25 ptas.
4. *Enseñanza Media*.—Reglamentación de los Centros no oficiales. 1959. 236 págs. 35 ptas.
5. *Construcciones escolares*.—Régimen jurídico-administrativo. 1960. 154 páginas. 30 ptas.
6. *Enseñanza Media*.—Legislación sobre alumnos. 312 págs. 40 ptas.
7. *Enseñanzas Técnicas*.—Recopilación de disposiciones vigentes. Dos tomos. 60 ptas.
8. *Enseñanzas del Magisterio*.—Disposiciones fundamentales. 288 págs. 40 pesetas.

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



# REVISTA DE EDUCACION

**Publicación mensual**

**Editoriales**

**Estudios**

**Crónica**

**Información extranjera**

**La educación en las revistas**

**Reseña de libros**

**Actualidad educativa**

**EDITADO POR LA SECCION DE  
PUBLICACIONES SGT. MINISTERIO  
DE EDUCACION NACIONAL**

**XXV  
años de  
PAZ**

**Precio del ejemplar**

**30 pesetas**