REVISIA DE EDUCACION

Estudios. José Antonio Pérez-Moja: Misión e irradiación de las casas de cultura, 81-85 - Alfredo Carballo Picazo: El problema de la lectura, 86-92 - José Jiménez Delgado: Dos nuevos métodos de latín, 93-100 - Jesús García Jiménez: La televisión, promesa y amenaza educativas (y IV), 100-109

Crónica. Antonio Tena Artigas: Gastos de educación, 110-111

Información extranjera. Carmen Fernández Garon-Biblio.
cía: Consideraciones sobre el actual programa de educación de la Unesco, 112-114

La educación en las revistas. 115-119

Reseña de libros. 120-122

Actualidad educativa. 123-135



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 FernándezCarvajal - Consuelo de la Gándara - Feliciano L. Gelices - Emilio
Lorenzo Criado - Adolfo Maillo - Arsenio Pacios - José R. Pascual
Ibarra - Manuel M.º Salcedo - Francisco Secadas

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

NUMERO SUEL	OT	SUSCRIPCION	ES
	Ptas.		Ptas.
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

Misión e irradiación de las casas de cultura

JOSE ANTONIO PEREZ-RIOJA

Doctor en Filosofía y Letras, bibliotecario, director de la Casa de Cultura de Soria

Desde hace diez años las casas de cultura han empezado a cubrir algunos puntos del mapa peninsular. El arraigo que han alcanzado ya en varias capitales y poblaciones de importancia significa el mejor estímulo para su creación en otras. En alguna ha sido tal su eficacia, que en menos de un decenio se ha quedado pequeña y ya se ha hecho preciso proyectar otra nueva... Pero, a pesar de ello, se trata de una institución todavía muy joven, que apenas ha iniciado su pleno desarrollo en extensión y actividad, y cuyas posibilidades pueden perfilarse más y mejor en cuanto a su funcionalidad e irradiación. De aquí el que, basándonos en nuestra propia experiencia provincial —contrastada con otras experiencias análogas españolas y extranjeras—, creamos hoy oportuno abordar —desde las siempre acogedoras páginas de la Revista de Educación— el tema de la misión e irradiación de las casas de cultura. no tanto en lo que ya son cuanto en lo que deben ser y pueden aspirar a significar de ahora en adelante.

PROGRESIVA TRANSFORMACION DE LAS ANTIGUAS BIBLIOTECAS PROVINCIALES EN CASAS DE CULTURA

La mayor parte de las bibliotecas provinciales españolas en capitales no universitarias se instalaron, a raíz de la desamortización, dentro de los institutos de segunda enseñanza, creados por entonces, esto es, hacia mediados del siglo xix. Durante mucho tiempo llevaron una existencia simbiótica y lánguida, hasta el punto de que, todavía hace pocos años, quedaban algunas sin haberse podido independizar en su instalación. De aquí, sin duda, el que mucha gente haya ignorado la existencia de las bibliotecas provinciales y el que otros ni siquiera se hayan atrevido a

entrar en ellas, considerándolas bibliotecas para alumnos o profesores y no de carácter público. En cualquier caso, esta circunstancia—casi general en todas las provincias españolas— ha sido un serio obstáculo para el pleno desarrollo de la lectura pública, impidiendo que las bibliotecas llegasen a trascender al hombre medio, muy al contrario de como lo han hecho—instaladas en locales propios y mejor dotadas—las de otros países: en una progresiva penetración social.

Al crearse la Dirección General de Archivos y Bibliotecas, su primer titular, don Miguel Artigas, se planteó la necesidad de reunir en un solo edificio, independiente y digno, los fondos documentales y bibliográficos de las provincias, dentro de las modernas exigencias técnicas. Así nacieron los que —en su propia definición—fueron los palacios de archivos y bibliotecas (Teruel el primero de ellos), que en realidad tenían ya desde un siglo atrás, y en la propia capital de la nación, un precedente de mayores dimensiones: el Palacio de Bibliotecas y Museos, que además de albergar a la Biblioteca Nacional y al Museo Arqueológico Nacional, dió cabida —hasta hace menos de veinte años— al Archivo Histórico Nacional.

Tras de este acertado intento de independizar con dignidad las instalaciones de archivos y bibliotecas, y del éxito que obtuvo—aunque no se haya logrado aún en algunas provincias—otro director general de Archivos y Bibliotecas, don Francisco Sintes Obrador, se propuso dotar esos conjuntos de archivos y bibliotecas de una misión cultural más activa, no sólo impuesta por el permanente valor histórico y didáctico de sus propias colecciones documentales y bibliográficas, sino por la adición de conferencias y exposiciones y de los nuevos medios audiovisuales a su servicio como instrumentos informativos y educativos capaces de otorgarles una nueva amplitud

funcional. Por tanto, los palacios de archivos y bibliotecas adquieren -junto con su nueva función-un nombre más amplio: casas de cultura.

No ha sido, pues, una mera circunstancia fortuita que las primeras casas de cultura creadas en España desde hace una decena de años lo hayan sido a iniciativa y bajo la dependencia técnica de la Dirección General de Archivos y Bibliotecas. Si, en un aspecto, vienen a recoger lo que en las bibliotecas inglesas, escandinavas o norteamericanas se denomina extension library, adaptan esa su actividad cultural a nuestras peculiares características, ampliándolas en mayor extensión, puesto que las casas de cultura albergan, bajo un mismo techo, por lo menos un archivo histórico y una biblioteca pública y un centro provincial coordinador de bibliotecas, con salas de exposiciones y conferencias, agrupando a veces también un museo, centros de estudios locales u otras entidades culturales.

LAS CASAS DE CULTURA Y EL SENTIDO SOCIAL DE LA CULTURA

No parezca, pues, excesivo, absorbente o exclusivista el nombre de casas de cultura. Recordemos que hace tres milenios, con una bella y larga perifrasis, el faraón Ossymandias tituló «Tesoro de los remedios del alma» a la más antigua biblioteca egipcia de que tenemos noticia. Pues bien: un edificio que custodia y pone al servicio público fondos históricos documentales, a veces objetos de arte y siempre libros —antiguos y modernos, revistas y periódicos—, puede afirmarse que contiene tesoros de cultura. Pero si, además de conservarlos, los da a conocer con un sentido ágil y dinámico, a la vez de divulgar en torno suyo otras diversas manifestaciones artísticas y educativas —utilizando las conferencias, los coloquios, las exposiciones y los medios audiovisuales como excelentes sugeridores o colaboradores—, bien merece entonces el nombre -acaso un tanto pretencioso a primera vista— de casas de cultura. Si toda denominación es difícil, en este caso más, porque uno de los términos, no por manoseados peor comprendidos, es el de la cultura. De aquí la dificultad que entraña la interpretación de la cultura, quizá porque, por su misma amplitud y diversidad, no puede entenderse en un sentido unilateral. Con evidente agudeza ha dicho el ilustre pensador Santayana que «la cultura está entre los términos de este dilema: si debe ser profunda y exquisita, ha de quedar reducida a pocos hombres; si debe hacerse popular, tendrá que ser mezquina». La frase peca de exagerada, porque si entendemos la cultura como cultivo de la inteligencia, este cultivo -como el de la tierra-no ha de exigir, con tan violenta disyuntiva, o sólo una labor profunda, o sólo una mezquina y superficial labor. Como las distintas tierras de laboreo, así los hombres, las ciudades, las provincias, las épocas y las circunstancias exigirán, en cada caso, muy diversos tipos de laboreo espiritual, porque muy varios son los estratos de la sociedad y distintas también, a cada momento, sus necesidades.

La cultura no sólo hemos de entenderla como el conjunto o sistema de ideas vivas que posee nuestro tiempo. Este sería únicamente el aspecto pasivo, permanente, de la cultura, con el que se relaciona la primera acepción de las casas de cultura como hogares de fuentes documentales y bibliográficas.

Hemos de entender también la cultura en su más amplia dimensión social: como preparación de todos los estratos de la sociedad para, en su progresivo acercamiento hacia los valores del espíritu, ir creando un nuevo clima de superación y de convivencia. En este sentido, las casas de cultura son, o deben ser, las instituciones más idóneas para extender y divulgar los eternos valores de la espiritualidad --moral, arte, historia, ciencia, técnica-al hombre medio, en una progresiva continuidad hasta conseguir un más alto y equilibrado nivel cultural.

CARACTER Y FUNCION DE LAS CASAS DE CULTURA

Como vemos, las casas de cultura son, en principio, consecuencia de la transformación que, en los últimos tiempos, han experimentado los archivos y bibliotecas, que, de estáticos, pasan a tener un sentido dinámico, no limitando su actividad a la mera conservación documental y bibliográfica, sino sacando el mayor rendimiento formativo a sus fondos, a la vez que proporcionando las mayores facilidades a los usuarios (1). Pero, en este último aspecto, esas facilidades no se ciñen tan sólo a la utilización del préstamo de libros a domicilio o el que los libros —en pequeñas bibliotecas viajeras o lotes circulantes a través de bibliobuses—recorran barrios, pueblos y aldeas en busca del lector. Pretenden también crear nuevos lectores, intentan lo que -desde estas mismas páginas (2)—hemos designado «una

así como con la de númerosas asociaciones y enti-dades...»

(2) Cfr. nuestros artículos, en la «Revista de Edu-cación», Hacia una educación de la lectura (núm. 130, 1961, pp. 25-28), La lectura ante el futuro (núm. 93, 1959, pp. 1-5) y Fisonomía de la lectura (núm. 134, 1961, páginas 49-51).

⁽¹⁾ Así, en el decreto de 10 de febrero de 1956, por el que se reglamenta la creación y funcionamiento de las Casas de Cultura, se dice que «la necesidad de recoger y ordenar la riqueza bibliográfica, documental y artistica de nuestras provincias para facilitor e cue estradicos el concemianto de cue provincias. cilitar a sus estudiosos el conocimiento de su propia historia, por un lado, y por otro, la conveniencia cada vez más sentida de que nuestros archivos, bibliotecas y museos no sirvan sólo para atenciones puramente eruditas, sino que todo el caudal ideológico y artístico que en ellos se encierra se ponga al servicio de nuestro pueblo para su formación religiosa, moral, histórica, profesional y humana, impulsaron al Ministerio de Educación. Necional a regigar determinados enesyos en el profesional y numana, impuisaron al ministerio de Edu-cación Nacional a realizar determinados ensayos en al-gunas provincias, para los cuales ha contado con la colaboración de las autoridades locales y provinciales, así como con la de numerosas asociaciones y enti-

educación de la lectura», y utilizan para ello —en amplia y ágil labor de extensión cultural— la conferencia y el coloquio, las exposiciones más diversas y toda la gama de posibilidades que brindan los medios audiovisuales, ya con un sentido formativo y orientador en unos casos, ya sugeridor o estimulante en otros, según los sectores a los que en cada momento se encaminen sus actividades de extensión cultural.

Por otro lado, si a la actividad directamente desplegada por las casas de cultura se añade la de otras instituciones integradas o a ellas anexas, e incluso las de aquellas que, sin estarlo, puedan establecer alguna relación, resulta de aquí que las casas de cultura vienen a ser no sólo los centros de mayor actividad cultural de las provincias, sino también los que imprimen un modo, un clima o nivel cultural.

En otro aspecto, el hecho de que a su sostenimiento económico cooperen con el Estado la diputación y el ayuntamiento, y a veces también otras entidades locales, como las cajas de ahorro, en un sistema de colaboración concertada, ofrece a las casas de cultura un mayor arraigo, al cual contribuye el que tales instituciones, así como otras entidades y personalidades de la vida cultural de la capital o de la provincia, integren su patronato.

No es preciso advertir que no son las capitales cabeza de distrito universitario, ni las grandes aglomeraciones urbanas —donde coexisten, junto a varios centros de los diversos grados de enseñanza numerosas entidades culturales—, el terreno más apto para las casas de cultura, sino, por el contrario, las capitales pequeñas o de población media —no universitarias—, donde escasean no sólo los centros docentes, sino las sociedades culturales y recreativas, e incluso otros medios diversivos.

DE LAS CASAS DE CULTURA

La idea primera de agrupar un archivo y una biblioteca dentro de un mismo edificio se ha enriquecido con el sentido funcional y dinámico que tales edificios -transformados, como hemos visto, en casas de cultura— han venido adquiriendo después. En unos casos se han restaurado y acondicionado antiguos palacios o edificios de valor artístico para casas de cultura (Cáceres, etc.); en otros se han adaptado edificios en construcción que no habían sido concebidos para casas de cultura, y que, por tanto, tenían numerosos problemas funcionales sin resolver (Málaga); en general, se han construído ya, y se proyectan actualmente, edificios ex profeso, reuniendo la necesaria funcionalidad y asegurando los serviciostipo que pueden llegar al siguiente esquema ideal, aunque no suela ser tan completo:

Sala general de lectura y referencia (catálogos). Sección de préstamo de libros. Revistas y periódicos o hemeroteca, Sección infantil. Biblioteca pública Secciones especiales (fondos locales, etc.). Sala o cubículos para investigadores. Discoteca. Servicios bibliotecarios Microfilm. Fichero bibliográfico provincial. Depósito de libros, discos, cintas magnetofónicas. Centro provincial coordinador de Servicio de bibliobús y bibliotecas viajeras o lotes bibliotecas circulantes. Archivo histórico provincial (protocolos, fondos municipales de instituciones desapare-Fichero documental provincial. Servicios archivisticos ... cidas, etc.). Sala de investigadores, con biblioteca especializada y microfilm. Fichero provincial de arte. Archivo artístico provincial Servicios museisticos Museo arqueológico (de bellas artes o etnológico, etc.). Biblioteca especializada. Centro o instituto de estudios locales. Otros servicios anexos ... Otras asociaciones (musicales, de artes plásticas, etc.). Salón de actos. Sala de exposiciones. Servicios generales Sala de juntas. Rincón de tertulia

ACTIVIDADES

Del carácter propio y de la misma estructuración de servicios de las casas de cultura se origina una extensa gama de actividades que se agrupan esquemáticamente en los siguientes aspectos:

- a) Conferencias.—Bien con independencia temática unas de otras, bien agrupadas en ciclos monográficos —y seguidas, en ocasiones, de coloquios-, pueden ofrecer la mayor amplitud temática sobre aspectos científicos o técnicos, morales y sociales, artísticos, literarios, históricos, etcétera. Sin embargo, los temas «vivos», el «estado de la cuestión» de problemas actuales; motivos de la vida local y provincial, no sólo en su historia, sino en su valoración actual y en su perspectiva futura; cuestiones de ética profesional; la orientación de la juventud en el despertar de vocaciones y en la elección de carreras; las artes plásticas, el cine, el teatro y el deporte en su dimensión social, etc., pueden figurar entre los temas de mayor interés, así como la conmemoración de efemérides y centenarios de más acusado relieve. La proyección de diapositivas o de películas documentales y las exposiciones plásticas o bibliográficas pueden ser, en ocasiones, los complementos necesarios de ciertas conferencias.
- b) Coloquios.—Si, en general, suelen ser complemento obligado de algunas conferencias, pueden ofrecer, en otras ocasiones, especial interés los coloquios in se, esto es, sin la apoyatura de una conferencia, sino centrados en un tema determinado —ya conocido e incluso estudiado de antemano por los asistentes—, a través de programas previamente distribuídos. Estos coloquios —aún más que las conferencias— encierran un poderoso valor de sugerencia. La dificultad estriba en el acierto, en la adecuación y oportunidad de los temas elegidos.
- c) Teatro leido, realizado por grupos de jóvenes—con preferencia estudiantes—, a quienes se puede estimular y orientar desde las casas de cultura.

1. BASADAS EN LA PALABRA

d) Audiciones, ya de discos, o a base de grabaciones en cinta magnetofónica, con los oportunos comentarios, previos o intercalados, de teatro clásico y contemporáneo, de poesía o de temas didácticos y de divulgación general. Ciertas audiciones, exclusivamente para niños («horas del cuento» u «horas infantiles»), en estrecha conexión con la biblioteca (3).

2. BASADAS EN LA MÚSICA

- a) Conciertos (solistas, agrupaciones de cámara, etc.).
 - b) Conferencias-concierto.
- c) Audiciones comentadas (en disco o en cinta magnetofónica).

3. DE CARÁCTER VISUAL Y FONOVISUAL

- a) Exposiciones (de pintura, escultura, dibujo, grabado, fotografía, bibliográficas, filatélicas, etcétera).
 - b) Cineclub o cinefórum.
- c) Cine documental (temas diversos, ciclos temáticos, etc.).
- d) Proyecciones de diapositivas (ya como complemento de conferencias, ya con independencia y sobre un tema determinado con comentarios).

4. OTRAS ACTIVIDADES

- a) Concursos (literarios, de investigación local, de artes plásticas, de fotografía, musicales o corales, etc.).
- b) Visitas dirigidas (culturales, arqueológicas, etnológicas, etc., mediante la colaboración de especialistas, miembros de los centros de estudios locales, profesores, etc.).
- c) Reuniones (de asociaciones, entidades culturales, etc.).

En cualquiera de tan amplios aspectos, las casas de cultura son, o deben ser, un foco vivo y eficiente de irradiación para ensayar las más varias experiencias, para procurar atraer y orientar hacia la lectura, para perseguir una progresiva elevación del nivel espiritual de la población, con el propósito, siempre, de que coincidan y convivan espontáneamente personas de las más diversas edades y de los más distintos estratos sociales. Para ello, cabe unas veces el desarrollo de actividades propias, y otras, el fomento o estímulo de iniciativas ajenas; en ocasiones, a base de la suma de esfuerzos o sugerencias, brindando su sala de actos o la de exposiciones, con un espíritu de abierta colaboración.

PROBLEMAS DE COORDINACION CULTURAL

Sin embargo, no suelen faltar en las provincias ciertos problemas: la falta de coordinación cultural, la escasez de medios materiales para una acción cultural lo suficientemente amplia, o la indiferencia de algunos sectores de la población ante tales actividades. A veces, esto último no es más que la consecuencia de una prolongada dejadez por los problemas de la cultura; otras veces, un exceso de individualismo localista, que da lugar a diversos grupos rivales, los cuales, lejos de realizar una labor eficaz, son el mayor obstáculo para cualquier intento serio. Se pasa, a menudo, de situaciones «cero» en una determi-

⁽³⁾ En la Biblioteca Pública de Soria venimos realizando estas sesiones, mensual e ininterrumpidamente, desde 1950, con la colaboración de maestros, mediante audiciones, concursos, proyección de películas adecuadas, etc. Se invita a los niños del Hogar Infantil Provincial y a los de todas las escuelas y colegios de la capital. En la Fiesta del Libro, en Navidad y en otras commemoraciones, se premia con libros a los más asiduos lectores infantiles.

nada actividad a momentos de saturación de grupitos que pretenden o aparentan cultivarla, malgastando esfuerzos aislados, sin un espíritu unificador que estimule y aúne a todos. Esto se debe, muchas veces, a ese afán—ingenuo, «snobista» quizá— de «jugar a la cultura» que parecen sentir o que, al menos, simulan determinados grupos o entidades a quienes no pueden cerrarse tales actividades si a ellas desean sinceramente dedicar alguna atención, pero a los que sí debería exigirse una orientación más adecuada a las necesidades y una sincronización con otros esfuerzos, todo ello en pro de una auténtica actividad cultural.

En otro aspecto, aunque los medios económicos no son nunca tan abundantes como fuera de desear, se da a menudo la paradoja de que los poseen en mayor cantidad quienes menos preparados están para hacer una adecuada «inversión cultural».

Por otro lado, la precipitación del carácter español, cuando no el simple prurito de no quedarse «los últimos», lleva a ciertas actividades individuales anticipadas, que son antieconómicas, y, por lo general, ineficaces.

LAS CASAS DE CULTURA COMO ELEMENTOS DE COORDINACION E IRRADIACION

Llegamos, pues, a la conclusión de que en las capitales no universitarias y en aquellas otras poblaciones donde ya existen y han arraigado las casas de cultura son éstas, sin duda, las instituciones más adecuadas para convertirse —si no lo fueran ya-en los elementos de coordinación e irradiación cultural de la provincia respectiva. Su carácter de centros oficiales dependientes del Ministerio de Educación Nacional, pero entroncados también -por su cooperación económica concertada y en el aspecto representativo de su patronato—con el ayuntamiento y la diputación. y ya en el orden de la relación, con otras entidades culturales locales que comparten su mismo edificio o lo utilizan, hace de las casas de cultura los centros más idóneos de la educación popular. general, extensa a todos, sin distinción de edades ni de estratos sociales. Su estructura y su composición no sólo permiten a las casas de cultura —en el sentido funcional—el ejercicio de una amplia actividad, sino que, en su propia concepción, en su capacidad para desarrollar o fomentar diversas manifestaciones del espíritu, en las cuales coinciden y conviven todos, es donde se aprecia la verdadera misión—que ya no es simple ejercicio, sino facultad— de las casas de cultura para llevar a cabo esa necesaria labor de coordinación e irradiación en las provincias.

Porque, como hemos apuntado, la acción de las casas de cultura no se queda tan sólo en las capitales o poblaciones donde radican. El hecho de que en el complejo cultural que las integra figuren, entre otras entidades, los centros provinciales coordinadores de bibliotecas asegura ya la irradiación de la lectura - mediante la existencia de bibliotecas públicas municipales y agencias de lectura y merced a la distribución de pequeñas bibliotecas viajeras o lotes circulantes, en algunos casos ya transportados por bibliobuses-por todo el ámbito provincial. Con un sentido aún más amplio cabe, asimismo, a la vez que la distribución de libros, la de elementos audiovisuales de carácter didáctico (exposiciones circulantes, discos, cintas magnetofónicas, etc.) (4). Pero no sólo ha de llevarse todo esto a las bibliotecas. sino a las escuelas, a hogares juveniles, a los nacientes teleclubs, en los que, por cierto, es preciso reunir -dentro de un mismo edificio, aunque en salas independientes—pequeñas bibliotecas o agencias de lectura, si es que pretendemos una eficaz acción cultural.

Se trata, en suma, de realizar en cada provincia un estudio a fondo del estado actual de la enseñanza y de la cultura y de sus necesidades futuras, que podrían calcularse para el decenio 1965-75. En esta necesaria planificación cabe a las casas de cultura no sólo una función ágil y dinámica, sino una misión esencialmente coordinadora y de irradiación de actividades en cada provincia.

⁽⁴⁾ Como experiencia inicial, el Centro Coordinador de Bibliotecas de Soria, en conexión con la Casa de Cultura, ha intensificado en este curso el envío de exposiciones circulantes (Rafael Sanzio, Piero della Francesca, cedidas por el Instituto Italiano de Cultura) a varias bibliotecas públicas municipales, donde se han exhibido, a la vez que una selección de libros sobre los temas de aquéllas. En esta misma forma de rotación provincial se han ofrecido cursos de francés en discos, música, teatro, e incluso la reproducción, en cinta magnetofónica, de algunas de las últimas conferencias organizadas por la Casa de Cultura, que así han podido oirse también en las bibliotecas de Almazán, Morón de Almazán, Burgo de Osma, San Esteban de Gormaz, San Leonardo, etc. Es decir, en aquellas localidades donde ha sido posible conseguir que se prestara un tocadiscos o un magnetofón.

El problema de la lectura

ALFREDO CARBALLO PICAZO

Profesor adjunto de gramática y crítica literaria Secretario de la «Revista de Filología Española», CSIC

JUSTIFICACION

Hace dos años publiqué en estas mismas páginas un artículo titulado La lectura y el comentario de textos en el bachillerato (1963, núm. 155, págs. 119-123). Insistía en él en un hecho sobradamente conocido: lo poco que leen los alumnos de bachillerato: «Nuestros alumnos no leen por la extensión de los programas; por los horarios, recargados con los trabajos en casa; por la competencia, difícil competencia, con el cine, la televisión y los periódicos deportivos, del Oeste o del espacio.» Creo interesante volver sobre el tema. Una encuesta hecha a un pequeño grupo de alumnos de segundo y tercer año, alumnos —luego lo veremos— de características muy peculiares, sobre sus lecturas, me ha animado a escribir este artículo. Se trata de un microensayo, de una cala que nos permitirá radiografiar, en un área limitada, las ideas de unos muchachos. Tal vez el Mediterráneo esté descubierto, pero me parece útil comprobar que está ahí y que seguirá estando mientras no cambien las circunstancias a escala nacional.

¿Encuesta? ¿Entrevista? Aunque no haya que tomar excesivamente en serio, entre nosotros, los tantos por ciento que una encuesta facilita, parece lógico no despreciar este camino, tan frecuentado en otros países, para acercarnos a un tema. Ahora, el de la lectura en la edad infantil y en la juvenil o, más exactamente, en la edad infantil. El cuestionario no pretende agotar las posibilidades; no pasa de un intento. Ni el número de las preguntas—40— ni el número de alumnos que contestan—25— permiten ir más allà. Número, sí, insuficiente—preguntas, alumnos— para llegar a conclusiones; acaso no para sentir la urgencia de un problema que exige un serio e inmediato planteamiento.

CIRCUNSTANCIAS

1. LA EDAD

Hemos prescindido en la encuesta de los alumnos de primero, que están muy cerca de la escuela todavía; entre el chico de primero y el de segundo hay diferencias perceptibles: el de segundo ya se ha habituado, casi siempre, a la variedad de profesores en lugar de un maestro único y a la mayor libertad que tiene en el bachillerato. No hemos tenido en cuenta los alumnos de cuarto, al borde la reválida, en una etapa de crisis, camino del bachillerato superior, y tampoco los preus, a dos pasos de la universidad. Comentaremos en otra ocasión los resultados de la encuesta con alumnos de quinto y sexto. Podremos formar dos grupos homogéneos o casi homogéneos: alumnos de once y doce años, lectores de libros infantiles, y alumnos a los que debe interesar la literatura juvenil por su edad: catorce y quince años. Quede, insisto, para otra ocasión el estudio del segundo grupo.

2. LA FAMILIA

La edad es una circunstancia fundamental: no deben olvidarse otros factores decisivos en el planteamiento del problema: el ambiente familiar y, como índice de éste, la profesión del padre. Mera señal, claro, pero a la que hay que conceder, en principio, una atención especialísima. Los padres de nuestros 24 alumnos —uno no contesta se reparten así: nueve ingenieros, seis abogados, un diplomático, dos comerciantes, un industrial, un arquitecto, un aviador, un editor, un profesor de Filosofía -su hijo seguirá la carrera de ingeniero-, uno se dedica a su finca. Es posible que alguno conteste sin la debida exactitud; acaso, por ejemplo, el último de la serie tenga el título de ingeniero agrónomo. Eliminados los casos dudosos, de los 24 padres, el 75 por 100 ha pasado por la universidad. El tanto por ciento es muy elevado; sus hijos asisten —hasta ahora no lo hemos dicho-a un colegio particular inaccesible, por motivos económicos, para muchos chicos.

Una referencia indirecta: según el informe de Cáritas para el Plan de Comunicación Cristiana de Bienes, de la población total de nuestro país, más de los dos tercios (20.287.723) no tiene otros estudios iniciados y realizados que los primarios, y sólo un millón y medio de personas poseían estudios de carácter medio o los habían iniciado en 1960. De un total de más de tres millones de personas comprendidas entre los dieciocho y veinticuatro años, estudian unas 120.000.

Una comparación más concreta: de 25 alumnos—escogidos por orden alfabético— de un segundo año de un instituto nacional de enseñanza media, sólo el 40 por 100 de sus padres han pasado por las universidades; es decir, casi la mitad de los padres de nuestros alumnos.

LA COMPRA DE LIBROS

No llevaria mucho tiempo reunir una docena de textos de observadores excepcionales de nuestra sociedad sobre lo poco que se lee en España. Volvamos a los números. Según los datos del Anuario del Instituto Nacional de Estadística de 1962, el total de librerías existente en España era de 2.763, de las cuales 2.131, de libros nuevos; 511. de usados, y 121, de centros de enseñanza. Partiendo de 2.131 y de la población censada el 31 de diciembre de 1960 -30.903.137-, se llega a que existe una librería por 14.971 habitantes. En Madrid, por cada 7.320; en Almería, por cada 36.077, y en Cuenca, por cada 28.675. La estadística, con todas sus imprecisiones, es alecciona-

Un 70 por 100 de nuestros alumnos contesta afirmativamente a la pregunta de si conocen librerias de Madrid. Ese tanto por ciento -no olvidemos que tienen once y doce años-resulta muy alto. Pero el número queda pronto disminuído al ver qué librerías conocen los que recuerdan -no muchos-el nombre de la librería. No se trata de librerias-librerias, sino de papelerías, en donde los libros, junto a los cuadernos. las cajas de pintura, desempeñan un papel casi de «extra». Y confirman este descuento las contestaciones a la pregunta siguiente: ¿Has estado en la librería Aguilar? Aguilar publica colecciones de libros infantiles y juveniles tan conocidas como las series Globos de colores; muchos de nuestros alumnos viven en el barrio de Salamanca o cerca de la avenida del Generalisimo. Sólo nueve han estado en alguna de las librerías Aguilar« Es un dato de valor relativo: pueden leer, y leer mucho, sin conocer personalmente librerías madrileñas. Pero ¿no convendría que, con su familia, se fuesen acostumbrando a visitarlas y a la aventura, auténtica aventura, de elegir un libro? ¿No se despertaría así en ellos el interés por alcanzar, de un estante, el libro con lomo multicolor o por separar, de un montón, el libro de por-

La mayoría de los niños españoles no disponen de dinero para comprar libros. ¿Cuestan demasiado? Ejemplos concretos: La serie El Globo Rojo, para niños de hasta siete años, oscila entre 50 y 150 pesetas, con predominio de 90; la serie El Globo Azul, para ocho-diez años, entre 90 y 150, con ventaja para los de 150; en la serie El Globo Verde, para once-trece años, los precios van de 150 a 200; en la serie El Glogo Amarillo, catorcedieciséis años, de 60 a 200. La serie de iniciación literaria tiene un precio único: 125 pesetas. Los conocidos cuentos de Elena Fortún valen 80 pesetas cada uno. Claro: para otros libros no hay que pagar tanto. Pero no nos hagamos ilusiones: la mayoría de los padres no dan o no pueden dar a sus hijos ni las 15 ó 20 pesetas que cuesta un cuento, un vulgar cuento, un modestísimo cuento, en mal papel, con pobre impresión y una portada en rústica.

José A. Pérez Rioja (1) ha recordado una estadística desconsoladora hecha en Barcelona con más de 16.000 niños y niñas. En el 41,5 por 100 de las casas hay menos de 25 libros (incluídas las cartillas y las enciclopedias); el 46 por 100 de los niños y niñas contesta que su primer libro leído ha sido la cartilla escolar; el 56 por 100 ha recibido sólo un libro como regalo en Navidad o en Reyes; el 25 por 100, el día de su santo.

En el presupuesto de muchas familias españolas falta la partida «libro». ¿Se trata sólo del factor negativo del precio? Si no se compran, en la mayoría de los casos, al menos en la clase media o en la clase baja-media, es porque nadie de la familia siente la necesidad de comprarlos. «Un libro, por término medio, vale lo que una butaca de teatro (bastante menos que dos o tres butacas, pudiendo disfrutarlo varias personas), y muchisimo menos que una entrada para el fútbol o los toros. Y el público las paga sin regatear. Luego no es el precio del libro el que levanta esa muralla invisible entre el escritor y sus posibles lectores» (2). «Mientras se regatea el precio de «un libro al año», se acude todas las semanas a costosos espectáculos del músculo en un país donde no se practica el deporte; mientras las bibliotecas están vacías, se llenan, se abarrotan los bares, las salas de fiestas y toda clase de centros de distracción, en un país que necesita no ya avanzar sin pausa, sino correr hacia adelante sin descanso» (3).

Nuestros alumnos, afortunadamente, no tropiezan con dificultades económicas para comprar libros. Casi siempre es la madre o el padre el que los regala al muchacho. Trece reconocen la influencia del padre o de la madre en materia libro -con clara desventaja para la madre-; muy timidamente aparecen la abuela y el profesor como factores influyentes en la compra de libros. La mayoría de los chicos -sólo cuatro contestan «no» — compran libros con dinero que les dan con esa finalidad concreta. ¿Cuánto de la paga total destinan a libros? Se trata, naturalmente, de cantidades aproximadas. Calculan la mitad cinco; seis, la tercera parte; siete responden: «nada». Creo, sin temor a equivocarnos, y dado que 10 de los 25 incluyen las revistas en la literatura infantil y juvenil, que podemos llegar a la conclusión no muy optimista de que menos de la mitad de nuestros alumnos sienten la necesidad de comprar libros, libros de verdad.

Tienen libros en biblioteca suya 19, cantidad nada despreciable. ¿Se trata de una biblioteca activa o de un elemento de adorno en el cuarto del niño? No habría duda si el muchacho fuese él mismo quien, de su dinero, comprase los libros.

Todos contestan «si» a la pregunta: Tu padre, ¿tiene muchos libros? En la especificación de la

⁽¹⁾ José A. Pérez Rioja: «Literatura y publicaciones para niños y adolescentes». Revista de Educación, 1965, número 168, p. 58. (2) Dolores Medio: «El lector». Arriba, 21 de mar-

zo de 1965.

⁽³⁾ ANGEL MARÍA DE LERA: ABC, 14 de enero de 1964.

materia, no faltan respuestas curiosas: «Sí, tiene muchos del Oeste, de Derecho»; «papá tiene muchos libros de todo»; «sí, mi padre tiene dos librerías de libros»; «de todo»; «demasiados de Derecho». Pero a la mayoría le impresiona demasiado la especialización. ¿Acaso no hay en esas bibliotecas -con libros de Derecho, de ganadería, de barcos, de medicina, de física, etc.- libros apropiados para los muchachos? La mayoría de los chicos no lo sabe; sólo hablan de una materia o de dos muy concretas, de acuerdo con la profesión del padre. ¿No habrá en esos estantes tan repletos de libros técnicos alguno con tomitos de la colección Araluce o de la Biblioteca Literaria del Estudiante, dirigida por Menéndez Pidal? Al parecer, las visitas a la biblioteca del padre no son todo lo frecuentes que deberían ser.

Menos un muchacho, todos afirman que su padre o su madre saben qué libros leen. Salvo cinco, que contestan con «nadie» a ¿comentas con alguien lo que piensas de los libros?, los demás especifican: con mis hermanos, con mis padres, con mis amigos. Importa saber —elemental labor de policía— qué libros están en las manos de los hijos, pero también qué impresión les causa su lectura. A ninguno de los alumnos se le ha ocurrido escribir esa impresión; parece recomendable que el padre, la madre, los hermanos, los profesores contribuyan eficazmente a orientar las lecturas del muchacho: se trata, sí, de leer, de darse cuenta de lo que se ha leido y de referirlo a un sistema elemental de valores. Y ahi el niño necesita una mano que le ayude, una voz que dialogue con él y le lleve a pensar para que, más tarde, converse consigo mismo.

QUE QUIEREN SER NUESTROS ALUMNOS

¿En qué medida los libros orientan la vocación del alumno? Once y doce años es una edad demasiado temprana para contestar a la pregunta «¿qué quieres ser?» «El joven—decía Marañón sólo se fija en el ruido y en el color de fuera, no en la realidad auténtica. Desde la niebla, el niño no puede distinguir, salvo casos excepcionales, la meta a la que se dirigirá. «Ser militar es, para el joven, desfilar en la parada con un gran uniforme y, con un solo gesto, mandar. Ser ingeniero es recibir la gloria oficial y los aplausos de la multitud en ese día solemne —que vemos en los grabados— en que se abren las esclusas del gran istmo que une dos mares. Ser médico es recorrer la ciudad en un automóvil confortable, recogiendo en cada casa, con el pingüe emolumento, la gratitud del ser que ha sido arrancado de la muerte» (4).

De los 25 alumnos, sólo uno contesta «no sé»; el padre de este alumno es editor. Los otros 24 res-

ponden: médico, dos; ingeniero, diez; abogados, cinco; arquitectos, tres; militar, uno; aviador, uno; agente de Bolsa, uno; director de hotel, uno. Trece muchachos escogen la misma profesión que el padre; once, distinta. Tres muchachos con padre abogado prefieren una escuela especial de ingeniería o arquitectura. Nadie ejerce la medicina en casa de los que piensan estudiarla.

El recuento de las profesiones hacia las que nuestros alumnos se inclinan confirma un hecho suficientemente conocido: el predominio, abrumador, de las ciencias sobre las letras. ¿Puede relacionarse este dato con la afición o escasa afición por la lectura? Todo intento de generalización precisa una elemental cautela. Pero ¿cuántos de nuestros amigos, ingenieros ya, reconocen que los años de pre ingreso en la escuela les han impedido leer? Si el alumno se decide por una carrera de ciencias, muchas y diversas circunstancias le alejarán de los libros, al menos hasta terminada la carrera. Hay excepciones y no hace falta insistir en ello. Aunque estas vocaciones tempranas hayan de considerarse con reservas, no podrá olvidarse el dato en el balance último de las causas de que nuestros alumnos lean poco o no lean.

LOS PELIGROS DE LA LECTURA

Insisto: la antología de textos sobre la escasa afición del español medio por la lectura es abrumadora, aplastante. Hace unos meses Arriba preguntó a Federico Carlos Sáinz de Robles, José Manuel Sierra -director de Radio Juventud de España— y a José Ramón Aguado —vicepresidente de Afrodisio Aguado—: «La lectura es, posiblemente, el vehículo más importante de cultura. Teniendo esto en cuenta, ¿cree usted que el español medio lee lo suficiente?» Y la contestación, en los tres casos, fué la misma: un categórico «no». Sáinz de Robles va más allá: «No es lo grave que el español medio lea poco, sino que el español que se las echa de culto y que ocupa importantes cargos tampoco lea ni lo imprescindible» (5). Esto nos recuerda a Unamuno: «Lo malo es —y esto, aunque se ha referido mucho entre nosotros conviene repetirlo aquí una vez más— que no tenemos sino una enorme masa de plebe intelectual y una muy escasa aristocracia de la misma especie. Nos falta clase media de la cultura; nos falta algo así como una burguesía del espíritu deseosa de ilustrarse» (6). Si se tiran pocos libros, tienen que costar caros y pocos los compran; si los compran pocos, el editor no se arriesga. En 1959 nos superaron Polonia y Holanda, con 6.663 y 8.588 libros, respectivamente, editados al año; España no llegó a los 5.761.

Se lee poco, muy poco. El español siente -en

⁽⁴⁾ Gregorio Marañón: Vocación y ética y otros ensayos. Madrid, Espasa-Calpe, 1947, pág. 41.

 ⁽⁵⁾ Arriba, 7 de febrero de 1965.
 (6) Soliloquios y conversaciones. Buenos Aires, Espasa-Calpe, 1942, págs. 133-4.

general, claro-escaso interés por la lectura, escasisima curiosidad por la ciencia y la técnica. El fenómeno sólo puede explicarse desde la sociología. «En pueblos de veinte mil habitantes no alcanza el medio millar el número de periódicos que se absorben. Todo «film» u obra teatral que envuelve una preocupación es tachada mayoritariamente de «petardo». Lo que más interesa es la violencia, sobre todo en su aspecto físico; la procacidad o la evasión. Y no se diga que es tan sólo el llamado estado llano el que vuelve la espalda a las inquietudes de tipo superior, sino que es todo un pueblo el que acampa en el pantano de la mediocridad, de la chismorrería y la banalidad» (7).

Se leía poco. ¿Se lee ahora menos? ¿Qué nuevos peligros amenazan la lectura? ¿La radio? ¿La televisión? ¿El fútbol? ¿Las revistas infantiles? En el caso del estudiante de bachillerato, ¿el excesivo horario de estudio? «El cine, la radio, la televisión, la práctica de los deportes y la vida moderna, que obliga a comer en pie entre dos trabajos y a perder muchas horas (en otra época dedicadas a la lectura reposada y tranquila), en las paradas de los autobuses y en el recorrido de los largos trayectos —contesta Dolores Medio son enemigos mortales del libro» (8). Empecemos con las revistas infantiles.

1. LAS REVISTAS INFANTILES

Uno de los mayores peligros que amenaza a la lectura es la revista, con muchos dibujos y poco texto; folletines en tono menor atraen a los niños y a los muchachos de todos los países y de cualquier condición social. Los puestos de periódicos las sujetan, con pinzas, en escala multicolor; a veces, en una esquina del «metro», se ofrece la mercancía a posibles lectores de estación a estación—; y vaya si los hay!—, y no faltan las tiendas que compran, venden y cambian «Hazañas bélicas» o «Relatos de guerra». Los niños y los muchachos se fijan en los dibujos; no suelen, por fortuna, prestar atención a las nubecitas que descansan sobre la cabeza del que habla. Existe una industria nacional para el mercado interior. A. Manent recordaba hace poco el auge de las revistas infantiles en Barcelona. Barcelona edita el 60 por 100 de las revistas infantiles españolas; en un siglo han aparecido allí unas 200 (9). Concluye Manent: «Hay que abrir otros cauces para que los niños encuentren en todas sus revistas algo más que un motivo de estúpida risa.» Muchas voces han dado la señal de alarma (10). La

ANGEL MARÍA DE LERA: «El eclipse». ABC, 14 de enero de 1964. (8) Artículo citado.

industria nacional no abastece el mercado interior y necesitamos importar revistas infantiles de Hispanoamérica, de Méjico y de Argentina sobre

Los títulos de las series ofrecen pocas diferencias y son sintomáticos: Hazañas bélicas, Relatos de guerra, Supermán, Hazañas del Oeste, Brigada secreta, El princije de las brumas, El capitán Trueno, Flecha Roja, Comic-Boy, El hombre enmascarado, Flash Gordon, Rip Kirby, Julieta Jones, Texas Ranger, Porky, Roy Rogers, Tarzán... Japoneses y norteamericanos, alemanes y franceses e ingleses todavía combaten a muerte en esas páginas de dudosa ejemplaridad. Aunque al final suelen triunfar el valor y la honradez, el triunfo llega demasiado tarde, como en las películas de James Bond. Los niños difícilmente olvidarán el directo a la mandíbula o el puntapié en el tobillo. El héroe se enfrenta con sus enemigos, uno tras otro, y los vence, uno tras otro. A veces el episodio no termina en el número, y el niño o el muchacho esperan intranquilos, igual que nuestras abuelas las entregas de Fernández y González, hasta la semana siguiente, por la suerte del héroe, en peligro el viernes o el sábado.

Tengo delante una revista para los jóvenes; la estaba leyendo en un estudio uno de mis alumnos de segundo curso. Título: A puñetazo limpio. Los héroes son Roberto Alcázar y Pedrín. En la portada, una feroz lucha entre cinco personajes. Entramos en materia en seguida: reunión de técnicos, un satélite con sistemas maravillosos de recepción y transmisión, una llave robada, la de la conexión directa... Y Roberto Alcázar y Pedrín, solicitados por Ernest Henn, participan en la aventura con métodos eficaces: puñetazos, puntapiés, llaves, sillas, torturas a base de cosquillas... Y en las nubecitas, con letra primorosa: «No convenía que hubiesen dos»; «Nos faltan visitar dos, Pedrín»; «Esos pájaros están zumbándose de caliente»; «Y mucho cuidado, que le cae el bigote». Las revistas infantiles serán el día de mañana una fuente inagotable para conocer el lenguaje afectivo español: «Te mataré, bribón»; «No podrás, mis puños te harán antes polvo»; «Pillastre de siete suelas»; «Despertad, granujas»; «Toma del frasco, Carrasco».

El niño y el muchacho siguen la corriente de los mayores. ¿No tienen un éxito fabuloso las películas de James Bond? Oriana Fallaci define así el héroe: «Egoista. Astuto. Amoral. Solo como un perro.» Y Harry Saltzmann puntualiza: «Las películas de Bond son los western de hoy, adaptados a la psicología de hoy. En los antiguos western el bueno derrotaba al malo; en estos nuevos western, el malo, es decir, Bond, derrota a otro todavía más malo que él» (11). ¿Cómo puede extrañarnos que los niños y los muchachos sientan más interés por El capitán Trueno que por los cuento de Andersen?

⁽⁹⁾ ABC, 16 de febrero de 1965, pág. 47. Remite al estudio de María Teresa Rovira: La revista infantil en Barcelona.

^{(10) «}En la falta de contenido, de buen gusto y de equilibrio que caracterizan hoy en general a estas publicaciones es donde radica, en la más amplia extensión y en mucha mayor profundidad de cuanto se cree, el más agudo problema creado en torno a la lectura para la infancia y la adolescencia». José Pérez Rioja, artículo citado, pág. 161.

⁽¹¹⁾ La Gaceta Ilustrada, 27 de marzo de 1965, número 442, pág. 56.

Sólo diez de los veinticinco incluyen los periódicos y las revistas que compran en los puestos en la literatura infantil y juvenil. Pero, literatura o infraliteratura, los chicos leen más revistas que libros. Un curioso balance de preferencias: Tom y Jerry lo leen 22; Hazañas bélicas, 21; Hopalong Cassidy, 20; El capitán Trueno y Supermán, 19; Relatos de guerra, 18; Hazañas del Oeste, Vidas ejemplares, 17; los que menos aceptación tienen: Brigada secreta, 12; Pulgarcito, 11; El principe de las brumas, 2. A dos de los 25 chicos les son familiares 14 títulos; a tres, 13. Dos casos excepcionales: uno compra todos; otro, ninguno. ¿Será verdad lo uno y lo otro?

¿Pueden considerarse estas revistas de temas esencialmente bélicos, de relatos fantásticos, con predominio de la fuerza bruta, factores negativos en la lectura de los niños y muchachos? La respuesta no ofrece dudas. Añádase que esas revistas no despiertan en el niño y en el muchacho el interés por tener una biblioteca; una vez leidas, se olvidan en un rincón, se cambian, se regalan, se tiran.

2. EL FUTBOL

Más de una vez he preguntado a muchachos que ignoraban las cosas más elementales de nuestra cultura la línea delantera de un equipo de primera división y, salvo alguna rarísima excepción, repetían nombres familiares el 90 por 100 de los muchachos españoles. El fútbol, de simple deporte, se ha convertido en una industria de alcance extraordinario, tan extraordinario, que en una caracterización del español actual no puede prescindirse de él. Y los futbolistas, ídolos como los toreros o los cantantes melenudos, no han leido. Y han triunfado.

Nuestros muchachos leen poco. ¿Y Marca? Dieciséis contestan afirmativamente. Marca es diario. ¿Cuántas horas emplean los alumnos al mes, al año, en enterarse de las declaraciones del defensa lateral del X sobre el equipo contrario, de los planes del entrenador del Z a la vista de los enfermos del once enemigo, de los posibles traspasos?

3. LA TELEVISION

La pantalla de la televisión es una circunstancia imprescindible en la vida de miles de hogares españoles. Hasta en los barrios más humildes las antenas trepan en busca de imágenes y de voces. Muchas cosas han cambiado al entrar en juego la televisión. La literatura, también. Sería absurdo abordar aquí el alcance de la televisión en la vida de un público que, como primera medida, desaparece en la sombra, y frente a la pantalla, interrumpe la vida familiar. No se hable de que la televisión favorece la vida hogareña. Si no hay diálogo, la familia se descompone en individuos con dos sentidos: vista y oído. Marañón ya insistió en las virtudes del libro y en la tiranía de la radio. ¿Qué diría hoy en el paralelo televisión-libro? La televisión uniformará, como ha hecho la radio, y aun más, la mentalidad del público hasta convertirla en algo mimético, homogéneo. Influye decisivamente en nuestra manera de hablar, es tema de conversación en cualquier esquina (12). Mientras la televisión no tenga la posibilidad de ofrecer más programas, pensará en el gran público, o mejor, en el público grande, numeroso, gregario, y sujetará a ese público, con afán de dominio, a una fácil tiranía. Unamuno denunció el peligro en relación con la prensa: «La prensa, en general, lejos de tratar de corregir los prejuicios y las presunciones del público, tiende a confirmarlas. Hay para ella valores declarados, que es lo mismo que valores sobreentendidos, a que no se puede tocar» (13).

¿Qué representa la televisión para la lectura? En primer lugar, un factor negativo. No todos opinan lo mismo. Pero hay que partir de un hecho indiscutible: la televisión ocupa un tiempo del horario de nuestros alumnos, horario pastante cargado, que acaso, de estar apagada, hubiesen dedicado a la lectura. Una alumna norteamericana, de veinte años, estudiante en España. me dice: «Casi todas las casas norteamericanas tienen televisión. En mi opinión, la televisión hace más daño que el cine. Muchos niños pasan horas y horas enfrente de la televisión diariamente, mientras que sólo van al cine una vez a la semana. Y por eso, claro, niños que normalmente leerían, no leen, porque les gusta más mirar la tele» (14). No se pretende resucitar la posición de «la aldea perdida», sí comprobar un hecho. No sólo es problema de tiempo. ¿En qué medida TVE hace propaganda del libro? En el «Mirador literario» del ABC de 4 de marzo de 1965 el editorialista escribe: «Desgraciadamente, hoy por hoy, nuestra televisión parece haber olvidado el libro. Funcionando doce horas al día, aproximadamente, hacen un total de ciento sesenta y ocho horas cada catorce días. Pues bien: de las citadas ciento sesenta y ocho horas sólo dedica al libro, a su glosa y crítica, doce o catorce minutos escasos, es decir, ni un minuto entero al día. La desproporción es tan superlativa e increíble, que no necesita comentario ni subrayado alguno. ¡Horas y horas diarias para «filmes» de vaqueros, para los deportes, concursos y entrenamientos, inanes, y no se reserva un minuto siquiera para el libro en el país de Cervantes, Quevedo y Galdós.»

¿Qué opinan nuestros alumnos? Un 70 por 100 piensa que la televisión influye negativamente en la lectura. El muchacho tiende al menor esfuerzo; leer implica escoger, elegir; la pantalla ofrece

⁽¹²⁾ José María Pemán: «El lenguaje expropiado».

ABC, 24 de enero de 1964.

(13) Soliloquios y conversaciones. Buenos Aires. Espasa-Calpe, 1942, pág. 132. Véase José A. Pérez Rioja,

artículo citado, pág. 110. (14) José A. Pérez Rioja, artículo citado, pág. Tiene muy interesantes referencias el artículo de Pérez RIOJA; véase el artículo de Jesús García Jiménez, en la Revista de Educación, 1965, núm. 170, págs. 105-111, con bibliografía.

incansablemente a los ojos y a los oídos programas, el mismo programa para todos, pero no siempre el mismo programa. Y al muchacho le atrae la película. Y le atraen las declaraciones del futbolista o del torero, aunque hablen a trompicones y no digan nada que merezca la pena. Y le atraen los partidos de baloncesto y de fútbol. Y le atrae el trasnochar a la menor disculpa. Y le atrae la jovencita que anuncia un jabón maravilloso. «Al libro se le ama—dice Marañón—porque se le puede elegir y porque, al volver cada hoja, nos invita no sólo a pensar, sino a insistir o a rectificar, todo lo cual equivale a conversar»...

4. EL HORARIO ESCOLAR

Los alumnos se quejan del horario escolar y, de cuando en cuando, los padres de familia protestan de que el muchacho, de vuelta a casa, necesite estudiar. Es una realidad amarga, que hasta ahora padres y alumnos no han conseguido modificar sustancialmente, porque de nada sirve que el legislador suprima los deberes en casa sin cambiar el programa de las asignaturas y destierre el memorismo en los exámenes.

Preguntamos a los chicos: «¿Crees que, de verdad, te queda tiempo libre en casa para leer?» La contestación tal vez sorprenda: el 60 por 100 dice: «Sí.» Necesitariamos conocer el expediente académico de estos alumnos tan optimistas. Demos por buena la respuesta. Surgen al momento nuevas preguntas: ¿En qué emplean ese tiempo? ¿Qué hacen los fines de semana? La mayoría incluye, en el programa de sábado y domingo, la lectura, junto a la televisión, la visita a la finca, el guateque en casa del amigo. Sólo un alumno contesta con sinceridad lapidaria: «Leo muy poco, y cuando estoy aburrido y no hay tele.» La pregunta, acaso, esté mal hecha; al menos no sirve para saber si leen algo positivo o un nuevo capítulo de Hazañas bélicas.

Hagamos un recuento: casi todos nuestros alumnos leen el *Marca*, prefieren ir al cine, catorce tienen profesor particular—pongamos una hora alterna—, frecuentan las casas de los amigos, dedican varias horas de la semana a jugar, estudian... ¿Cuándo leen?

LOS AÑOS PASAN

Gracias a la colección publicada por la editorial catalana Araluce —tomitos bien encuadernados, con ilustraciones más que discretas, al precio de 2,75 pesetas—, muchos niños tuvieron oportunidad de conocer historias de Shakespeare, La Divina Comedia, Guillermo Tell, La Odisea, La Iliada, la Eneida... A María Luz Morales se deben versiones y adaptaciones inolvidables. Otras colecciones han desplazado a las serie de Araluce. De nuestros muchachos, sólo uno conoce la colección.

En 1920 se traduce al español El tesoro de la juventud. Diez de los 25 lo conocen. El tiempo

pasa, y los editores condenan al olvido colecciones completas. Habría que preguntarse si para mejorar o retroceder. Aguilar ha publicado cuatro series de *El globo de colores*. Sólo la tercera parte de nuestros chicos saben que existen.

No sólo ha cambiado la actitud del niño y del muchacho colectivamente. También cambia su gusto como individuo, al margen de las presiones de la época. Libros leídos en unos años, no los volveremos a leer más. Nuestros alumnos no volverían a leer Dumbo, el Quijote, El globo rojo, Pulgarcito, Gulliver, Bambi, Caperucita Roja, Peter Pan, Pinocho, Alicia en el país de las maravillas, Andersen, Mickey Mouse, Los tres cerditos y el lobo... Salvo algunos ejemplos de dudosísima justificación—¡ese Quijote!—, los chicos renuncian a los cuentos, a los relatos de Walt Disney. Los consideran infantiles, y ellos ya no son niños.

LAS PREFERENCIAS

¿Cuál es el héroe preferido de nuestros alumnos? Creo curioso copiar algunas contestaciones: «El Cid, porque trabaja muy bien en todas las películas que he visto.» «Colón, porque era un hombre valiente.» Hitler, Enyd Blighton. «Jack, por ser amigo de los animales.» «El asesino, porque es el que te intriga más.» «Taras Bulba, porque demuestra ser un cosaco duro y fuerte, y con la responsabilidad de un cosaco.» «El capitán del barco de La isla del tesoro, por su crueldad.» «Ivanhoe, por su valentía.» «Rommel, porque me gusta la guerra.»

Una última pregunta nos orienta sobre las preferencias de los muchachos. Lo que más les interesa en un libro es el tema, el argumento. 13 se inclinan, además, por el final feliz, y 12, por los personajes: 10 defienden la calidad moral del libro. Sólo seis valoran los dibujos.

Prefieren los libros de policías y ladrones 18; después, los de guerra; luego, los relatos fantásticos y del Oeste. Las biografías despiertan poco interés; son «rollos». Insisten: el género de aventuras es el mejor. Y un alumno añade: «Y que haya alguna que otra guerra.» Por eso les gustan La guerra de los comanches, El tigre de Malasia, ¡Hundid el «Bismarck»!, La tierra se estremece, La isla del tesoro, Robinsón Crusoe... Otros, una minoría, se inclinan por los libros de la natura-leza: animales, plantas.

QUE HAN LEIDO

Los libros infantiles y juveniles, como todos, pueden agruparse en dos categorías: los que, por múltiples razones, están de moda unos años, y los clásicos de aceptación nuiversal. *Corazón*, de Edmundo d'Amicis (1846-1908), consigue, en 1886, un éxito extraordinario. «Se convirtió en el escritor más leido de Italia», comenta Vossler. Desde 1886 muchos niños han llorado con la lectura

de El tamborcillo sardo o De los Apeninos a los Andes. ¿Y ahora?

En la encuesta hemos tenido en cuenta 25 titulos. No se vea en la selección un criterio determinado. Faltan intencionadamente algunos; tal vez sobren otros. En conjunto, son libros que han leido-hemos leido-generaciones y generaciones. ¿Y ahora?

Teniendo en cuenta las respuestas de los chicos, podemos llegar a algunas conclusiones. Nadie ha leido leyendas tan conocidas como Maese Pérez el organista, ni El libro talonario, ni ¡Adiós, cordera!, ni las Aventuras de Pipo y Pipa, ni las de Celia... Y con un solo lector cuentan El conde Lucanor; La buenaventura, de Pedro Antonio de Alarcón; El viaje de Nils, de Selma Lagerlof. Los títulos de la literatura clásica española no interesan a los chicos: ni Lucanor, ni el Lazarillo, ni Bécquer, ni Alarcón. Caso excepcional: Platero y yo, con 15 lectores; han aprendido muchos a leer en él.

Corazón, demasiado sentimental, sólo cuenta con cuatro lectores. Extraña el escaso éxito de Flor de leyendas, uno de los libros que todos los niños españoles deberían leer. Extraña también el número de lectores de Marcelino Pan y Vino -sólo 11-, de extraordinario éxito hace unos años.

Los cuentos de Charles Perrault siempre han sido lectura predilecta de los niños. En cualquier país. ¿Quién no ha leído Piel de Asno, las hazañas de Pulgarcito, El gato con botas, La Cenicienta o Caperucita Roja? Perrault destinó sus cuentos a un público, en principio, no infantil. Pero los niños, como en otras ocasiones, se apropiaron de ellos, y los protagonistas de los Contes de fées son familiares a lectores de cinco a once años. Lo mismo que los Cuentos para niños de los hermanos Grimm, y que los cuentos de Andersen. A esos tres clásicos - Perrault, Grimm, Andersen— hay que añadir las aventuras de Walt Disney y las aventuras de Pinocho, y Alicia en el país de las maravillas, del matemático Charles Lutwidge Dogson, conocido por el seudónimo de Lewis Carroll.

Todos son títulos clásicos entre los niños. A medida que pasan los años, se buscan otros géneros: los de aventuras, de viajes. Por eso no ha decaído la fama de Julio Verne, ni de Emilio Salgari, ni de Zane Grey, ni de James Oliver Curwood, ni de Edgar Rice Burroughs.

Los resultados de la encuesta orientan sobre las preferencias de nuestros alumnos y, en general, de los chicos de su edad: desconocen prácticamente las obras clásicas, desconocen la literatura del xix. Les interesan los cuentos para niños de Perrault, Grimm, Andersen; mejor, les interesaban. Les interesan hoy las novelas de ficción, de protagonistas invencibles y aventuras extraordinarias.

La lista tiene una validez relativa. Si hubiésemos añadido otros títulos -por ejemplo, Kipling, Stevenson-, ¿qué habrían contestado? Hay una pregunta al final: «¿Qué libros añadirías a la lista?» Once no añaden ninguno; otros -conservo su ortografía-añaden: de indios y de guerra; los de Enid Bliton; los de misterios y de Emilio Salgari; Peter Pand, Taras Bulba, La isla del Tesoro; Animales y Plantas, Monumentos; Las mil y una noche, La isla misteriosa, El Cid; colecciones Aventura e Historia; Tintin, Oliver Twist, el Quijote, Luiso...

A casi la mitad de los alumnos no se les ocurre ningún título. Otros repiten autores mencionados o mencionan títulos imprecisos. ¿Pueden tenerse en cuenta las sugerencias de incluir el Quijote, Taras Bulba, Oliver Twist? Merecen considerarse otras propiedades: La isla del tesoro, Tintin, Peter Pan; Enyd Bliton; Luiso.

La pobreza de las respuestas a esta pregunta concreta, ¿nos hace desconfiar de las contestaciones a la anterior? Acaso nuestros alumnos hayan leido más títulos y no los recuerden en el momento de contestar. Pero ya es un síntoma el olvido de esos posibles títulos (15).

FINAL

Hemos llegado al final. Nuestros alumnos han contestado con bastante sinceridad -no les hemos exigido que firmen—; salvo raras, rarísimas excepciones, podemos fiarnos de sus respuestas. Respuestas a una entrevista hecha a 25 muchachos en mesa redonda. Son simplemente datos; a los alumnos no les hemos pedido más. Creo que, a pesar del número y de la limitación de la clase social, pueden orientarnos. ¿Remedios? El artículo no pretende sugerir; tan sólo recoger lo que 25 chicos nos han dicho sobre un tema que a nosotros, los mayores, nos apasiona (16).

(16) Orientan sobre el tema: Aurora Medina: Bibliografia infantil recreativa. Madrid. Ministerio de Educación Nacional, 1958, y José A. Pérez Rioja: Mil obras para jóvenes. Madrid, Dirección General de Archi-

vos, 1952.

Autores u obras incluidas en la lista : don Juan (15) Autores u obras incluidas en la lista: don Juan Manuel, el Lazarillo, Perrault, Grimm, W. Disney, Andersen, d'Amicis, Bécquer, Alarcón, Leopoldo Alas (¡Adiós, Cordera!!), Verne, Carrol, Pinocho, Pipo y Pipa, J. R. Jiménez, Celia, Rice, Heidi, Lagerlof, Salgari, Grey, Curwood, Marcelino Pan y Vino, Flor de leyendas, Atila, de Luis de Diego; M. Buñuel (El niño, la golondrina y el gato) (15)y el gato)

Dos nuevos métodos de latín

JOSE JIMENEZ DELGADO, C. M. F.

Catedrático de la Universidad Pontificia de Salamanca

- 1. Ante la ineficacia de la enseñanza del latín en muchos centros escolares, se ha tratado de remediar el mal con la implantación de nuevos métodos. Son muchísimos los ensayos que se han hecho en este sentido en los países más progresistas. De algunos de estos ensayos o métodos nuevos me he ocupado anteriormente en Revista de Educación (1).
- 2. En España, desgraciadamente, los métodos aprobados para la enseñanza oficial, sometidos a una legislación demasiado restrictiva, apenas pueden ofrecer novedad, ni en su contenido ni en su estructura. Con razón se formuló en el II Congreso Español de Estudios clásicos (Madrid, 1961), por boca del presidente de la Sección Didáctica, don V. Eugenio Hernández Vista, la siguiente proposición:

«Salta a la vista que la legislación vigente sobre libros de texto, inspirada en afanes nobilísimos de protección escolar, es un obstáculo insuperable para que aquí (en España) produzcamos libros como los que hoy están en vanguardia. Se pide una mayor flexibilidad en esta legislación» (2).

Esta proposición se inspiraba en el deseo de una mejor calidad en nuestros libros de texto de latín y griego, en vista de los magníficos libros y colecciones de fuera de España. ¿Pero es que en España no hay profesores para hacerlos tan buenos, y aun mejores? Esta proposición, formu-

lada en sentido afirmativo en el Congreso de referencia (3), ha tenido una plena confirmación en dos nuevos métodos de latín, que constituyen el objeto de este artículo: el uno, publicado en España bajo el evocador epígrafe de Latium; el otro, publicado en América por un jesuíta español -de Salamanca por más señas-, que lleva por título Lingua Latina: Moderna Methodus.

Voy a ocuparme de estos dos nuevos métodos, y con algún mayor detenimiento del primero, que es el que ofrece un mayor interés, por el acierto en su realización.

I. EL NUEVO METODO LATIUM

3. Es un método trabajado en equipo, bajo la dirección del reverendo padre José María Mir, C. M. F., director de Palaestra Latina. No es ésta la primera obra producida por el equipo de redactores de esa revista latina, que ha llegado ya al año trigésimo quinto de su aparición. Hace unos años corrió a cargo de este mismo equipo la revisión y corrección a fondo del Diccionario latino de la casa Spes, de Barcelona, que tanta aceptación tiene entre nuestros estudiantes de Bachillerato. Posteriormente, la casa Polyglophone CCC, de San Sebastián, les encomendó la preparación del Primer curso de latin en discos. que, lanzado al mercado, llamó poderosamente la atención por su novedad y acierto. Ahora, la Editorial Coculsa, de Madrid, ha puesto en circulación este nuevo método de latin, en tres tomos, correspondientes a los tres primeros cursos, el cual, por la técnica de su elaboración, por su riqueza de contenido y aun por su esmerada presentación —que tanto honra a los talleres de Gráficas Aldus-, viene a constituir un verdadero éxito (4).

4. Este nuevo método es un eficaz instrumen-

^{(1) «}Nuevos métodos en la enseñanza de latín», en Revista de Educación, año XI, vol. L, núm. 145, mayo 1962, págs. 67 [367]-73 [273]. En este articulo me ocupo concretamente del método «Via Nova» de las Ediciones De Sikkel, de Amberes; del método «Le Latin par les Textes» de las Ediciones OCDL, de Paris, y del método «Latin for today», de Londres. Posteriormente me ocupé también de nuevos métodos de latín en el artículo titulado «El III Congreso de Latín vivo y su proyección pedagógica», en Revista de Educación, año XIII, vol. LV, número 160, febrero 1964, págs. 60 [224]-67 [231], ampliando la información referente al método de las Ediciones OCDL, de Paris, y presentando el método de latín en discos, de la casa Polyglophone CCC, de San tín en discos, de la casa Polyglophone CCC, de San Sebastián, y, además el *The Nature Method*, de Charlottenlund (Dinamarca), aplicado al latín por Hans H. Oerberg. Todavía más recientemente, en mi artículo «Ma-gisterio multiforme de Ugo Enrico Paoli», Revista de Educación, año XIV, vol. LVII, noviembre 1964, págs. 71 [71]-77 [77], hago una relación de los libros y opúsculos de Paoli, deteniéndome en los de sus últimos años, destinados a revitalizar el latín, según los postulados del movimiento llamado del Latín Vivo.

Cf. Enseñanza Media núm. 152, febrero 1965, pá-(2) Cf. gina 485.

 ⁽³⁾ Cf. Revista Enseñanza Media, l. c.
 (4) «Latium»: Gramática y textos latinos. Obra preparada bajo la dirección y con la colaboración del reverendo padre José María Mir, CMF, director de Palaestra Latina:

J. ASPA y S. GARCÍA: Lucius et Quintus. Primer curso de Latín. Coculsa, 1962, págs. 238, 25 × 18 cm.

J. SIDERA y P. CODINA: Graecia et Roma. Segundo curso de Latín. Coculsa, 1963, págs. 280, 25 × 18 cm.

JESÚS ARAMENDIA: Roma gentum Domina. Tercer cursos de Latín. Coculsa, 1963, págs. 280, 25 × 18 cm.

so de Latín. Madrid, Coculsa, 1964, págs. 294, 25 x 18 cm.

to de trabajo en la línea de la Veterum Sapientia y de sus Ordinationes. Con él los profesores de nuestros seminarios —a los que va especialmente dedicado—podrán más fácilmente llegar al ideal que les marcan los últimos documentos pontificios, en orden a un cultivo más intenso de la lengua de la Iglesia, hasta conseguir el dominio de la misma. Este ha sido el objetivo principal que sus autores se han propuesto, según lo hacen constar en el pórtico de la obra.

Latium es un método nuevo con características bien acusadas. De ellas, unas son comunes a todos los cursos; otras son específicas de cada uno de ellos. Veamos cuáles son estas características, tanto generales como especiales.

A) CARACTERISTICAS GENERALES DEL NUEVO METODO

5. Fundamentalmente, estas características pueden reducirse a las siguientes: procedimiento directo, enseñanza básica, método integral, activo, progresivo, de intenso trabajo, variado y moderno, tanto en la exposíción gramatical como en los ejercicios. Puntualicemos un poco cada una de estas características.

Procedimiento directo

6. Ante todo, la base y medula del método está constituída por un texto latino con su correspondiente vocabulario. Este texto va redactado en latín desde la primera lección, según un plan preconcebido para cada curso. Su redacción, naturalmente, se acomoda a la disposición de los alumnos en cada momento. El texto, con el grabado que le acompaña, suele ocupar una página. Esta página constituye el centro pedagógico de interés de toda la lección. Una vez traducida y analizada, sirve de base para la exposición de la teoría gramatical —tres o cuatro páginas— y para los ejercicios escolares, que ocupan de cinco a seis páginas por lección. Todos estos ejercicios sirven para fijar más y más la teoría gramatical y para iniciar a los alumnos en la composición latina y aun en la conversación. A este fin acompaña a cada lección un cuestionario en latín sobre los temas de la misma. Este cuestionario, dirigido por el profesor, es sumamente útil, pues obliga al alumno a una gimnasia mental de gran eficacia pedagógica.

Enseñanza básica

7. Desde el primer curso se han tenido en cuenta los resultados del vocabulario básico, procurando que los términos utilizados en temas y ejercicios respondan fundamentalmente a su grado de frecuencia en los principales autores clásicos. Pero esto, con un criterio bastante amplio, ya que no debe limitarse el estudio del latín a los giros y palabras de la época puramente clá-

sica, si de verdad se quiere hacer de esta lengua un vehículo de comunicación universal, adecuado para la expresión del pensamiento propio de la filosofía, de las artes y aun de la técnica de nuestros días.

Pero esta condición de la enseñanza básica no se refiere sólo al vocabulario, sino que se extiende también a la gramática. Por eso se han eliminado sistemáticamente aquellas construcciones o giros gramaticales escasamente representados en los autores de más nota, y en cambio se ha dado preponderancia, tanto en la exposición teórica como en los ejercicios, a aquellas construcciones que o tienen mayor importancia en la economía de la lengua o representan una mayor dificultad para los alumnos.

Método integral

8. El método Latium, fruto de la experiencia de muchos años, aplicado a una pedagogía previamente contrastada con la realidad viva de los alumnos y sometido luego al control de un equipo de profesores de acreditada competencia, tiende a despertar el interés por el latin, como lengua y como cultura, y a poner en activo todos los resortes psicológicos, en orden a una enseñanza a fondo de esta lengua de Roma y de la Iglesia, y de cuanto ella representa en el ámbito cultural.

En consecuencia, no se limita sólo a la gramática; trata de colocar al alumno dentro del ambiente y de la vida de los romanos y de hacerle conocer la proyección que el latín ha tenido en todo el desarrollo de la vida, de las lenguas y de las instituciones de Occidente. A ello contribuye cada lección con una variedad múltiple de elementos. Los temas y los dibujos, ingeniosamente seleccionados, para hacer revivir en el alma de los alumnos las escenas o personajes más atrayentes del mundo antiguo; los ejercicios, en los que se va dosificando la Geografía, la Religión, la Mitología, la Historia y la Literatura romanas, principalmente, poniendo de relieve los más destacados representantes de la misma. La parte gramatical, de suyo tan árida, pero que, gracias a la disposición tipográfica, minuciosamente estudiada, parece entrar por los ojos y grabarse profundamente en la memoria.

Es, pues, integral el método seguido en estos cursos de latín, porque todas las facultades del alumno se ponen en acción para lograr un objetivo común: los sentidos, a través de los dibujos y la estudiada combinación de las páginas; la memoria, a través de los vocabularios básicos escalonados; el entendimiento, con múltiples elementos de gramática, análisis, composición, recomposición y diálogo; la fantasia, con las imágenes que despiertan los grabados y los relatos de la antigüedad; el sentimiento, finalmente, con los ejemplos y máximas esparcidos con noble intención etiológica a lo largo de las lecciones. Todos estos elementos se agolparán en la me-

moria de los alumnos, formando como un recuerdo gozoso, que les acompañará toda su vida y vendrá a constituir como la base integral de su cultura clásica.

Método activo

9. Si la eficacia del método está, por lo gegeneral, en razón directa de la actividad del alumno, el Latium es un método sumamente eficaz, porque somete al alumno a un ejercicio sostenido y constante. Todas sus páginas están pensadas en orden a suscitar y mantener viva la atención y el interés del alumnado, y a promover su trabajo personal, poniendo en movimiento todas sus facultades: sus sentidos, la memoria, la fantasía, la inteligencia y el corazón. Los tipos de letra, amplios, claros, variados y sabiamente distribuídos; los grabados y recuadros, abundantes y selectos; el reparto del material —texto base, gramática y ejercicios—, con una disposición sabiamente estudiada; la misma variedad de ejercicios escolares, tanto en lo que respecta a su temática como en lo que se refiere a su forma literaria: todos estos elementos contribuyen poderosamente a una labor pedagógica más intensa y más eficaz por parte de los alumnos.

Método progresivo

10. Este método es progresivo, porque cada curso tiene su objetivo propio y escalonado. El primer curso representa un ataque a fondo a la morfología; el segundo desarrolla un estudio completo de la morfología e introduce en la sintaxis; el tercero está dedicado de lleno a la sintaxis, con un breve complemento de prosodia y métrica. Se ha buscado expresamente no recargar en demasía la exposición gramatical, reduciéndola a esquemas funcionales, haciendo hincapié en los puntos más básicos. Hasta en la disposición tipográfica de la parte teórica de la gramática se ha puesto especial esmero en economizar las palabras, cuando un simple cambio de tipo de letra o un recuadro sabiamente estudiado podía ser más expresivo para los alumnos.

Pero este método, aunque progresivo y gradual, es siempre ascendente, no cíclico. Los autores se han esmerado en evitar repeticiones inútiles, y también en procurar que cuanto aprenda el alumno desde el primer curso sea seguro y en cierto modo definitivo, de suerte que, tanto en voces como en construcciones gramaticales y en giros estilísticos, no deba corregirse en los cursos superiores lo aprendido en los anteriores, sino, a lo más, ampliarse o perfeccionarse.

Método de trabajo intenso

11. El método Latium somete a los que lo siguen a una gimnasia mental incesante y dura. Sus autores quieren llegar con él a un gran rendimiento en el domiñio del latín, y, conscientes de la dificultad de la tarea, ponen en juego, desde el principio, el mayor número de recursos para lograr su objetivo. Claramente lo dicen en el prólogo de la obra: «... el curso de latín Latium quiere ser un guía, un entrenador del alumno en la ardua tarea de poseer la lengua latina. No es un método engañosamente fácil. No podemos presentar, erróneamente, el latín como excesivamente fácil. Nuestros alumnos han de considerarse atletas, alpinistas; no hombres que suben a la cumbre en ascensor. Hoy se busca lo cómodo, lo útil; pero hay que recordar que sólo el trabajo forma al hombre y que en la vida no sólo vale lo que parece útil momentáneamente, sino todo lo que ayuda a la integridad de la formación del hombre del mañana. Por eso este método, a pesar de sus características pedagógicas, exige del alumno esfuerzo de voluntad, interés y constancia en el trabajo» (5).

Este método requiere, tal vez más que otros, el apoyo y dirección de un buen maestro, que sepa en cada caso darse cuenta de las dificultades del camino, para retardar o aligerar la marcha, introduciendo, según su prudencia, aquellas explicaciones que las circunstancias reclamen, o retrasando para momento más oportuno aquellos puntos de gramática o ejercicios escolares que puedan representar un serio tropiezo para la generalidad del alumnado.

Método variado y moderno

12. La variedad y modernidad de este método radica en los elementos utilizados en el mismo. Me voy a fijar sólo en las ilustraciones y en los ejercicios escolares.

En primer lugar, las ilustraciones, ya sean dibujos, ya reproducción fotográfica de monumentos o personajes importantes. Su finalidad no es precisamente adornar y romper la monotonía, dando aire de modernidad al libro. Los grabados tienen en este método una función pedagógica bien definida. Merced a ellos, el alumno es arrancado de la realidad circundante y transportado a aquella remota época en que sucedieron los hechos que se le explican, cuando el latin, que ahora estudia, era la lengua que dominaba la mayor parte del mundo conocido. Este ambientar al alumno es fundamental en la enseñanza, y los dibujos realizan esta función de una manera más rápida, más profunda y permanente que el simple razonamiento. Por eso los autores del método han puesto tanto empeño en la selección de fotografías y en la realización de los dibujos. Ellos contribuyen a dar también una nota de amenidad y modernidad al método.

Esta misma preocupación ha presidido en la acumulación de ejercicios. Cada lección cuenta con un buen número de ellos. Pero más que la cantidad importa aquí la calidad y variedad de los mismos. Hay ejercicios de traducción, de ver-

⁽⁵⁾ Lucius et Quintus. Primer curso de Latin, pág. 4.

sión, de recomposición, de análisis gramatical, de composición de palabras, de iniciación en el diálogo latino, y, como novedad, una serie de filminas sobre determinados personajes de la historia antigua, cuya lectura traslada a los muchachos al mundo fascinante de la pantalla. A todo ello se añade, sobre todo en el tercer curso, un repertorio de cánticos escolares en latín, cuyo valor sedante y emocional en las clases conocen por propia experiencia los autores del método Latium.

Esto hace que, aun sin negar la fatiga que este método exige, el aprendizaje del latín sea, gracias a él, no sólo llevadero, sino también agradable, convirtiéndose en un verdadero juego.

B) CARACTERISTICAS DE CADA CURSO

13. Expuestas las características generales del método, veamos ahora brevemente qué es lo más llamativo en cada uno de los tres cursos de que consta el método en cuestión.

14. El primer curso de latín representa, como hemos dicho, un ataque cerrado a la morfología. El dominio de las declinaciones y de las conjugaciones en todas sus formas constituye el objetivo principal de este primer curso. El procedimiento seguido para ello es ingenioso.

Dos muchachos -Lucius et Quintus, que dan nombre a libro-comienzan el estudio del latín. Desde su primera lección sienten la emoción de oir hablar la lengua de Roma. Naturalmente, se trata de un latín sencillo, pero correcto e insinuante. A través de él van apareciendo formas nominales y verbales supositadas a un vocabulario fundamental. Y junto con el latín, los alumnos se van iniciando en la geografía y en la vida familiar de Grecia y Roma, hasta llegar a la última lección, la cuarenta, en la cual, después de una serie de múltiples ejercicios, pueden seguir la descripción en latín de un partido de fútbol (Pediludii certamen), de una vuelta ciclista a España (Birotarii Hispaniam circumeunt) y de una corrida de toros (Joannulus tauriludii spectator). El último de los ejercicios es el Himnus primi cursus, destinado a entusiasmar a los muchachos a seguir sin desfallecimiento la tarea comenzada.

Los autores advierten que, al principio, la progresión es muy lenta, porque los alumnos encuentran mucha dificultad. Por eso dan opción al profesor para omitir algunos de estos ejercicios, si así lo considera oportuno; pero sin olvidar, en ningún caso, el fin primordial de este primer curso, que es llegar a un dominio tal de la morfología regular, que el alumno no tenga que dudar ya en las formas nominales ni verbales.

15. El segundo curso lleva por título Graecia et Roma. La razón es porque Grecia y Roma constituyen en este curso el centro de interés de la atención de los alumnos. A través de su historia y de su mitología, las hazañas de sus dioses y de sus héroes actúan como estimulante pedagógico para el logro de la finalidad fundamental del curso, que es ampliar y cimentar los conocimien-

tos morfológicos e iniciar suavemente en los secretos de la sintaxis. Así se completa la materia del primer curso y se prepara a los alumnos para el tercero.

En este segundo curso comienzan a enfrentarse los muchachos con los autores latinos. Para ello se ha puesto especial cuidado en dosificar y graduar los textos de lectura y traducción. Se ha elegido a este fin una serie de Cartas fáciles de Cicerón, dos de las Vidas de Nepote, una selección de las Fábulas de Fedro y algunos fragmentos del De Virus Illustribus de Lhomond. Rompiendo la sucesión de temas y autores, aparecen de vez en cuando unas páginas con el epigrafe de Lecturas. Son páginas que ofrecen una mayor dificultad. Su objeto es servir de estímulo para los alumnos más aventajados y de materia útil para todos en el repaso. También son frecuentes en este curso los recuadros con este título: «Aprende el castellano por medio del latín.» En ellos se hace un estudio comparativo entre el vocabulario latino y castellano, haciendo notar sus diferencias fonéticas y semánticas. Unos fragmentos tomados de los Diálogos de Vives ayudan a familiarizar a los alumnos con los giros de conversación latina.

16. El tercer curso está destinado al estudio sistemático y detallado de la sintaxis latina. Se denomina Roma, gentium domina; porque en él los dos muchachos del primer curso-Lucio y Quinto-emprenden un viaje turístico por todo el mundo antiguo sometido al imperio de Roma. Salen de Ostia y hacen escala en Sicilia; recorren a continuación el Africa romana; se detienen con especial complacencia en los principales centros de la Hispania romanizada; visitan luego algunas poblaciones costeras de la Galia y retornan a Roma para proseguir luego su excursión a lo largo y ancho de toda Italia. Desde Brindisi embarcan rumbo a Grecia, para empaparse alli de los vivos recuerdos de su geografía y terminar felizmente su viaje en Troya, cuna y centro de expansión de la civilización grecorromana. Total, cuarenta y un temas, de donde arrancan otras tantas lecciones de gramática, con su variada floritura de ejercicios. Este tercer curso cobra así interés y unidad, ya que el tema con que se inicia cada lección está situado en un punto geográfico concreto, centro de vida y de floreciente cultura en un pasado remoto. En torno a este tema inicial giran los ejercicios de traducción y de versión, las lecturas, las fotografías, los recuadros, todos los elementos, en fin, que componen el cañamazo de las lecciones.

El autor no ha descuidado dar además una clara y atrayente panorámica de la literatura latina. Al efecto ha seleccionado once de los escritores más representativos de la misma —Plauto, Cicerón, César, Salustio, Tito Livio, Virgilio, Horacio, Catulo, Marcial, Nepote y Séneca—, y ha ido repartiendo a lo largo de las lecciones su biografía y algunas de las páginas más destacadas de sus obras.

Finalmente, como en los tomos anteriores, también en éste se han ido esparciendo, como al desgaire, trozos de religión, historia, instituciones y arte de la antigüedad clásica, con miras a que el alumno, a través de estos repetidos contactos, tenga más fácil acceso y sensación de gozosa cercanía con el mundo antiguo de Grecia y

Al objeto de facilitar la tarea escolar, los tres cursos llevan su correspondiente diccionario latino-español y español-latino. En él se recogen las palabras que van a necesitar los alumnos para sus ejercicios de traducción y de versión.

18. Este método, sin embargo, como todo lo humano, tiene sus sombras.

Una de ellas es la exposición gramatical, que resulta en ocasiones poco sistemática y, además, queda muy dispersa a lo largo de toda la obra. Seria conveniente que al final de cada tomo hubiera un resumen, como el que figura en algunos diccionarios, con la parte gramatical y los paradigmas de nombre y verbo. Constituiría un instrumento muy útil de consulta para los alumnos en los momentos de duda.

La segunda observación se refiere a los autores latinos. Verdaderamente los utilizados en el segundo y tercer curso son los más adecuados; pero la parte que a ellos se concede para la traducción es claramente escasa y muy fragmentaria, es decir, de pasajes sin conexión de unos con otros. El latín hay que aprenderlo más en los autores que en la gramática, y aunque es loable el empeño por intensificar los ejercicios de composición latina, que es el más eficaz, para dejar grabadas en la mente las reglas gramaticales, no cabe duda de que no puede en modo alguno relegarse a un segundo plano el ejercicio de traducción directa de escritores latinos, y preferentemente de obras enteras o, al menos, de episodios continuados. Por lo menos, desde el tercer curso, ha de ser ésta una de las tareas principales.

19. Por lo demás, es innegable el empeño puesto por autores, editorial e imprenta Aldus, de Madrid, para lograr un nuevo método de latín que pudiera competir con los mejores de fuera de España. Y que este empeño no ha sido vano lo irán atestiguando los hechos. Cuando en el II Congreso Español de Estudios Clásicos se dijo que «si hoy dia hay magnificos libros y colecciones de latin fuera de España, en España hay profesores preparados para hacerlos tan buenos y aun mejores» (6), esta frase no era huera retórica. El nuevo método Latium es su mejor confirmación.

LINGUA LATINA. MODERNA METHODUS

20. Un nuevo método de latín -fundamentalmente similar al Latium-acaba de lanzar un Colombia el jesuíta español R. P. Benigno Jua-

nes (7). Para una recta valoración del mismo interesa antes hacer una breve exposición de los puntos más importantes que lo caracterizan. Así pues, expongamos en líneas generales su finalidad, el valor funcional de su gramática, el vocabulario, los ejercicios, el entusiasmo y la incesante repetición, factores indispensables para un estudio sostenido y para la perfecta asimilación de la lengua.

Finalidad del método

21. La finalidad del autor de este método es guiar a los alumnos hacia el dominio del latín, hasta lograr de ellos que se expresen en dicha lengua, no limitándose a la simple lectura de autores, sino acostumbrarlos a escribir y hablar el latín con facilidad, exactitud y corrección. Para ello el autor ha procurado dar a su método no sólo la apariencia, sino la realidad de un método realmente (es expresiva la redundancia) moderno y eficaz. Esto equivale a decir-entre otras cosas— que se ha esforzado por aprovechar las aportaciones de las diversas ciencias relacionadas con el aprendizaje de las lenguas. Por algo es el autor especialista en psicología (8). A este fin ha revisado excelentes métodos de lenguas vivas y se ha informado sobre los procedimientos empleados en los laboratorios de lenguas. Su intención ha sido —como él mismo dice— «tratar la lengua latina como una lengua viva y aplicarle los recursos que han hecho eficaz el estudio de las lenguas modernas» (9).

La gramática y su valor funcional

22. A tono con esta orientación, la gramática en este método no tiene un fin formal en si, sino funcional. Es un puro medio, una ayuda necesaria para el dominio y corrección de la lengua, pero sólo una ayuda. Lo fundamental es el texto latino que encabeza cada lección. En torno a él deben articularse los demás elementos: vocabulario, gramática y ejercicios.

Guiado por esta concepción de la gramática, el autor ha procurado presentarla de modo más progresivo que sistemático. La ley que ha condicionado la exposición gramatical ha sido la mayor o menor facilidad de asimilación de sus formas y construcciones y la necesidad de las mismas para iniciar cuanto antes la conversación. De ahí que se haya comenzado por las formas más sencillas y que aparezcan mezclados en cada lección diversos elementos gramaticales, según las exigencias impuestas por el método, para iniciar

(9) B. JUANES: Lingua Latina, pág. 14.

⁽⁶⁾ Enseñanza Media núm. 152, febrero 1965, página 485.

⁽⁷⁾ Benignus Juanes, S. J.: Lingua Latina. Moderna Methodus. Editorial Bedout, Medellín (Colombia), 1964, páginas 598, 21 × 14 cm.
(8) Uno de los libros del P. Juanes es el titulado

Mayor progreso en los estudios, Medellín, 1964, págs. 204. Este libro es una introducción a la psicología del estu-dio. En él destaca, sobre todo, un análisis detallado sobre la atención, en su doble fase de concentrada y dispersa.

lo antes posible la formación de oraciones y el diálogo en latín.

En confirmación de su manera de proceder en este punto, cita el autor unas palabras de N. Bossing:

> «La enseñanza de una lengua, cuando se pone el énfasis principal sobre la gramática, puede tener solamente como fruto principal el dominio de sutilezas en las formas gramaticales. La facilidad en la lectura y en el hablar queda psicológicamente inhibida por tal método. Se le puede aplicar el cuento del ciempiés, que manejaba perfectamente sus innumerables patas, hasta que se le preguntó cómo se arreglaba para ello. Desde entonces quedó paralizado en una zanja al lado de la carretera, incapaz de obtener que sus patas se movieran en fácil coordinación. Existe un solo camino real para hablar una lengua, y éste es hablarla, así como solamente hay una ruta segura para leerla con facilidad: leer» (10).

El vocabulario

23. El autor de este nuevo método da la importancia que se merece al vocabulario. En principio acepta los resultados del Vocabulaire de base du Latin, de Mathy, y preferentemente usa las palabras según su grado mayor o menor de frecuencia en los autores latinos. Pero como la finalidad del método no es sólo traducir, sino también escribir y hablar el latín, va introduciendo también aquellas palabras que más se usan en la conversación ordinaria, unas de tipo casero, otras de carácter científico, relacionadas con los inventos modernos.

El vocabulario va enunciado sólo en latín. Su sentido lo tienen que deducir los alumnos, con la avuda del profesor, del texto base que figura al principio de cada lección. Se trata de eliminar el uso simultáneo de dos lenguas distintas: la latina y la materna, que impide los hábitos de lenguaje peculiares del latín. En la asociación directa entre expresión y objeto, necesaria para la formación de tales hábitos, no debe interponerse ningún elemento extraño, en cuanto sea posible.

Especial interés pone el autor en presentar las palabras según la ley de asociación, ya de semejanza, ya de contraste, ya de contigüidad o aproximación, bien sea en el campo espacial, bien el de las relaciones psíquicas, como sería, por ejemplo, la de causa y efecto. Esta asociación de palabras tiene gran importancia para su aprendizaje. La fuerza evocadora de una despierta el recuerdo de la otra. El hecho de que las dos palabras hayan estado asociadas juntas en el campo de la conciencia influirá después en la rapidez y seguridad con que una reclame a la otra. Para suplir las posibles deficiencias, vacilaciones y olvidos en la memoria del alumno, el autor ha publicado un

(10) N. Bossing: Teaching in secondary Schools. Bostón, 1952, 3.º edic., págs. 201-202.

Glossarium (11), en el cual se recoge, por orden alfabético, el vocabulario de cada lección.

Los ejercicios

24. Este método está caracterizado por su activismo. De ahí que el éxito del mismo estribe en un ejercicio constante y progresivo. Este ejercicio, tanto en el vocabulario como en las formas gramaticales, es diverso según que esté orientado a la simple traducción o a conversación. Para esta segunda finalidad -que es la que el autor pretende-, el ejercicio debe ser más intenso, aunque puede ser más reducido el número de palabras y de formas. Por eso, el autor de este método no duda en aconsejar que se dedique a la conversación latina la mitad del tiempo de clase, si realmente se requiere llegar al dominio del latín hablado. Para las lenguas modernas los psicólogos señalan hasta dos terceras partes del tiempo hábil.

Reconoce el autor que el dominio hablado de una lengua es difícil, porque exige corrección gramatical y fluidez de expresión, lo cual supone haber llegado a una fase de perfecta asimilación de palabras y de formas, ya que una conversación se caracteriza por la ausencia de toda duda y titubeo y el uso espontáneo del vocabulario y de las formas gramaticales. Pero este dominio, aunque difícil, se puede conseguir en latin, lo mismo que en las lenguas modernas, si el profesor es fiel en la aplicación del método.

Naturalmente, la conversación, al principio, reviste formas simplicísimas. Puede reducirse a esquemas como éste. El profesor toma un objeto en la mano y pregunta:

- -Quid habeo ego?
- -Habes librum; habes sellam; habes chartam.
- O bien el profesor se dirige al alumno y le dice:
- -Quid vides in aula?
- -Video fenestram; vides librum; video januam; video puellam; video pueros.

De este modo se puede comenzar a hablar latín desde los primeros días de clases. En el método que ahora presentamos hay ejercicios de este tipo desde la primera lección. Y el enunciado del ejercicio -lo mismo que la exposición gramatical—se da en latín desde el primer momento. Lo mismo hace Hans H. Oerberg en su método Lingua Latina secundum naturae rationem explicata, del que me ocupé ya en Revista de Edu-CACIÓN (12).

El optimismo

25. Este método requiere, tal vez más que otros, saber crear en todo momento una atmósfera de optimismo y de satisfacción, para que los alum-

[227].

B. JUANES: Glossarium ad librum Lingua Latina. Moderna Methodus. Editorial Bedout, Medellín, 1964, páginas 64, 21 × 14 cm. (12) Revista de Educación núm. 160, 1964, pág. 63

nos no pierdan nunca el ánimo, aun a pesar de las dificultades. El optimismo es un factor importante para que presten atención al maestro, aunque no sean preguntados. De este modo estarán practicando, por vía inconsciente, lo que los demás hacen conscientemente en su actuación. El optimismo ha de ser la tónica psicológica que regule la actuación del profesor. Ha de saber prevenir las crisis de desaliento que puedan producirse en el ánimo de los alumnos ante la dificultad de la tarea, y saberlas conjurar a tiempo. Si el profesor tiene la habilidad de suscitar en sus discípulos el interés con una motivación realmente objetiva y razonable, y, mejor, si llega a transmitir el entusiasmo por el dominio del latin, habrá creado un estado afectivo y un clima sumamente favorable para el aprendizaje.

A ello contribuirá la pericia en graduar las tareas escolares. Nada contribuye más al desaliento que la impresión de una meta inaccesible. A ningún maestro de pintura o de música se le ocurre enfrentar a sus alumnos desde el principio con Velázquez o Bach cuando apenas dominan los rudimentos del arte. Hay que hacerles ascender gradualmente y presentarles una dificultad al alcance de su esfuerzo personal. Esto crea en el alumno un ambiente psicológico de optimismo al ver que avanza a través de dificultades fácilmente superables. Tener que emplear varios años para no llegar a traducir sino unos números de Cicerón, a fuerza de tiempo y de diccionario, es, ciertamente, una prueba heroica y un modo infalible de desacreditar cualquier método por bello y maravilloso que se crea. Ha dicho Bossing:

«Posiblemente nada crea mayor disgusto al estudiante que el asignarle tareas muy por encima de su posibilidad mental para entenderlas y realizarlas. Los psicólogos han observado también que, en el estudiante, trabajar por debajo de sus posibilidades, da por resultado la pérdida del interés, y conduce, con frecuencia, a una extrema antipatía y repugnancia por la obra» (13).

Las repeticiones

26. El autor insiste en la repetición incesante como garantía de éxito, y esta repetición la quiere tanto para la lectura del tema como para el aprendizaje del vocabulario y la asimilación de las formas gramaticales, a través de los diversos ejercicios. Recomienda particularmente la repetición de un día para otro, porque las investigaciones realizadas sobre la memorización dan como resultado que un repaso al día siguiente es de más eficacia que el que pueda hacerse dos o tres horas después de haber aprendido una lección. Los psicólogos dan la siguiente explicación al fenómeno.

«... simultáneamente con la serie para aprender, se imprime una serie de otras representaciones derivativas del complejo estado en que nos encontramos por el hecho de aprender; ahora bien, en el recitar una serie surgen también esas otras representaciones que impiden, por lo tanto, el libre curso de la recitación; pero ambas series de representaciones, la principal y la secundaria, obedecen a la ley del olvido, puesto que las representaciones secundarias alcanzan pronto el punto cero, mientras que la de las principales permanece efectiva y activa» (14).

De aquí se sigue que el distanciamiento de las repeticiones debe ser cada vez mayor, puesto que el material se ha ido grabando más honda y seguramente en la memoria y, en consecuencia, la evocación se hace más rápida y segura. Sin embargo, las repeticiones no deben distanciarse demasiado, pues en ese caso daría lugar a un olvido tal que quizá se necesitara dedicar a la repetición casi el mismo tiempo que exigió el aprendizaje.

Valoración del método

27. Tales son, en líneas generales, las ideas directrices que han guiado al padre Juanes en la realización de su nuevo método de latín. Examinado el método con detenimiento, ¿cuál es el juicio que nos merece?

Por de pronto, la orientación, fundamentalmente, es laudable. Realmente, es un método moderno. Con él—supuesta la ayuda de un buen profesor que lo sepa aplicar—los resultados han de ser sorprendentes. Si, por el contrario, el profesor va por las suyas, haciendo caso omiso de las orientaciones metodológicas señaladas por el autor al principio de su obra, el uso de este método sería inútil y tal vez nocivo. Por eso, el autor, en una nota de la página 11, dice terminantemente:

«No se mezcle el método con otros. Dése tal como se propone. Es una observación fundamental. De no hacerse así, es mejor prescindir de él y emplear otro distinto.»

- 28. Así y todo, creo que el método adolece de algunos defectos que brevemente me permito anotar aquí:
- Falta unidad y amenidad en los temas que constituyen el centro de interés de cada lección.
- 2. La redacción latina de estos mismos temas habría que mejorarla en muchos detalles, sin perjudicar por ello, naturalmente, la disposición gradual de los mismos.
- 3. La exposición gramatical queda muy dispersa y entremezclada en las diversas lecciones. Una consulta del alumno ha de resultar por eso sumamente laboriosa. Aconsejaríamos un resu-

⁽¹³⁾ N. Bossing: Teaching in Secondary Schools. Boston, 1952, pág. 308.

⁽¹⁴⁾ GEMELLI-ZUNINI: Introducción a la Psicología. Barcelona, Luis Miracle, 2.º ed., pág. 245.

men sistemático, o por lo menos un índice detallado al final del libro, como hemos dicho para el método anterior.

- 4. La representación de los autores clásicos es nula en las 79 lecciones de la primera parte y muy escasa y esporádica en las 42 lecciones restantes. Un factor muy poderoso para despertar el interés de los alumnos es ver cómo avanzan en la lectura de las obras maestras. Debería subsanarse esta deficiencia dando entrada a los autores. Mucho antes y en dosis mucho más intensas. Así lo ha hecho —y con acierto— H. Oerberg en su método latín Secundum naturae rationem.
- 5. Los autores cristianos —aunque no hay que desterrarlos por sistema de los cursos de latín—tampoco deben tener en ellos la preponderancia que se les concede en este método.
- 6. Algunos paradigmas y esquemas gramaticales resultan bastante complicados; por ejemplo, el de las relaciones de lugar de las páginas 486 y 503.
- El glosario debería llevar al final un índice alfabético de todas las palabras con el número

- de la lección donde figura su significado. En todo método hay que contar con el fallo de la memoria del alumno.
- 8. Sería de desear un mayor número de ejercicios con tendencia a amenizar la tarea escolar, ya que resulta de sí tan dura en este tipo de métodos, y asimismo echar mano de aquellos recursos que sirvieran para ambientar convenientemente a los alumnos.
- 9. Una variedad mayor en los tipos de letra y en la presentación general del método contribuiría a hacerlo más atrayente.
- 10. Por lo demás, hace muy bien el autor en insistir en el uso de la lengua latina por parte del profesor; por más de que en muchos casos este desiderátum será difícil de conseguir, por falta de profesores bien preparados o desprovistos de la energía y entusiasmo necesarios. De todos modos el fracaso en tal contingencia no se deberá al método, sino al profesor, ya que un profesor sin entusiasmo, sin carácter, sin dominio del método hace descender en gran escala la eficia del mismo.

La televisión, promesa y amenaza educativas

IV: Condiciones objetivas y metodología de la televisión educativa

JESUS GARCIA JIMENEZ Director técnico de Comunicación Social en el GESTA (Ministerio de Información y Turismo)

Hasta aquí hemos venido analizando el poderoso influjo de la televisión en el desarrollo mental, síquico, afectivo del niño y en la formación de su conciencia sicológica y moral. Ello nos lleva de la mano al planteamiento de otro problema: ¿Cuál será el influjo de la televisión en cuanto a su desarrollo físico?... Evidentemente, el niño se encuentra sometido durante la infancia a influencias endógenas y exógenas de todo tipo. Es un momento singularmente propicio para sufrir el impacto del medio ambiente. De ahí que se haya discutido largo y tendido el problema de unas reales o presuntas «Patías de la Tele» (1), como si la televisión fuera la causante de una serie de afecciones y enfermedades infantiles,

relacionadas sobre todo con sus crisis de crecimiento. Tratemos de poner orden en el campo de esta apasionada polémica.

Parece ser que entre los telespectadores, cuando se abusa de la televisión, se da un aumento real de las crisis epilépticas, hasta el extremo de plantearse clínicamente la existencia de una Epilepsia-TV. A ella alude la Presse Medicale (2) cuando dice:

> Existen fenómenos de inestabilidad de la imagen y radiaciones de intensidad luminosa, que pueden provocar estas crisis en sujetos fotosensibles, singularmente al atardecer o por la noche, cuando se encuentran más fatigados, o durante ciertas fases del período menstrual, o después de un exceso de alcohol, o incluso durante la convalecencia de una gripe.

⁽¹⁾ En una comunicación presentada por Velasco Collazo, en el symposium sobre «Tratamiento farmacológico de la angustia» (Actas luso-españolas de Neurología y Psiquiatría, 20 septiembre 1961, suplemento) puede estudiarse detenidamente el origen del problema.

⁽²⁾ Cf. Presse Medicale, 69, 1.581, 1961. Y periódico profesional de Medicina e Higiene, Génova, 15 de diciembre de 1961.

La conclusión se presenta acompañada de un aparato estadístico, consecuencia de previos análisis en diversos sujetos. Sociológicamente la conclusión, al menos en apariencia, es válida. ¿Lo será también clinicamente?...; en este sentido existe resistencia por parte de algunos siquiatras cualificados, que absuelven a la televisión, inocente, según ellos, de estas «fechorias» que se le inculpan.

Frecuentemente reunida toda la familia en torno al televisor, alguno de los niños o de los adultos se ven forzados por el espacio reducido o por los muebles a contemplar la pantalla de televisión desde alguno de los ángulos o rincones de la habitación. Se ha afirmado que la falta de claridad de la imagen televisada y esta postura violenta que exige un evidente esfuerzo de adaptación visual favorecen la tendencia a la miopía. El Dr. Arlwyn Griffith, especialista en esta materia, ha indicado que en el Reino Unido, millares y millares de niños menores de diez años necesitan utilizar gafas, debido sin duda a defectos adquiridos por el abuso de la televisión. Con esta opinión coincide el Dr. Mallou Labrador (3) quien afirma que «se han descrito defectos de acomodación y convergencia, una ametropia no corregida, y hasta una heterofobia, debidas al abuso de la televisión» (4).

El Dr. E. Ronsselet ha efectuado algunas investigaciones en Francia, América e Inglaterra, llegando a la conclusión de que «además de las afecciones de la vista, se daña con el abuso de la televisión a la columna vertebral, debido a la forzada inmovilidad de muchos niños que permanecen horas y horas ante el televisor. Se alude también a trastornos en la dentición, en el caso de que los niños apoyen el mentón durante largo tiempo sobre la mano»...

En Estados Unidos han cundido los estudios e investigaciones sobre este aspecto. Los médicos se han pronunciado sobre perturbaciones de crecimiento, deformaciones del esqueleto, desplazamiento de las vértebras, deformación de la mandibula, etc., etc.», sobre todo cuando los niños ven la televisión largos ratos tendidos en el suelo, con la cabecita entre las manos.

Tengan en cuenta los padres que, durante la comida, hora clave para la televisión, por ser el momento en que se reúne toda la familia, y el momento de la cena, en que la televisión comienza sus programas serios de noche, en presencia de los niños, la televisión puede ser causante de trastornos que afecten directamente a la digestión de sus hijos. Los niños, unas veces comen muy de prisa, nerviosos, y sin masticar los alimentos suficientemente; otras se desinteresan con exceso de lo que están comiendo, absortos como están en las aventuras de la pantalla. Para que el desarrollo se efectúe con normalidad el niño debe nutrirse con calma.

A veces los pequeños telespectadores acostumbran a comer golosinas o masticar «chicle» mientras contemplan los programas de televisión. Esto, como es muy lógico, puede perturbarles el apetito. Todo ello exige una constante atención por parte de los padres, ya que la televisión, huésped de honor, miembro de la familia, puede convertirse de pronto en un cruel y larvado enemigo de la salud de sus hijos.

En este aspecto se ha producido un exceso de literatura sensacionalista, fundamentada más en opiniones arbitrarias que en conclusiones

El Dr. Bideau, oftalmólogo del hospital de Menterre, se expresa en estos términos:

> Se ha pretendido que diversas turbaciones tenían su origen en no sé qué ravos misteriosos. emitidos por los tubos catódicos. El desventurado haz de electrones origen del spot luminoso que crea la imagen, es bien inocente de esas pretendidas fechorías. En una palabra: ningún rayo nocivo ha sido probado, ni existe; ninguna lesión se ha podido observar; no se trata más que de turbaciones funcionales, y, en particular, de fatiga ocular (5).

Un periodista francés, llamado Paul Guth, colaborador de «Le Figaro Litteraire», acudió para rebatir la actitud pesimista de muchos médicos e investigadores a la Asociación de Estudios e Investigaciones sobre los Problemas de la Televisión y el Niño. La respuesta de la Asociación, que, como se sabe, está integrada en el Instituto Nacional de Orientación Profesional, fué como sigue: «No existen por el momento fundamentos científicos serios para afirmar que se produzcan en el niño esos trastornos y deformaciones.»

La televisión suele retrasar en muchos casos la hora de acostarse los niños y por tanto reducir el tiempo dedicado al sueño, ya que por las mañanas deberán levantarse a la hora exacta para poder asistir puntualmente al colegio.

La Televisión Española ha facilitado a los padres su tarea en la solución de este problema, poniendo en antena el «filmet» «¡Vamos a la cama!», que es un prodigio, en belleza, de ternura y de sentido pedagógico.

Se demuestra claramente que incluso en sus efectos físicos, la influencia de la televisión está subordinada a la autoridad y el sentido de los padres y responsables de la conducta del niño.

Por el momento es consolador que los médicos más eminentes no tomen muy en serio la influencia directa de la televisión en los trastornos orgánicos del desarrollo infantil. El Departamento de Oftalmología de la Facultad de Medicina de la Universidad de Keio, en Tokio, refiriéndose a varios estudios sobre la influencia de la televisión en el órgano de la vista, ha afirmado que el hecho de ver la televisión en malas

 ⁽³⁾ Cf. Tele-Radio, 122, abril-mayo 1960.
 (4) Cf. Tele-Radio, 358, noviembre 1964, 19 ss.

⁽⁵⁾ Cf. X. BIDEAU: «Los efectos de la televisión». Gazete des Hospitaux, 22 de febrero de 1959.

condiciones de angulación, definición o luminosidad, produce sin duda disminuciones temporales en la capacidad de acomodación del ojo humano, pero basta un reposo de treinta minutos o una hora, según los casos, para que se restablezca de nuevo la normalidad funcional (6).

Los efectos que la televisión produce en el siquismo infantil no son visibles de ordinario. Este hecho explica, en parte, la negligencia de los padres poco formados, que no ven en la televisión más que un medio de entretenimiento para sus hijos.

Sin embargo, estos efectos latentes encuentran sus consecuencias inmediatas en algunas perturbaciones de los sueños del niño.

El Payne Fund ha patrocinado un estudio encaminado a la evaluación de los movimientos realizados en sueños por 163 niños, que habían asistido a la proyección de un film entre las seis y media y las ocho y media de la tarde y se habían acostado a las nueve. Se ha podido constatar, a lo largo de la noche siguiente, un aumento considerable de intranquilidad, equivalente en varios casos al 90 por 100 sobre la situación normal. Estos efectos persisten a veces durante varias noches sucesivas. Algunos films han determinado perturbaciones equivalentes a las que producen dos tazas de café bebidas en el momento de acostarse. La profundidad y persistencia de estos efectos depende tanto de factores objetivos (naturaleza del film) como subjetivos (estabilidad síquica del sujeto) (7).

En realidad es la conjugación de estos dos factores la que determina también el conjunto de condiciones óptimas, capaces de convertir a la televisión en instrumento formativo. El conjunto de estas condiciones podría tipificarse en los siguientes aspectos: horario y tiempo de los programas infantiles, tiempo de permanencia del niño ante el receptor de televisión, condiciones técnicas de recepción del programa, contenidos de la programación infantil y otras condiciones subjetivas y ambientales de la vida de familia. Digamos algo de cada uno de estos aspectos.

La acción educativa depende siempre de un marco de condiciones objetivas, entre las cuales destacan la economía y distribución del tiempo. El niño necesita tiempo para el diálogo, tiempo para el aprendizaje, tiempo para la contemplación, tiempo para el descanso, etc. La recta y proporcional integración de esta pluralidad de posibilidades es la que nos da el equilibrio en los efectos de la acción educativa.

Cabe establecer primero una norma, atendiendo a la distribución del tiempo en días lectivos y días no lectivos. Parece claro que los programas infantiles deben tener lugar en días no lectivos o durante la tarde de la vispera. No podemos olvidar que, como afirma Himmelweit a propósito del cine, el niño acude a la televisión siguiendo dos tendencias claras: evadirse de la rutina cotidiana y sumergirse en el mundo de los adultos. En la primera de esas tendencias es donde debe fundamentarse la metodología de la programación infantil, llevada a cabo en los dias y horas en que el niño puede descargarse de las múltiples tensiones síquicas que produce en él la vida escolar.

La duración de los programas infantiles depende de la naturaleza y contenido de los mismos. Un programa televisado de naturaleza didáctica no debe exceder los veinticinco minutos de tiempo hábil en antena; en cambio, un programa «magazine» con variedad de espacios (curiosidades, humor, concursos, juegos, canciones, etc.) puede cubrir perfectamente los sesenta minutos de duración sin llegar a producir hastio en el niño (8).

La periodicidad de los programas infantiles puede, con todo, e incluso debe ser diaria. Además de los dos o tres días que en semana la televisión podría ocuparse de los niños en programas extensos, diariamente debería encontrar espacios breves, a horas de la tarde en las que el niño se encuentra en casa, antes de cenar, para dedicarle un breve espacio formativo «pensado y realizado para él».

Cada uno de estos espacios breves (no más de diez minutos ni menos de cinco) podría referirse a un aspecto de la vida: ciencia, arte, humor, deporte, información, marionetas, piedad, etc.) Los dos o tres programas infantiles semanales más extensos significarían, en cambio, una integración armónica y vital de todos los valores, hasta conseguir por medio de la televisión una formación enriquecedora, equilibrada y orgánica y no una formación rapsódica, parcial y desequilibrada.

El Código de Usuarios de Televisión de la UNDA (Asociación Católica Internacional de Radio y Televisión) aconseja que el espectáculo de televisión no pase nunca de la media hora antes de los nueve años y raras veces sobrepase las dos horas de duración en años posteriores. Nos parecen unos datos excesivamente amplios, pero que tienen una clara razón de ser, si tenemos en cuenta que existen países, como Estados Unidos, en los que el tiempo destinado a los niños llega a las cuatro horas diarias, lo cual no tiene justificación posible desde ningún punto de vista.

Pasemos ahora al análisis del tiempo de permanencia del niño ante el receptor de televisión.

Diversas encuestas realizadas en Estados Unidos muestran que ya a los tres años un gran número de niños permanecen durante cuarenta y cinco minutos diarios ante el receptor de televisión. En el momento en que el niño va a la

^{(6) «}On how to view». Annual Bulletin of the Radio and Television Culture Research Institute, 11, 1959.
(7) S. HENSHAW, V. L. MILLER y D. MARQUIS: Children's sleep. Macmillan, Nueva York, 1933.

⁽⁸⁾ Se comprende fácilmente que me estoy refiriendo a niños comprendidos entre los seis y los doce años. En niños menores habría que reducir el tiempo en una medida proporcional a la capacidad de fijación de la atención (programas para menores de cinco años no deberían exceder de los cinco minutos).

escuela (cinco o seis años), el tiempo sube casi a las dos horas y sigue ascendiendo hasta los doce o trece años, en los que ve un promedio de tres horas diarias de televisión.

En cambio, al comenzar la enseñanza secundaria el proceso se invierte y comienza un período de disminución en el interés por la televisión, de tal manera que de los trece a los dieciséis años el tiempo de permanencia ante el receptor vuelve a estabilizarse en las dos horas diarias (9)

Estadísticas correspondientes a otros países coinciden en afirmar que los niños comprendidos entre los seis y los dieciséis años de edad permanecen ante el receptor durante un tiempo medio que oscila entre las doce y las veinticuatro horas semanales. Parece que la edad en la que el niño ofrece un mayor interés absoluto por la pequeña pantalla es la edad de los doce a trece años.

El consumo global de televisión por parte de los niños y adolescentes de todos los países del mundo en los que ha tomado ya carta de ciudadanía la televisión es verdaderamente alarmante: durante los años correspondientes a la edad escolar invierten las mismas horas ante el receptor de televisión que en las tareas de la clase. Este hecho, sumado a otra de las tendencias claras que determinan el interés del niño por el espectáculo televisivo (su injerencia o su incorporación imaginaria al mundo de los adultos) nos induce a afirmar la necesidad de limitar el tiempo de permanencia del niño ante la telepantalla. para hacer de sus contenidos auténticos factores de educación. La tolerancia sistemática acarrea más inconvenientes que ventajas en el desarrollo de su conciencia sicológica y como consecuencia de su conciencia moral.

Los múltiples estudios publicados como «rapports» de los cursos de televisión en circuito cerrado, organizados por numerosas universidades norteamericanas, han puesto de manifiesto la importancia que para bien o para mal revisten las condiciones técnicas de la recepción del programa de televisión (10).

Por lo que toca a las condiciones óptimas exigibles al niño que ve televisión en su propio hogar, debemos advertir, con Zenczewski, la necesidad de que el niño se siente frente al televisor, evitando que se acostumbre a presenciar los programas desde los ángulos de la habitación. En términos generales podemos aconsejar que la distancia que media entre el niño y el televisor debe ser aproximadamente la largura de la pequeña pantalla del receptor multiplicada por seis o siete. La correcta colocación del re-

A propósito de las condiciones de recepción ha afirmado el Dr. Barraquer: «Convendría que al llegar la edad en que empiezan a interesarse activamente por lo que ofrece el televisor, los niños visitasen a un oftalmólogo. Aunque no con demasiada frecuencia, afortunadamente, algunos tienen cierta propensión o padecen ya algún defecto que pudiera agravarse en caso de no tomar esta precaución. Por ejemplo, el estrabismo. Pero esta precaución debe tomarse en todo caso, ya que el cine o la lectura pueden producir los mismos efectos que la televisión» (11).

El niño no debe acostarse inmediatamente después de ver televisión; es conveniente dejar transcurrir un cuarto de hora como mínimo (12).

CONTENIDOS DE LA PROGRAMACION INFANTIL

Conviene advertir ante todo que la televisión no es una técnica de transmisión de valores objetivados, sino más bien de modelos de conducta. No sería legitimo desde este punto de vista concluir sobre la necesidad de dotar a la programación infantil de unos contenidos específicos «terminados». Si es cierto que en la conducta del niño influyen factores concretos, en cuanto operativos en sus peculiares necesidades, no es menos cierto que los valores que la conducta del niño debe cultivar y perseguir no son «valores infantiles», sino «valores humanos». La natural tendencia sicológica del niño que le lleva a identificarse con los héroes de la telepantalla mayores que él y su natural interés por el mundo de los adultos, son dos claros exponentes de esta unidad natural e indisoluble de la conducta del niño y la conducta del hombre.

Las tres cuartas partes de los niños se interesan por el mundo de los adultos. Una encuesta efectuada por Mark Abrams en Inglaterra entre niños de ocho a quince años añade un nuevo dato significativo: ese interés crece en los niños de ambientes obreros, si los comparamos con los niños pertenecientes a la clase media (13).

Esto nos lleva a considerar que antes de esta-

(10) Ahora no nos interesan las condiciones del re-ceptor en la clase, sino en el hogar.

ceptor exige que esté situado a la altura de los ojos, o ligeramente más alta. Deben tomarse las precauciones para que sobre la pantalla del receptor no incida otra luz ajena a ella: el televisor debe estar perfectamente reglado, sin exceso de luz ni de contraste. Es conveniente que la habitación no esté completamente a oscuras, sino iluminada con una intensidad equivalente o ligeramente inferior a la luminosidad de la pantalla.

Así se concluye de los estudios de HILDE HIMMEL-WEIT, A. N. OPPENHEIM Y PAMELA VINCE: Television and the Child; an empirical study of the effects of television on the young. Nuffield Fund, Oxford University Press, New York, 1958, 522, y WILBUR SCHRAMM, JACK LYLE Y EDWIN PARKER: Television in the lives of our children. Stanford University Press, Stanford, 1961, 324.

⁽¹¹⁾ Cf. Tele-Radio, 358, noviembre 1964, 23.
(12) ZENCZEWSKI: «Les conditions de la bonne réception du programme de la télévision». Rodzina i Szkola, 11, 1959, 7.
(13) MARK ABRAMS: «Child audiences for television

Great Britain». Journalism Quarterly, 33, 1, 1956,

blecer una doctrina sobre contenidos válidos de la programación infantil es necesario distinguir correctamente entre preferencias y conveniencias por parte del niño.

Los niños que mantienen unas relaciones satisfactorias y normales con respecto a sus padres muestran la tendencia a seleccionar unos tipos de programas mucho más variados que los niños cuyas relaciones no son normales.

En Estados Unidos se ha analizado el contenido de 70 programas, muy conocidos por constituir las preferencias del público infantil, y se ha comprobado que en una gran mayoría los programas eran films de aventuras, emisiones policiacas y programas de variedades. Ciertas características, importantes para la vida cotidiana, como la honestidad, la aplicación, la buena educación, etc., no aparecian prácticamente en ninguno de los tipos analizados. En las emisiones donde intervenía un héroe de tipo agresivo, como suelen ser casi todos, el bien triunfaba invariablemente del mal, pero en la mayoría de los casos gracias a la violencia.

W. A. Hart, analizando resultados análogos, encuentra una diferencia en las preferencias de cada sexo. Mientras los niños prefieren films policiacos, westerns, películas de guerra y de resistencia, las niñas se inclinan, en cambio, por películas que reflejen la vida cotidiana, la naturaleza y los animales. En cambio, los films de carácter histórico agradan a los niños de ambos sexos por igual.

Si se da una diferenciación de preferencias por sexos, también se da, sin duda, por edades. Los niños menores de seis años hacen sus preferencias de los dibujos animados; los de seis a nueve, prefieren las marionetas; en cambio, los niños comprendidos en la edad escolar se inclinan por los films de aventuras y los niños de doce años en adelante están ya muy próximos a los gustos de los adultos (espectáculos, variedades, personajes vivos...).

Otro criterio válido en la tipificación de las preferencias es el sistema de valores del grupo de referencia al que el niño pertenece o al que le gustaría pertenecer. Este criterio constituye un factor importante de su comportamiento individual ante los sucesos que le ofrecen los «mass-media». El sistema de valores del grupo está en relación con la capacidad crítica del niño, y ésta, con la firmeza de su personalidad sicológica.

Según este criterio se ha podido comprobar que los niños que adoptan sin reservas el sistema de valores de su grupo de edad muestran una clara tendencia a las emisiones recreativas de las cadenas comerciales (acción, violencia, variedades...), mientras los niños orientados establemente hacia la vida de familia prefieren emisiones inspiradas en la realidad y films educativos.

Un nuevo elemento válido para el análisis de contenidos de la programación infantil desde el punto de vista de las preferencias es la medida en la que el niño se identifica o es capaz de identificarse con los personajes protagonistas del programa. El entusiasmo por un programa depende de ordinario de la medida en la que el niño es capaz de llevar a cabo esa identificación.

A medida que los niños avanzan en edad va disminuyendo su interés por la televisión en general, a favor del cine y de las lecturas. Kobylanski ha podido comprobar, a propósito de la prensa, que el niño a los dieciséis años se interesa sobre todo por el humor, la sátira, los juegos de ideas, los deportes, etc. A pesar de tratarse de prensa, las conclusiones son perfectamente válidas para el caso de la televisión, en virtud de la ley que Schramm ha bautizado con el nombre de paralelismo de las preferencias: la predilección por determinados contenidos de televisión se acompaña de una predilección semejante en lo concerniente a contenidos cinematográficos, de prensa y en general de todos los medios de expresión. La ley de Schramm se afinca en la unidad de tendencia del ser humano.

En lo relativo al nivel de inteligencia y estabilidad síquica, los niños más despiertos y equilibrados se inclinan a escoger más a menudo las emisiones aducativas y aquellos programas de acción apasionante cuya complejidad reclama poner en juego la inteligencia del espectador.

Por otra parte, las reacciones de los niños varían en función de su estado mental probable. Para el niño esquizoide, la televisión es en realidad un refugio que le libra de múltiples contactos con personas del mundo real. Los niños que presentan tendencias a la histeria y a la disociación corren el riesgo de identificarse más fácilmente con los personajes de la televisión, de adoptar sus hábitos y revivir sus aventuras imaginarias. Los que padecen otros tipos de sicopatías, caracterizadas por una deficiencia de los mecanismos de auto-dirección y auto-control, suelen ser propensos a la rebelión y pueden hallar en la conducta del criminal de la telepantalla el prototipo de su propia conducta (14).

Hasta aquí hemos analizado las preferencias del niño. Debemos referirnos ahora a las conveniencias; es decir, a los contenidos positivos que deben implicar los programas infantiles, si queremos convertirlos en auténticos factores educativos.

Los programas infantiles de televisión deben cumplir una misión aparentemente paradójica. Sin olvidar que el niño se encuentra en el hogar, fomentarán por todos los medios una impresión de seguridad, que debe ser compatible con la evasión. Es una actitud falsa y equivocada el convertir al hogar en una prolongación del colegio, cargando a los niños de deberes. Los resultados suelen ser negativos, en perjuicio tanto del colegio como de la vida de familia. El niño necesita estar

⁽¹⁴⁾ Cf. «L'influence de la télévision sur les enfants et les adolescents». Etudes et Documents d'information, Unesco, Paris, 1965, 22-58.

tranquilo, disfrutar de la paz y el cariño del hogar, sin agobios, sin presiones. La televisión no puede ser jamás la causante de ningún género de inestabilidad síquica.

El contenido de la programación infantil es el contenido de la vida misma, a la que el niño se abre progresivamente. Ante los ojos del niño, la televisión debe realizar un despliegue armónico de todo el esquema de valores, huyendo siempre de la abstracción y buscando la máxima simplicidad y claridad.

Los programas infantiles no deben enseñar la naturaleza de los valores, sino mostrarlos encarnados en prototipos humanos de conducta. Nunca se exaltará lo suficiente la decisiva importancia de la creación de auténticos héroes infantiles en la pequeña pantalla.

Estos héroes deben ser niños, reaccionar como niños, sufrir como niños y triunfar como niños. Es curioso observar, sin embargo, a este propósito que el niño tiende a identificarse siempre con un prototipo que le aventaja en edad. El héroe ideal para un niño de diez años es otro niño de doce.

Sería erróneo, con todo, pretender hacer de la programación un esquema cerrado de la vida. Uno de los mayores riesgos de la pequeña pantalla es el pasivismo. Las escenas que una recta programación infantil debe ofrecer deben tomar en consideración el indispensable clima de libertad que propicia siempre la verdadera educación. Los contenidos de la programación infantil son opciones de conducta que permiten al niño organizar e interpretar sus propias experiencias. De ahí que siempre deban introducirse elementos encaminados a fomentar una participación activa y creadora del niño.

Es peligrosisimo seguir fomentando el principio práctico de que la única forma de triunfar es la violencia. Siempre es más positivo y más verdadero que la virtud se impone por si misma. El instinto agresivo del niño puede hallar cauces abiertos en mil formas dramáticas opuestas a la brutalidad.

Esa orgánica pluralidad de valores debe mostrar siempre su propia jerarquía: valores religiosos, valores morales, valores sociales, valores intelectuales, valores estéticos, valores físicos y materiales.

La quintaesencia de lo humano puede encarnarse paradójicamente, como en una síntesis de ternura y de profundidad, en las marionetas y en los animales. Los niños aceptan siempre de buen grado el mensaje inocente de las marionetas y de los animales, que representan un mundo de justicia original, acaso porque en él se da la conjugación más radical de la animalidad y la inocencia de la vida humana.

Desde las fábulas de Esopo, Samaniego, La Fontaine o Iriarte hasta los dibujos animados de Walt Disney, el mundo de los animales ha mostrado la radical diferencia que media entre la fábula y el mito. La fábula revela una auténticidad esquemática, axiológica e inalcanzable de los ver-

daderos contenidos humanos, frente a la inautenticidad y la falacia de los mitos.

Para ganar en profundidad sobre el análisis del contenido de los programas infantiles necesitamos, por tanto, referirnos a la luz y sombra del mito.

Desde Platón, el mito está cargado de una acepción pedagógica que hicieron extensiva el Renacimiento al ámbito de la sicología y la sociedad contemporánea al ámbito sociocultural.

Pues bien, puesto que las imágenes mitológicas y su lenguaje social encarnan funciones de contenido antropológico, interesa un análisis desapasionado, una «desmitologización», como la ha llamado Geiselmann. Sin embargo, para Geiselmann, la verdadera «desmitologización» consiste en una reflexión sobre el contenido del lenguaje mitológico, a pesar de que el sistema usual de comunicación humana tenga que servirse del mito. En ese análisis encontraremos elementos válidos, que han influído extraordinariamente en los módulos de conducta y en el desarrollo del proceso cultural. Esta es una grave obligación que pesa sobre todos los responsables de los medios de comunicación audiovisual, sobre todo los «leaderes» de la opinión pública y, de un modo especialísimo, los padres y educadores de recta conciencia.

Tanto Pío XII, que dictó la primera carta enciclica sobre cine, radio y televisión, como el Concilio Ecuménico Vaticano II, en su decreto sobre medios de comunicación social, han insistido hasta la saciedad en que lo verdaderamente urgente es preparar al público destinatario de los modernos instrumentos de difusión. Por nuestra cuenta añadiríamos que el objeto verdadero es la formación de una conciencia recta mediante una cabal comprensión del mito.

Esta responsabilidad moral adquiere caracteres de tragedia si se considera el carácter anónimo e irreversible del lenguaje de la televisión y, en general, de todos los medios de comunicación de masas.

Si se da una diferenciación de estimulos, no será con base en la misma comunicación objetiva del instrumento, necesariamente impersonal, sino con base en la cambiante psicológica individual, que se encuentra tiranizada por el lenguaje mitológico, en un caso, mientras en el otro el mensaje no pasa de ser un tópico de sociedad. Pretender una homologación de los estados de conciencia mediante los medios de comunicación audiovisual sería tan absurdo como querer fabricar las pantallas con piel de camaleón.

El problema está en pie. ¡Y bien grave, por cierto!

¿Solución?... La acción responsable y conjunta de los profesionales de la televisión y los responsables de la educación en los ámbitos familiar y social.

La televisión encarna la figura del mito en los falsos contenidos humanos que la programación difunde con frecuencia. Pero donde suele revestir especial gravedad es en el lenguaje publicitario. Examinemos algunos casos típicos.

El progreso es uno de los «mitos» de nuestra civilización, en la cual se da el fenómeno de esa elevación progresiva del pulso creacional humano que constituye, por una parte, la «aceleración histórica», y, por otra, el anhelo creciente en el ciudadano de librarse de la pesadilla de una sociedad monstruosa e infame al estilo del «Mundo feliz», de Huxley, en la cual el hombre muere de asfixia entre los carburantes y las máquinas. Todos sentimos la «prisa», una «prisa» nacida de la propia angustia de nuestra existencia, sometida por la técnica a la tentación de renegar de la estética y de la fe.

La televisión publicitaria es, de hecho, uno de los diablillos tentadores. Los numerosos «spots» se encargan de procurar que mordamos en el anzuelo del progreso un cebo bien camuflado en forma de nevera, transistor, camisas o detergentes. Es una operación calculada, mefistofélica y «fletada», invocando el dulce nombre del progreso.

Concebida sobre estas bases, el hecho mismo se nos presenta ya con las características del mito. Y, por si fuera poco, el entorno de razonamientos y de métodos forman una orquestación mitológica: juega un papel importante esa especie de fantasmagoría sonora y wagneriana, que se apoya en términos técnicos, quizá ininteligibles, pero siempre eficaces («homologación», «control automático de ganancia», «climatización», etc.), o la apelación al prejuicio sicológico del individuo o a la sociedad, que se muestra como una encarnación de la posibilidad real del contenido mitológico. Por ejemplo, Alemania y la técnica.

El mito, como decía Ortega, es el representante de un mundo distinto del nuestro. La innovación del progreso comete el crimen de callarse, intencionadamente, que ese mundo feliz y desalmado pertenece al maravilloso campo del mito.

Otro de los mitos publicitarios en televisión es el prestigio.

El personaje de «Los tiempos difíciles» grita desaforadamente: «¡Hechos, nada más que hechos!... ¡Fuera los mitos!» Monsieur Homais lo corea. En cualquier caso, la violencia de la voz no puede ser definitiva para tratar de discutir si los «hechos» frente a los «mitos» deben ser o no el comienzo de la educación. Es más, creo que si en un orden axiológico deben ser los «hechos», en un orden metodológico, pedagógico, sicológico, deben ser los «mitos».

Los hechos no provocan sentimientos. ¿Qué sería, no ya del niño, sino del hombre más sabio de la tierra, si súbitamente «fueran alentados de su alma todos los mitos eficaces»?

El mito, la noble imagen fantástica, es una función eterna, sin la cual la vida síquica se detendría paralítica y yerta. Es cierto que no nos proporciona el mito una adaptación intelectual a la realidad; es cierto que no encuentra el mito en el mundo externo su objeto adecuado. Pero no cabe duda tampoco que suscita en nosotros las «corrientes inducidas de los sentimientos que nutren el pulso vital, mantienen a flote nuestro afán de vivir y aumenta la tensión de los más profundos resortes biológicos».

La publicidad utiliza el mito del prestigio, haciendo de éste un producto falaz de asociaciones objetivas y talismáticas: la camisa, los calcetines, la corbata o el reloj de pulsera son, en realidad, talismanes del prestigio y salvoconductos para el ingreso en un «status» social superior. Se da en ello un fácil halago a la vanidad del futuro comprador: «Si usted lo compra, se sentirá automáticamente admirado y envidiado por sus familiares y amigos.»

El sofisma no es tal sofisma; no actúa sobre la inteligencia; será como un vapor oloroso, como un clima tibio y amable que invadirá la voluntad, puede ser que incluso hasta el extremo de dictar al subconsciente la absurda consecuencia: «Poseer el objeto es símbolo de triunfo; carecer de él, de fracaso.»

Pudiera parecer que abogo, sin más, por la liquidación del mito, o que pienso, al menos, que el mito es en su propia naturaleza un contravalor en el sistema de las comunicaciones humanas. ¡No! No hay tal.

Concebir esta idea sería, además de utópica, contradictoria para la sicología. El mito cumple una función en el organismo social, que podría muy bien equipararse a la función de las hormonas en la estructura sicosomática del hombre.

El alborozo vital que motiva el mito, como una tibia destilación, se apoya en los colores de la felicidad, del confort, de la juventud, de la belleza y del bienestar económico. Los resortes de estos reclamos son definitivos. No es justo, siquiera, suponer que no sea lícito apelar a estas nobles aspiraciones del hombre.

El problema surge desde la dimensión negativa. Todo el mundo que la gigantesca máquina publicitaria concibe y patrocina es un mundo autocreado, en el que campea el instinto, como fuerza ciega y brutal, indomeñable y zalamera.

Desde este punto de vista, la publicidad es el mayor enemigo de Occidente, si Occidente existe como bloque sociocultural en el que poder concebir esperanzas de redención espiritual.

Caudales, riadas de oro, inundan el mundo; aluviones de billetes de banco, infinitamente superiores a los presupuestos del Congreso, están pagando la operación encaminada a convencer al hombre de que la meta de sus esfuerzos es una superación afanosa e impaciente de las condiciones materiales de vida, salud, belleza y economía. ¡Mentira!

Los responsables de los medios de difusión están gravemente obligados a dar un rotundo mentís a esta actitud. Una publicidad que soterradamente esté socavando los soportes mismos de la vida del espíritu; una publicidad que se limite a silenciarlos, pretextando que su finalidad es simplemente vender calcetines, o neveras, o lavadoras, es dinero del diablo, encarna el programa del anticristo y vuelve a repetir aquella tentación de que «convirtamos las piedras en pan».

Un mundo que limite sus aspiraciones a la satisfacción del instinto de bienestar material es el peor, el más espantoso de los mundos.

El mito puede convertirse de hecho, es verdad, en el «condimento» de los contenidos humanos de la programación infantil. Pero es extremadamente peligroso, y sólo posible mediante una clara conciencia de las finalidades educativas por parte de los responsables directos de la formación del niño.

EXIGENCIAS QUE LA PROPIA TELEVISION IMPONE A LOS PADRES PARA CONVERTIRSE EN FACTOR EDUCATIVO

Actitud responsable: Sin duda, la televisión hará sentir a los padres la acuciante necesidad de una mejor y más profunda preparación, si ha de convertirse en factor educativo. Un padre bien preparado puede ver con su hijo programas que no son infantiles y puede valorar la reacción del niño, introduciéndolo con mano maestra en el misterioso mundo de los adultos, sin que por ello corra el menor de los riesgos. Un padre pedagogo es capaz de extraer oro de los guijarros y encontrará siempre ocasión para adentrar a su hijo en los misterios de la vida y de la ciencia, del hombre y de Dios. En el extranjero existen ya múltiples publicaciones destinadas a la formación de los padres con vistas a la televisión.

En España, desgraciadamente, hemos vivido de espaldas a esta necesidad. Hora va siendo ya de que algún organismo nacional de carácter familiar, o apostólico, o profesional, o docente, o privado vea con claridad el problema y acometa seriamente un programa de acción pedagógica destinado a padres y educadores. Digámoslo con letras bien grandes: nos falta la revista Familia y Televisión, del estilo de las publicaciones del Centro Télévision et l'Enfant, creado el año 1954 en París.

Es imprescindible que a la hora de seleccionar los programas que han de presenciarse en familia, con asistencia de los niños, exista un acuerdo total entre los padres. Estos deben ir acostumbrando a los niños a participar en la elección de una forma activa, constituyendo como una especie de «Consejo familiar» (previa la consulta de los padres y estando ellos de acuerdo).

Los padres deben tener en cuenta la edad, educación, evolución sicológica, carácter y medio ambiente de los niños para seleccionar sus programas. Es claro que los intereses de los niños evolucionan con su desarrollo físico y su edad biológica y mental. Otro tanto ocurre con su capacidad de comprensión, según hemos venido exponiendo detenidamente en páginas anteriores. Es ahora de todo punto necesario mantener un equilibrio entre su natural deseo de experiencias y conocimientos nuevos y la satisfacción de los mismos. Por lo que respecta a su carácter, hay niños emotivos, inestables, serenos, nerviosos. Mientras para unos la televisión será un factor de «evasión», un «exultorio», para otros se convertirá en elemento enervante que puede provocar en ellos ansiedad o inadaptación. Pero en cualquier caso, el padre no puede ignorarlo. Para un padre responsable, que ve la televisión con sus hijos, la verdadera pantalla no es la del televisor: es el rostro, la compostura y las reacciones de sus hijos.

Real y verdaderamente, si cada uno de los que colaboramos de televisión nos parásemos a pensar en el alcance y dimensiones que el poderoso influjo de este instrumento implica en el campo de lo moral, creo que sólo nos atreveriamos a redactar nuestros guiones después de una paciente consideración ante Dios y ante nuestra conciencia. En el terreno de lo moral existen actitudes de base, que atienden a los diversos niveles que estratifican y congelan en términos generales las distintas especies del público destinatario. Estos niveles se atemperan, por una parte, a la edad mental y a la capacidad de percepción y reacción que forman la silueta de la conciencia sicológica, y por otra, al ambiente.

El primer aspecto, sin salirse del ámbito moral, incide directamente sobre la normativa didáctica del quehacer televisual. El segundo impone, sin posibilidad de elección, un ambiente dado: «la vida del hogar», con sus valores permanentes.

No pretendo escamotear la afirmación de que la vida familiar ha sufrido una transformación en su aspecto sicológico. Pero esta transformación no modifica las líneas maestras de la moral familiar e incluso completa la relación moral de sus miembros con nuevas responsabilidades. De todos modos, la figura clave que encarna un verdadero postulado para el guionista de televisión es el niño. En horas que no sean estrictamente propias de una programación de adultos, el guionista debería trabajar como si su programa hubiera de presenciarlo cualquiera de sus hijos menores de edad.

Naturalmente, esto no significa que todo programa de televisión deba ser aséptico, higiénico y blanco, si por asepsia, higiene y blancura entendemos la impotencia, la inhibición o la excesiva timidez para afrontar el mal moral como elemento aleccionador. El Concilio Vaticano II, en su esquema definitivo sobre medios de comunicación social, alude a la conveniencia de presentar el mal, con tal de que de él pueda deducirse una reafirmación de los valores positivos.

¿Quién sería capaz de hablar del arrepentimiento si primero no habla del pecado?... ¿Quién sería capaz de medir la hondura sicológica y humana de la pesadumbre si no hizo frente primero a la presentación del contravalor?

El problema reside, efectivamente, en que esa

presentación sea «equilibrada». Se trata de un equilibrio dinámico entre las dos fuerzas: tesis y antítesis, que deben coadyuvar por igual a la síntesis positiva, que incide directamente en la estimación de valores o en la conducta moral del público telespectador.

Puede interpretarse mi posición como si yo pretendiese que en cada uno de los espacios debe llegarse a una temperatura moral que no desdiga del hogar medio en el que presencia la televisión un menor de edad. ¡No! Entiendo que esto sería exagerado en el caso de los programas nocturnos, por ejemplo: Cuando hace años se debatía en Estados Unidos el problema de los códigos morales de televisión, los moralistas advertían que a esas horas la responsabilidad de los programas de televisión se reparte, cargando el acento en los padres de familia. El caso de la presencia del niño en esos programas -decian-representa el mismo caso que el de la asistencia del niño a las salas de proyección cinematográfica. En definitiva, son los padres los que les dan el dinero y, en el caso de la televisión, los que toleran culpablemente su presencia en programas expresamente destinados a los adultos. Excepto en estos casos, el guionista, vuelvo a insistir, ha de hacer del hogar una bellisima, radiante y sugestiva hipótesis de trabajo.

En el año 1958, la UNDA (Asociación Católica Internacional para la Radio y Televisión) adoptó en Friburgo un Código Internacional de Televisión, que podríamos denominar el «Código de los padres». Transcribimos íntegros sus siete puntos:

- Los niños no deben contemplar la televisión más de dos horas al día como tiempo límite.
- Los programas de horror (sobreexcitantes, escenas de crueldad, etc.) deben ser prohibidos en cualquier edad.
- 3. Se debe promover la idea de que todos los miembros de la familia no tienen igual derecho para ver la televisión. A los niños se les debe instruir convenciéndolos de que algunos programas son sólo para mayores.
- 4. La televisión no se debe encender durante el tiempo de la comida.
- 5. Los padres se deben poner de acuerdo de antemano sobre los programas que ellos consideran convenientes para sus hijos. Deben desconectar el televisor cuando los programas son inconvenientes y explicar a los niños por qué obran así.
- Padres y educadores deben protestar contra los programas censurables e insinuar a los productores aquellos que son dignos de elogio por su calidad.
- Los padres deben exigir para sus hijos un horario de programas que respete el orden de la vida familiar, emitidos antes de la hora de acostarse los niños.

En cuanto sea posible e incluso a costa de sacrificio, los padres deben procurar estar presentes cuando se ilumina la pantalla de televisión para dirigirse a sus hijos. Los niños necesitan constantes explicaciones. Los comentarios de los padres, si son breves y seguros, serán de inmensa utilidad.

Por otra parte, la televisión suscitará temas de conversación de los niños entre sí y entre los niños y los padres, que ayudarán notablemente a conocerse mejor. Sin estar presentes los padres o alguna persona mayor no conviene que los niños dispongan libremente del televisor. Las intervenciones de los padres deben ser breves, sin distraer con exceso la atención del niño y sin ahogar su espontaneidad, respetando sus reacciones personales, de gran valor sintomático y expresivo para su ulterior misión educativa. Frente a la pantalla, y gracias a ella, los padres responsables pueden hallar la fórmula mágica para un «reencuentro» interior con sus hijos. Bien merece la pena.

Los médicos y los sicólogos aconsejan no acostar al niño inmediatamente después que acabaron los programas de televisión infantil. Ese momento de calma que sigue al cierre del programa vale un imperio. Es una vuelta al mundo de la realidad. Es el momento justo, propicio, para que los padres escuchen de labios del niño sus puntos de vista. Con toda seguridad el padre deberá precisar, juzgar, comparar y encajar sus conceptos. Aludirá a sus conocimientos de la escuela y tratará de salvar el abismo entre ciencia y vida, insondable para el niño; comprenderá hasta qué punto distingue entre ficción y realidad, cómo clasifica y jerarquiza los valores, cómo reacciona ante situaciones dadas, que implican una referencia a lo moral y lo religioso, qué grado de sensibilidad posee y qué caracteres presenta su fisonomía espiritual.

Cuidado con los «dogmatismos». No se trata de imposiciones. Se trata de diálogo, el único medio posible y eficaz para que vuestros hijos transvasen a la vuestra su propia alma. Apagad entonces el televisor. No temáis que se acuerden de la bruja o sueñen con el bandido desalmado. Esta noche dormirán tranquilos porque «encontraron a su padre».

Para concluir nuestro trabajo, con una llamada a la concordia de todas las responsabilidades (familiares, educativas, sociales y profesionales) que de un modo o de otro inciden sobre la educación del niño por medio de la televisión, nada más oportuno que citar unas palabras de Pío XII: «La buena voluntad y la honrada actividad de quien transmite -dice - no son suficientes para asegurar el pleno aprovechamiento de la técnica televisiva, ni para apartar todos los peligros. Es insustituíble la prudente vigilancia del espectador. La moderación en el empleo de la televisión, la discreta admisión de los hijos, según su edad, a los programas, la formación de su carácter y de su criterio recto sobre los espectáculos que han visto, y, finalmente el apartarlos de programas no aptos para ellos, pesa como un grave deber sobre la conciencia de los padres y educadores.

Caigamos en la cuenta de que especialmente este último punto podrá crear situaciones delicadas y difíciles, y de que el buen sentido pedagógico exigirá frecuentemente a los padres dar ejemplo, incluso con el sacrificio personal de renunciar a determinados programas. Pero... ¿acaso será pedir demasiado que los padres se sacrifiquen cuando está en juego el bien supremo de sus hijos?

Habrá de ser, por consiguiente, más que nunca

necesario y urgente formar en los fieles una conciencia recta de sus deberes de cristianos en el uso de la televisión, para que ésta no se preste a la difusión del error o del mal, sino que llegue a ser un instrumento de información, de formación y de transformación» (15).

⁽¹⁵⁾ S. S. Pío XII: Enciclica «Miranda Prorsus», del 8 de septiembre de 1957, Ed. Tipografía Poligiota Vaticana, El Vaticano, 1957.

Gastos de educación

ANTONIO TENA ARTIGAS

Secretario General Técnico y Comisario de Extensión Cultural del Ministerio de Educación Nacional

Con mucha frecuencia, al elaborar los datos que reflejan los gastos de educación en España se consignan únicamente los gastos realizados a través del presupuesto del Ministerio de Educación.

Esta valoración es a todas luces insuficiente y conduce a graves errores y a subestimar la importancia que se le da a la educación en España, debido a que, en primer lugar, en nuestro país, y especialmente en lo que se refiere a la Enseñanza media, es tradicional la enorme importancia de la enseñanza no estatal atendida por las economías domésticas, y en segundo lugar a que son muy importantes las cantidades destinadas a educación que figuran en los presupuestos de otros departamentos ministeriales y otros organismos como la Organización Sindical.

El presente trabajo trata de obtener una cifra global del gasto en educación en España. Debe de hacerse la advertencia de que la cifra es sólo indicativa, ya que la información disponible no considera el total de los gastos realizados en el año estudiado, 1964.

A continuación se transcribe un cuadro en el que se valoran las diversas partidas que constituyen el gasto total en educación para 1964. En dicho cuadro se dan dos soluciones: una, considerando el montante total del presupuesto del Ministerio de Educación Nacional, y otra, deduciendo de dicho presupuesto las cantidades dedicadas a becas por el Patronato de Igualdad de Oportunidades por considerar que puede haber repetición de dicha cifra al ser consideradas las partidas de tasas académicas y de gastos de los centros privados.

La encuesta de «Gastos de las economías familiares en materia de enseñanza 1959-60», realizada por el Instituto Nacional de Estadística, ha sido una aportación valiosa para el presente trabajo.

GASTOS EN EDUCACION EN 1964

(Millones de pesetas)

Ministerio de Educación Nacional	13.592,50	
Ministerio de Trabajo	1.998,10	
Organización Sindical	730,20	
Tasas en Universidades	120,00	
Tasas de Enseñanza Media	250,00	
Tasas de Enseñanzas Técnicas	111,30	
Junta Central de Formación Profesional.	393,05	
Enseñanzas Agricolas	290,82	
Enseñanzas Náuticas	126,16	
Cantidades destinadas a educación en los		
presupuestos municipales	150,00	
Gastos de Enseñanza por asistencia a Cen-		
tros no estatales	5.126,52	
Libros, material, etc., a cargo economías		
domésticas	1.931,10	
TOTAL	24.820,35	(1)

⁽¹⁾ Si en esta cantidad no se consideran 1.339 millones de pesetas dedicados por el PIO a becas, por considerar que revierten a la enseñanza en alguna de las partidas consideradas, los gastos de educación en 1964 serian de 23.481,35 millones de pesetas.

En la aportación municipal se ha considerado solamente el importe destinado por los Ayuntamientos a las construcciones escolares. Indudablemente, en los presupuestos municipales aparecen, bajo el epígrafe «cultura» cifras más cuantiosas. Por ser este epígrafe muy amplio y no existir la seguridad de que las cifras totales sean para educación, se ha seguido el criterio de considerar sólo la cifra de 150 millones de pesetas destinada a construcciones escolares, única cantidad de la que se tiene la seguridad de que es destinada a educación. En este epígrafe, «Cultura», hay una serie de gastos que van desde las fiestas patronales hasta representaciones teatrales, las cuales, aun siendo educativas en un sentido amplio, no responden al concepto de educación del presente trabajo.

Los gastos de la enseñanza privada y libros y material se han elaborado partiendo de las cifras de «Gastos de las economías familiares» del Instituto Nacional de Estadística, corregidas con el índice del costo de la vida, así como con el incremento de alumnos matriculados.

Si comparamos las cifras obtenidas de gasto total de educación con la renta nacional de 1964, que, según el Consejo de Economía Nacional, fué de 798.142 millones de pesetas, se obtiene el porcentaje de gasto de educación en relación con la renta nacional:

Considerando las becas del PIO: 3,10 por 100. Excluyendo las becas del PIO: 2,94 por 100.

Con objeto de poder efectuar comparaciones con las estadísticas internacionales, que relacionan los gastos de educación con el producto nacional bruto, se pone de manifiesto el porcentaje que el gasto de educación en España en 1964, en los dos mismos supuestos, representa sobre el producto nacional bruto que se estima por el Consejo de Economía Nacional en 923.457 millones de pesetas,

Considerando las becas del PIO: 2,68 por 100. Excluyendo las becas del PIO: 2,54 por 100.

El porcentaje obtenido en ambos supuestos es muy comparable con las cifras de los países del mundo occidental y es muy superior al que con frecuencia se viene utilizando incluso en publicaciones que quieren ser objetivas.

Este resultado, que es indicativo, debe de ser inferior al real, ya que a pesar de la corrección efectuada en las cifras de la encuesta del Instituto Nacional de Estadística es notorio el aumento de inversiones del sector privado en el período 1960-64, inversión no considerada por falta de elementos.

Está en curso de ejecución, por el Servicio de Estadística de la Secretaría General Técnica del departamento, una encuesta cerca de los centros de enseñanza con objeto de conocer los gastos en educación. Esta encuesta, si se encuentra la colaboración que se espera, podrá centrar en sus justos términos el problema.

GASTOS CORRIENTES Y GASTOS TOTALES EN EDU-CACION EN RELACION CON EL PRODUCTO NACIONAL BRUTO, POR PAISES

	AÑO BASE (2)	
PAIS	Gastos corrientes	Gastos
Suecia	3,35	4,14
Suiza	2,46	2,88
Luxemburgo	1,32	1,37
Bélgica	2,63	2,79
Reino Unido	3,02	3,67
Prancia	2,72	3,50
Dinamarca	2,46	3,01
Noruega	2,79	3,67
República Federal Ale-		
mana	2.11	2.79
Iolanda	3.48	4.23
slandia	1,97	2.53
Austria	2.74	2,85
rlanda	2.46	2.72
talia	3,21	3,42
Zugoslavia	2,00	2,60
recia	1,27	1.41
ortugal	1.62	2.07
urquia	1,73	2,05
anadá	3,39	3.72
stados Unidos	3,61	4,53
JRSS	3.17	3.74

(2) Año 1958 o año más próximo.

MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL

SECRETARIA GENERAL TECNICA

PRESUPUESTO DE EDUCACION NACIONAL EN RELACION CON EL TOTAL DEL ESTADO

AÑOS	Presupuestos generales	Presupuestos educación	Porcentaje
1924	3.048,3	163,3	5.49
1925	2.941,7	177,6	6.04
1926	3.092,5	178,3	5,77

AÑOS	Presupuestos generales	Presupuestos educación	Porcentaj
1927	3.139,4	160,3	5,11
1928	3.275,5	166,0	5.10
1929	3.370,1	202,3	6.00
1930	3.637,6	195,1	5,36
1931	3.690,9	209,8	5,69
1932	4.541,2	268.8	5,92
1933	4.727,2	310,7	6.57
1934	4.741.8	335.6	7.08
1935	5.103,6	336,9	6,60
1936	5.170,6	338.5	6,54
1937			
1938	-		
1939			
1940	7.159,2	394,9	5.51
1941	6.839,0	384.2	5,62
1942	7.787,9	486.9	6.17
1943	9.455,4	499.6	5,28
1944	13.291,1	581,4	4,37
1945	13.233,6	634,9	4.79
1946	13.238.0	876.8	6,62
1947	14.222,2	955.0	6,71
1948	15.195,2	1.085.5	7.14
1949	16.781,5	1.312.7	7.82
1950	18.052.0	1.414.0	7.83
1951	19.502,0	1.525,9	7,82
1952	22.762,1	1.922.8	8.45
1953	24.357.0	1.989.5	8.17
1954	26.339.8	2.418.4	9.18
1955	31.955.9	2.627.1	8,22
1956	35.832.6	2.856.1	7,97
1957	43.080,8	4.046,4 (3)	9,39
1958	59.914.4	4.327.4	7,22
1959	62.372,1	4.808,2	7,71
1960	62.566.9	5.618.7	8,57
1961	68.959,9	6.704.8	9.72
1962	86.787.9	8.376.7	9.65
1963	104.712.4	9.339,2 (4)	8.92
1964	120.843,5	13.592,5	11,25

(3) Incluídos trescientos millones de pesetas, procedentes de una emisión de Deuda Pública para construcciones escolares de enseñanza primaria.

(4) Incluído un crédito extraordinario de trescientos millones de pesetas para construcciones escolares de enseñanza primaria. En el presupuesto del Estado se ha incluído el estado letra C de los años de su vigencia, 1958 a 1963, y en el de Educación, los fondos del Patronato de Igualdad de Oportunidades a partir de 1961.

INFORMACION EXTRANJERA

Consideraciones sobre el actual programa de educación de la Unesco

CARMEN FERNANDEZ GARCIA

Es lógico que la educación constituya el núcleo de programas a los que la Unesco preste la más alta prioridad. Así vemos que la última Conferencia general (20 de octubre-19 de noviembre de 1964), siguiendo esta línea, dedica a las actividades de educación casi la cuarta parte del vigente presupuesto, esto es, 11.300.000 dólares (ello sin contar los 20 millones que la Unesco administra directamente con fines educativos en los distintos programas de cooperación técnica de las Naciones Unidas: Programa Ampliado de Asistencia Técnica y Fondo Especial).

A este propósito dos ideas centrales destacaron en los debates de la última Conferencia general: la lucha contra el analfabetismo y la planificación de la educación; otros interesantes aspectos fueron asimismo tratados, relativos a la educación, que se refieren de manera especial a la cooperación internacional, a los programas regionales de desarrollo de la educación y a la creación de un Comité internacional de la juventud. (Entre ellos, analizaremos a continuación los temas: analfabetismo, planificación y juventud.)

A) LUCHA CONTRA EL ANALFABETISMO

En grandes líneas, se proyecta poner en marcha en 1966 un «programa quinquenal» experimental de alfabetización masiva destinado a preparar toda una campaña mundial en este campo.

Se trata de una serie de proyectos-pilotos, en masa, en profundidad y selectivos, tres notas que los distinguen de los llevados a cabo hasta ahora.

El proyecto general había sido previamente presentado a la ONU por el director general de la Unesco en un documento cuyas conclusiones fueron aprobadas por todos los delegados de las Naciones Unidas y que lleva por título «Campaña mundial para la alfabetización universal».

La «táctica» elegida por el director general de la Unesco para poner en pie el proyecto es la siguiente:

- Preparación (de 1964 a 1966).
- Puesta en marcha de ocho proyectos experimentales en ocho diferentes países (entre 1966 y 1970), que sentarán las bases de
- Una campaña mundial para la supresión total del analfabetismo (a partir de 1970).

Una acción de este género no puede menos de llevarse a cabo en las *tres escalas* naturales que la universalidad de un tal proyecto exige, a saber: internacional, regional y nacional.

a) En la escala internacional, la Unesco contará para 1965-1966 principalmente con el presupuesto de asistencia técnica proveniente de los dos programas típicos de las Naciones Unidas («Programa Ampliado», 120.000 dólares, y «Fondo Especial», 5.000.000 de dólares) y de su propio presupuesto («Programa Ordinario de Asistencia Técnica», 165.000 dólares).

El costo total previsto para los ocho proyectos entre 1966 y 1970 es de unos 24 millones de dólares.

Dentro del programa para 1965 figura la adopción de una propuesta del Sha de Persia de ofrecer hospitalidad en su país para una «Conferencia mundial sobre alfabetización» en 1965 ó 1966 (si es posible, mejor en 1965). Ello supondrá para el Gobierno persa un costo de unos 115.000 dólares.

La colaboración internacional se llevará a cabo además a través de acciones conjuntas entre la Unesco y las demás organizaciones de la familia de las Naciones Unidas, organizaciones internacionales no gubernamentales, privadas, etc., y muy especialmente el «Comité de expertos en alfabetización», creado en 1964.

A tal fin, la Unesco será una especie de centro internacional coordinador de la documentación sobre este asunto y así reunirá, analizará y difundirá toda clase de datos estadísticos, informaciones generales y resultados.

- b) En la escala regional, entre otros, se prevén los siguientes proyectos:
 - Poner en marcha una serie de proyectos-pilotos sobre la utilización de métodos nuevos y medios audiovisuales en la lucha contra el analfabetismo.
 - Creación de centros e institutos regionales de investigación (por ejemplo, en Africa oriental) y readaptación con tal fin de los existentes (CREFAL, ASFEC, Ecuador, Karachi, etc.).
 - Organización en Iberoàmérica de una serie de conferencias regionales sobre alfabetización.
 - Creación de un cuerpo de expertos en la materia para destacarlos posteriormente a los distintos países de Africa, Estados árabes e Iberoamérica. (Señalemos a este respecto las nuevas perspectivas de carrera que, dentro de la enseñanza, se les abren a los jóvenes estudiosos españoles que hasta la fecha ni siquiera sospecharan; piénsese en las posibilidades que sólo el hecho del idioma español brinda, en este campo, al personal docente español del «futuro» —y ya podemos decir del «presente» que se sienta con vocación de conti-

nuar, al servicio de un organismo internacional, en Iberoamérica la misión cultural que sus mayores iniciaran.)

c) En la escala nacional la acción consistirá esencialmente en proporcionar a los Estados interesados expertos, becas y materiales para la ejecución de los planes de la lucha contra el analfabetismo. Previamente la Unesco ayudará a los Estados a establecer tales planes y a redactar las solicitudes de asistencia a los organismos internacionales competentes: Fondo Especial de las Naciones Unidas, Fondo Internacional de Socorro a la Infancia, etc.

Dentro de esta escala nacional, una de las tareas más importantes consistirá en escoger, con criterio realista, los ocho países en que se iniciarán los ocho proyectos experimentales. Como medida previa, a los distintos Estados miembros de la Unesco en los que el analfabetismo constituye todavía una plaga se les ha pedido que prevean, en el cuadro de sus planes nacionales, créditos para la creación de organismos ad hoc para la investigación de métodos con vistas a planificar y realizar programas de alfabetización y formación de personal especializado en la materia; se les ha pedido también que presenten a los distintos organismos internacionales de financiamiento proposiciones detalladas de proyectos-pilotos referentes a la educación permanente y a la formación técnica y profesional de adultos.

La importancia de una acción de envergadura contra el analfabetismo fué el propio director general de la Unesco quien en la última conferencia general la puso de relieve, secundado por una gran mayoría de delegados. Unos 1.200 millones de hombres actualmente en el mundo son presa de la vergonzosa llaga del analfabetismo; la explosión demográfica de nuestro tiempo tiene como consecuencia que, aun en aquellas regiones en que se llevan a cabo intensas campañas de alfabetización, el número de analfabetos aumente en proporción mayor al de alfabetizados; tal es el caso de Méjico y de la India, país éste en el que el número de analfabetos de 1951 a 1961 ha aumentado en 36 millones

No son pocas las dificultades que a una tal acción se oponen y que fueron asimismo puestas de relieve durante la Conferencia. Una de ellas es la elección de lengua para la alfabetización; el uso de ciertas lenguas extranjeras como lenguás vehiculares, y el hecho de que algunas de las lenguas autóctonas sean solamente habladas, crea serios problemas de elección para el país beneficiario, problemas delicados que si no se abordan con tacto pueden dar lugar a serios conflictos de índole política. Por ello, en algún caso concreto, por ejemplo, para el Africa Central, se sugirió por algún delegado que se estudie «el empleo de una lengua vehicular africana para dicha región».

Otra seria dificultad radica en la creación de instrumentos apropiados para llevar a cabo el programa: formación de personal competente, producción de métodos audiovisuales apropiados, publicación y difusión de material de lectura y escritura, etc. Todo ello cuesta dinero; se ha citado el ejemplo de Indonesia, país en que el analfabetismo ha descendido del nivel del 94 por 100 de la población en que estaba en 1950 al 12 por 100 en 1963. Para impedir su recaída sería necesario «entregar cada mes al menos un folleto a cada uno de los nuevos alfabetizados», lo que exigiría el complemento anual de 51.000 toneladas de papel, cuya obtención no se ve cómo pueda conseguirse.

La alfabetización no es hoy asunto que deba quedar restringido a un programa de política interna de los países interesados, sino una meta hacia la que tienden las nuevas masas que se despiertan en el «Tercer Mundo», masas que reclaman, en nombre de la justicia y dignidad humanas, el «derecho a la educación. Tal conciencia no debe ser exclusiva de los países interesados, sino de todos los pueblos de la tierra, desarrollados o en vías de desarrollo, y de todas las organizaciones internacionales, por lo que urge una movilización de la opinión pública mundial. (A ello ha tendido el programa de visitas oficiales llevadas últimamente a cabo por el director general de la Unesco a numerosos jefes de Estado y de Gobierno y a eminentes personalidades religiosas para obtener su apoyo a esta obra; recordemos la audiencia que el Papa le concedió en diciembre de 1963.)

B) PLANIFICACION DE LA EDUCACION

Se trata de un campo todavía no muy bien explorado y, no obstante, de importancia capital en el mundo en que vivimos, en que se impone la planificación en todos los campos de actividad: social, económica, etcétera.

A este respecto, la primera constatación es la penuria y acuciante necesidad de «cuadros» y especialistas en la materia, por lo que la primera meta consistirá en suplir este vacío.

Aquí, lo mismo que en el campo de la alfabetización, la acción deberá desarrollarse en tres niveles: internacional, regional y nacional.

La acción en el nivel internacional se concretizará de manera especial en la continuación de la asistencia al Instituto Internacional de Planificación de la Educación, de París. (Recordemos que este Instituto, creado en 1963, ha organizado numerosas conferencias y ha puesto siempre de relieve los problemas de la educación en Iberoamérica. Se trata de un organismo autónomo que recibió del Banco Mundial una contribución de 500.000 dólares; si bien la concesión de tal suma no ha sido renovada, la Unesco, autorizada por la Conferencia, ayudará al Instituto «hasta la concurrencia de 350.000 dólares».)

En el nivel regional continuará la ayuda al Centro Regional de Planificación de Méjico, y seguirá asimismo desarrollándose la actividad de los centros regionales de formación y estudio de Beirut y Nueva Delhi; finalmente, se dotará de secciones de planificación de la educación a los Institutos Regionales de Desarrollo Económico y Social de Santiago de Chile y Dakar (posiblemente también al de Bangkok).

Existe asimismo el proyecto de organizar una serie de conferencias regionales de ministros de Educación para los países árabes, Africa, Iberoamérica y Asia, con el fin de establecer y desarrollar los fundamentos de una planificación integral y concertada de la educación permanente.

En el nivel nacional se hará hincapié en dicha educación permanente: alfabetización, democratización y adaptación de los sistemas de educación a las exigencias demográficas y económicas de cada país. A tal fin servirán de guía las conclusiones de las conferencias regionales de ministros de Educación antes citadas.

C) ACTIVIDADES EN PRO DE LA JUVENTUD

Como consecuencia de las recomendaciones de la conferencia de Grenoble, que tuvo lugar en agosto del pasado año, la Unesco se propone crear en 1965 un «Comité Internacional de la Juventud» con vistas a «promover las actividades de los jóvenes al servicio de la cooperación y comprensión internacional».

Recordemos que en dicha conferencia de Grenoble se hizo especial hincapié sobre la «necesidad de una educación permanente y diversificada, necesidad de una educación extraescolar para el desarrollo completo y armonioso de la juventud, el reconocimiento de esta educación no como lujo, sino como uno de los objetivos del proceso de desarrollo, y, finalmente, sobre la importancia de eliminar el temor a la guerra para desarrollar entre los jóvenes—por ellos mismos y entre ellos—sus aptitudes y su personalidad».

Precisamente por iniciativa de la URSS, el director general de la Unesco ha sido unánimemente invitado a «tomar las medidas pertinentes para difundir entre

los jóvenes los ideales de paz, de respeto y de comprensión mutuos entre los pueblos y para luchar contra los riesgos de la corrupción moral de la juventud mediante programas constructivos por medio de la prensa, cine, radio y televisión».

El programa de la Unesco de ayuda a la juventud se concretizará en una serie de proyectos, entre los cuales destacará la publicación en el año actual de un estudio sobre «La juventud de hoy; sus problemas y actividades». Se prestará además asistencia a los Consejos internacionales de Deporte e Higiene y pleno apoyo al programa de las Naciones Unidas de «elaboración de una declaración internacional relativa a los principios de la educación de los jóvenes, de acuerdo con los ideales de paz, respeto mutuo y comprensión entre los pueblos».

LA EDUCACION EN LAS REVISTAS

CUESTIONES GENERALES DE EDUCACION

En la revista Familia Española Luis Criado Abad aborda el problema de la importancia que la familia concede a la educación de sus hijos, utilizando datos tomados de los gastos familiares calculados por el Instituto Español de Estadística. Trata, pues, el autor de establecer si la familia española sigue un patrón ético razonable, dedicando a la educación una proporción del gasto mayor de la que dedica a otros consumos no tan esenciales. Por otra parte, establece una neta distinción entre familias pobres y familias ricas.

A la pregunta «¿Cómo reacciona la familia española en materia de educación a medida que su renta se incrementa?», contesta el autor que, respecto de los ricos, su reacción ante el capítulo de la educación al incrementarse sus ingresos es muy débil. ¿Y cuál es el comportamiento que siguen los grupos de renta reducida cuando ésta se incrementa? Francamente desalentador, pues no solamente no se aumenta la cuota destinada a educación, sino que se disminuye.

Analiza a continuación el porcentaje total de rentas que los españoles dedicamos a la educación de nuestros hijos. Este porcentaje puede establecerse en el 2,31 por 100 del total de nuestras rentas ingresadas, con lo cual se da el hecho paradójico de que la parte destinada a educación es inferior, por ejemplo, a la que gastamos en diversiones (5 por 100 de nuestra renta).

Finalmente, el autor hace estas reflexiones:

«De los datos anteriores se deduce que la soberanía del consumidor no siempre sabe elegir lo mejor. Las familias gastan en fruslerías más que en educación. Se hace necesaria, por tanto, una intervención planificadora, haciéndose cargo el Estado de aquellos problemas fundamentales que la unidad económica de consumo no resuelve por sí sola. Con lo que la enseñanza gratuita es una medida urgente y necesaria, pues, sobre todo, las familias más pobres no podrán salir de su actual estado si no es por medio de la educación, y con sus rentas actuales será imposible (nos referimos a las familias más pobres) salir de su situación de indigencia. Es decir, que sin educación están condenadas a un círculo vicioso de miseria: bajo nivel de renta, escaso nivel de formación para los hijos y, por tanto, rentas reducidas.

Queremos terminar estas consideraciones en torno al establecimiento de un sistema de enseñanza gratuita haciendo una alusión al problema de su financiación. El fondo necesario para tal igualdad ha de basarse en una imposición progresiva. Esto quiere decir que la política fiscal ha de ser un instrumento eficaz para hacerse con los medios necesarios para tal financiación. La imposición progresiva es ineludible. Las rentas mayores han de ser gravadas mucho más fuertemente que las rentas más bajas. No significa esto que aboguemos por un trato de favor de las rentas más bajas respecto de las altas, sino que se tienda a que los sacrificios de los contribuyentes se igualen, al mismo tiempo que se hacen mínimos los sacrificios totales de todos los contribuyentes. El impuesto progresivo hace el milagro de que a los pobres les

cueste el mismo sacrificio educar a sus hijos que a los ricos educar a los suyos» (1).

En esa misma revista aparece una colaboración informativa sobre el I Certamen Internacional de Cine Infantil, en la que se pone de relieve la unánime y calurosa acogida que se ha dado en aquella reunión a la conclusión que establece la necesidad de crear un verdadero cine infantil que cumpla su verdadera misión: la educativa.

Corresponde a los padres y a los educadores el deber de vigilar las películas para que no sean nocivas a la imaginación del niño. Inicialmente, el cine se utilizó para auxiliar al maestro en su misión educativa por medio de la imagen; pero este propósito fué pronto sustituído por el recreativo, y más tarde derivó, por un afán de lucro, hacia su explotación comercial. Entonces, el ancho campo del educador fué restringiéndose cada vez más, hasta quedar reducido a esos breves documentales en que se nos muestran los avances, progresos y curiosidades.

En este certamen se han determinado también las cualidades que deben adornar a las películas ofrecidas a niños y jóvenes.

«Dadas las condiciones actuales de las sociedades y la necesidad de estar preparados para cuanto exige un mundo en transformación, se ha convenido en que es necesario y urgente cambiar la tónica del cine que ha de ser ofrecido a la juventud.

Las películas infantiles de tiempos pasados, las escenas que se consideraban como indispensables, ya no pueden tener vigencia en la actualidad. Hay que cambiar el tono de las mismas, sustituyendo por lo educativo lo que hasta ahora se mantuvo en lo meramente recreativo.

El mundo maravilloso de lo científico ofrece materia más que suficiente para la continua renovación de los programas, sin que la pesadez se presente ni se acuse fatiga alguna en los espectadores.

Esas películas preconizadas, además de enseñar y de educar, distraerían a los jóvenes, quienes, a la vez que se capacitaban, se sustraerían a esos influjos que ahora les impulsan a ser una rémora para la sociedad a que pertenecen.

Con toda evidencia ha sido demostrado todo esto en el I Certamen de Cine Infantil, en el que tantas esperanzas pusieron quienes están convencidos del enorme influjo del cine en la formación de los hombres del mañana» (2).

Agustín Escolano publica en La Escuela en Acción unas consideraciones respecto a los problemas que la dinámica de nuestro tiempo plantea a la educación:

«Siempre la educación se ha ejercicio en función de las necesidades y posibilidades de una sociedad determinada. Así sucede que el resultado de la acción perfectiva se traduce en términos de adaptación, ajuste e integración con el medio. Con ello, las sociedades logran perpetuar el acervo cultural de su historia: sus creencias, sus usos y sus costumbres. Si esto supone una limitación en las posibilidades de ser de un pueblo, de una cultura o de una sociedad, también per-

⁽¹⁾ Luis Criado Abad: «El gasto familiar y la educación», en Familia Española. Madrid, mayo de 1965.
(2) María Rosa Majó-Framis: «I Certamen Interna-

⁽²⁾ María Rosa Majó-Framis: «I Certamen Internacional de Cine Infantil», en Familia Española. Madrid, mayo de 1965.

mite contar con unos principios maduros, experimentados, que siempre son cauces rectores y orientadores de la existencia.

Hoy los hechos de la dinámica social y cultural ponen en peligro este esquema educativo. Quien nace
en una familia o sociedad concretas no puede pronosticar, ni siquiera aproximadamente, si su vida va
a transcurrir bajo los moldes que le fueron impuestos.
Este hecho sería ya problemático haciéndonos cargo
exclusivamente de la misma movilidad intrínseca de
una sociedad. Fenómenos como la promoción y el encumbramiento siempre llevan consigo una emancipación de los estadios de donde se parte. Pero, puesto
que esta liberación discurre dentro de los mismos cauces de la sociedad, parece que se trata de una normal
evolución, progresiva y madurada.

Sin embargo, se observan fenómenos en el dinamismo social de nuestros días que rompen con estas estructuras. La vertiginosa movilidad demográfica es un hecho de la problemática a que hacemos referencia. Los cambios ocurridos últimamente en las estructuras económicas, profesionales y culturales explican y motivan este movimiento; el desarrollo de los medios de comunicación lo favorecen. Las fronteras ya no son murallas herméticas que separan a los pueblos; por el contrario, constituyen ventanas abiertas al intercambio entre los hombres y entre las culturas.

Esto, que lleva consigo la ampliación de las posibilidades de mutuo enriquecimiento, presenta por el envés toda una compleja problemática: la transculturización.»

Aceptado este planteamiento, parece lógico que la educación, si ha de responder a su propia esencia, es decir, al perfeccionamiento de la vida individual y comunitaria y a las consecuencias que de ello se derivan, debe empezar por aceptar y comprender el devenir de las existencias que va a configurar, para así hacerles posible una vida auténtica e integrada. Todo esto aboga por dar un giro a nuestra educación. Sin prescindir de los imperativos presentes, vale la pena embarcarnos en una nueva singladura prospectiva que trascienda a lo fenoménico y potencie al hombre de una capacidad de adaptación funcional a cualquier tipo de comunidad cultural y haga posible el desarrollo de esta cultura abierta y comunicativa que hoy se inicia (3).

Fernando M. Chiclana publica en esta misma revista un artículo sobre la formación profesional de los educadores. Efectivamente, la formación e instrucción de los profesionales de cualquier clase es un tema de permanente actualidad. Más aún si nos fijamos en aquellos hombres que van a estar encargados de formar e instruir a los nuevos valores de la sociedad. Aquellos hombres que van a dedicar su vida a la enseñanza.

«¿Están nuestros hombres capacitados para desarrollar esta labor? ¿Son verdaderamente conscientes de lo que se les entrega y de lo que se les exige? ¿Hay instituciones encargadas de poder avalar una presencia profesional acorde con las necesidades?

Actualmente su formación se limita, en el mejor de los casos, a la preparación especializada recibida en la Universidad, preparación de todo punto necesaria, pero no exclusiva. La competencia en un determinado campo de instrucción y la buena voluntad no son suficientes.»

Hay que dotar al que va a formar, al que contribuye con su acción a la formación de otros, de los elementos necesarios, y estos elementos habrán de ser no sólo

(3) Agustín Escolano: «Transculturización», en La Escuela en Acción. Madrid, junio de 1965.

estrictamente profesionales, sino humanos. El edu-

«Debe conocer cuál es su responsabilidad. No puede aceptar la idea de convertirse en una máquina de educar. Educar no es sólo impartir conocimientos. La instrucción, por muy buena que aparente ser, no consigue por sí sola la formación intelectual. Hay que formar hombres, no como nos formaron a nosotros, no para que vivan en nuestro siglo. Es imprescindible capacitarlos para dominar su siglo, el mundo en el que se van a mover, del que serán sus elementos básicos.

Debe ser capaz de instruir. Impartir los conocimientos propios de su especialidad y necesarios en los planes de estudio, adaptándolos a la mentalidad del que aprende, asegurándose de que su exposición constituye una verdadera transmisión de saberes, que su instrucción contribuye a la formación intelectual.

Debe estar capacitado para entender que su labor no consiste en trabajar él, sino en hacer trabajar bajo su dirección.

Contribuir a que el sujeto descubra por sí mismo toda la ciencia, todo el mundo que le rodea: relaciones, actitudes, ambientes.

Debe estar capacitado para, una vez conocidas las técnicas de comunicación, ampliarlas y mejorarlas, creando nuevos métodos de trabajo.

Así que, mientras la primera característica que apuntábamos varía de uno a otro y debe considerarse adquirida en un centro de formación de «élites» de graduación superior, como la universidad o la escuela especial, el resto de sus armas es producto de una verdadera formación pedagógica creada a base de técnicas metodológicas y didácticas apropiadas.

Son necesarios hombres de auténtica presencia profesional, introductores y viadores de esta corriente de salud, conscientes de su labor y con una idea clara de donde vamos» (4).

FORMACION PROFESIONAL

El secretario del Instituto de Pedagogía del CSIC en Barcelona, José J. Piquer y Jover, publica en Pro Infancia y Juventud un comentario al aspecto sociológico de la encuesta realizada sobre el porvenir profesional del niño. Dicha encuesta, de carácter internacional, en la que participaron Bélgica, España, Francia, Italia y Portugal, abarca los aspectos psicológico, sociológico y pedagógico, los cuales constituyen, junto con el teológico, los cuatro puntos cardinales que sirvieron de guía y firme apoyo para los trabajos del congreso celebrado en Lisboa para estudiar el tema de El niño y su porvenir profesional. La encuesta fué organizada y dirigida en España por María Raquel Payá Ibars.

Lo primero que se deduce de los resultados de la encuesta son las grandes diferencias de actitud ante los problemas del trabajo derivadas del distinto medio de origen de los menores. En segundo lugar se observa la influencia del medio de origen en la elección profesional. Es muy alto el porcentaje de los que estiman necesario que los menores completen el aprendizaje profesional fuera del centro donde son objeto de educación y crianza, y en cambio es muy oscilante la opinión respecto al problema más arduo de los menores: el de su salida del establecimiento donde han vivido y su enfrentamiento ante los problemas que

⁽⁴⁾ FERNANDO M. CHICLANA: «La formación de los educadores», en La Escuela en Acción. Madrid, junio de 1965.

les va a plantear la vida por el abandono en que quedan sumidos apenas trasponen la puerta del centro que los había acogido. A este respecto, la encuesta ofrece cifras preocupantes:

«Un 33 por 100 acusan soledad sentimental o espiritual, acentuada por las deficiencias económicas.

Un 19 por 100 presentan dificultades de adaptación a un ritmo de vida diferente que les es desconocido. Un 17 por 100 no saben resolver sus problemas vitales, religiosos o familiares.

Un 9 por 100 son incapaces de cumplir con un horario de trabajo, administrar el tiempo libre, elegir las amistades, evitar las diversiones peligrosas; en una palabra, no saben hacer uso de la libertad.

Encontramos, en total, un 78 por 100 que tienen planteadas cuestiones decisivas para su porvenir, que se hallan, por tanto, en peligro inminente; sólo un 5 por 100 no presentan problema de ninguna clase.

Esta cruda realidad debe abrir los ojos de las personas responsables, en el sentido de arbitrar una medida humana que permita prolongar la tutela de aquellos seres débiles a quienes la ley nos obliga a dar de baja de nuestros centros.»

Finalmente, la encuesta somete a las instituciones interrogadas a que señalen sus propias experiencias sobre los anteriores puntos, y las respuestas obtenidas se muestran unánimes en el sentido de «aumentar el campo de conocimientos y la preparación para la vida de la mejor manera posible». Para alcanzar este ideal se tiende hoy día a la difusión de instituciones pequeñas, en régimen de hogar, las colocaciones familiares, la asistencia a las escuelas y talleres externos, las clínicas de conducta, la libertad vigilada, el régimen de prestación de auxilios económicos a las familias de buena moral, económicamente débiles, y la liberalización progresiva de los establecimientos que se ocupan de la educación del menor.

Una detallada bibliografía sobre el porvenir profesional del niño completa y enriquece el contenido de este estudio (5).

La revista *Vida Escolar* publica un artículo sobre las enseñanzas de iniciación profesional que corresponden impartir a la escuela durante los cursos séptimo y octavo a sus alumnos de trece y catorce años. Su autor dice:

«Concebimos la iniciación profesional como un introducir en lo que es común a las diversas profesiones, cosa que, además de completar la formación general de los alumnos, contribuye a la emergencia de sus posibilidades potenciales. Es la iniciación profesional parte integrante de la educación general, que, dando al alumno un adiestramiento primario y una comprensión inteligente del ambiente laboral que le rodea, despertando sus aptitudes y vocaciones y ejercitando prudentemente sus músculos y sentidos, facilite el desarrollo psicofísico del educando.

No es que la escuela abandone su tarea de formación integral de la juventud, sino que ha de preparar su encuadramiento en la vida. Junto al nivel educativo de leer, escribir y contar, debe prepararse para el uso de las diferentes profesiones: agricultura, industria, trabajos en madera, hierro, artes gráficas, técnicas mercantiles, enseñanzas del hogar, artesanía, industrias rurales, etc.

De otro modo no podríamos quejarnos que, llegados los doce años, la familia sacase a sus hijos de la escuela, al no encontrar en ella lo que cabe esperar a esa edad de la misma.

(5) José J. Piquer y Jover: «Encuesta sobre el porvenir profesional del niño», en *Pro Infancia y Juventud.* Barcelona, septiembre-octubre de 1964.

Se desarrollará la iniciación profesional en los grados séptimo y octavo, siguiendo estas tres etapas:

Una primera, de estudio de vocaciones y aptitudes de los escolares. Después, un introducir en los diversos grupos de profesiones más en consonancia con las mismas, para perfilar aquéllas. Finalmente, una iniciación en la práctica de la profesión adecuada con instrumentos y medios sencillos y como aplicación de la fundamentación teórica conveniente, formación que habrá de continuar y completar en los centros profesionales y laborales o en la misma vida en otros casos.

La iniciación profesional debe considerarse como coronación de la enseñanza primaria y como principio del aprendizaje profesional, que se consigue de paso. La entendemos como culminación de una formación primaria de todos los españoles y como inicio de la especialización de un sector más reducido de ellos,»

Al implantarse ahora obligatoriamente los cursos séptimo y octavo para todos los españoles que no sigan otros estudios, se precisa tener en cuenta las experiencias obtenidas y proyectar para la mejor promoción total de la escuela. En primer lugar, cree el autor que el ideal sería, como sucede en casi todo el mundo, que el niño esté hasta los doce años en manos del magisterio primario, especializado en la educación de la niñez y conocedor de sus problemas específicos. Cabe entroncar, a partir de este momento, la enseñanza primaria con las medias y laborales, aun conservando en éstas en los primeros años una preponderancia en cuanto a las características docentes de aquélla. Considera, pues, precisa una ley de Bases de la educación que armonice todos los niveles docentes sin interferencias que involucran y no benefican a nadie.

«En la Enseñanza Primaria se hará una preparación general a todos los escolares hasta los doce años y en los cursos séptimo y octavo se continuarán impartiendo conocimientos teóricos y prácticos acomodados a dicha edad y en todas las disciplinas fundamentales para conseguir una formación integral que sirva de base para continuar los estudios medios, si ésa es su vocación, incorporándose al tercer curso del Bachillerato General o Laboral; los estudios profesionales, comenzando el período de aprendizaje, y dotando al resto de los alumnos de un bagaje cultural y profesional para entrar en la vida del trabajo con una cualificación que libere del peonaje inoperante y sin razón de ser actualmente.

Hasta el punto en que podamos dar contenido efectivo y realista a estos dos cursos, séptimo y octavo—formación cultural e iniciación profesional, insistimos—, sin limitarnos a una instrucción aséptica, crecerá el prestigio del Magisterio y se habrá prestado el mejor servicio al país» (6).

ENSEÑANZA PRIMARIA

Primo Peláez Castaño comenta el proyecto de modificación y reforma para poner al día la vigente ley de Enseñanza Primaria del año 1945, que ha quedado desfasada en el tiempo, en el espacio y en sí misma.

«La enseñanza es una en esencia, aunque se imparta en grados Primario, Medio y Superior. Debe haber, pues, una ley que comprenda y abarque toda la enseñanza estatal en sus tres grados, coordinándolos

⁽⁶⁾ ISIDORO SALAS PALENZUELA: «Enseñanzas de iniciación profesional», en Vida Escolar. Madrid, abril de 1965.

de manera perfecta a partir de la escuela, que es el primer peldaño por el que ha de subir forzosamente el niño, para ingresar, si quiere, en el instituto, y culminar más tarde sus estudios en la universidad con la licenciatura y doctorado. De una perfecta coordinación no pugnarían entre sí los decretos. Si el certificado de Estudios Primarios equivale a los dos primeros cursos del Bachiller Elemental, tenga acceso su poseedor al instituto para cursar tercero. Si son comunes estos cursos, convalídense de manera oficial. Si en la escuela se imparten todas las disciplinas inherentes a ambos, ¿para qué acceder a la Enseñanza Media antes de los doce años? ¿Tiene, por lo común, un niño de diez años edad madura —mental y fisiológica para pasar a la Enseñanza Media? ¿No estaría mejor en una escuela?»

Respecto a la formación que habrán de recibir los futuros maestros, dice:

«Para ingresar en la Escuela Normal del Magisterio tendrá el alumno aspirante que estar en posesión del Bachiller Superior. Como maestro y como ciudadano, nos parece admirable esta reforma de la ley. Para enseñar como uno hay que saber como diez; en esta proporción ha de estar el docente con respecto al discente. La dignificación personal del maestro de escuela, su prestigio profesional y cívico, su gran valoración político-social, su rango en sociedad, se deben cimentar en el rango de su cultura superior» (7).

Encarnación G. Valladares propone la utilización del disco como método didáctico y señala las formas principales en que el maestro puede hacer uso del disco actualmente:

- 1. Enseñanza de idiomas.
- 2. Enseñanza musical.
- 3. Cuentos y narraciones de todo género.

«Para que un disco pueda ser considerado elemento didáctico al servicio del maestro y del alumno, hay que tener en cuenta su carácter fundamental de espectáculo. De aquí que podamos sentar las características que ha de reunir un buen disco para que sea un elemento eficaz entre los modernos medios didácticos en la escuela.

Un buen disco ha de ser:

- Un espectáculo.
- Estar lingüísticamente compuesto.
- Pedagógicamente concebido.

Lo peculiar del disco, lo que puede aportar al maestro, es la ambientación. Ambientación del país, si se trata de un disco para la enseñanza de idiomas; ambientación de un monumento, si de una narración o ambientación del momento o motivo musical, si se trata de una melodía. El valor didáctico del disco reposa sobre un difícil equilibrio entre las necesidades artísticas y las necesidades lingüísticas y pedagógicas.

Esto exige en su concepción un riguroso trabajo de coordinación. De hecho, donde su empleo es más eficaz y está más extendido es en la enseñanza de las lenguas. Los modernos discos al servicio de la enseñanza de idiomas están basados en las recomendaciones de la Unesco para tales enseñanzas. Su aplicación didáctica estará concebida en función de las zonas de interés y de los niveles de conocimiento de los alumnos. Se exige que para que un disco sea didáctico esté concebido por un profesor, un técnico, un psicólogo, y se encuentre asistido en su realización por especialistas de la enseñanza del idioma a estudiar. Lo que el disco puede aportar en la enseñanza de la lengua es:

- Una enorme riqueza de vocabulario.
- El aprendizaje de las estructuras lingüísticas.

El triple objetivo didáctico del disco está sintetizado en entender, recordar y aplicar.

Las cualidades técnicas que se estiman en un disco son el estar confeccionados en material de alta calidad, y en posibilidades de doble grabación, pudiendo reproducir varias horas de conversación. Habrá de tener igualmente una riqueza de sonido excepcional, para dar los distintos matices fonéticos o melódicos, en cada caso.

El contenido didáctico del disco podemos resumirlo en los siguientes puntos:

- 1. Breve vocabulario, fácilmente comprensible.
- 2. Estructuras básicas.
- 3. Diálogos.
- 4. Canciones.
- 5. Soluciones a los ejercicios.

Y todo ello con voces, entonación y peculiaridades diferentes, según sea la materia a enseñar para la que el disco se aplica. Las instalaciones de discos en la escuela tiene por objeto, junto con otros medios audiovisuales, la posibilidad escolar de una biblioteca audiovisual completa» (8).

Con motivo de la Campaña Nacional contra el Analfabetismo, la prensa, radio y televisión difundieron ampliamente este slogan: «Si cada uno de los que saben leer enseñara a otro, desaparecería el analfabetismo de España.» Tal proposición ha sugerido a José Luis Rodríguez Diéguez un comentario sobre el intrusismo, que publica Escuela Española y que reproducimos a continuación:

«La realización de una operación de cualquier tipo a escala nacional exige la previa creación de un clima favorable. Clima que ha de constituir casi una obsesión colectiva. Como prueba de ello, véase el ambiente creado, por ejemplo, en torno a las campañas de becas o las vacunaciones masivas contra la polio.

Para la creación de tal ambiente se cuenta con los actuales medios de comunicación de masas, que por obra del estudio de motivaciones y de los progresos de la técnica publicitaria se constituyen en medios de dirección social.

Cuando se inició la Campaña Nacional contra el Analfabetismo, campaña de cuya necesidad y procedencia resulta obvio hablar, se hizo patente la necesidad de crear el clima correspondiente, la obsesión alfabetizadora.

En realidad, cualquier modalidad legislativa que atañe a un grupo social de suficiente envergadura ha de responder a una necesidad sentida. En este caso, la necesidad de la alfabetización era más sentida por aquellos que se encontraban fuera del ámbito del analfabetismo que por los auténticamente interesados. Por esta causa la motivación a éstos, los analfabetos, había que crearla directa o indirectamente por medio de una campaña publicitaria en toda escala.

Hasta aquí todo responde a unas necesidades sentidas. Todo responde a un planteamiento inteligente, a un problema latente.

Pero lo que resulta doloroso es que dentro de tal campaña ocupara un lugar principal el slogan que encabeza estas líneas. Es, ni más ni menos, una invitación oficial al intrusismo en una profesión que—como ya veíamos en un artículo anterior—se encuentra invadida por dicho intrusismo.

⁽⁷⁾ PRIMO PELÁEZ CASTAÑO: «Nueva estructuración de la enseñanza primaria», en El Magisterio Español. Madrid, 3 de junio de 1965.

⁽⁸⁾ ENCARNACIÓN G. VALLADARES: «Los discos y su aplicación pedagógica», en *Escuela Española*. Madrid, 4 de junio de 1965.

Encontramos una explicación a tal slogan en cuanto responde, con una directriz clara y marcada, a una línea general de actuación. Nos lo explicamos, pero no lo justificamos.

Al tiempo que se crea el pretendido ambiente alfabetizador, se fomenta inconscientemente la actitud favorable al instruso. Se echan los cimientos a la ya extendida opinión popular de que la labor docente es algo que tan sólo exige conocer aquello que se pretende conectar. Basta saber leer para enseñar a leer; sobra con conocer las cuatro operaciones para enseñar cuentas.

¿No sería similar una frase que indujera a los que han visto vacunar alguna vez a vacunar a los demás? ¿Qué se opinaría de una campaña que pretendiera convertir de pronto en sanitarios a todos aquellos que hayan visto poner una inyección? Y hay que reconocer que enseñar a leer es, por lo menos, tan difícil como poner una inyección...

Todo esto nos hace pensar hasta qué punto sería interesante realizar una campaña en serio, profunda y con suficientes medios coercitivos, al tiempo que sin necesidad de que sea llevada a efecto personalmente por algún maestro de la localidad, sino por un organismo impersonal, sea la Inspección, el SEM o las Juntas Municipales, contando con el apoyo gubernativo necesario» (9).

CONSUELO DE LA GÁNDARA

⁽⁹⁾ José Luis R. Diéguez : «Sobre el intrusismo», en Escuela Española. Madrid, 2 de junio de 1965.

RESEÑA DE LIBROS

H. M. Bell: Cuestionario de adaptación para adolescentes. Normalización española y adaptación de Enrique Cerdá. Editorial Herder. Barcelona, 1964.

Muy bien presentado en el aspecto editorial y desde el punto de vista práctico contiene cada specimen el manual de instrucciones, cuatro claves de corrección para los cuatro aspectos que en el cuestionario se barajan completándose y dos cuestionarios de aplicación.

El doctor Cerdá, traductor y adaptador a los sujetos españoles del The adjustement inventary, de Hugh M. Bell, ha conseguido c o n felicidad trasladar a nuestro idioma una prueba valiosa para comprobar el grado de ajuste personal del adolescente que, por serlo, atraviesa una fase critica de su desarrollo, en la que fácilmente se desequilibra, aunque sólo sea temporal y rápidamente, precisamente por los cambios que su cuerpo y su espíritu experimentan.

Las características del cuestionanario son interesantes porque permiten valorar cuatro aspectos de la personalidad del adolescente en su coordenada individual y social. No puede perderse nunca el punto de referencia de la circunstancia ambiental, sea social en general, sea familiar en particular; pero, a fin de cuentas, piedra de toque del todo personal que se desenvuelve en una circunstancia determinada.

Los aspectos abarcados son los siguientes:

- 1. Adaptación familiar. En ella se ha comprobado que los individuos que obtienen una nota elevada en esta escala tienen tendencia a estar mal adaptados a su medio familiar. Por el contrario, la presencia de notas bajas indican una adaptación familiar satisfactoria.
- 2. Adaptación a la salud .bién aquí las notas bajas indican una adaptación satisfactoria, mientras que las elevadas muestran una adaptación poco consistente. El traductor del cuestionario llama la atención sobre este aspecto diciendo que la denominación de adaptación a la salud debería interpretarse más bien como índice de salud. Sin embargo, en mi opinión, considero propia la primera notación (sin descartar la segunda, pues también es verdadera), ya que el muchacho cuya salud se ha resentido de manera frecuente tiene ya una predisposición a la situación de enfermo, psicológicamente característica y con grandes posibilidades de que acuse rasgos de inadaptación. El adolescente

que presenta gran cantidad de notas de salud precaria no sólo hace una enumeración, sino que la «siente», y esto ya es una postura desajustada.

- 3. Adaptación social.—Es curioso que las respuestas numerosas en este aspecto son características de los individuos sumisos y retraídos en su manera de establecer contactos sociales, en tanto que los sujetos que dan notas bajas arrojan un gran bagaje de agresividad en sus contactos sociales.
- 4. Adaptación emocional.—La presencia de inestabilidad emocional se ve reflejada en sujetos que dan notas elevadas en el cuestionario; por el contrario, la serenidad o equilibrio emocional es la tendencia acusada en los adolescentes que presentan notas bajas.

La aplicabilidad del cuestionario se restringe a alumnos que cursan la enseñanza media y es válido para ambos sexos. La gran fidelidad de las medidas permite comparar a los individuos entre si; por otra parte, el hecho de medir cuatro sectores de inadaptación hace posible también localizar las dificultades de adaptación en un campo determinado.

Para facilitar la tarea de corrección se han adoptado las letras a), b), c) y d), correspondientes a las cuatro medidas de adaptación antes apuntadas, lo que permite al examinador, al tomar un cuestionario ya cumplimentado, descubrir rápidamente las cuestiones particulares referentes a cada uno de los sectores evaluados y que han sido contestados en sentido de inadaptacio, o viceversa.

Las instrucciones para administrar el cuestionario son claras y terminantes: El propio sujeto se autoadministra la prueba, sin limitación de tiempo, no obstante lo cual se contesta generalmente en veinticinco minutos el total de las medidas englobadas. Cada sujeto debe interpretar el contenido de cada cuestión, pero puede preguntar al examinador para que le aclare el contenido o significado de algunas palabras. Se debe conseguir una colaboración, tan completa como sea posible, de los adolescentes que verifican la prueba, asegurándoles la más estricta confidencia.

Las claves de corrección o evaluación facilitan de manera sorprendente la puntuación, pudiendo hacerla en tres minutos. Esto es posible gracias a las ranuras que ensamblan con las diferentes respuestas de los cuatro apartados principales, obteniéndose la suma de totales correspondientes a los mismos; la computación con las normas ya estandardizadas de sujetos permite expresar en gradaciones la puntuación obtenida, calificándose de «Excelente», «Buena», «Normal», «No satisfactoria» y «Mala».

El autor aduce en su manual las tablas de puntuación del cuestionario, así como los coeficientes de fiabilidad y validez y, en último término, los coeficientes de intercorrelaciones entre los cuatro aspectos: familiar, salud, social y emocional.

El doctor Cerdá, autor de la adaptación española, utilizó una primera traducción como estudio piloto, administrándola durante algunos meses a más de doscientos adolescentes, con el fin de analizar aquellos ítem que fueran de difícil o dudosa comprensión a causa del vocabulario usado o de la posible ambigüedad del texto. Este análisis le mostró la necesidad de modificar el texto de catorce preguntas, y una vez realizada esta modificación, el cuestionario se redactó en la forma actual presentado por la Editorial Herder.

Para su normalización científica, el cuestionario se administró a 553 adolescentes de edades comprendidas entre los doce y diecisiete años, con un ligero superávit de muchachas sobre muchachos. La forma de administración fué colectiva y, por tanto, autoadministrada, estando constituídos los grupos por veinte a treinta alumnos. El lugar de verificación de la prueba fué las aulas de los propios colegios de enseñanza media.

La procedencia de los sujetos en los que se verificó la experiencia pertenecían a la ciudad de Barcelona como residentes o asistentes al colegio. El nivel cultural era el de estudiantes de bachillerato, cursado en colegios privados religiosos en su mayor parte. En cuanto al nivel social de los individuos con quienes se realizó la adaptación, estaban encuadrados en un rango socioeconómico elevado y clase media acomodada. Solamente un grupo reducido de alumnos eran becarios pertenecientes a la clase económicamente débil.

Añade después el traductor del cuestionario de la Stanford University una serie de tablas de puntuaciones que han de utilizarse para valorar la versión española del cuestionario, haciendo algunas observaciones importantes derivadas de su experiencia.

El índice de diferencia entre los niños americanos y españoles es poco significativo, lo que redunda en provecho de la validez de la prueba. Las notas de mayor desadaptación total, dentro de los subgrupos de niños, se obtuvieron en el nivel de catorcequince años, mientras que en las niñas se dieron entre los dieciséisdiecisiete años, respectivamente. En todos los sectores que explora el cuestionario y en todos los niveles de edad, las notas medias son algo más altas en las muchachas que en los muchachos, sin que sea una diferencia estadística significativa. En resumen, consideramos valiosa la labor editorial y el trabajo del adaptador del cuestionario de adaptación americano.

ISABEL DÍAZ ARNAL

MEDINA DE LA FUENTE, AUrora: Can y Me, aventureros. Libro de imágenes por Aurora Medina, inspectora central de Enseñanza primaria. Edita: Hijos de Santiago Rodríguez. Ilustriaciones: Francis Bartolozzi (1964). 48 páginas + 2 lám. en col, pleg., 26 centímetros. Cart. Grab. en col. intercal.

Dedicado a los padres y educadores, Aurora Medina, tan experimentada en cuestiones de párvulos, ha publicado un libro al que llama «labro de imágenes». Can y Me es un libro de lectura de rico contenido literario, humano y sociológico estructurado sobre las bases más exigentes de una didáctica educativa diferencial.

Para enjuiciar el libro tenemos que partir de sus personajes y descender un poco de la altura de la pedagogía teorética a la ciencia didáctico-práctica, al tema de la lectura en el niño en edad pre-escolar para el legislador, segunda infancia para los psicólogos y niño de tres a siete años para todos, padres y educadores.

Can y Me es un libro didácticamente mimado y poéticamente escrito. Los nombres de los personajes están ya, en el aspecto gramatical. concebidos dentro del mundo del párvulo. Can, una sílaba, una pala-bra, una imagen, todo al mismo tiempo vivo en un animal doméstico conocido del niño: el perro. También una silaba, una consonante bilabial, una vocal, una onomatopeya, un corderito, Me. Ya siempre, a lo largo del libro Can y Me. De los dos grupos de respuestas más importantes que han dado los psicólogos a la lectura del párvulo, la autora ha elegido la finalidad social. El primer vínculo que liga al niño con otro ser semejante a él supone un afecto. En Can y Me, Aurora Medina ha elegido como punto de arranque de los intereses sociales del niño, la amistad.

Can y Me emprenden juntos la aventura, la peripecia de la vida. Can quiere salir al mundo, y mamá Cana, que guarda el rebaño, le encarga entonces la guarda del corderito Me.

Can, que ya conoce directamente la brizna de hierba y la mariquita, porque ha hablado directamente con ellas, es el que va a enseñar a Me, el

corderillo recién nacido, el aprisco y el campo. La autora mete de lleno, con una facilidad extraordinaria, desde el primer momento, en su propio animismo, al niño lector. Inmediatamente pone en juego sus sentimientos sociales: Can enseña a Me el mundo circundante. Tras la puesta en marcha de los sentimientos sociales del párvulo introduce un vocabulario con imágenes. Lo introduce de un modo sugeridor : «Me se asombra de ver cuántas cosas hermosas había en todas partes.» Y surgen, en imagen y nombre, las cosas. Narración, diálogo, vocabulario es la trilogía de elementos didácticos de que se vale la autora para dar al niño el contenido y ejercicios lingüísticos.

Can y Me no es sólo un libro de imágenes; es un libro despertador de imágenes, animador de imágenes, acaparador de imágenes. Porque todo esto significa para el niño que lo maneja, palabra más justa que decir que lo lee. El niño maneja el libro, y va de la imagen a la cosa, de la cosa a su conocimiento, por medio de asociaciones sensoriales que le proporciona la imagen; va de los seres al mundo; del mundo real al mundo de la fantasía. El niño maneja y lee el libro encontrándose en su propio terreno. Y ese saber llevarle a su propio terreno y que se encuentre en él alegre y contento como en un juego prueba cómo la autora sabe impulsar los intereses del niño en la segunda infancia.

A la narración, diálogo, vocabulario, tenemos que añadir progresivamente acción y recreación de ese mundo en el que la autora ha puesto al párvulo para despertar su curiosidad y su observación, apetencias mentales características de esta fase evolutiva.

Es preciso en esta edad saber estimular la acción. Can y Me es también un libro de aventuras, un libro de creación infantil. Las aventuras son ingenuas, sencillas y conmovedoras. El animismo sigue; los protagonistas van de viaje y por medio del simple hallazgo del río se ponen en contacto con los anfibios, los peces o los guijarros del fondo; gozan de un delicioso baño y hasta surge, con este motivo, una situación dramática en la que aparecen en juego auténticos valores humanos. A Me se lo lleva la corriente, y Can le salva. La autora, con el resorte del animismo, aprovecha la peripecia dramática para inculcar hábitos en el niño. Son los pájaros los que le «amonestan»: «Me, tienes que ser prudente»; «Me, tienes que tener cuidado...» Pero el toque dramático, levantado a tiempo, es fuente de emociones suaves, que irán preparando al niño para la vida y para superar sin maneras violentas la frustración, aún más, para que la frustración, al detener la emoción en su momento exacto, no llegue a producirse.

Los ejercicios de lenguaje van gradualmente aumentando. A la narra-

ción vocabulario, preguntas sugeridoras añade juegos y adivinanzas.

Siguiendo la evolución del mundo del párvulo, la autora pone al niño después en contacto consigo mismo. Y aparece un niño: Javier. Javier viene al aprisco y juega toda la mañana con Can y Me. Y después los lleva a su granja. La vertiente globalmente humana entra de lleno en el mundo del niño: en la granja de Javier había de todo. Y las imágenes siguen animando ese mundo: la mamá de Javier, los hermanitos de Javier, el papá. La autora pone al niño en contacto con la familia. El vocabulario, en consecuencia, se amplía. A la narración, diálogo, vocabulario, juegos y adivinanzas se añaden los cromos.

Es preciso ensanchar el horizonte del mundo infantil, y Can y Me trasladan sus aventuras a la selva. Aparece aqui ya el aspecto religioso de la vida del párvulo, simbolizado por el misionero Juan. El misionero Juan llegó al aprisco «y vió a Can tan bonito, tan gallardo y tan fiel» que se lo pidió a mamá Cana para que le acompañase a la selva. La amistad infantil se ensancha. En la selva, mientras cuidan al misionero Juan, se hacen amigos de la jirafa, del elefante, del camello, y al salvarlo de una trampa, incluso del león. La introducción del niño en el mundo religioso culmina con la virtud sobrenatural de la caridad. Can y Me acompañan al Polo Norte al misionero Juan, porque el misionero Luis va a morir y le pide que vaya. Tras un último toque al mundo real, el helicóptero que los traslada al Polo Norte, los animales del Polo, el frío y largo invierno, Can y Me vuelven a su casa, aterrizando en paracaídas ante el asombro y la alegría de mamá Oveja y mamá Cana, para volver después a la selva con el padre Juan, desde donde esperamos que Aurora Medina, que termina aqui el libro, nos los haga visibles en libros nuevos, para continuar este magnifico instrumento educativo didáctico que ha puesto en manos de los niños y de los educadores de párvulos.

ENCARNACIÓN G. VALLADARES

Amo, Montserrat del: La hora del cuento. Servicio Nacional de Lectura. Madrid, 1964, 104 pp.

El volumen noveno de la serie Breviarios de la Biblioteca Pública Municipal nos presenta un excelente manual orientador de esa bellisma actividad complementaria de las bibliotecas que se ha llamado «la hora del cuento». Complementaria y preparatoria al tiempo, pues que, como dice muy bien la autora, suele ser un magnifico plano inclinado que por la via de la fantasia y el interés lleva a los muchachos y los convierte en lectores asiduos de las bibliotecas y de los libros en definitiva.

La experiencia de Montserrat del

Amo se aprecia en los mil y mil detalles prácticos (en realidad casi todo el libro es una continua experiencia práctica, entre la que va quedando intercalada la doctrina, insensiblemente) que va desarrollando de una manera paulatina a lo largo de sus páginas con la facilidad y sencillez de quien domina a fondo la técnica que transmite.

Detaquemos uno solo de los múltiples ejemplos que podrían citarse en aquella extraordinaria ambientación que sugiere, así como al paso, en sesión dedicada a niños de hasta cinco años. Es modelo de perspicacia psicológica, de sensibilidad y de ese amor a los niños que impregna todo el volumen y explica suficientemente el éxito de su actuar en todas partes.

La narración como incentivo de lectura, la preparación de «la hora del cuento», la matizada gradación de la misma por edades y sus intereses preponderantes y respectivos, el narrador y sus cualidades a desarrollar y cómo hacerlo, la elección de las narraciones y los factores a considerar, la lectura colectiva y su metodología..., son otros tantos apartados y aciertos de tan excelente libro, que aún se completa con una antología de posible utilización y una escogida bibliografía sobre el tema del presente trabajo.

Excelente obra que debe estar en manos de todo aquel de quien dependa la formación de almas infantiles.

R. ESQUER TORRES

Jean Claude Chevallier, Michel Arrivé, Claire Blanche Benveniste, Jean Peytard: Grammaire LAROUSSE du français contemporain. París, 1964, 496 pp.

Los libros, al igual que las personas, envejecen. Y quizá aquéllos lo hacen mucho antes que éstas. Pero también la savia se renueva en las editoriales de prestigio, con aportaciones de nuevos colaboradores que siguen en la brecha de un esfuerzo en pro de la ciencia lingüística.

He aquí cuatro profesores universitarios, de Lille, de Besaçon, de La Sorbona, que han tomado a su cargo la nada fácil tarea de redactar una Gramática que fuese digna sucesora de aquella Grammaire Larousse du XX siècle, que publicada en 1936 ha sacado de apuros a tantos opositores a cátedras de francés a lo largo de varias promociones.

Ni la Gramática, ni los estudios de gramática, tienen desgraciadamente en nuestro país demasiados adeptos. Podría uno preguntarse a qué fenómeno se deberá la poca aceptación de esta clase de estudios entre nosotros. La respuesta no parece dificil y puede contestarse con otra pregunta: ¿Cuántos hombres cultos tienen preocupación por expresarse de forma impecable en sus escritos entre nosotros o cuántos escritores citan a Roca Pons, a Seco o a Gili Gaya o elogian a Fernández Ramírez en la forma que André Gide elogió, por ejemplo Le Bon Usage, de Grévisse?

Confesaba Miguel Delibes, según me manifestaba hace poco, que asediado a preguntas por los filólogos y gramáticos norteamericanos en las universidades en que daba conferencias o cursos no podía ni sabía dar otra explicación al empleo de ciertas frases en sus novelas más que la de que «así se usaba por los españoles».

Sin llegar a decir que «en cada francés hay un profesor de gramática», si podemos decir que esta clase de publicaciones despiertan en tierra gala extraordinario interés e incluso, en ocasiones, suscitan muy saludables polémicas. Pues bien, he aquí una obra cuidada, mimada en su ejecución, admirablemente planeada y que representa por consiguiente un extraordinario logro de un se vero y acoplado trabajo en equipo.

Sus autores explican en el prólogo la rigurosa concepción de la obra, ajustada a unos principios que, por ejemplo, en lo que toca a la nomenclatura, no se apartan de las instrucciones oficiales del Ministerio de Educación Nacional francés, eso sí, juiciosamente apostilladas en los puntos litigiosos; que sigue un metódico plan de exposición de la materia, pero que no impide el hecho de poder insistir en puntos particularmente interesantes como son los aspectos estructural y semántico; y que haciendo honor al título elegido para el libro, se esfuerzan por presentarnos una descripción actual del Francés contemporáneo, dándonos además una contribución espontánea y viva de la lengua hablada hoy en Francia, que es de primera mano en calidad y cantidad y que está sacada de grabaciones hechas por los propios autores.

Bastaría con llamar la atención del lector sobre los nombres igualmente prestigiosos en la enseñanza estampados en la primera página del libro: el de una ciudad que descuella en su cultivo de la Lingüística aplicada, Besançon, y el de un apellido que honra al «Collège de France», el no va más de la ciencia francesa: Benveniste.

El libro está enriquecido con los ejemplos tomados de autores tan significados y significantes en los actuales tiempos como: Aragón, Sartre, Nathalie Sarraute, Marguerite Duras o Michel Butor, por no citar sino unos cuantos.

Nada que pueda interesar al estudioso, al erudito, al especialista o sencillamente al estudiante universitario, ha sido descuidado aquí. Como ejemplo de ello, puede ver el lector la parte dedicada a estudiar las construcciones segmentadas, que constituyen tan interesante campo de observación en el francés contemporáneo, como ya habían hecho notar Saavageot, Bouton y otros.

En tres grandes apartados dividen los autores su trabajo: 1) Elementos que constituyen el discurso. 2) Las partes del discurso. 3) La versificación. Cada uno de comprende de cinco a seis capítulos que estudian un tema determinado. Nos ha encantado la claridad con que se expone, por ejemplo, el amplio tema El sistema verbal, páginas 281 a 389, y muy especialmente las páginas 326 y 327, en que se detalla, muy inteligentemente, con ejemplos de autores vivos, que todavía nos topamos por la calle: Claude Simon, Robbe Grillot, la construcción del verbo faire como causativo.

Merecen a nuestro juicio un interés muy particular para el lector concienzudo y que saboree realmente lo que tiene en las manos, las breves pero magistrales páginas 461 a 468, en las que se estudia la versificación en la poesía moderna, distinguiendo con estupendos ejemplos sacados de Eluard, de Saint John Perse, de Claudel, aspectos tan cargados de sugerencias como son: relación entre ritmo y frase poética, importancia de los acentos o importancia del superrealismo.

No se puede en el corto espacio de una reseña hacer resaltar todos los méritos con que se adorna esta obra. A mí me ha cautivado su extraordinaria presentación, la buena técnica de mise en pages que permite una lectura muy cómoda, la superabundante documentación reunida, y sobre todo la maciza seguridad que acaba uno teniendo al terminar la lectura, de haber bebido en una no buena, sino inmejorable fuente.

La bibliografía breve, pero suficiente y totalmente al día. Los indices, muy cuidados y completos (uno de ellos de dieciocho páginas). Creemos que este magnifico libro ocupará pronto los anaqueles de la biblioteca de todo buen profesor preocupado por estar al día en cuestiones lingüísticas, y que servirá a muchos de nuestros licenciados becarios hoy, mañana adjuntos o catedráticos, como imprescindible instrumento de trabajo, inseparable, ya en sus afanes de superación, en su camino ascendente por las rutas de la enseñanza.

JULIO LAGO ALONSO

ACTUALIDAD EDUCATIVA

España 1.

GASTOS DE LA EDUCACION ESPAÑOLA EN 1964

Recogemos de la Secretaria General Técnica del Ministerio de Educación Nacional la siguiente información acerca de los gastos de Educación en España:

«Con mucha frecuencia, al elaborar los datos que reflejan los gastos de educación en España, se consignan únicamente los gastos realizados a través del presupuesto del Ministerio de Educación.

Esta valoración es a todas luces insuficiente y conduce a graves errores y a subestimar la importancia que se le da a la educación en España, debido a que en primer lugar en nuestro país, y especialmente en lo que se refiere a la enseñanza media, es tradicional la enorme importancia de la enseñanza no estatal atendida por las economías domésticas, y en segundo lugar a que son muy importantes las cantidades destinadas a educación que figuran en los presupuestos de otros departamentos ministeriales y otros organismos, como la Organización Sindical.

El presente trabajo trata de obtener una cifra global del gasto en educación en España. Debe hacerse la advertencia de que la cifra es sólo indicativa, ya que la informa-ción disponible no considera el total de los gastos realizados en el año estudiado, 1964.

A continuación se transcribe un cuadro en el que se valoran las diversas partidas que constituyen el gasto total en educación para 1964. En dicho cuadro se dan dos soluciones: una, considerando el montaje total del presupuesto del Ministerio de Educación Nacional, y otra, deduciendo de dicho presupuesto las cantidades dedicadas a becas por el Patronato de Igualdad de Oportunidades, por considerar que puede haber repetición de dicha cifra al ser consideradas las partidas de tasas académicas y de gastos de los centros privados.

La encuesta de «Gastos de las economías familiares en materia de enseñanza 1959-60», realizada por el Instituto Nacional de Estadística, ha sido una aportación valiosa para el presente trabajo.

GASTOS EN EDUCACION EN 1964

Millones de pesetas

Ministerio de Educación	
Nacional	13.592,50
Ministerio de Trabajo	1.998,10
Organización Sindical	730,20
Tasas en universidades.	120,00
Tasas de enseñanza me-	
dia	250,00
Tasas de enseñanzas téc-	
nicas	111,30
Junta Central de For-	
mación Profesional	393,05
Enseñanzas agrícolas	290,82
Enseñanzas náuticas	126,16
Cantidades destinadas a	
educación en los pre-	
supuestos municipales.	150,00
Gastos de enseñanza por	
asistencia a centros	
no estatales	5.126,52
Libros, material, etc., a	
cargo economías do-	
mésticas	1.931,10
TOTAL	24.820.35
- Daniel Hilling	

En la aportación municipal se ha considerado solamente el importe destinado por los ayuntamientos a las construcciones escolares. Indudablemente, en los presupuestos municipales aparecen, bajo el epigrafe «Cultura», cifras más cuantiosas. Por ser este epigrafe muy amplio y no existir la seguridad de que las cifras totales sean para educación, se ha seguido el criterio de considerar sólo la cifra de 150 millones de pesetas destinada a construcciones escolares, única cantidad de la que se tiene la seguridad de que es destinada a educación. En este epigrafe «Cultura» hay una serie de gastos que van desde las fiestas patronales hasta representaciones teatrales, las cuales, aun siendo educativas en un sentido amplio, no responden al concepto de educación del presente trabajo.

Los gastos de la enseñanza privada y libros y material se han elaborado partiendo de las cifras de «Gastos de las economías familiares» del Instituto Nacional de Estadistica, corregidas con el indice del costo de la vida, así como con el incremento de alumnos matriculados.

Si comparamos las cifras obtenidas de gasto total de educación con la renta nacional de 1964, que, según el Consejo de Economía Nacional, fué de 798.142 millones de pesetas, se obtiene el porcentaje de gastos de educación en relación con la renta nacional:

Considerando las becas del PIO: 3,10 por 100.

Excluyendo las becas del PIO: 2,94 por 100.

Con objeto de poder efectuar comparaciones con las estadísticas internacionales que relacionan los gastos de educación con el Producto Nacional Bruto, se pone de manifiesto el porcentaje que el gasto de educación en España en 1964, en los dos mismos supuestos, representa sobre el Producto Nacional Bruto que se estima por el Consejo de Economía Nacional en 923.457 millones de pesetas:

Considerando las becas del PIO: 2,68 por 100.

Excluyendo las becas del PIO: 2,54 por 100.

El porcentaje obtenido en ambos supuestos es muy comparable con las cifras de los países del mundo occidental, y es muy superior al que con frecuencia se viene utilizando.

Este resultado, que es educativo, debe de ser inferior al real, ya que, a pesar de la corrección efectuada en las cifras de la encuesta del Instituto Nacional de Estadística, es notorio el aumento de inversiones del sector privado en el período 1960-64, inversión no considerada por falta de elementos.

CAMPAÑA 1965-66 DE ALFABETIZACION

A un millón de personas se habrá reducido la cifra de analfabetos a finales del presente año 1965. Al terminar 1964, la cifra era de millón trescientas mil, y se espera que en 1968 no quede en España ni un solo adulto analfabeto.

Las ponencias presentadas en la II Reunión de Inspectores Ponentes de Alfabetización, celebrada en Madrid, son las siguientes: «Formas de colaboración a la campaña nacional de alfabetización y promoción cultural de adultos, especialmente a través de los «Tele-Clubs», «Métodos y recursos auxiliares y complementarios de alfabetización», «Medios prácticos de fomentar, reclutar y utilizar alfabetizadores voluntarios». «El programa nacional de formación

profesional obrera», «Cuestionarios para las escuelas de adultos», «Problemas sociales de la emigración interna y externa, el suburbio y los gitanos en cuanto se relacionan con la alfabetización y promoción cultural de adultos» y «Las clases de adultos en relación con los servicios bibliotecarios y de lectura de la Dirección General de Bibliotecas».

Para el funcionamiento de 574 clases de adultos neolectores y alfabetizados ha sido concedido un crédito de 7.462.000 pesetas.

En el plan del curso 1965-1966, para conseguir la desaparición del millón de analfabetos que existirá a finales del año, se han tomado las siguientes previsiones:

- a) Alfabetización de 42.050 analfabetos mediante la acción de alfabetizadores voluntarios, en las 20 provincias en que se suprime la plantilla de maestros alfabetizadores.
- b) Alfabetización en esas mismas provincias de 15.000 analfabetos que asistan a clases de adultos.
- c) Alfabetización de 157.950 analfabetos en las 32 provincias restantes por el mismo procedimiento de alfabetizadores voluntarios.
- d) Alfabetización de 300.000 analfabetos en dichas 32 provincias por los maestros de escuelas especiales de alfabetización, a un promedio de 60.

Todo esto arrojaría en un año 515.000 alfabetizados, y en dos años 1.030.000.

Los fines de la presente campaña de alfabetización son tres: Primero, conseguir que todos los adultos comprendidos entre los quince y los sesenta años aprendan a leer y escribir: segundo, promover culturalmente a todos los adultos a fin de que obtengan al menos el certificado de estudios primarios, y tercero, proseguir la educación continua de los adultos, problema que es una de las principales preocupaciones de los países desarrollados.

Han participado en la II Reunión un total de 55 inspectores pertenecientes a todas las provincias españolas.

FORMACION DIDACTICA PARA LICENCIADOS PROFESORES ADJUNTOS

Del 20 de junio al 20 de julio se llevarán a cabo en Madrid unos cursillos de formación didáctica y perfeccionamiento profesional para licenciados que aspiren a plazas de profesores adjuntos. Los cursillos que se anuncian son los siguientes: Filosofía, Lenguas Clásicas, Lengua y Literatura Españolas, Geografía e Historia, Matemáticas, Física y Química, Ciencias Naturales, Idiomas modernos románicos, idiomas modernos germánicos.

Para cada uno de los cursillos que se anuncian, la Comisaría de Protección Escolar y Asistencia Social concede sesenta bolsas de 3.500 pesetas. La matrícula para dichos cursillos es de 500 pesetas, que deberán ser abonadas al percibir el importe de la bolsa. Las personas que no hayan obtenido bolsa y deseen asistir al cursillo deberán abonar el importe de la matrícula en el momento de su inscripción.

Como el expediente administrativo no puede ser comenzado hasta que se celebren los cursillos, los solicitantes a quienes se haya otorgado bolsa no podrán percibir su importe a través de esta escuela hasta pasados dos o tres meses, por que no se tendrá en cuenta ningún requerimiento hasta dicha fecha.

Pueden solicitar bolsa todos los licenciados, pero para su concesión se tendrán en cuenta, en primer término, las solicitudes de los que efectivamente tengan también solicitado tomar parte en las próximas oposiciones para cubrir plazas de profesores adjuntos de institutos.

Las solicitudes deben dirigirse a la Escuela de Formación del Profesorado de Enseñanza Media, Sagasta, número 14, 4.º, Madrid-4.

DESARROLO Y EDUCACION

Dentro del Pian de Desarrollo que se efectúa en nuestra patria, no sólo se plantean cuestiones de índole económica. Un esfuerzo de desarrollo no es posible sin una voluntad popular y sin una gran capacitación laboral. El crecimiento de un pueblo es una tarea paralelamente moral y material. Por ello, la acción superadora de nuestro pueblo no se puede medir sólo en cifras de producción, sino también en el lenguaje de la educación y la cultura.

En este sentido, en una reciente reunión del Gobierno, el Ministerio de Educación Nacional presentó un informe verdaderamente importante. Se refiere dicho informe al ritmo de crecimiento del alumnado en una una rama tan decisiva de la educación como es la enseñanza media o bachillerato.

Como es sabido, en España colaboran el Estado y los centros privados en este campo de la educación. El informe hace referencia a las previsiones en el sector oficial. Las cifras de creación de puestos de alumnado en la enseñanza media tienen una notable elocuencia. Se trata de la creación de 300.000 nuevos puestos escolares para alumnos de bachillerato, en un plazo que termina en 1967, es decir, dentro de dos años y medio. Ello supone la inauguración de 389 centros nuevos de enseñanza media en, repetimos, dos años y medio en la vida nacional. Tal esfuerzo es significativo de la potencia con que España se está proyectando en el campo de la enseñanza media, naturalmente, de forma proporcionada a la creciente preparación básica de la política escolar primaria y a la creciente capacidad de formación profesional de las universidades y centros de enseñanza superior.

DEFENSA DE LA UNIDAD DE LA LENGUA ESPAÑOLA

Se han celebrado en Madrid las sesiones de la reunión plenaria del Consejo directivo de la Oficina Internacional de Información y Observación del Español (OFINES), con asistencia de relevantes figuras del mundo lingüístico español, tanto de España y el resto de Europa como de América.

Las dos primeras reuniones de las tres programadas estuvieron limitadas a los miembros del Consejo y la ordenación técnica del trabajo de la Oficina y se celebraron en la sala de juntas del Instituto de Cultura Hispánica, a las diez de la mañana y a las cinco de la tarde, respectivamente. En el orden del día señalado fueron tratados diversos puntos. En la primera sesión, los referentes a la ampliación de los miembros activos del Consejo, acuerdo con la Comisión Permanente de las Academias de la Lengua, plan de trabajo y secciones delegadas de OFINES. Por la tarde se estudiaron los temas del español en las grandes ciudades, creación de la Escuela de Investigación Lingüística Hispánica y campaña de difusión y defensa del español.

Estas sesiones estuvieron presididas por don J. Manuel Rivas Sacconi, presidente de la OFINES, actuando como secretario el señor Criado de Val, secretario general del Consejo directivo de la OFINES. En la mesa tomaron asiento los profesores Dámaro Alonso, Gili Gaya, Balbín, Lindley Cintra, Alfonso, Alvar, Emilio Lorenzo, Flórez, Bustos, Isaza, Toscano, Muñoz Cortés, Lope Blanch, Yndurain, Quilis, Zamora, Badía, Lapesa, Coseriu, Pottier, Alvarez Romero e Ibáñez.

En estas sesiones reseñadas varios participantes intervinieron en la discusión de los temas presentados. Destacamos de manera especial los referentes al acuerdo de colaboración con la Academia de la Lengua y la Real Academia Española. El resumen del convenio establece una colaboración entre la Comisión Permanente de la Oficina para el trabajo concreto de recoger y estudiar los neologismos en el español actual, sin perjuicio de que cada uno de estos organismos mantenga su independencia en todas sus demás actividades. En todo caso, corresponderá únicamente a las Academias o a su Comisión Permanente decidir acerca de la vigencia y legitimidad en el uso lingüístico. Asimismo será misión de la Oficina recoger y ordenar aquellos materiales que concretamente se le encarguen y a los que, a juicio de la Oficina, merezcan ser considerados por la Comisión Permanente.

La Oficina Internacional de Información y Observación del Español divulgará inmediatamente y habitualmente las resoluciones de la Real Academia Española a través de su revista «Español actual», en la que se incluirá una sección especial dedicada a dar noticias de dichas resoluciones.

También buscará los procedimientos de hacerles llegar a periódicos y revistas programas de prensa, radio y televisión, sin perjuicio de que las academias las publiquen en la forma que estimen conveniente. Para iniciar cuanto antes la colaboración entre los dos organismos, con objeto de crear un «servicio de urgencia» en defensa de la unidad de la lengua española, para evitar la diversificación del léxico actual, especialmente en los aspectos científicos, técnico y deportivo, la Comisión Permanente propone desde ahora a la OFINES que se reúna, del modo más exhaustivo y riguroso posible, el léxico usado en la aviación, automovilismo y la explotación de yacimientos petrolíferos tanto en España como en los países hispano-

En cuanto al trabajo sobre «El español de las grandes ciudades hispánicas», cuya coordinación y edición correrá por cuenta de la OFI-NES, será realizado en las ciudades y por los organismos siguientes: En Madrid, por el Instituto «Miguel de Cervantes» y Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Barcelona: equipo dirigido por don Antonio Badia. Buenos Aires: Fundación «Pedro de Mendoza»-Instituto de Filología de la Universidad. Méjico: equipo dirigido por el profesor Lope Blanch; Bogotá: Instituto «Caro Cuervo», y en Quito, el equipo dirigido por el profesor Toscano.

A estas capitales podrán añadirse en su día varias de España y América, y se establecerán también normas de trabajo coordinadas para un estudio similar en ciudades portuguesas y brasileñas con el Centro de Documentação de Lingua Portuguesa Contemporánea.

Los reunidos participarán en el informe sobre una extensa campaña de difusión y defensa de la lengua española a través de programas de prensa, radio y televisión en España y América.

Existen también dos proyectos, y así fué informada la Mesa: uno de creación de la Escuela de Investigación Lingüística, dependiente de OFINES, cuya finalidad es preparar investigadores españoles e hispanomericanos para el estudio de la lengua española en cualquiera de sus áreas, y otro de creación de una Biblioteca Lingüística Hispánica.

ORIENTACION ESCOLAR Y PROFESIONAL

El director general de Enseñanza Laboral, en su discurso de clausura de la X Reunión de la Sociedad Española de Psicología (que ha simultaneado sus sesiones de trabajo con la Reunión de Directores de Institutos de Psicología Aplicada y Psicotecnia), dito que el Estado español (v el Ministerio de Educación Nacional concretamente) está muy interesado en desarrollar las instituciones que cuidan del óptimo aprovechamiento de las capacidades humanas mediante la orientación de los escolares como tales y como futuros profesionales. Además, por medio de los exámenes psicotécnicos de selección y clasificación de productores y empleados, que se vienen realizando en los Institutos de Psicología Aplicada v Psicotecnia, se espera contribuir considerablemente a que los españoles tengan en su trabajo la máxima productividad y las mejores satisfacciones.

Anunció que se va a dar mayor estabilidad y remuneración al personal que responda a los requisitos de idoneidad y eficacia en los Servicios de Orientación y Selección Profesionales, y señaló como muestra del interés del Ministerio de Educación Nacional la construcción de las Escuelas de Orientadores y de Asistentes Sociales, que está ya avanzada, formando conjunto con el Instituto Nacional de Psicología Aplicada y Psicotecnia, en la Ciudad Universitaria de Madrid.

JUNTAS DE CATEDRATICOS DE ENSEÑANZA MEDIA

Se ha celebrado en el Valle de los Caídos, y bajo la presidencia del jefe nacional del Servicio Español del Profesorado y del director general de Enseñanza Media, la clausura de la I Reunión de las Juntas Directivas de las Asociaciones de Catedráticos de Enseñanza Media.

El presidente de dicha Junta Nacional, tras unas palabras de agradecimiento al Servicio Español del Profesorado, que ha hecho posible el movimiento asociativo de los catedráticos de Enseñanza Media y el ambiente de seriedad y cordialidad reinantes en las sesiones de los días anteriores, manifestó su reconocimiento al director general de Enseñanza Media por su asistencia al acto de clausura, en el que expondrían las conclusiones adoptadas en esta Asamblea.

Se leyeron a continuación las conclusiones que en la I Reunión los miembros directivos de las Asociaciones de Catedráticos elevaban para que fueşen oídas y tenidas en cuenta, tanto por la Secretaría General del Movimiento como por el Ministerio de Educación Nacional. Así se ratificaron en el Pleno las conclusio-

nes de la primera ponencia sobre el régimen interno de las Asociaciones y de su representación en los órganos del Gobierno y la Administración. Se expusieron también las conclusiones de la segunda y tercera ponencias, referentes a los problemas que plantea la organización de la Enseñanza Media por lo que se refiere a organización y dirección de los centros de esta clase de enseñanza y a las cuestiones de situación, clases y perfeccionamiento del profesorado de Enseñanza Media.

A continuación, el director general recogió en breves palabras los diversos problemas de la competencia de su ministerio, dándose lugar a un animado debate en el que hubo, ciertamente, interesantes intervenciones de los profesores asistentes.

Tras dos horas de diálogo, el jefe nacional del Servicio Español del Profesorado clausuró, en nombre del ministro secretario general del Movimiento, la I Reunión de Asociacio-nes de Catedráticos de Enseñanza Media, poniendo de relieve el alto espíritu de trabajo, cordialidad y colaboración que había reinado en todas las sesiones. Agradeció a los asistentes esta leal colaboración con el Gobierno y la comunidad española, inspirada en principios de orden público, haciendo posible el permanente diálogo entre la Administración y administrados, entre Gobierno y gobernados, una de cuyas muestras era, sin duda, esta I Reunión de Juntas Directivas de Asociaciones de Catedráticos de Enseñanza Media.

«BACHILLERATO RADIOFONICO»

Con el título de «Bachillerato Radiofónico», se ha publicado en la colección «Temas Españoles», un folleto, con ilustraciones, que presentan el origen, la organización y el funcionamiento, así como los primeros resultados del bachillerato radiofónico, implantado en España por orden ministerial de 9 de noviembre de 1962.

LA PROTECCION ESCOLAR EN EL CURSO 1964-65

Para el curso 1964-65, la Junta Central de Becas de la Organización Sindical ha formulado propuestas en el sentido de que se concedan, con cargo exclusivo a los fondos sindicales, 2.700 becas y ayudas de estudio para productores o hijos de productores por un total aproximado de 23 millones de pesetas. Estas becas afectan a estudios de formación profesional en centros no sindicales, a estudios eclesiásticos, estudios de enseñanza media, superiores; universitarios y técnicos, y a otras disciplinas. También comprenden ayudas a post-graduados y

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

CINCO NOTICIAS SOBRE ENSEÑANZA PRIMARIA

Cuatro millones de niños iniciaron el curso escolar en las escuelas españolas. Para atenderlos hay 100.000 maestros. El MEN, en colaboración con los respectivos ayuntamientos, ha puesto en marcha 25.633 escuelas y 17.439 viviendas para maestros, todo ello por un importe total de 5.000.000.000 de pesetas.

La duración de la enseñanza primaria en España es de diez años; el número medio de los días de escuela al año es de 240; el número de horas de enseñanza semanales es de veintiocho; el número medio de horas de escuela al año, mil ciento veinte; la duración de los recreos diarios, ciento diez minutos; el número medio de horas de estudios efectivos al año, mil diez, y la duración media de las vacaciones, sesenta y cuatro días, habiendo además veinticinco días, aparte de los jueves, en que sólo hay una sesión matinal de estudios.

La Dirección General de Enseñanza Primaria ha ordenado que queden suprimidos los deberes escolares, fuera de las aulas para los escolares de dos a nueve años. También será absoluta la exclusión cuando los alumnos pasen en clase seis horas.

La Diputación provincial de León cede un edificio para destinarlo a la edución de deficientes, en régimen de internado. Tiene capacidad para 80 niños, susceptible de aumento hasta las 120 plazas. Está emplazado en una finca de tres hectáreas de superficie y rodeada de árboles.

En la VIII Campaña de Natación Escolar y Utilitaria, celebrada durante el año 1964, y organizada bajo el patrocinio de la Delegación Nacional de Juventudes, participaron 25.852 muchachos, de los cuales aprendieron a nadar 16.167. Por provincias ocupa el primer lugar Barcelona, donde aprendieron a nadar 6.819 chicos de 10.316; le sigue, por este orden, Valencia, Navarra, Málaga, León, Zaragoza y Córdoba.

EDUCACION POPULAR DE ADULTOS

El claustro de la Escuela del Magisterio «María Díaz Jiménez», de Madrid, con el fin de colaborar a la gran empresa nacional de educación popular de adultos, ha organizado una serie de conferencias orientadoras de esa actividades para las alumnas de último curso de la carrera que pronto tendrán que enfrentarse con los problemas pedagógicos-sociales correspondientes.

Con este motivo el director de la Campaña Nacional de Alfabetización y Promoción Cultural de Adultos, don Juvenal de Vega y Relea, ha dado dos conferencias, una sobre «Problemas generales de la educación de adultos» y otra sobre «Organización y realización de la campaña española de educación de adultos», distribuyendo entre las alumnas numerosos impresos explicativos y ejemplares del periódico «Alba», para neolectores.

INDICE LEGISLATIVO DE DG. MAYO 1965

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

Tomo 201 - 1965 1 - 15 mayo

Resolución de 14 de abril de 1965, sobre coordinación de las competencias especiales atribuidas a Centros o Instituciones dependientes de esta Dirección General con las Inspecciones de Enseñanza Primaria.—697.

Orden de 21 de abril de 1965, por la que se amplian las prestaciones sanitarias de la Mutualidad del Seguro Escolar.—705.

Tomo 202 - 1965 17 - 31 mayo

Resolución de 31 de marzo de 1965, por la que se autoriza la sustitución de la firma de los Presidentes de las Juntas Económicas de las Comisiones Provinciales de Enseñanza Laboral.— 734

Orden de 13 de mayo de 1965, sobre delegación de firma en el Subsecretario del Departamento, en relación con los Colegios Oficiales de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias.—740.

Decreto 1.296/1965, de 6 de mayo, sobre establecimiento de especialidades correspondientes al Plan de Estudios de 1964 de las Escuelas Técnicas Superiores.—756.

Tomo 203-1965 1-15 junio

Orden de 29 de mayo de 1965, por la que se establecen las enseñanzas de los cursos tercero, cuarto y quinto de Escuelas Técnicas Superiores, de acuerdo con la Ley 2/1964, de 29 de abril.—772.

Orden de 3 de junio de 1965, por la que se regulan las Asociaciones Profesionales de Estudiantes.—788.

Orden de 31 de mayo de 1965, sobre convalidaciones entre el curso de Iniciación y el nuevo plan de estudios en las Escueuas Técnicas de Grado Superior.—808.

Orden de 20 de noviembre de 1964, por la que se aprueban las instrucciones formuladas por la Dirección General de Bellas Artes para la aprobación de obras en las poblaciones declaradas «Conjunto histórico-artístico».—842.

Orden de 21 de mayo de 1965, por la que se regula la composición y el funcionamiento de las Juntas de Directores de Institutos Nacionales de Enseñanza Media de los Distritos Universitarios.—847.

Tomo 204 - 1965 16 - 30 junio

Orden de 22 de mayo de 1965, sobre delegación de atribuciones en los rectores de las Universidades respecto de asuntos de Enseñanza Media. 852.

Orden de 20 de mayo de 1965, sobre remuneración al profesorado que se expresa en ejecución de la Ley de Plantillas 34/1965, de 4 de mayo.—864.

Orden de 9 de junio de 1965, sobre enseñanzas de Formación Religiosa, Formación del Espíritu Nacional y Educación Física.—870.

Orden de 10 de junio de 1965, por la que se establecen las especialidades a cursar en las Escuelas de Artes Aplicadas y Oficios Artísticos.— 888.

Decreto 1.684/1965, de 3 de junio, sobre el Plan de Estudios del período de Licenciatura de las Facultades de Farmacia.—895.

Orden de 16 de junio de 1965, por la que se rectifica la de 20 de agosto de 1964, que estableció las enseñanzas de los dos primeros cursos de las Escuelas Técnicas de Grado Superior.—896.

2. Extranjero

BACHILLERATO RADIOFONICO PARA EMIGRADOS EN ALEMANIA

España es el único país que se ha preocupado de que sus hijos —que por diversas razones y circunstancias se hallan más allá de sus fronteras europeas — tengan posibilidad de seguir estudios que les ayuden en su formación cultura, y al mismo tiempo tengan un nexo con la Patria que no se vea debilitado por la distancia, la soledad y unas condiciones de vida tan distintas a las de nuestro país.

Para ello el primero de marzo del año pasado dieron comienzo las ensefianzas del primer curso de bachillerato radiofónico en aulas colectivas, establecidas en numerosos centros españoles ubicados en la República Federal Alemana.

En el curso actual, el número de centros donde se llevan a cabo las clases es de 32, y el número total de estudiantes es de 800, distribuídos así: 119 en el segundo año, y 657 en el primero.

Los alumnos pertenecen, casi en igual número, a ambos sexos. En los adultos, casi en la mitad de la matrícula predominan los valores.

Esta meritoria labor, que está siendo elogiada estos días en los medios alemanes, la llevan a cabo el Centro Nacional de Enseñanza Media por radio y televisión, del Ministerio de Educación Nacional; el Instituto Español de Emigración y la Oficina Cultural de la Embajada de España en Bonn.

DIEZ BECAS PARA FRANCIA

La Comisaría General de Protección Escolar del Ministerio de Educación Nacional, con la colaboración
de la Dirección General de Relaciones Culturales del Ministerio de
Asuntos Exteriores, ha convocado un
concurso de méritos para otorgar
diez becas, en intercambio con el
Gobierno de Francia, para realizar
un curso superior del idioma francés
durante el verano de 1965.

Las solicitudes deberán formularse en las Comisarías de Protección Escolar de Distrito Universitario.

ALUMNOS DE MEDICINA PREMIADOS

En el Instituto Nacional de Medicina y Seguridad del Trabajo se ha fallado el concurso convocado por dicho organismo para premiar los cuatro mejores trabajos sobre normas higiénico-dietéticas en el medio laboral agrícola entre los alumnos de los últimos cursos de Medicina.

Los premios, de 5.000 pesetas cada uno, fueron otorgados a los señores don Secundino Castañón Miranda, don Rafael Bilbao Sainz de los Terreros, don Francisco Jiménez Pasquau y don José Luis Garrido Rivero.

ALFABETIZACION DE ADULTOS

La campaña nacional de alfabetización de adultos acabará en cinco años con los analfabetos. En este primer año, 135.000 hombres y mujeres han obtenido un certificado de estudios primarios, y 192.000 han aprendido a leer. Cinco mil maestros hay dedicados exclusivamente a enseñanza de adultos.

En la lucha contra el analfabetismo la nómina anual de maestros dedicados a esta campaña es de doscientos sesenta millones. Para material didáctico y compensaciones económicas a los escolares que pierden jornales con los estudios se han consignado para el año 1964 veinticinco millones de pesetas en el Plan de Inversiones del Fondo Nacional para el Fomento del Principio de Igualdad de Oportunidades. Por su parte, el Plan de Desarrollo prevé en sus cuatro años de vigencia quinientos millones de pesetas.

BECAS PARA FORMACION DEL PROFESORADO

Por resoluciones de la Comisaria General de Protección Escolar y Asistencia Social del Ministerio de Educación Nacional se convocan concursos públicos de méritos para la adjudicación de becas a titulados en Escuelas Técnicas Superiores y de Grado Medio y Escuelas Profesionales de Comercio que deseen prepararse para el ejercicio de la docencia en las mismas, de iniciación a la investigación y formación de profesorado universitario, de formación de graduados que pretenden ejercer la docencia en Centros dependientes de la Dirección General de Bellas Artes, graduados que pretenden ejercer la docencia en Centros oficiales dependientes de la Dirección General de Enseñanza Laboral, y para la adjudicación, por prórroga y nueva adjudicación de becas destinadas a la formación de graduados que pretenden ejercer la docencia en las escuelas de Magisterio.

PUESTOS TECNICOS VACANTES EN LA UNESCO

1. Experto en orientación vocacional.

Destino: La Paz, Bolivia, con los viajes al interior del país, en particular a Oruro, que sus funciones exijan.

Antecedentes y funciones: El Gobierno de Bolivia proyecta establecer un servicio de orientación que atienda a las necesidades de las escuelas primarias y secundarias en este campo, particularmente en lo que se refiere a sus ciclos de orientación, de acuerdo con el plan de reestructuración del sistema escolar del país. Con ese propósito ha solicitado los servicios de un experto, que tendrá las siguientes funciones:

- a) Cooperar con el Instituto de Investigaciones Pedagógicas en la organización del servicio de Orientación Educativa y Vocacional.
- b) Colaborar en la formación de un equipo de expertos nacionales en orientación vocacional, tomando a su cargo la cátedra de orientación vocacional del Instituto Superior de Pedagogía.
- c) Ayudar en la organización del gabinete de orientación vocacional de la Universidad Técnica de Oruro.
- d) Participar en los estudios preliminares y en la preparación del Congreso Pedagógico Nacional.

Requisitos: Título universitario en pedagía, con especialización en psicología de la educación; experiencia en orientación vocacional y escolar. Conocimiento de los sistemas educativos de América Latina y experiencia en educación primaria y secundaria. Capacidad de adaptarse al trabajo en equipo.

Idiomas: Español, indispensable.

Duración: Un año.

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

Sueldo básico anual; el equivalente de 8.930 dólares.

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

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

Subsidios familiares:

Por cónyuge a su 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 18 años). Además, la Unesco contribuirá a los gastos de instalación en el lugar de destino oficial, de educación de los hijos a cargo y a los gastos de servicio médico del experto. Una prima de repatriación se abonará al interesado al cesar en el servicio.

Experto en administración escolar.

Destino: La Paz (Bolivia).

Antecedentes y funciones: El Gobierno de Bolivia, a través de sus Ministerios de Educación y Asuntos Campesinos, está empeñado en el mejoramiento de sus servicios de administración escolar, en aplicación de las disposiciones del Código de la Educación, de las recomendaciones formuladas por la misión de planeamiento de la educación enviada por la Unesco a Bolivia en agosto de 1962 y de los proyectos elaborados por la Oficina de Planeamiento de la educación.

Con esa finalidad, ha solicitado los servicios de un experto en administración escolar que tendrá las siguientes funciones:

- Asesorar a los Ministerios de Educación y Asuntos Campesinos en la elaboración del Reglamento general de la administración educativa.
- 2. Colaborar en la formación de un equipo de expertos nacionales en Administración escolar, tomando a su cargo le cátedra de Administración escolar y Educación comparada del Instituto Superior de Pedagogía.
- 3. Cooperar en la elaboración de un Manual de Administración Escolar, destinado a difundir modernos principios y técnicas de administración para uso de los supervisores escolares y directores de escuelas.
- 4. Participar en los estudios preliminares para la preparación del Congreso Pedagógico Nacional.

Requisitos: Título universitario o grado equivalente en educación, de preferencia con estudios de especialización en administración educativa. Experiencia en administración escolar, en escala nacional. Experiencia docente por lo menos en uno de los niveles educativos. Aptitud para mantener y desarrollar buenas relaciones humanas. Conocimiento de los sistemas educativos de América Latina.

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

Duración: Un año.

Sueldo y subsidios internacionales (Véase «Experto en nomenclatura vocacional).

3. Experto en instrucción escolar.

Destino: San Salvador (El Salvador)

Antecedentes y funciones: El Gobierno de El Salvador está interesado en mejorar sus servicios de inspección primaria y, con ese propósito ha solicitado a la Unesco los servicios de un experto que desempeñará las funciones siguientes:

- a) Cooperar en la formación y capacitación del personal de inspección para las escuelas primarias.
- b) Colaborar con las autoridades en elaboración de un estatuto para la inspección escolar primaria.
- c) Asesorar a las autoridades del Ministerio de Educación en materia de inspección escolar y administración educativa, en particular para orientar el trabajo de la Oficina de Inspección escolar.
- d) Estudiar la posibilidad de reorientar, en materia de inspección escolar, los programas vigentes en la Escuela Normal Superior.

Requisitos: Título universitario con especialización en pedagogía. Competencia y experiencia en problemas de supervisión escolar y en la administración de la enseñanza. Conocimiento de los sistemas educativos de América Latina y, si fuera posible, de los países de América Central en especial.

Idiomas: Español, indispensable.

Duración: dieciocho meses, a em-

pezar en julio de 1965.

Sueldos y subsidios internacionales: (Véase «Experto en orientación vocacional).

4. Consultor pedagógico.

Destino: Centro Regional de Construcciones Escolares para América Latina (Méjico).

Antecedentes y funciones: Durante los últimos dos años, varias conferencias han recomendado el establecimiento de un Centro Latinoamericano de Construcciones Escolares (Conferencia sobre Educación y el Desarrollo Económico y Social en América Latina, Santiago de Chile, marzo de 1962; Comisión Especial para la promoción de la programación y desarrollo de la educación. ciencia y cultura en América Latina, Organización de los Estados Americanos: Conferencia Internacional sobre Construcciones Escolares, Londres, julio de 1962; Comisión Mixta UNESCO-OAS, octubre de 1962). La 12.º sesión de la Conferencia General de la Unesco autorizó al Director general a prestar asistencia para el desarrollo, en cooperación con los Estados Miembros y con otras organizaciones si fuera necesario, de centros regionales de construcciones escolares. Finalmente el Consejo Ejecutivo en sus 63.º y 66.º reuniones, autorizó al director general a establecer en Méjico un Centro Regional de Construcciones Escolares, con la

colaboración del Gobierno interesado y organismos internacionales.

La Unesco prestará al Centro los servicios de tres consultores con cargo a fondos de urgencia del Programa Regional de Asistencia Técnica: un educador, un arquitecto y un documentalista.

Bajo la supervisión del director del Centro Regional, el Consultor Pedagógico estará encargado de las siguientes funciones:

- 1. Asesorar a la Dirección del Centro en los problemas de orden pedagógico que plantea la programación de construcciones escolares.
- 2. Sugerir los temas de mayor interés desde el ángulo pedagógico en conexión con las construcciones escolares que deberían ser objeto de investigaciones por parte del Centro y cooperar a la realización de la misión.
- 3. Preparar estudios concernientes al campo de actividades que se le confían para ser distribuído a los servicios nacionaleh de construcciones escolares.
- Seleccionar y publicar bibliografía referente a los aspectos pedagógicos de las construcciones escolares.

Requisitos: Título universitario en pedagogía, por lo menos cinco años de experiencia como consejero pedagógico; haber desempeñado tareas de carácter directivo o consultivo de importancia en el campo de su especialidad. Conocer los problemas generales de América Latina y, en particular, los que atañen a la educación y al desarrollo económico y social de los países de la región.

Idiomas: Español, indispensable; conocimiento del inglés o del francés.

Duración: Doce meses.

Sueldos y subsidios internacionales: (Véase «Experto en orientación vocacional).

Experto en investigación pedagógica.

Destino: Caracas (Venezuela).

Antecedentes y funciones: El Gobierno de Venezuela ha confiado a la Oficina de Planeamiento Integral de la Educación del Ministerio de Educación, la tarea de reorganización de la enseñanza en ese país. Para asesorar al personal de dicha Oficina, las autoridades han solicitado a la Unesco la ayuda de un experto que habrá de colaborar en la elaboración y realización de programas de investigación educativa. Sus tareas específicas serán:

- a) Cooperar en la elaboración de test de evaluación de conocimientos en las asignaturas instrumentales de la enseñanza primaria y media.
- b) Ayudar en el desarrollo de investigaciones que posibiliten la aplicación de nuevas técnicas didácticas en la enseñanza primaria y media, de adultos (en particular, relacionadas con el ausentismo, la re-

petición de grado, la desertación es-

c) Cooperar en tareas de observación y de orientación de los alumnos de las escuelas primarias y secundarias.

Requisitos: Título universitario con especialización y experiencia en materia de investigación pedagógica. Experiencia en evaluación e instrumentos de observación. Buena formación en estadísticas educativas y psicología y conocimientos en educación comparada, especialmente en lo que atañe a planes y programas.

Idiomas: Español, indispensable.

Duración: Un año (a contar de enero de 1966).

Sueldos y subsidios internacionales (véase «Experto en orientación vocacional»).

6. Orientación vocacional

Destino: Santiago (Chile).

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

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

Para el estudio y ensayo de las medidas que deben aplicarse, el Gobierno ha designado una Comisión de planeamiento integral de la educación que, entre otras funciones, tiene la de coordinar la asistencia técnica y financiera que el país recibe en materia de educación.

Dentro de ese plan general, el Gobierno desea desarrollar actividades en materia de orientación educacional y vocacional, para lo que ha solicitado los servicios de un experto cuyas funciones serán las siguientes:

- a) Asesorar a las autoridades chilenas en la organización y puesta en marcha de un servicio nacional de orientación educacional y vocacional, y en la organización de estos servicios en escuelas y proyectos piloto de planeamiento integral de la educaoión en diversas localidades del país.
- b) Asesorar a un grupo de especialistas chilenos en materia de organización educacional y vocacional,

en la preparación y adaptación de instrumentos y pruebas para el desarrollo de esta actividad, de programas para la misma, y de instrucciones para los orientadores y los profesores encargados de la orientación.

- c) Cooperar en la organización y desarrollo de cursos de formación regular y de formación acelerada de orientadores y de supervisores de orientación; y
- d) Cooperar en el desarrollo de cursos de perfeccionamiento para maestros y orientadores en lo relativo a orientación personal, educacional y vocacional de los alumnos.

Requisitos: Diploma universitario en pedagogía con especialización en orientación o psicología aplicada a la educación; experiencia práctica en materia de orientación para la ensefianza primaria y media y en la formación de orientadores.

Idiomas: Español, indispensable.

Duración: Un año.

Sueldos y subsidios internacionales (véase «Experto en orientación vocacional»).

7. Especialista

Número del puesto: MC-218.

Categoría y clase: Cuadro orgánico (P-4).

Destino: Departamento de Información. División de Técnicas de Información.

Funciones: El titular de este puesto debe ayudar al funcionario especialmente encargado de planificar y llevar las actividades con vistas a desarrollar el empleo de las técnicas de información en la educación y, en particular, en la educación extraescolar.

En el cuadro de las directrices generales que le serán dadas, deberá asegurar personalmente la ejecución de los proyectos que le serán confiados, hacer demostración de la iniciativa e independencia de juicio de su puesta en obra, y tomar decisiones, si fuera necesario, en lugar de su superior jerárquico inmediato.

Las actividades que debe ejercer en este dominio serán las siguientes:

- a) Reunir y examinar documentos, y redactar informes y estudios.
- b) Favorecer la investigación asegurando la ejecución de proyectos pilotos y de otras experiencias de carácter práctico sobre el terreno.
- c) Organizar cursillos de estudio, series de cursos y programas de información, y participar en estas actividades, así como en reuniones.
- d) Procurar a los Estados miembros ayudas y seguir los trabajos de los expertos y de becarios.
- e) Mantener relaciones con las organizaciones nacionales e internacionales.

f) Procurar a los otros departamentos consejos y ayuda de orden profesional y técnico.

Título y experiencia requerida:
a) Grado universitario o título equivalente.

- b) Experiencia, a d q u i r i d a en puestos de autoridad, de la planificación, de la producción y de la utilización de programas radiodifundidos y televisados, etc.
- c) Experiencia de la administración y del funcionamiento de una institución o de un servicio especializado en la aplicación de medios de información en la educación.
- d) Conocimiento de las experiencias en cursos en materia de aplicación de técnicas de información de la educación, así como de investigaciones prácticas en este dominio y, en particular, de métodos de evaluación.
- e) Excelente conocimiento del francés o del inglés, y aptitud para redaptar informes y tomar la palabra en público, buen conocimiento práctico de otra lengua.

Sueldos e indemnizaciones: El sueldo inicial será el correspondiente a la categoría P-4, 11.400 dólares de los Estados Unidos anuales en bruto (neto, 8.900 dólares), pagables principalmente en francos franceses, más las indemnizaciones previstas. Esta remuneración está exenta de impuesto directo. De conformidad con el Estatuto y el Reglamento de Personal, se reembolsa el impuesto sobre la remuneración cuando el interesado tiene que abonarlo.

INFORME (ROBBINS) PARA LA REFORMA DE LA ENSEÑANZA EN GRAN BRETAÑA

En febrero de 1961 se constituyó en Gran Bretaña un comité, prestidido por lord Robbins, para analizar las estructuras de la enseñanza superior británica y asesorar al Gobierno, a la luz de las necesidades y recursos nacionales, sobre los principios en que habría de fundamentarse el desarrollo a largo plazo de la misma.

Hace unos meses, el Comité Robbins ha publicado un detallado informe con el resultado de sus investigaciones, informe pleno de interés para todos los que se preocupan por las cuestiones referentes a la enseñanza superior, por reflejar fielmente los problemas que ésta tiene planteados en Gran Bretaña, que en muchos aspectos son los mismos con que se tropieza en casi todos los países del mundo: necesidad de ampliar el número de plazas para los estudiantes, creación de nuevas universidades, ampliación de las ya existentes, formación de profesores, incorporación de las enseñanzas técnicas superiores a la universidad, fomento de las relaciones entre estudiantes y profesores, robustecimiento del gobierno interno y autónomo de las universidades, establecimiento de garantías para la conservación de su libertad, etc.

Las principales recomendaciones del informe Robbins pueden resumirse de la forma siguiente: en 1980-81 la enseñanza superior en Gran Bretaña deberá estar en condiciones de atender a 560.000 alumnos (en la actualidad la cursan 216.000) con cifras intermedias de 328.000 en 1967-68 y 392.000 en 1973-1974.

El número de instituciones con carácter y estatuto universitario habrá de ampliarse considerablemente, estando previstos en la actualidad 60, que, junto con los Consejos de Investigación, pasarán a depender de un nuevo Ministerio de Ciencias y Artes. Los colegios de tecnología superior, algunos orientados a la formación de profesores, y otros centros docentes, habrán de recibir estatuto universitario. El presupuesto de la enseñanza superior en 1980-81 ascenderá a 742 millones de libras.

ALTOS SUELDOS PARA LOS ESTUDIANTES ALEMANES

Hace unos quince años se solicitaba la ayuda de los estudiantes para el trabajo cuando se necesitaba mano de obra barata. Hoy se sigue pidiendo la mano de obra estudiantil, pero ya no es, ni mucho menos, tan barata como antes. Hoy exigen sueldos astronómicos..., y los reciben. Se dice que cuando la Oficina de Colocación no pueda atender a la demanda, el estudiante es el último recurso, la última reserva en el mercado de trabajo.

Pero también los estudiantes son limitados. Es muy difícil encontrar a alguien dispuesto a aceptar el trabajo de fregar los suelos o limpiar la casa. No es que se hayan hecho más finos los estudiantes, sino que existen trabajos más cómodos y mejor pagados. Quien crea que por diez marcos va a encontrar un fornido estudiante para sacudir una gruesa alfombra, se equivoca. Las ofertas que hoy pueden atraer a los estudiantes son más o menos como la siguiente: «Se busca compañero de viaje a Sudamérica para señor mayor, comida y alojamiento gratis, 800 marcos mensuales».

También encontraron amplia oferta los organizadores de una fiesta de la vendimia, que solicitaron «bellas estudiantes para vender vinos de marca». También hubo muchos aspirantes para el anuncio de un inglés que ofreció cinco marcos a la hora «por conversación en alemán».

Los oficios en que se ha utilizado a los estudiantes son muy diversos: desde contar la gente que entra en unos almacenes hasta repartir hojas de propaganda electoral. Sin embargo, los «empleos» clásicos van desapareciendo poco a poco; por ejem-

plo: igualar el seto del jardín, subir carbón dos veces por semana del sótano al piso, leer en voz alta a una persona en cama, pintar la valla de la casa, cuidar de los niños en ausencia de los padres, etc. La razón es sencilla: ¿quién está en condiciones de pagar 3,50 marcos a la hora?

Mensualmente se proporcionan entre quinientos y trescientos «empleos» a estudiantes en ciudades universitarias alemanas. Esto sin contar los empleos lucrativos de carácter más regular, que se conciertan casi siempre directamente con el interesado, como, por ejemplo, en Bonn, con los servicios de traducciones a Embajadas. Se calcula que en total hay un 30 por 100 de estudiantes que a la vez trabajan en algo. Seguramente serán más, pues hay que tener en cuenta que ahora estos ingresos se les deduce de las becas.

Según reflejan las estadísticas, no sólo hay estudiantes que trabajan para vivir más desahogadamente, sino que existe un buen número de ellos que por una temporada cambian los libros de texto por el uniforme de un tranviario o de un montador o chófer de camioneta de reparto para «permitirse algún lujo»: un coche, un viaje al extranjero o un mejor alojamiento.

EL PROFESORADO EN LA UNION SOVIETICA

No es extraño que en un país como la URSS, en el que hace aún relativamente poco tiempo existía un elevado grado de analfabetismo y en el que la enseñanza se considera como el medio más eficaz para cubrir los objetivos políticos y económicos, el profesor goce de un prestigio y unos incentivos materiales que lo colocan en primera fila de la jerarquía social.

Así, mientras que los trabajadores sólo perciben aumentos de sueldo al pasar de una categoría a la inmediata superior, los miembros del profesorado gozan, además, de quinquenios equivalentes al 10 por 100 del sueldo base y pueden jubilarse con la pensión completa al cumplir sesenta años los hombres y cincuenta y cinco las mujeres, o con el 40 por 100 de aquélla una vez completados veinticinco años de servicios. No obstante, si llegada la edad de jubilación optan por seguir desempeñando funciones docentes, no sólo perciben el sueldo que les corresponde, sino también la pensión completa.

En la enseñanza profesional, el personal docente se divide en profesores, encargados de la enseñanza de las asignaturas de tipo teórico, e instructores, que tienen a su cargo las clases prácticas. Los primeros han seguido estudios en un centro de formación superior, mientras que los instructores son graduados de los «technikums» o de las tres docenas de centros que tienen por exclusiva misión la formación de este tipo de personal docente.

Por regla general, todo profesor de un centro de formación profesional ha de dar setecientas veinte horas de clase al año, aunque puede, si lo desea, dar como máximo trescientas sesenta horas más de clase, que se pagan como horas extraordinarias.

Los directores y subdirectores de estos centros no pueden explicar más de cuatrocientas ochenta horas de clase al año. Si desempeñan funciones docentes durante un mínimo de doscientas cuarenta horas anuales, tienen derecho a los dos meses de vacaciones de que goza el resto del profesorado; en caso contrario, sólo pueden disfrutar de un mes de descanso.

En los centros de enseñanza superior el ingreso en el escalafón docente está condicionado a la obtención del grado de «Kandidat» (intermedio entre los de licenciado y doctor), pero para ocupar una cátedra se exige poseer el doctorado. Sin embargo, se señala en el informe que en la Unión Soviética las cátedras no son vitalicias, sino que el nombramiento a favor de su titular se renueva cada cinco años, siempre que las autoridades docentes estén satisfechas de la labor realizada por aquél.

En lo que se refiere a las técnicas pedagógicas, cada República de la URSS cuenta con un «Centro para el estudio de los métodos científicos y técnicos», que trabaja en íntima cooperación con los Institutos de Pedagogía y con la Academia de Ciencias de la URSS. Las misiones de estos centros son las siguientes:

- Concertar visitas de los miembros de su cuadro docente a las escuelas de la región respectiva con el fin de que discutan con su correspondiente profesorado los problemas que se plantean en el campo de la enseñanza y estudiar cuál debe ser su solución.
- Desarrollar medios docentes orientados a solucionar estos problemas.
- Publicar ciertas revistas y trabajos especializados.
- 4) Organizar cursillos, seminarios y conferencias para los directores de los establecimientos docentes enclavados en su región, así como para el profesorado que en ellos trabaja.

En lo que respecta a los libros de texto, existe un departamento del Ministerio soviético de Educación que se ocupa exclusivamente de todo lo referente a las necesidades y puesta al día de éstos. Este departamento está asesorado por comisiones de profesores de cada especialidad. Cuando dicha Comisión propone que sea redactado un nuevo libro de texto, el Ministerio encarga esta tarea a un especialista, que puede disponer del tiempo libre que precise para ello.

Este encargo no sólo supone un gran honor, sino que además le proporciona al autor unos ingresos muy considerables, ya que percibe derechos sobre un libro cuya utilización se impone obligatoriamente en todos los centros de la URSS en los que se curse la asignatura de que se ocupa.

EDUCACION PRACTICA EN LOS ESTADOS UNIDOS

Educación práctica para la economía doméstica.-Esta enseñanza tiende a facilitar a los jóvenes y adultos de ambos sexos la comprensión de las relaciones humanas y la capacitación de las tareas del hogar, que les permitirán vivir más a gusto en el seno familiar. Casi dos tercios de las escuelas secundarias del país facilitan esta educación, en la que se inscriben anualmente casi dos millones de alumnos. Los maestros visitan los hogares de sus alumnos, consultan con ellos y sus padres, supervisan las experiencias caseras y trabajan con adultos y jóvenes que no van al colegio en clases nocturnas o de horario incompleto.

Los programas de economía doméstica incluyen problemas de alumnos y familiares relativos a la alimentación y al vestido, arreglo de la clase, moblaje y accesorios, administración del hogar, cuidado de los niños, higiene familiar y relaciones entre los componentes de la familia. Se arreglan las aulas para que sean lo más hogareñas posible, ya que la efectividad de la enseñanza depende de que se la centre en el núcleo familiar. Los problemas de alimentación y nutrición se estudian, planeando, preparando y sirviendo comidas familiares. El estudio de los vestidos incluye su elección y cuidado, así como el planear accesorios para la casa, se analizan las prácticas de administración hogareña y se presta especial atención al ahorro de tiempo, dinero y energías.

Educación práctica comercial e industrial.—Dos son los objetivos de esta educación:

- a) Entrenar a los ciudadanos para obtener empleo en la industria o el comercio.
- b) Dar a los ya empleados en ellos un adiestramiento que mejorará su trabajo.

En la industrial se tiende a proporcionar el mismo ambiente y las mismas condiciones que imperan en las industrias. El equipo de las tiendas de las escuelas es de las materias que se cursan; la de la lista siguiente: Aire acondicionado, construcción de aeroplanos: panadería, carpintería. dibujo, mantenimiento de máquinas Diesel, galvanoplastia, herreria, marmolería, servicio hotelero, joyería, costura, reparación de instrumentos y máquinas, cuidado de enfermos, refrigeración, manufactura de moldes, reparación de aparatos de televisión y radio, platería, sastrería, colocación de azulejos, relojería y soldadura.

Educación práctica para los negocios.—Desde hace mucho tiempo se han enseñado en los Estados Unidos métodos apropiados para el entrenamiento en los negocios, tanto en escuelas secundarias y postsecundarias como en las de negocios de carácter privado, en colegios y universidades de estudios superiores y en las escuelas de graduados de las universidades. Numerosos establecimientos y algunas sociedades comerciales tienen también sus propios programas para el mejoramiento de sus empleados.

Sus enseñanzas incluyen la preparación para empleos iniciales en oficinas, tiendas y otros negocios, preparación para posiciones intermedias o técnicas, y adiestramiento para gerentes, administradores o investigadores. Actualmente, un 65 por 100 de los estudiantes de secundaria (grados 9.º al 12, inclusive) asisten una o dos clases relacionadas con la materia. En los primeros años, un gran número de alumnos toma clases de mecanografía, tanto para su uso personal como para prepararse para sus futuras actividades. Pero el mayor número de cursos sobre negocios se da en los cursos de educación secundaria inferior y superior, con el fin de preparar a los estudiantes para obtener empleos lucrativos.

LOS MAESTROS Y EL ARTE DE LA PANTALLA

«La televisión es un instrumento de comunicación, un arte al servicio de la sociedad, y ha llegado el momento de enseñar a comprender su lenguaje del mismo modo que se enseña la literatura.» Tal es una de las principales conclusiones logradas en un seminario celebrado en Leangkollen (Noruega) por especialistas de la pedagogía y de los medios de información. Deseosa la Unesco de favorecer el conocimiento de las nuevas tendencias, los resultados de estos estudios figuran en un documento titulado «La iniciación a las artes de la pantalla», destinado sobre todo a llamar la atención sobre estos temas entre los maestros y los dirigentes de las escuelas del magisterio.

Quienes hayan observado en el niño las reacciones provocadas por la televisión, se habrán dado cuenta de que posee una comprensión intuitiva de la película, diferente de la del adulto, y llegarán a apreciar el valor de la televisión como arte social, no sujeto a cánones estéticos, ni a una serie concreta de obras clásicas, sino como un estudio que progresa para utilizar ese vehículo de experiencias inapreciables, en beneficio del nivel cultural y educativo del espectador.

Los primeros en descubrir la importancia de la película fueron los educadores británicos, gracias a la actuación de los cine-clubs, que lograron reunir una selección de las mejores producciones y abrieron una nueva ventana sobre el panorama

del mundo. Después han venido proyectores de 16 milímetros, de gran calidad, que han permitido juzgar las películas mudas de los años 1920 y 1930 como obras maestras internacionales que los niños deben conocer. Actualmente es fácil lograr organizar una sesión cinematográfica clara, bien iluminada, acompañada de bandas sonoras de excelente calidad, y ello obliga a las escuelas a que cada día concedan más importancia a la apreciación cinematográfica.

Naturalmente que existen muchas reservas contra el empleo excesivo de las imágenes y documentos, pues el niño no se encuentra en condiciones de llegar a un pensamiento lógico más que después de los doce años. Si en ese momento se le preguntara a un niño lo que ha visto en el cine, casi con seguridad comenzará por relatar el argumento, y la labor del maestro reside precisamente en lograr que cuando el alumno cuente la historia refiera otros aspectos de la película: el papel de los actores. la decoración, la iluminación, la fotografía, que a juicio de los adultos son cosas superficiales y banales, y que, sin embargo, para el niño es algo muy importante. No sólo es importante, es algo sustancial, ya que es a través de esos motivos como el productor ha tratado de suscitar el interés del espectador.

Previenen los expertos consultados por la Unesco contra la idea de crear un culto minoritario del cine, contrario a la naturaleza de las cosas y nocivo para los fines que se tratan de alcanzar. El niño, sin embargo, no logrará nunca disfrutar plenamente de la película si no se le acostumbra a descubrir hechos nuevos y diferentes de los acostumbrados entre los adultos. Nuestras tradiciones estéticas se basan en obras de arte sólidas, de mármol, piedra. papel o lienzo y la radio, el cine y la televisión escapan a esa clasificación y requieren una sensibilidad especial para que puedan ser notados todos los efectos de luz y de sombra, de sonidos fugaces y otros múltiples efectos.

EXAMENES DE ESPAÑOL COMERCIAL EN PARIS

Como en años anteriores, la Cámara Oficial de Comercio de España en París ha procedido a los exámenes de español comercial, que tienen por objeto dotar a los candidatos que a ellos se presentan de un título que justifique sus conocimientos de la lengua española desde el punto de vista comercial. Las pruebas escritas se han celebrado simultáneamente en Burdeos, Foix, Lila, Lyon, Nantes, Reims, Ruan y Toulouse.

El número de inscritos, tanto en Paris como en los diversos centros de provincias, ha alcanzado la cifra de ochocientos cincuenta, lo que representa un aumento de un 20 por 100 en relación con el año anterior. Las pruebas escritas se celebrarán el 21 de junio próximo en la Cámara de Comercio de España en París.

LA EDUCACION DE LA MUJER EN LAS ZONAS RURALES

«Si el vivir en una región rural es en muchos países una gran desventaja para acceder a los distintos grados de la enseñanza, cuando se trata de la mujer, tales posibilidades son con frecuencia inexistentes.» Esa es una de las conclusiones más dramáticas de un informe preparado por la Unesco a petición de la Comisión Jurídica y Social de la Mujer de las Naciones Unidas.

La secretaría envió cuestionarios a los 117 estados miembros y ha reunido una información muy compleja, pero que habrá de ser mejorada con el fin de conocer las causas de una situación que perjudica notablemente al progreso de las naciones. Las respuestas recibidas reflejan la situación de 82 países, con un conjunto de población rural de más de 1.500 millones de habitantes, por lo que tienen una aplicación casi general. No ha de olvidarse que a pesar del desarrollo de la industrialización y del urbanismo, la mayor parte de la humanidad sigue viviendo en el campo.

Con frecuencia el público de las grandes urbes se imagina que ya han sido vencidos los prejuicios que se oponían a la incorporación de la mujer a las posiciones sociales, culturales y políticas más elevadas, y sin negar la importancia de esa nueva tendencia, es preciso reconocer que todavía en muchos países, y sobre todo en las zonas rurales, la mujer tropieza con dificultades multiplicadas para acceder a la primera enseñanza, para terminar los estudios de ese primer ciclo y, sobre todo, para continuar la segunda enseñanza y la enseñanza superior.

Por eso en las conclusiones de este informe de la Unesco se dice que en un buen número de países relativamente industrializados las diferencias de educación, en el nivel primario, entre los niños y las niñas son poco sensibles, y esa situación puede calificarse de satisfactoria. Pero en la mayoría de los casos, en los paises de economia deficientemente desarrollada, las condiciones repercuten desfavorablemente en la asistencia de las niñas a las clases. Desde luego que en las zonas rurales son muy contados los casos en que las muchachas puedan ingresar en la educación secundaria y la superior en igualdad de condiciones que los muchachos.

La escasez de establecimientos secundarios conduce a esos resultados, y esta situación es aún menos satisfactoria en el ramo de la enseñanza técnica y profesional. Así no es de extrañar que las cifras del analfabetismo sean más elevadas entre las mujeres: la dispersión de la vivienda, el bajo nivel de vida, la participación de la mujer en las faenas del campo perjudican notoriamente a la instrucción de las niñas y les impiden más tarde tomar parte en los cursos de recuperación de los adultos.

GUIA INTERNACIONAL DE LA DOCUMENTACION PEDAGOGICA 1955-1960

«La guía internacional de la documentación pedagógica 1955-1960» publicada por la Unesco es un instrumento de trabajo y una obra monumental, que reúne las referencias indispensables para que el bibliotecario y el educador encuentren una descripción de los sistemas escolares vigentes en 95 países y el inventario de la documentación pedagógica que se produce en escala gigantesca.

La preparación de esta obra ha llevado varios años de consultas con los Estados miembros, con especialistas eminentes en el campo propio de la documentación pedagógica y la tramitación de cuestionarios complicados y difíciles para llegar a la necesaria uniformidad en la presentación de estructuras diversas, en el enunciado de los distintos institutos y centros a quienes incumbe la publicación de estadisticas, legislación escolar, manuales, obras de referencia, bibliografías y estudios pedagógicos de toda naturaleza.

La obra va ordenada por países hasta un total de 95, hallándose bien representadas América Latina, Estados Unidos y Europa. La situación no es idéntica en todas partes, y por eso Africa y Asia figuran con un menor número de asientos.

El primer capítulo está consagrado a la cooperación internacional y a continuación aparecen los países incluídos de manera que puede el especialista apreciar las tendencias de la legislación, la composición administrativa, la estructura y la organización de cada sistema escolar, los estudios e investigaciones que se producen.

Entendió la Unesco que este instrumento de trabajo era indispensable para facilitar la comunicación entre todos los hombres dedicados a la educación, en un momento en que en todas partes se manifiestan inquietudes de mejoramiento y de encuentro de nuevos métodos de trabajo. Proyecta la organización internacional continuar cada cinco años publicando ediciones adicionales que mantengan al día el inventario de cuanto aparece en el campo pedagógico. Las anotaciones y las explicaciones van redactadas de manera que una persona versada en las materias se halle en condiciones de apreciar la producción extranjera, con una comprensión exacta de las estructuras escolares y de las obras

de referencia y de enciclopedias más autorizadas. Consta de más de 750 páginas.

DEFICIT DE CIENTIFICOS E INGENIEROS EN EE. UU.

El creciente déficit de hombres de ciencia e ingenieros en Estados Unidos amenaza con impedir el cumplimiento de los diferentes compromisos contraídos por dicho país en sectores tales como la defensa nacional, la investigación espacial y la ayuda económica a países extranjeros, compromisos contraídos bajo la tácita suposición de que los técnicos necesarios para la realización de los diferentes planes implicados en los mismos podrían irse formando en el futuro, a medida que la necesidad lo exigiese. Pero, a menos que se ponga pronto remedio a tal déficit, la futura demanda de ingenieros, matemáticos y físicos excederá con mucho el número de aquellos de que se pueda disponer. Tal es la conclusión de una serie de estudios realizados a este respecto por el Comité Científico Asesor del Presidente de Estados Unidos en lo que sigue «el Comité», publicados en un informe que resumimos a continua-

Al tratar de hacer frente a sus múltiples compromisos y responsabilidades, a juicio del Comité el país necesita de especialistas en muchos campos, entre los que cabe incluir las ciencias biológicas, médicas, sociales y agronómicas, la ingeniería en todas sus ramas, las ciencias físicas, las matemáticas, etc. Cada uno de estos sectores presta contribuciones esenciales al bien común, pero el progreso técnico exige actualmente una especial aportación de los tres sectores mencionados en último término, es decir, de los ingenieros, matemáticos y físicos. Estos tres sectores absorben:

- Los servicios de, al menos, las tres cuartas partes de todos los hombres de ciencia e ingenieros de Estados Unidos.
- Seis séptimas partes de los fondos federales destinados a investigación y desarrollo.
- 3. Dos terceras partes de los fondos federales dedicados exclusivamente a investigación.
- 4. La mayor parte de los gastos destinados a la financiación de la investigación y desarrollo con fines militares o para la exploración del espacio exterior.

Por otra parte, el país depende, a juicio del Comité, de los matemáticos, físicos e ingenieros para atender el progreso económico de la nación, su seguridad militar, el progreso médico, la asistencia a las naciones en vías de desarrollo, la capacitación de personal directivo para la industria, las empresas, las finanzas, la administración, etc. Es asi como la ciencia y la tecnología están al servicio de la sociedad y, cierta-

mente, de una manera dinámica: los progresos en educación e investigación y desarrollo se complementan entre sí para proporcionar aún mayores progresos, pero también para establecer mayores necesidades, de donde resulta que la demanda de científicos y tecnólogos crece continuamente, sin que sea suficiente aumentar simplemente su número si no mejora al mismo tiempo el nivel profesional de los mismos.

LA INFORMACION INTELECTUAL

En la Casa de la Unesco se anunció la reunión en Moscú del Comité Consultivo Internacional de Bibliografía, Documentación y Terminología para examinar las labores efectuadas en este dominio en el bienio 1963-64 y dictaminar sobre la acción propuesta para los años 1965-66. El director general de la Unesco, señor René Maheu, al convocarla ha pensado en la necesidad de obtener los máximos rendimientos de todos los medios utilizados para recoger el saber de los hombres: el libro, el impreso, la micropelícula.

Varias reuniones de especialistas han expuesto previamente los problemas inmensos surgidos de la edición de millones de artículos, millares de libros, documentos y otros trabajos en las esferas de las ciencias exactas y naturales, en la vida cultural, en el campo de las ciencias sociales, en las actividades de intercambio de ideas y de conocimientos. Los documentos de trabajo refieren los esfuerzos de conservación de ese bagaje, su mantenimiento, su presentación y plantean de modo apremiante los problemas de su empleo y movilidad, tarea difícil y de envergadura colosal.

Con el transcurso de los años cada disciplina adquiere un mayor grado de especialización, su contenido es más novedoso, la multiplicidad de idiomas escritos, las variedades de la cultura, la renovación de las investigaciones llevan a un crecimiento exorbitante de la documentación. Opina el señor Maheu, director general de la Unesco, que ha llegado la hora de intentar reducir a proporciones normales el desgaste de energias resultantes de la falta de comunicación, de la ignorancia de los descubrimientos ya realizados, de la duplicación de los trabajos, en lugares a veces muy próximos.

Problema esencial para la Unesco el de cooperar a la solidaridad intelectual y moral de los hombres, el programa sometido a la reunión de Moscú representa la iniciación de una nueva etapa. Personalidades eminentes del mundo bibliográfico y documentalistas de América Latina, Estados Unidos, Asia, Africa y Europa formularán sus observaciones sobre la ayuda prestada a 18 países en becas, equipo, materiales, obras de consulta relacionadas con la catalogación, inventario, adquisición,

organización de préstamos, publicación de bibliografías y la modernización de la técnica de la documentación. Méjico, Brasil, Argentina, Cuba y Bolivia beneficiaron de esos programas en 1963 y 1964.

El futuro programa supone la inversión de 735.100 dólades, y el Comité al reflexionar sobre el empleo de esas partidas deberá sobre todo esforzarse en lograr que la bilbioteca y el centro de documentación no sean meros depósitos de papeles. A medida que se enriquecen los fondos es más urgente el planeamiento racional, movilizar esos fondos y presentar al especialista la información que precisa, es tarea de la que depende la eficacia del quehacer intelectual.

Los debates más importantes versarán sobre la planificación de los servicios de documentación de la Unesco al interior de la propia Secretaría y en la labor de tipo internacional. Formular las bases de esa coordinación en el plano internacional redundará en una nueva vitalidad del esfuerzo bibliotecario y de la documentación, y en todo caso la Unesco entiende que el problema de la «información intelectual» es ineludible.

NUEVO PLAN DE ENSEÑANZA MEDIA EN FRANCIA

El bachillerato francés cuenta ya siglo y medio de edad, puesto que fué instituído en 1806, y desde entonces ha sufrido tantos cambios, variaciones, correcciones, ampliaciones y enmiendas, que en 1957 las autoridades de la IV República llegaron a la esquemática conclusión de considerar que el mejor medio de estabilizar la perfección era simplemente suprimirlo, sustituyendo su diploma por un certificado escolar de estudios equivalente.

Pero aquel régimen murió y una vez más los defectos e imperfecciones del tradicional ciclo universitario quedaron en forma de expedientes sobre la mesa del ministro de turno esperando «esa profunda reforma, deseada por muchos y temida por todos».

Recientemente el ministro de Educación Nacional, después de haberlo anunciado varias veces, expuso en el hemiciclo parlamentario francés los grandes trazos de su proyectado programa renovador. El señor Fouchet declaró que la organización futura de la enseñanza superior aún no está totalmente elaborada y en función de tales lagunas no dió aún las aclaraciones y las precisiones necesarias para que se comprenda en toda su amplitud lo que será en adelante la formación técnica superior de los jóvenes estudiantes. Pero arrancando de lo que puede deducirse con el análisis de las medidas anunciadas, en el futuro la universidad francesa extenderá cinco títulos de bachiller distintos:

- a) Con formación literaria y lingüística, para el ingreso en las Facultades de Letras y Derecho.
- b) Formación a base de matemáticas y estadísticas, ciencias económicas y humanismo. También para las Facultades de Letras y Derecho.
- c) Ciencias exactas, matemáticas y físicas, para las Facultades de Ciencias.
- d) Ciencias naturales, para las Facultades de Medicina y Farmacia.
- e) Enseñanza técnica y científica, para ingeniería, arquitectura y ciencias.

En resumen: proliferación de títulos en lugar de la anulación prevista al principio, y como conclusiones una tendencia manifiesta a extender la enseñanza de lo técnico a expensas evidentemente del conocimiento de los clásicos. «Minerca y Apolo serán sacados de sus altares para sustituirlos por Vulcano y Mercurio», ha dicho un diputado en tono de crítica.

Esta es la opinión reinante: no se trata de una reforma, sino de la aplicación de otro método de enseñanza que los partidarios del Gobierno califican de «necesidad fundadas», y los adversarios, de «contracorriente al progreso».

Como acostumbra a ocurrir en semejantes ocasiones, la disparidad de opiniones da un coro nutridísimo de descontentos, pero «como de ordinario la reacción ante toda reforma era categóricamente hostil, es ya un progreso que esta vez sólo pueda calificarse de acogida no entusiasta», dice un comentarista de la capital.

DIDACTICA DE LA ENSEÑANZA EN EL BRASIL

Hace ya diez años que el Instituto Brasilero de Educação Ciencia e Cultura de San Pablo (Brasil) sus labores de difusión científica a través de programas cada vez más intensos de acercamiento al profesorado, a los institutos y universidades y mediante exposiciones destinadas a llevar al público la preocupación por los nuevos conocimientos. La primera realización fué la de preparar un equipo de química, compuesto de una serie de aparatos y productos, con los cuales era posible, siguiendo las instrucciones escritas, realizar una serie de experiencias directas a cargo del propio alumno. Hoy son más de 15.000 las colecciones difundidas en todo el país en las ramas generales de la ciencia, la biología y la física.

Una obra de este tipo, realizada con medios financieros muy escasos, ha significado una aportación muy valiosa al mejoramiento de los programas, pues con el tiempo IBECC, que en San Pablo representa a la Comisión nacional brasileña de la Unesco, ha ido extendiendo sus empresas y ha facilitado 3.000 equipos de laboratorio para los liceos y otros

40 para los laboratorios de las universidades.

A los cursos de perfeccionamiento del profesorado han asistido en los últimos cinco años 3.670 profesores venidos de todos los confines del país y también beneficiaron de estas experiencias grupos de profesores de Argentina, Chile, Colombia, Costa Rica, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú y Uruguay.

No sólo se han producido materiales en señanza, sino también libros de texto, y gracias a un enorme esfuerzo de traducción y transcripción a las realidades científicas del Brasil, numerosos volúmenes norteamericanos, en las principales esferas de la enseñanza científica han sido puestos en manos de estudiantes y profesores, en lengua portuguesa. Por otra parte, el público en general y los especialistas han ido recibiendo mensualmente el «Noticiario de IBECC», donde se han formulado toda clase de observaciones y se ha alentado sobre todo la vocación científica entre los jóvenes. Algunas becas y concursos han permitido premiar el talento de los más aplicados. Incluso con el concurso de las estaciones de televisión de San Pablo han podido organizarse algunas clases científicas, adquiriéndose una importante experiencia sobre los métodos más adecuados para difundir, gracias a los medios modernos de información, los programas destinados a los adolescentes.

GRAN BRETAÑA ADOPTARA EL SISTEMA METRICO DECIMAL

Gran Bretaña adoptará el sistema métrico—como parte de su esfuerzo para acomodarse a la economía europea—, ha declarado en el Parlamento el ministro de Comercio, Douglas Jay. El ministro añadió que el Gobierno pensaba crear un Comité, formado por destacadas personalidades oficiales e industriales, para resolver todos los problemas que pudieran derivarse de la conversión y que se mantendría en contacto con los Gobiernos de la Comunidad Británica de Naciones.

El cambio en las medidas decimales tendrá carácter gradual y se calcula tardarán diez años en llevarse a cabo. Primeramente serán los exportadores, quienes después de todo ya lo habrán hecho en gran proporción, pues más de la mitad de sus exportaciones van dirigidas a países decimales, y se espera que la proporción aumente en años venideros.

Así dentro de cinco años él cambio afectará a la gente de la calle, cuando vean las cosas en los escaparates medidas en kilos y litros y los precios en libras y centésimas o milésimas de libra.

Y mientras tanto los niños en la escuela tendrán que aprender los dos sistemas. Y con los niños, los mayores. Los enemigos de los grados centigrados emprenderán otra campaña contra este cambio que les pone a merced del extranjero, que acaban con una tradición y que rompe ese sentido de venir a un mundo diferente cuando se desembarca en la costa del Canal.

Los motivos de míster Wilson podrán ser, como se dice, los de acabar unificando a la Gran Bretaña con el Continente; pero el efecto más importante será psicológico y moral, y no es exageración decir que ese cambio constituirá una profunda revolución.

PRIMERA REUNION DE LA COMISION ASESORA DE LA OEI

Ha tenido lugar en Madrid la primera reunión de la Comisión Asesora de la Oficina de Educación Iberoamericana (OEI), organismo internacional con sede en España.

Bajo la presidencia del secretario general de OEI, don Rodolfo Barón Castro, se han celebrado las sesiones de trabajo, en las que se adoptarán el reglamento interno, procediéndose al examen del primer punto del orden del día.

Asistieron a la reunión la señora Otilia Arosemana de Tejeira (Panadon Reynaldo Galindo Pohl (El Salvador), don José R. Martínez Cobo (Ecuador), don Jesús Rubio García Mina (España) y don Ramón de Zubiría (Colombia); también participaron en la reunión el vicepresidente del Consejo Directivo, doctor Incháustigue Cabral (República Dominicana), el presidente de la Comisión Administrativa, don Joaquín Tena Artigas (España); el presidente de la Comisión de Propaganda, embajador Sorzano González (Colombia); el representante del Perú, don Juan José Calle y Calle, y el del Instituto de Cultura Hispánica, don José María Alvarez Romero.

La reunión estudió los siguientes puntos: Modificación de los Estatutos de la OEI; problemas del idioma español en Filipinas; encuesta sobre textos para neolectores; actitud iberoamericana en la Conferencia de Teherán, y su participación en el II Seminario Iberoamericano de Enseñanzas Técnicas.

LAS ENSEÑANZAS ARTISTICAS EN ARGENTINA

El Instituto Docente argentino de Orientación Estética Infantil forma parte del grupo de institutos que pertenecen a la Dirección de Enseñanza Artística de la Dirección de Cultura del Ministerio de Educación Nacional de la provincia de Buenos Aires

Su finalidad es la de formar personal docente especializado que, por el conocimiento de medios técnicos y culturales adecuados pueda orientar, sugerir e instar a los niños a que participen con naturalidad en el mundo de los objetos considerados bellos, aunque con esta finalidad se den implicitamente otras.

El profesor que prepara en el instituto será consciente de la importancia que tiene en el presente la educación por el color, la forma, la palabra, la danza, el canto, la música, el ritmo, los juegos dramáticos, el teatro y el teatro de títeres.

En el saber teórico práctico que adquirirá el maestro reside el afianzamiento de las distintas disciplinas a que se les somete, con el fin de reafirmarlas primero en el espíritu de quienes tendrán a su cargo la educación del niño.

Bien delimitado quede que, con esto, no se significa que el maestro será un remedio del niño, sino que se realiza con el fin de que adquiera una ductibilidad, una habilidad creadora, un conocimiento cabal de sus reacciones y la agilidad indispensable para transportarlos a climas donde fuerzas necesarias e imperceptibles alcancen expresiones inimaginables, de acuerdo con el propio mundo del niño, en constante diálogo con su contorno.

Comprobación de lo expuesto es el hecho palpable del Centro Experimental de Expresión Estética Infantil, que cuenta en la ctualidad con 170 niños que asisten los días jueves y sábados. Este grupo de niños está dividido por edades, constituyendo a la vez el material humano necesario para que las maestras realicen con ellos sus prácticas pedagógicas.

Se ha hecho un estudio exhaustivo de los programas vigentes en las escuelas primarias tratando de ensamblarlos con una orientación estética.

Los tres años de Psicología, más las clases de Foniatría Pedagógica que figuran en sus programas han creado la necesidad de un Gabinete de Foniatría Pedagógica, cuya finalidad consiste en: beneficiar al niño de escuelas diferenciadas con un tratamiento pedagógico especial, de acuerdo con el problema que ofrece dentro del grado y encuadre: colaborar con las instituciones ayudando a dar solución en acción compartida, evitando superposición de obra educativa e informativa sobre los resultados obtenidos: dar al alumnado del Instituto Docente de Orientación Estética Infantil la posibilidad de una práctica más vasta de tratamiento pedagógico integral de anormales: capacitar a estas alumnas en la aplicación de las materias de orientación estética infantil de acuerdo con la diosincrasia de la infancia diferenciada, con fines terapéuticos pedagóprestar el tratamiento compensatorio adicional especializado a todo niño.

Se propone este instituto crear un centro cultural artístico pedagógico, para brindar a los maestros de la provincia planes de trabajo aplicables a los medios donde actúan, guías didácticas, material de literatura infantil, teatro de niños, teatro

de títeres, juegos y todo otro elemento que pueda servir para una orientación estética. Asimismo, pondrá al alcance de todos su centro de recepción de manifestaciones estéticas de los principales centros europeos.

TENDENCIAS ACTUALES DE LA ESCUELA ESTADOUNIDENSE

La educación elemental en los Estados Unidos trata últimamente de:

- a) Valorar el crecimiento tanto en función de la personalidad del niño como de sí mismo.
- b) Individualizar la enseñanza todo cuanto sea posible.
- c) Utilizar la investigación sobre el desarrollo infantil para la elaboración de programas y planes de estudios.
- d) Relacionar éstos con las necesidades de los niños en su ambiente.
- e) Organizar el trabajo escolar en torno a los intereses del niño y sus problemas.
 - f) Hacer de la escuela parte in-

tegrante de la localidad, y de la localidad una parte integrante de la escuela.

SEMINARIO LATINOAMERICANO SOBRE TELEVISION EDUCATIVA

Dieciocho países iberoamericanos y observadores de diversas organizaciones interesadas en estos asuntos tomarán parte en el seminario latinoamericano sobre televisión educativa, convocado en Méjico del 8 de junio al 4 de julio próximo. La Unesco, de acuerdo con las autoridades del país, sede del seminario, han preparado un programa de trabajos del más alto interés, pues bajo esa designación se comprenden las actividades relacionadas con la vulgarización de la ciencia, la enseñanza de las lenguas, el fomento del civismo y de la alfabetización entre los adultos, así como todo lo relacionado con la televisión infantil y la enseñanza extraescolar.

En primer término, los participantes en el seminario tratarán de defi-

nir los aspectos más fundamentales de la cuestión y analizarán los progresos considerables de la televisión en Iberoamérica. Esta confrontación será muy útil y mostrará hasta qué punto la ingeniosidad, en muchos casos, ha podido suplir a la falta de los recursos técnicos que una empresa de este tipo requiere. Por otro lado, no se trata de la enunciación de simples teorías, sino que además habrá lugar para desarrollar experiencias importantes en trabajos realizados individualmente y en equipo, gracias a un estudio de televisión, que ha sido instalado por el Instituto Latinaomericano de Cinematografía Educativa (ILCE), a fin de poder dar a esta parte del seminario el realce que merece.

El programa comprende, como es natural, otros muchos aspectos relativos a la preparación y producción de programas, a la organización de las estructuras de una estación de televisión, a la organización de los grupos de espectadores y, en fin, a la presentación de los principales materiales producidos hasta la fecha con destino a la televisión cultural, infantil y de adultos.

La REVISTA DE EDUCACION es una publicación mensual que aparece durante los meses correspondientes al año académico. Por tanto, nuestro próximo número se pondrá a la venta en octubre de 1965

CUADERNOS DE LEGISLACION

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

ULTIMO TITULO
ARTES APLICADAS
V OFICIOS ARTISTICOS
136 páginas

136 páginas 50 pesetas





ENSEÑANZA MEDIA Institutos Régimen económico

Presentación

PRIMERA PARTE

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

SEGUNDA PARTE

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

APÉNDICE

328 páginas

50 pesetas

OTROS TITULOS PUBLICADOS

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

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

REVISTA DE EDUCACION

PUBLICACION MENSUAL

Editoriales

Estudios

Crónica

Información extranjera

La educación en las revistas

Reseña de libros

Actualidad educativa

EDITADO POR LA SECCION DE PUBLICACIONES S.G.T. MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL