

# REVISTA DE EDUCACION

**Estudios.** Francisco Secadas: Trabajo y descanso del escolar (VI y último), 1-12 - Adolfo Maílo: La supervisión del escolar (y II), 12-18 - José Antonio Pérez-Rioja: La educación de adultos (I), 18-21 - M. E. Espada-Bermejo y A. A. Martínez: Lecturas infantiles, 21-25.

**Crónica.** Antonio Tena Artigas: La Educación y el primer Plan de Desarrollo, 26-31.

**Información extranjera.** Enrique Ruiz-Fornells: España y los Institutos "National Defense Education Act", 32-34.

**La educación en las revistas.** 35-37

**Reseña de libros.** 38-40

**Actualidad educativa.** 41-48



# REVISTA DE EDUCACION

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

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

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

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

NUMERO SUELTO	SUSCRIPCIONES
<i>Ptas.</i>	<i>Ptas.</i>
España ..... 40	Por 10 números:
Iberoamérica .... 50	España ..... 300
Extranjero ..... 50	Iberoamérica .... 500
Núm. atrasado... 50	Extranjero ..... 600

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

y VI

### Trabajo y descanso del escolar \*

(Horario escolar y «ocio»)

FRANCISCO SECADAS

Investigador científico del CSIC



#### 4.3 Programas

En sustancia, se aprecian tres causas principales de dificultad de los programas, que llamaremos: *extensión*, *complejidad* y *complicación* o índole abstrusa de los conceptos. Me referiré a cada una separadamente.

##### 4.31 LA EXTENSIÓN DEL PROGRAMA

La sobreabundancia de conocimientos trae como resultante natural el efecto de *interferencia*. Si aceptamos como postulado pedagógico que hay que enseñar para la transferencia, salta a la vista el contrasentido de tal exceso.

Es consigna internacional: hay que acabar con los programas «demenciales». «El ideal de la escuela es acrecentar la capacidad de adaptación, de enriquecimiento y de creación», dice madame O. C. Brunschwig en el seminario citado... Pero los autores de texto no quieren comprometerse ante sus colegas. Desean evitar que su tratado sea sorprendido como insuficiente en un punto cualquiera. La consecuencia primera es ampliar el programa. La segunda es que los profesores en la enseñanza se rigen por el texto, añadiendo muchas veces apuntes y notas complementarias.

\* Las cinco primeras entregas del presente trabajo de nuestro consejero de redacción se publicaron en los números 175 (noviembre de 1965, pp. 53-59), 176 (diciembre de 1965, pp. 106-109), 177 (enero de 1966, páginas 153-159), 178 (febrero de 1966, pp. 207-215) y 179 (marzo de 1966, pp. 249-256).

O prescindiendo totalmente del texto que han impuesto, como recientemente me confesaba un profesor de Matemáticas.

Los examinadores, por su parte, ya no se conforman con el programa, sino que se atienen a los textos, ¡al conjunto de ellos! El resultado es para el alumno «un programa demencial», monstruoso. Y una ansiedad angustiosa en toda la extensión y propiedad de la palabra.

Para el «ingeniero de programas escolares», el estado de la cuestión es, más o menos, éste: «¿Qué cosa debe saber un bachiller elemental? Tales y tales. Pues repartámoslas en los cuatro cursos, empezando por las que "a mí" me parecen más fáciles y acabando por las más difíciles.» A partir de este momento se traza un temario de lo que se considera importante por unos y otros, hasta «completar» el programa. Luego contemplan su obra creadora, la ven buena y descansan.

He sido testigo cercano, aunque ajeno, de la implantación del actual régimen de enseñanzas en el Bachillerato elemental. Se hicieron unos temarios «básicos», con la idea de aliviar el recargo del plan precedente. La aparición de los temas desencadenó una verdadera epidemia de angustia entre el profesorado. «Pero el programa, ¿dónde está el programa?», escuché más de una vez. Hubo que desmenuzar las cuestiones globales en programas detallados. Al atraparlos, tras ávida espera, los autores de texto concedieron su importancia a cada cuestión y volvieron a engendrar tratados monstruosos.

No existe posibilidad de matizar, porque un profesor dará más relieve a unos asuntos y otro a otros; así que hay que exponerlos todos como importantes, para evitar la sorpresa. Luego vienen los exámenes de reválida, que lo abarcan todo sin acepción de textos... Conque hay que enseñarlo todo por igual, porque, a fin de cuentas, hay que saberlo todo...

Este es el «proceso inexorable» de los textos monstruosos y de los «programas demenciales». Por ese tobogán se llega a un proceso *in infinitum*, y a la frustración y a la angustia en el escolar.

El conjunto es un puro artificio. No tiene las ventajas de un traje hilvanado sobre maniquí, porque éste se hace a medida; ni las del traje en serie, porque el alumno no puede elegir el programa que quiera. Es un programa abstracto.

El proceso concreto es el de aprender, que es actividad del alumno, y no el de la lógica interna de las enseñanzas, que es el ideal del programador.

La frustración conduce al deterioro de la formación. El estudiante impotente, ante el programa, asimila la enseñanza a un nivel mental inferior. Ahora bien, al ensanchar la base de formación secundaria, extendiéndola a todos los españoles, como se pretende, sin alterar el nivel del estudio, el número de fracasos se multiplicará. Se hace, por ello, urgente, una reforma y adaptación, al menos, del tercero y cuarto cursos, según que la pretensión del estudiante se limite a cursar el Bachillerato elemental—única que pueda uniformarse para todos los escolares—, o que aspire a continuar estudios superiores.

«Se informa mucho, pero se forma poco.» Esta frecuente lamentación no lleva el remedio en sí misma, y sirve de poco si previamente no se conviene en qué debe consistir la formación, para adecuar los métodos y el régimen de enseñanzas a conseguirlo, en caso de ser distinto de lo que se está logrando en la actualidad.

«El profesor—dice Wall (l. c.)—se encuentra ante este dilema: o bien educar y correr el riesgo de no instruir bastante, lo cual implica un cierto porcentaje de fracasos en los exámenes, o bien instruir y dejar a remolque los dos tercios de la clase, que no pueden seguir ese ritmo.»

Yo diría que hay un término medio. Si se eligen los contenidos adecuadamente, instruir y educar coinciden. La información, incluso reiterada y machacona, es necesaria para que la mente, una vez familiarizada con esos contenidos elementales, pase a elaborar otros nuevos, y a pensar en un plano superior, donde lo que fué objeto de dedicación y estudio sea instrumento de empleo y premisa de nuevos pensamientos. El instruir no se opone al educar. Pero hay que convenir en que hay una instrucción educativa y otra que dispersa, disgrega y deteriora. Lo que procede hacer es concentrar el esfuerzo sobre los asuntos, me-

dante los métodos que hacen educativa la instrucción. A ello se refiere el párrafo inmediato.

#### 4.3.2 LA COMPLEJIDAD

En efecto, informar es necesario para dar el salto al nivel superior de comprensión. Pero ello es otro argumento más en pro de una acertada selección de los contenidos de información.

La *complejidad* resulta del abuso de la combinatoria mental, de la multiplicación de relaciones en torno a un mismo fundamento y, en general, de toda precipitación en la marcha y de la acumulación de nociones que el alumno ha de manejar. Lo primero arrambla y condensa un exceso de elementos con la prisa; lo segundo peca de agregar demasiado en la explicación de un asunto.

«Deberían podarse los cursos de asignaturas—dice Córdoba—, y también muchos cuestionarios, de partes innecesarias o demasiado avanzadas y prematuras.» Toledo propone que se descargue el cuestionario de la enseñanza media y, si es posible, el cuadro de disciplinas, acumulando las enseñanzas en la mañana y dedicando parte de la tarde a la formación práctica del escolar en lo cívico, en lo social y en lo cultural, y brindar incentivos para la posible asociación del escolar.

Como resume Vizcaya, «conviene disminuir ciertas materias y aumentar otras». Y Guipúzcoa: «El excesivo recargo de materias y horas traerá consigo un menor provecho en el chico, que, agobiado, pasa día tras día. Más tarde, la continua preocupación por lo puramente memorístico entorpecerá el estudio en niveles superiores.»

Lo que, por lo menos, hace, y esto lo tengo comprobado, es impedir al nivel de los trece años el cambio de recurso mental en el estudio. Como no se ha dado vuelo al razonamiento y a la elaboración personal, se empeñan muchos en seguir aprendiendo de memoria todos los volúmenes que para cada asignatura manejan. Lo cual es monstruoso e imposible. El instrumento insustituible para asimilar todo eso es ahora la elaboración mental, pero están desacostumbrados y nadie les enseña a hacerlo. Las exigencias, por otra parte, hacen incómodo el cambio de procedimiento. El alumno se ve desasistido, y es el punto en que mayor número de fracasos se registra. En una encuesta de García Yagüe, el 70 por 100 de estudiantes de cuarto reconocen que aprenden de memoria sin entender. Casi el 80 por 100 desprecian gráficos y tablas...

«Otra razón que mueve a los padres a mandar a sus hijos a la pasantía—dice Pontevedra—es el recargo de los programas. Hay que buscar la forma que indique qué asignaturas se han de cursar con preferencia a otras y en qué dosis se deben estudiar. Porque se da la paradoja de que el alumno, que se siente sobrecargado de trabajo en el Bachillerato, al llegar a la Universidad no al-

canza el nivel exigido, como prueban los numerosos suspensos de Preuniversitario y Selectivo.»

Por otra parte, parece que el alumno de grado elemental no lee con soltura ni escribe con naturalidad. De ahí la necesidad de intercalar al nivel de los doce años alguna prueba de suficiencia en lectura comprensiva, etc., y, sobre todo, la orientación y estimulación para el empleo de razonamiento, que entonces despunta. Es cuestión de método y orientación, es decir, de enseñar a trabajar, y debe hacerlo el profesor, en vez de impedirlo con sus propias prescripciones de tarea.

«Urgente revisión, a fondo, de los actuales planes de enseñanza—pide Soria—para hacerlos adecuados a la capacidad media de los alumnos. Esta situación podría aliviarse con la supresión de enseñanzas complementarias, reducción del número de asignaturas y, dentro de éstas, simplificación de los textos y cuestionarios, ateniéndose a lo esencial y suprimiendo lo farragoso y memorístico.» Y aporta atinadas sugerencias para un nuevo planteamiento:

«Mayor número de profesores, en relación con los alumnos existentes.

Dignificación del profesorado.

Supresión de materias.

Simplificación de las mismas.

Regulación de las horas de estudio.

Respeto al horario familiar.

Nuevo planteamiento de las vacaciones escolares.

Realización de enseñanzas teórico-prácticas, dotando a los centros del material necesario para la puesta en práctica de esta enseñanza.

Dotar a los centros de uno o varios profesores que tengan como misión la enseñanza de la técnica del estudio de modo teórico-práctico, haciendo uso de las técnicas mnemotécnicas, sistemas de lectura rápida, etc., y poniendo a su disposición elementos técnicos y máquinas indispensables en la vida del momento presente y, en la actualidad, totalmente desconocidas para los alumnos.»

#### 4.3.3 COMPLICACIÓN Y ABSTRACCIÓN PREMATURA

La tercera raíz de la dificultad de los estudios es la complicación o índole abstrusa del concepto, ya sea por el alto nivel de abstracción, o bien por la riqueza y densidad de implicaciones, o a causa de la modalidad de pensamiento, prematuramente ejercitada.

*Hay que adaptar el programa a la edad.* Por ejemplo, los alumnos menores de doce-trece años son incapaces de manejar la abstracción, salvo, a todo tirar, un 15 a un 20 por 100. Las matemáticas, por esta causa, producen en la mayoría de los alumnos—cifrémoslo en un 80 por 100—una frustración sistemática. Este desfase respecto a la maduración es una fuente de esfuerzo, ya se ha dicho.

Según propias indagaciones, el 92 por 100 de alumnos de segundo curso siguen encontrando difíciles las mezclas y repartos proporcionados; el 97 por 100 de tercero acusa inseguridad en las relaciones métricas del triángulo y el 85 por 100 en las nociones de trigonometría, y aproximadamente otros tantos de cuarto tienen dificultad en comprender—o acaso imaginar—las primeras nociones de geometría del espacio.

«En la enseñanza primaria—observa Zamora—están muy recargados de materias. La deficiente distribución a lo largo del curso hace que el horario sea muy intenso. En la enseñanza media todavía está más agudizado el problema. Debería predominar el criterio psicológico de adecuación a la evolución infantil, sobre el criterio lógico, de estructura racional y teórica de las disciplinas.»

El anatema de Le Gall a los especialistas tiene aquí su justificación. Ven la disciplina con mentalidad lógica, tras haber planchado y allanado—en su propia mente, claro está—todas las dificultades. No deberían ser especialistas los que estructurarán el programa, o al menos quienes le dan la última forma. Deberían ser consultados para no cometer errores y para dar cierta consecuencia a los cursos superiores con los inferiores. Pero sin otorgarles vara alta para fijar los contenidos y, sobre todo, la extensión de los mismos.

#### 4.3.4 RESUMEN

«Los horarios escolares son brutales si se comparan con los laborales—resume Zaragoza—. La pesadilla escolar persigue a los muchachos de tal forma que muchas individualidades, que desarrolladas normalmente serían muy valiosas, socialmente se pierden y son catalogadas como díscolas e inconformistas por esta causa.»

En cuanto al remedio, casi todo es cuestión de método, y mucho, de organización escolar, donde los métodos y contenidos se uniformen de suerte que el alumno encuentre un sendero equivalente en todas partes.

Los antidotos directos, convertidos en norma de programación, se podrían enunciar diciendo que:

La *extensión* se remedia reduciendo los programas.

La *complejidad*, simplificando y espaciando (despaciando).

La *complicación*, graduando las nociones y acompasando la dificultad y abstracción al ritmo de maduración evolutiva.

## 5. EL «OCIO»

La palabra «ocio»—y también la de descanso—tiene dos acepciones distintas, que no sólo se prestan a confusión, sino que pueden despertar actitudes encontradas.

Yo establecería, provisionalmente y sin preten-

siones lingüísticas, la siguiente discriminación de conceptos, útil para nuestro propósito:

Reposo: ocio opuesto al trabajo.

Descanso: ocio opuesto a la fatiga.

Naturalmente que en la medida en que el trabajo cansa, el reposo descansa. Pero no toda fatiga procede directamente y por completo del trabajo. Ni la inactividad sería descanso cuando el trabajo no ha llegado a cansar.

Lo anterior se refiere a un sentido *negativo* del ocio. Pero implica éste otro sentido *positivo*, que algunos refuerzan llamándolo «empleo del ocio», y que la sola palabra basta para expresar. En este sentido, «ocio» es ocupación reposada, libre de exigencias y presiones, beneficiosa para recreo de funciones mentales y facetas de la personalidad mantenidas al margen, desocupadas durante la tarea.

En plural, «ocios» son «obras de ingenio compuestas en los intervalos de otros trabajos». Equivale a la inglesa *hobby*. «El violín de Ingres», como se dice alusivamente.

En el capítulo del ocio iré considerando breve y sucesivamente los asuntos con más frecuencia apostillados por los comunicantes de provincias:

Recretos y «tiempo libre» (5.1).

Ejercicio físico (5.2).

Asueto semanal, etc. (5.3).

Vacaciones (5.4).

«Ocio dirigido» (5.5).

### 5.1 Recreos y «tiempo libre»

Entraré en el tema haciendo hincapié en la distinción que existe entre simple recreo o pausa y tiempo libre.

Se suele entender por *recreo* corrientemente, no sin violentar la etimología, un descanso en la tarea, una pausa. Entre clase y clase se intercalan pausas, recreos, descansos. La finalidad es dar alguna movilidad a los miembros y reposar de la actividad mental durante un breve lapso de tiempo para desinhibirla. Diez minutos, un cuarto de hora, media hora, pueden cumplir bien esta función.

Pero los recreos no son propiamente *tiempo libre*, auténtico juego, ocio en el pleno sentido del término. El juego supone total despreocupación y que dentro de ciertos límites el alumno pueda hacer lo que le plazca, «lo que le dé la gana». El juego cumple más bien otra función, la de fatigar los miembros coartados durante las horas de trabajo, ponerlos en ejercicio tonificante y que se cansen a su vez. Pero después del juego se necesita descanso para recuperación de esos miembros, y ahí es donde resulta cierta la observación de que después de un partido de fútbol no podemos ponernos a estudiar.

El *recreo*, o mejor, la pausa, tiene la función de facilitar la prolongación de la tarea, sin acumulación de fatiga, hasta cumplir la jornada de trabajo. El *juego* tiene por misión dejar libre la fantasía, soltar los músculos y, en fin de cuentas,

desinhibir el organismo entero del niño merced a una total despreocupación de las faenas y aprovechando la oportunidad de ejercitar y aun fatigar miembros y funciones sujetos a control durante la tarea escolar.

Queda con esto ordenado el sistema de conceptos de esta forma:

Ocio: Desocupación, diversión, distracción o apartamiento de tareas serias (*divertere, distrahere*).

Reposo: Cesación de la tarea.

Descanso: Reparación de la fatiga.

Pausa: Desinhibición, recreo en el sentido usual.

Tiempo libre: Ocasión de juego y de empleo placentero de otras funciones.

El juego, y no el recreo o pausa, cumple las condiciones del ocio infantil al liberar al niño de las exigencias de la tarea y permitirle una entrega gozosa al que García Hoz llama «espíritu de fiesta» y al disfrute de la libertad. Hay que andarse con cuidado en la pretensión de organizar el ocio infantil y en la manera de realizarlo. Yo diría que, como principio, toda organización del ocio debe tender a que se divierta más el muchacho, mediante el respeto del orden y de los valores. De ahí que postulemos, en todo caso, una «organización ocasional» o, como luego la llamaremos, *disposicional*.

Al definir la vertiente positiva del ocio como ocasión de soltar los miembros y el libre vuelo de la fantasía, y más generalmente como oportunidad de activar funciones coartadas en la ocupación seria, se da cabida a la doble manifestación del ocio que los autores definen y clasifican como juego y como espectáculo, incluyendo la lectura y ocupaciones de recreación intelectual.

Son frecuentes entre nuestros comunicantes las quejas por la escasez de tiempo libre del escolar. «Hace falta más tiempo libre», dice Cádiz. Y Huelva: «En cuanto al tiempo libre diario, se suele descuidar este aspecto en la enseñanza primaria. En la media puede afirmarse que no hay tiempo libre, pues es costumbre de los padres obligar a los hijos a asistir a academias o profesores particulares para evitar fracasos en los exámenes.»

Se ha descuidado excesivamente en nuestros centros docentes la disponibilidad de campos de juego. En Inglaterra todo centro debe estar provisto de suficiente terreno para esparcimiento de los alumnos. ¿Cuándo se podrá implantar en nuestro país un criterio semejante?

Porque la solución completa será imposible mientras se desatienda cualquiera de los dos factores y condicionantes, en lugar y en tiempo: suficiente *tiempo* para juzgar y *lugar* donde hacerlo.

La cuestión del *tiempo libre* —al espacio volveremos a referirnos— quedará prácticamente resuelta desde el momento en que se adopte inflexiblemente el horario máximo de trabajo, ya sea el propuesto más arriba u otro más conveniente.

localización

de

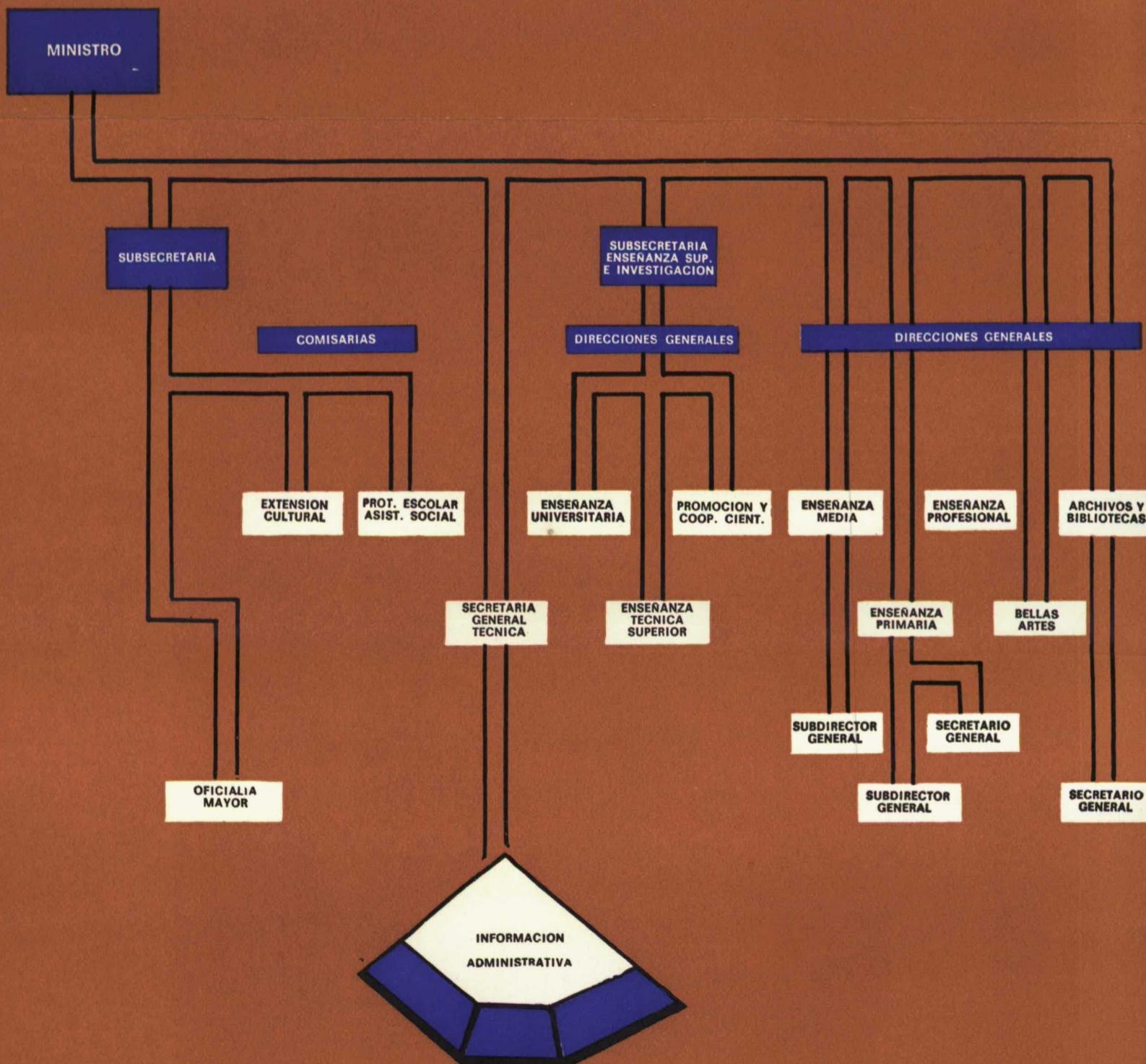
dependencias

# Ministerio de Educación Nacional

Confeción:  
Servicio de Información  
Administrativa

SECRETARIA GENERAL TECNICA

Edición:  
Sección de  
Publicaciones



## DEPENDENCIAS CENTRALES

### EXCMO. SR. MINISTRO. Alcalá, 34 (14).

Secretaría particular. 221-44-14

### SUBSECRETARIA. Alcalá, número 34 (14).

Secretaría particular. 221-26-86  
Asesoría Jurídica 221-07-16  
Intervención Delegada de Hacienda. 231-47-96  
Sección del Presupuesto y Programación Económica. 221-86-51  
Sección de Edificios y Obras. 221-72-89  
Sección de Fundaciones Benéfico-docentes. 221-80-38  
Sección de Cajas Especiales. 222-34-26  
Sección de Rehabilitación General. 231-17-31  
Sección de Recursos. 232-16-31  
Sección de Títulos. 221-52-59  
Sección de los Servicios Administrativos de Relaciones Públicas. 232-13-00  
Contabilidad de Hacienda. 222-70-80

### OFICIALIA MAYOR. Alcalá, número 34 (14).

Secretaría particular. 222-32-47  
Sección de Personal. 222-44-84  
Sección de Ordenación Administrativa. 221-77-03  
Oficina Central. 221-97-84  
Oficina de Asuntos Económicos. 221-77-03  
Archivo General (por excepción, en Serrano, 115 (6)). 261-32-45

### SECRETARIA GENERAL TECNICA. Alcalá, 34 (14).

Secretaría particular. 232-38-51  
Sección de Relaciones Exteriores. 231-77-71  
Sección de Publicaciones. 221-96-08  
Sección de Asuntos Generales. 222-85-79  
Sección de Estudios y Documentación. 222-93-49  
Servicio de Estadística. 222-17-85  
Servicio de Información Administrativa. 232-13-00  
Biblioteca del Departamento. 232-13-16

### COMISARIA DE PROTECCION ESCOLAR Y ASISTENCIA SOCIAL. Eduardo Dato, número 31-33 (10).

Secretaría particular. 223-37-80  
Sección de Protección Escolar. 224-41-59  
Sección de Asistencia Social. 223-79-62  
Sección de Patronato de Casas para Funcionarios. 224-61-98  
Sección Económica de P. E. y A. S. 257-99-37

### COMISARIA DE EXTENSION CULTURAL. Alcalá, 34 (14).

Sección de los Servicios Administrativos de la Comisaría. 231-02-56  
Servicio de Medios Visuales. 222-13-63  
Servicio de Misiones Educativas. 222-34-96  
Servicio de Lecturas Educativas. 222-44-48  
Servicio de Medios Auditivos (por excepción, en Santa Fe, 4 (8)). 241-81-67

### CONSEJO SUPERIOR DE INVESTIGACIONES CIENTIFICAS. Serrano, 113 a 123 (6).

261-98-00

### SUBSECRETARIA DE ENSEÑANZA SUPERIOR E INVESTIGACION. Alcalá, 34 (14).

Secretaría particular. 322-98-59

### DIRECCION GENERAL DE CO-OPERACION Y PROMOCION CIENTIFICA. Alcalá, 93 (9).

Secretaría particular. 276-39-68  
Sección de Organismos Culturales Internacionales. 276-39-67

### DIRECCION GENERAL DE ENSEÑANZA UNIVERSITARIA. Alcalá, 34 (14).

Secretaría particular. 221-50-22  
Sección Universidades. 221-35-73  
Inspección de Colegios Mayores. 232-13-00

### DIRECCION GENERAL DE ENSEÑANZA TECNICA SUPERIOR. Alcalá, 34 (14).

Secretaría particular. 222-67-25  
Sección de Escuelas Técnicas. 222-02-79

### DIRECCION GENERAL DE ENSEÑANZA PROFESIONAL. Alcalá, 34 (14).

Secretaría particular. 231-34-66  
Sección de Formación Profesional Industrial. 232-45-24  
Sección de Escuelas Técnicas de Grado Medio. 222-02-79  
Sección de Escuelas de Comercio y otras enseñanza especiales. 231-33-15  
Junta Central de Formación Profesional Industrial. 231-63-84  
Instituto Nacional de Psicología Aplicada y Psicotécnica (por excepción, en Isaac Peral, sin número (3)). 243-68-00

### DIRECCION GENERAL DE ENSEÑANZA MEDIA. Alcalá, número 34 (14).

Secretaría particular. 221-16-68

### SUBDIRECCION GENERAL DE ENSEÑANZA MEDIA

Secretaría particular. 221-84-27  
Inspección Central de Enseñanza Media (por excepción, en Alcalá, 36 (14)). 222-08-74  
Sección de Institutos. 221-72-98  
Sección de Enseñanza Media No Oficial. 221-85-80  
Sección Económica de Enseñanza Media. 222-07-47  
Sección de Enseñanza Laboral. 232-51-26  
Sección de Construcciones Laborales. 231-67-27  
Centro de Orientación Didáctica (por excepción, en Sagasta, 27 (4)). 257-65-89  
Y Atocha, 81 (12). 230-43-00

### DIRECCION GENERAL DE ENSEÑANZA PRIMARIA. Alcalá, número 36 (14).

Secretaría particular. 221-84-43

### SUBDIRECCION GENERAL DE ENSEÑANZA PRIMARIA.

Secretaría particular. 232-13-00

### SECRETARIA GENERAL DE ENSEÑANZA PRIMARIA.

Secretaría particular. 222-68-88  
Inspección Central de Enseñanza Primaria. 222-57-89  
Sección de Creación de Escuelas. 221-68-98  
Sección de Provisión de Escuelas. 222-97-42  
Sección de Inspección e Incidencias del Magisterio. 231-66-82  
Sección de Enseñanza Primaria No Estatal. 231-09-51  
Sección de Enseñanzas del Magisterio. 222-68-91  
Sección de Construcciones Escolares. 231-67-18  
Sección de Expedientes Personales del Magisterio Nacional Primario. 232-17-31  
Sección de los Servicios Económicos Especiales. 232-13-00  
Oficina Técnica de Educación Especial. 232-13-00  
Servicio Escolar de Alimentación y Nutrición (por excepción, en Campomanes, número 8 (13)). 247-47-04  
Campaña Nacional de Alfabetización (por excepción, en Alcalá, 104 (9)). 276-21-46  
Centro de Orientación Didáctica (por excepción, en Pedro de Valdivia, 38 (6)). 261-90-02

### DIRECCION GENERAL DE BELLAS ARTES. Alcalá, 34 (14).

Secretaría particular. 221-85-88  
Sección de Enseñanza y Fomento de las Bellas Artes. 232-03-38  
Sección de Tesoro Artístico y Exportación de Obras de Arte. 222-03-72  
Sección de Museos, Exposiciones y Concursos. 231-19-67  
Comisaría General del Patrimonio Artístico Nacional. 222-77-73  
Comisaría de Excavaciones Arqueológicas (por excepción, en Duque de Medinaceli, número 4 (14)). 221-36-24

### DIRECCION GENERAL DE ARCHIVOS Y BIBLIOTECAS. Eduardo Dato, 31-33 (10).

Secretaría particular. 257-60-73

### SECRETARIA GENERAL DE ARCHIVOS Y BIBLIOTECAS.

Secretaría particular. 257-64-73  
Sección de Servicio Generales. 257-85-34  
Sección de Servicios Especializados. 257-85-34  
Inspección General de Archivos. 224-98-69  
Inspección General de Bibliotecas. 223-24-19  
Registro de la Propiedad Intelectual (por excepción, en avenida Calvo Sotelo, 20 (1)). 225-69-00

### GABINETE TELEGRAFICO. Centralita para todos los Servicios de Alcalá, 34 y 36.

232-13-00

### Centralita para los Servicios de Eduardo Dato, 31-33.

224-64-64

### INSTITUTO DE ESPAÑA. Amor de Dios, 2 (14).

227-40-98

## DELEGACIONES PROVINCIALES

Alava.—Samaniego, 6. 2651  
Albacete.—Onésimo Redondo, 9. 3670  
Alicante.—López Torregrosa, 1. 11492  
Almería.—Generalísimo, 103. 3060  
Ávila.—San Segundo, 15. 1375  
Badajoz.—Doctor Lobato, 10. 11946  
Baleares.—José Tour Ferrer, 54. 14146  
Barcelona.—Junqueras, 2 (3). 2225917  
Burgos.—Conde Jordana, 3. 4683  
Cáceres.—Avd. Virgen Montaña, número 14. 2024  
Cádiz.—Sacramento, 3. 11364  
Castellón.—Echegaray, 2. 2146  
Ceuta.—Marqués de Santa Cruz, número 6. 3633  
Ciudad Real.—Prado, 4. 1379  
Córdoba.—José Cruz Conde, 20. 23426  
La Coruña.—P. de Galicia, 2 y 3. 23046  
Cuenca.—Avd. República Argentina, 9. 1426

Gerona.—Jaime I, 11. 1886  
Granada.—Ángel Ganivet, 3. 24550  
Guadalajara.—Exposición, 3. 1715  
Guipúzcoa.—Avd. de Francia, 2. 19117  
Huelva.—Gravina, 3. 2090  
Huesca.—Cardenera, 4. 1475  
Jaén.—Avd. Generalísimo, 20. 2902  
León.—Villa Benavente, 10. 2742  
Lérida.—Avd. Blonda, 15. 12697  
Logroño.—República Argentina, 20. 2536  
Lugo.—Ramón Ferreiro, s/n. 1351  
Madrid.—Espanero, 1 (12). 2321034  
Málaga.—Avd. Generalísimo, 4. 14552  
Melilla.—Bartomeu, 1. 2155  
Murcia.—P. Santa Catalina, 1. 14187  
Navarra.—San Fermín, 51. 12356  
Orense.—José Antonio, 10. 4300-4314  
Oviedo.—Argüelles, 19. 14115  
Palencia.—Martínez Azcoitia, 1. 3059  
Las Palmas de Gran Canaria.—Triana, 140. 19681

Pontevedra.—Secundino Esperón, número 1. 51601  
Salamanca.—Avd. Mirat, 61. 2955  
Santa Cruz de Tenerife.—18 de Julio, 12. 3423  
Santander.—Avenida Calvo Sotelo, 19. 24241  
Segovia.—Plaza de los Espejos, 5. 1931  
Sevilla.—Alfonso XII, 5. 20403  
Soria.—P. Condes de Lérida, 1. 1764  
Tarragona.—San Agustín, 19. 1709  
Teruel.—Joaquín Arnau, 8. 1172  
Toledo.—Núñez de Arce, 11. 2068  
Valencia.—Moratín, 3 (2). 220354  
Valladolid.—Avd. General Franco, 4. 24328  
Vizcaya.—Ibáñez de Bilbao, número 22 (9). 214897  
Zamora.—Héroes de Toledo, 53. 1777  
Zaragoza.—Avd. Goya, 58. 29039

En cuanto a las *pausas* o *recreos*, conviene distinguir dos matices de la cuestión, en torno a los cuales es igualmente posible llegar a un acuerdo. Estos dos aspectos son:

1.º Lo que se llama «hora de clase», como tal hora de clase, no debe entenderse sesenta minutos justos. En esto está todo el mundo de acuerdo. La «hora de clase» de los párvulos debe ser más corta que la de los bachilleres. Pero ¿cuánto debe durar como máximo la «hora de clase» en las distintas edades, haciéndose imperioso el tiempo de recreo?

2.º ¿Cuánto deben durar las pausas por término medio, de acuerdo también con la edad?

Según Demoor y Jonkheere, la variación óptima de tiempos sería cada veinte minutos para niños de tres a seis años; cada treinta, para edades de seis a nueve; de cuarenta a cincuenta, para los de nueve a doce, y de cincuenta a sesenta, para los mayores de doce años. La clase de hora y media no sería aconsejable en modo alguno antes de los quince años por ley general.

Elin Falk, en el seminario repetidamente aludido, propone este plan de alternación: para *párvulos*, un cuarto de hora de descanso cada media hora de trabajo; para *medianos*, diez minutos cada cuarenta de clase; para *mayores*, igual pausa cada cincuenta minutos.

Como base de discusión, propongo a la asamblea el plan de distribución de la figura 4.

El límite inferior de la franja responde a la primera cuestión. Por debajo de la curva mínima, las ordenadas indican la «hora de clase» oportuna, recomendable como máxima para cada edad. La hora de sesenta minutos sería inadmisibles, por lo común, antes de los quince años. Para párvulos, la «hora de clase» quedaría reducida a la mitad.

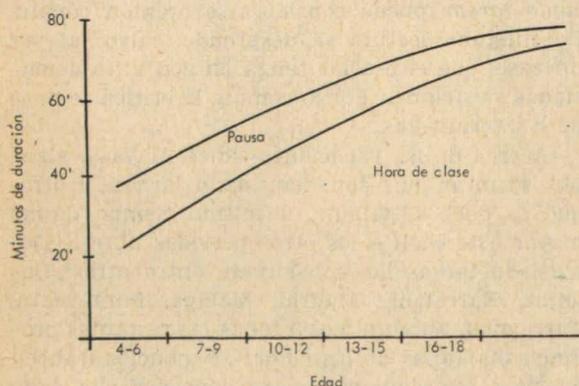


FIGURA 4

«Horas de clase» y pausas. La curva inferior expresa para cada edad la duración de la clase en minutos. La franja que se extiende por encima de ella hasta la curva superior indica la duración mínima de las pausas, recomendable después de cada «hora de clase». Debe interpretarse la curva de «horas de clase» como máxima y la de «pausas» como mínima. Cuando el número de clases pase de tres, la duración de los recreos situados en número de orden par debería ser doble

La franja que se extiende por encima de la curva inferior hasta la superior representa la duración mínima de la pausa en minutos, por término medio. Para los párvulos vendría a ser de un cuarto de hora; para los medianos, de diez minutos, y algo menos para los mayores, siempre refiriéndonos a la pausa mínima.

Unas breves acotaciones complementarias ayudarán a esclarecer objeciones posibles. No sólo se ha mirado a la necesidad de alternancia y de desinhibición, sino que se han tomado en cuenta y procurado conciliar aspectos frecuentemente contradictorios de la realidad docente. En la Universidad, por ejemplo, nunca duran las clases más de una hora nominal, que generalmente se reduce a cuarenta y cinco minutos; en cambio, en el Bachillerato se prescriben unidades docentes de hora y media. Mi propia experiencia con alumnos de la Escuela de Psicología de la Universidad de Madrid, todos ellos graduados universitarios ya, me demuestra que ni siquiera a esa edad es aconsejable una clase de dos horas seguidas.

Ciertamente que la tolerancia depende de la amenidad, en lo que no puedo proponerme como dechado. Pero, aparte de que según se asciende en escolaridad la elaboración intelectual de los contenidos es más compleja y difícil, no conviene echar en olvido que en edades inferiores la fatiga aumenta con el esfuerzo adicional que el alumno se ve obligado a realizar para cumplir determinadas condiciones de la enseñanza, como vencer el aburrimiento, observar la disciplina, mantenerse en silencio, reprimir los movimientos intempestivos; todo lo cual postula una ágil movilidad del maestro, que pronto empieza a economizar, manteniéndose en la forma de explicación más cómoda para él, que generalmente lo es menos para el escolar.

Habría que recalcar que, dentro de esas horas, se considera incluida la realización de las tareas diarias. Aporta Alicante una sugerencia de interés para la mayor eficacia formativa, con posibilidad de tiempo libre diario. Es quizá más bien una justificación razonada: «En las clases deben realizarse explicaciones, ejercicios, estudios, etcétera, de forma que al abandonar el centro el alumno esté en las mismas condiciones que un trabajador cualquiera que abandona su centro de trabajo.»

Cuando las jornadas escolares se prolongan, por ejemplo, en los casos de escolaridad continuada, los «recreos pares» deberían prolongarse algo más, quizá duplicarse.

Uno de los más claros ejemplos del efecto positivo de una buena distribución de las pausas y horas de clases es el experimento realizado por L. Chambost y otros en una escuela de aldea francesa. Se eligió al azar la escuela de Sussargues. Se concedieron más recreos, ejercicio físico y juegos recreativos y educativos que en el régimen normal. Tomando al azar como punto de comparación los resultados de otra escuela de

idénticas características, y tras largos meses de observación, se comprobó en Sussargues, por descontado, que los resultados en higiene mental eran sorprendentes, registrándose entre los alumnos verdadero gusto por la asistencia a clase, alegría, afición a la escuela, etc. Pero lo que es más elocuente todavía: los alumnos que habían disfrutado de más tiempo libre obtuvieron el 20 por 100 más de aprovechamiento en exámenes de conocimientos escolares que los de la escuela de control.

### 5.2 Ejercicio físico

Dado que el tema es asunto de otra ponencia, me remito a ella, solidarizándome totalmente con las ideas del expositor.

La circunstancia de haber sido segregado como tema aparte motiva una omisión casi sistemática de este punto en las sugerencias recibidas de provincias. No pocos, sin embargo, se duelen, con Vizcaya, del abandono de la enseñanza física y de los deportes a lo largo de la escolaridad.

Dejaremos, pues, intacto el tema, pero no sin volver a precaver contra la tendencia de quienes toman la gimnasia como descanso. La gimnasia es un ejercicio que reclama atención y sujeción. En cada ejercicio gimnástico se obedecen órdenes y normas; el alumno no puede poner en movimiento a su arbitrio cualesquiera órganos y miembros. Ni siquiera es dueño de dar vía libre a otra facultad: el que se distrae, falla, aunque piense en filosofía o en matemáticas. Ya se vió más arriba que el ejercicio gimnástico acusa un índice considerable de fatiga.

### 5.3 Asueto semanal

Ni los datos reunidos por mi cuenta ni las opiniones de los comunicantes permiten aventurar una solución al problema de si es más conveniente situar la tarde de asueto semanal a media semana o al final de ella.

La vacación del jueves se funda en la convicción de que la fatiga se va acumulando a través de la semana. El asueto a medio camino tendría la virtud de desinhibir y dar margen al esparcimiento.

Hay, en efecto, quien, como Ronbach, entiende que la curva semanal del esfuerzo es similar en trazado a la de la jornada: aumento en los primeros días, ligero desfallecimiento cerca de media semana, nuevo y más ligero incremento si hay descanso, y descenso final el último día. El rescate de energías en la segunda mitad se lograría intercalando el descanso semanal. De no hacerlo así, la curva decaería en los dos últimos días, con notable merma del rendimiento conjunto.

Los franceses y belgas, como los españoles, se inclinan por lo común en favor de la vacación del

jueves, mientras la holgura de programas no permita trasladarla al sábado. Cuando la alternancia «tarea-descanso» lo permita, entonces —opinan— se recomendaría el traslado de la media vacación al sábado.

En gran parte de Europa, sobre todo del norte, se tiende a juntar la media vacación semanal con la fiesta del domingo. Algunas provincias, como Valladolid, recomiendan la solución del fin de semana. La conveniencia estribaría fundamentalmente en acompañar el horario de la escuela al de la familia, sobre todo al del padre, dada la tendencia moderna a conceder semana inglesa en el régimen laboral.

En términos generales, mi propia opinión es que se estimule la tendencia a trasladar el asueto semanal a la tarde del sábado, siempre que el trabajo semanal pueda ser soportado en régimen de crucero, o por lo menos no exceda del régimen crítico. En otras palabras, cuando se consiga respetar la jornada máxima absoluta. En cuanto a dictar de hecho la obligación en uno u otro sentido, dudo que sea oportuno en términos generales.

### 5.4 Vacaciones

Probablemente es éste el asunto donde se registra mayor unanimidad entre los opinantes de provincias. El análisis de las contestaciones descubre cuatro puntos, frente a los cuales se manifiestan con predilección, a saber:

Si las vacaciones son largas (5.41).

Razones por las que resultan perjudiciales (5.42).  
Criterios que debieran presidir el reajuste (5.43).

Cuánto deberían durar (5.44).

5.4.1 *Que las vacaciones de verano son demasiado largas* puede considerarse opinión común. De ninguna lectura se desprende, salvo tal vez un caso, que el escolar tenga en conjunto demasiadas vacaciones. Por lo común, la crítica se hace de las veraniegas.

«Acerca de las vacaciones —dice Alava—, algunos apuntan que son demasiado largas, y otros que se debe distribuir el mismo tiempo dando mayor extensión a los otros periodos libres.» Demasiado largas las consideran, entre otras, Badajoz, Barcelona, Madrid, Málaga, Pontevedra, Tarragona, Zamora y casi todas las restantes provincias, algunas de las cuales se mencionarán en los párrafos siguientes para conceder el debido relieve a algún matiz sobreañadido a este parecer.

5.4.2 *Las razones por las cuales se consideran perjudiciales* las vacaciones largas no son tan acordes ni demasiado convincentes. Ello no resta nada a la concordancia y posiblemente tampoco a la certeza del fundamento. Probablemente, lo que se ve con claridad meridiana es que las vacaciones son demasiado largas, y luego, al querer justificar esta evidencia, se equivocan o des-

virtúan los auténticos motivos. Veamos los que se aducen por unos y otros:

Cádiz considera nefasto el actual sistema de vacaciones porque embota la mente de los chicos, hace perder hábitos de estudio y olvidar contenidos. Guipúzcoa es de la misma opinión, «por lo mucho que pueden perder en el campo instructivo y educacional los alumnos». En opinión de Huelva, «las vacaciones estivales ocasionan la pérdida de buenos hábitos de trabajo, así como cierto desfallecimiento en la formación religiosa e intelectual. Sobre la personalidad afecta igualmente esta larga inactividad en forma de aburrimiento, a veces gamberrismo, que ciertas actividades organizadas podrían evitar». Como sugere aconseja la reducción y acoplamiento de periodos de vacación. Según Segovia, «son demasiado largas y ocasionan pérdida de hábitos de estudio y conocimientos».

He aquí, pues, los efectos demoledores de las vacaciones veraniegas, por demasiado largas, cifrados en unos pocos efectos típicos:

1. Se embota el entendimiento.
2. Se pierden los hábitos de estudio.
3. Se olvidan conocimientos.
4. Se malogra la educación.
5. Se resiente y desorganiza la personalidad.

No resisto a la tentación de apostillar cada uno de estos supuestos efectos. Lo haré por el mismo orden:

1. *Que se embota el entendimiento.*—Dejo de lado lo que supone de escarnio para la mayoría de los estudiantes, que son los que tienen alguna asignatura suspendida.

Estos mismos días, en un colegio de escrupulosa selección, es decir, de alumnos inteligentes, más del 80 por 100 de alumnos de quinto curso se examinaban de alguna asignatura pendiente.

Aun otorgando que en el verano no se estudia, todas las cosas que rodean al muchacho despiertan nuevos enfoques, planteándole la necesidad de retocar los criterios infantiles para armonizarlos con los conocimientos adquiridos en el curso. El intercambio con sus compañeros pone en jaque constante los conocimientos adquiridos. El estímulo no es ahora la letra impresa, sino la naturaleza y la convivencia social con los demás. Basta escuchar las conversaciones de los muchachos para advertirlo.

2. *Que se pierden hábitos de estudio.*—Digamos, más bien, que no se ejercitan; aunque es probablemente otra afirmación gratuita para la mayoría, no ya de los suspendidos, sino de los estudiantes en general. Pero además se adquieren otros hábitos: hábito de alternar con los compañeros, hábito de organizar su propia distribución del día, hábito de vivir en contacto con la vida ciudadana... Y, además, justamente al dejar descansar el hábito de estudiar, se descarga de taras afectivas relacionadas con el trabajo, que lo entorpecen y producen aversión. El reposo del hábito de estudio probablemente lo depura más que lo deteriora.

3. *Que se olvidan conocimientos.*—Es cierto en un sentido: al ser preguntado, el alumno responderá a menos cosas de las que sabía al terminar el curso. Pero ello no es el único criterio del aprendizaje, como se ha dicho más arriba. Hay un aprendizaje latente, y uno de los métodos de descubrirlo es el que se llama *de ahorro*: si el alumno tuviera que aprender esas nociones por segunda vez tardaría mucho menos tiempo. Eso también es saber. Por otra parte, el reposo de los conocimientos contribuye a que se verifique una selección de los más importantes, y da lugar a que se combinen entre sí, facilitando futuras síntesis y coordinándose por efecto de la incubación mental a que ya se aludió.

4. *Que se deseducan.*—No negaré el efecto deprimente que me causa esa reflexión. Se enjuicia el efecto de las vacaciones largas como si los padres no tuvieran una misión educadora y ésta corriera solamente a cargo de la escuela. En las vacaciones todos los niños deben mostrar la educación que reciben en la escuela y recibir nuevos retoques por parte de los padres. Por otra parte, el moldeamiento educacional es, en gran medida, producto de la sociedad. En los países más civilizados se entiende que el niño al circular por la calle aprende a convivir. Quizá algunos objeten que esto no ocurre todavía en España. Pero son las nuevas generaciones las que tienen que llevar a la calle este influjo benéfico. De otra manera dicho, son los niños bien educación los que tienen que salir a la calle para que quienes no lo están reciban ejemplo. O, al menos, se contrarreste el malo. Es una contribución que se debe a la sociedad.

5. *Que se desorganiza la personalidad.*—Es posible que abunden los incentivos opuestos a una sana integración personal. Probablemente existen demasiadas ocasiones de travesura, descontrol y gamberrismo. Por otra parte, la falta de hábitos y la desconexión del muchacho con el medio puede producir aburrimiento y cierta desorganización. Que sea la organización del ocio el remedio, como propone Huelva, es asunto que merece seria meditación. Me referiré a él en el capítulo siguiente.

Pero en síntesis considero que se hace poca mención del verdadero beneficio de las vacaciones. El descanso es beneficioso y constituye un *factor de aprendizaje*, aunque no sea más que por su efecto desinhibidor y por la oportunidad de digerir los conocimientos. Ciertamente que se pierden muchos, en el sentido de que se retiene menos lo aprendido o se recuerdan menos cosas; pero se gana por cuanto inadvertidamente la mente infantil va haciendo la *selección* de aquellos contenidos que más le importan, y en ella se van asociando, sedimentando, reposando, con otros anteriores, para lo cual se requiere tiempo. Otros conocimientos se confirman con las experiencias veraniegas, con el intercambio personal, en conversaciones, excursiones, etc.

Tocante a los *hábitos*, no es baladí la obser-

vación de que si unos se estancan otros se adquieren. El hábito de estudiar no tiene sentido en vacaciones, y por eso se relaja. Cuando comience el curso, el cambio de ambiente otorga prioridad a los hábitos de trabajo, y el alumno se acomoda sin gran dificultad. Si el profesor lo quiere, el alumno empieza a trabajar el primer día. Lo que importa es el aprecio que se deba otorgar a los hábitos de convivencia, de camaradería, deportivos, etc., que se adquieren en las vacaciones. En definitiva: lo que se entienda por una formación integral.

5.4.3 *Criterios de reajuste.*—Algunos de los que quisieran una mejor distribución de las vacaciones, abreviando las veraniegas y alargando las intermedias del curso o aumentándolas en número, aducen criterios que debieran tomarse en cuenta para asegurar el tino y la eficacia de la nueva ordenación. Entre ellos figuran:

1. *La edad de los alumnos.*—«Al determinar la perioricidad de las vacaciones deberían atenderse los niveles de edad junto con otras conveniencias», sugieren Albacete y Alicante.

2. *El clima y las necesidades de la comarca.* Toledo es la provincia que más insiste en este punto. Sugiere que se podrían uniformar las vacaciones veraniegas, «dando a cada distrito la opción eventual, con carácter excepcional, de distribuirlas con arreglo a las necesidades de la comarca. Con ello se evitaría la excesiva rigidez, sin causar la impresión de desfase de los periodos lectivos. «El sistema tradicional de vacaciones durante el curso necesita una revisión por provincias. En la práctica, y de hecho, los escolares están disfrutando de ciertos periodos extra de descanso escolar, por la necesidad de que participen en las faenas de recolección, y porque, en torno a las fiestas del pueblo, los maestros prolongan indebidamente las vacaciones.» «Lo que no cabe duda es que en las disposiciones relativas a las vacaciones deben tenerse en cuenta las diferencias climáticas de las distintas regiones peninsulares e insulares.» En análogas consideraciones climáticas se funda Cáceres para aconsejar un periodo de vacaciones de dos meses y medio en verano.

3. *Los exámenes.*—Es Málaga la que recuerda la dependencia en que están las vacaciones respecto de los exámenes, y tras considerarlas demasiado largas, aduce «el agravante de que, en la práctica, y a pesar de que el muchacho termina sus estudios en mayo, no los vuelve a reanudar hasta octubre. Esto no representa para él un descanso, al menos en los cursos de reválida». Algunos otros acusan la anomalía en la provincia de que, al depender de la presencia de profesores forasteros para el examen, tienen que interrumpir los cursos con excesiva antelación, prolongando innecesariamente las vacaciones y aumentando la ansiedad escolar.

Una sugerencia estimable, por la que pudiera introducirse el remedio a esta situación, sería la filtrada por Alicante al proponer que periódica-

mente—diariamente piden ellos—*se hicieran en todas las clases pruebas objetivas* para apreciar el rendimiento de profesores y alumnos, exclusivamente propuestas durante las clases. El interés de la propuesta estriba en lo que, para mí, es un postulado pedagógico: *procurar la objetivación de la enseñanza diaria.* Sin duda contribuiría a ella la costumbre de proponer periódicamente pruebas objetivas, elaboradas de antemano, de acuerdo con un plan previsto para cada materia y conservadas en la dirección o en la inspección de enseñanza. El hábito de sondeo a través de estos ejercicios restaría trascendencia a los exámenes finales, limitaría las fechas precisas para realizarlos, resolvería el problema de la escasez de profesorado, reduciría a un mínimo la angustia del escolar y permitiría fijar con exactitud las fechas de examen por igual para todos los españoles.

5.4.4 *Plan de vacaciones.*—Son varias las provincias que proponen planes concretos de distribución de las vacaciones escolares.

Para los de Alicante, el periodo de vacaciones no debería exceder nunca de un mes, situado al final de cada trimestre de estudios. Así, empezando el curso el 15 de septiembre, el primer periodo mensual estaría a caballo de los meses diciembre y enero; el segundo, tercero y último, en la segunda quincena de agosto y primera de septiembre. Salamanca propone vacaciones de 20 días en Navidad y Pascua, acortando las de verano para que resulten tres trimestres completos de escolaridad. Santander sugiere la disminución de las vacaciones escolares, aumentando las intermedias de diciembre y abril. Las veraniegas se extenderían desde el 15 de julio al 31 de agosto, fijando los exámenes de asignaturas atrasadas para el 15 de octubre. Valladolid propone limitar el total de vacaciones a lo sumo a dos meses en verano, más diez días en Navidad y una semana en Pascua, después de la Semana Santa. Vizcaya propone tres periodos de vacaciones durante el curso, restando también de las veraniegas en favor de las de Semana Santa.

Falta, a mi entender, una doble consideración para decidir con acierto: En primer lugar, que en dos tercios, si no más, de la Península el calor hace insoportable la asistencia a las clases en los meses de la canícula. En segundo lugar, que muchos alumnos viajan de unos puntos de la Península a otros remotos, y que el sincronismo en las vacaciones les privaría de la compañía de los de su edad, al tener éstos que acudir a clases prematuramente, al paso que se produciría un malestar en estos últimos al tener que asistir a la escuela mientras sus amigos se divierten.

Ello no es óbice, sin embargo, si la extensión de las vacaciones veraniegas se fijara dentro de unos términos óptimos para el conjunto de las regiones españolas. Dando extensión suficiente al tiempo libre en el verano, aunque fuera más breve, se evitaría la excesiva rigidez, sin

causar la impresión de desfase de los períodos lectivos entre las distintas regiones, puesto que la mayor parte de los viajes se verifican en verano.

No hay que perder de vista una consideración, repetidamente alegada por los expertos de la educación, y es que justamente *el descanso prolongado es una compensación para el profesorado mal retribuido*. También los profesores y maestros cuentan, y, como dice Claude Marck, las vacaciones largas son «el único atractivo de la profesión».

Todo lo anterior se complementa con la conveniencia, expresada por varias delegaciones, de que se alivie la marcha del curso intercalando períodos de asueto. Así, Córdoba entiende que, «mientras que las vacaciones de verano son excesivamente largas, hay períodos del curso que fatigan por falta de unos días de vacación intercalados». «Además de las vacaciones estivales, debe haber intercalados en el curso dos o tres períodos de quince días.» Y dice Gerona: «Tres meses de vacaciones resultan excesivos. Sería más acertado intercalarlas en el curso, suprimiendo ciertas fiestas.»

Como punto de partida, y en el supuesto de que el total de vacaciones permanezca inalterable en el curso, podría adoptarse la siguiente base de discusión para una propuesta:

- *Duración de las vacaciones veraniegas*: dos meses y medio. Los meses de julio y agosto deberían respetarse íntegramente.
- *Navidad*: quince días.
- *Semana Santa*: doce o quince días.
- *Una semana a mitad del trimestre más largo* de los dos originados por el desplazamiento de la Semana Santa.

### 5.5 El ocio dirigido

Pretensión paradójica, si las hay, es la de planificar el ocio del muchacho. Como bien advierte D. Douady (l. c.), el concepto de «tiempo libre», que Littré define como «estado en el cual está permitido hacer lo que a uno le plazca», choca, al menos en apariencia, con la idea de organización que se propugna.

Más, precisamente, la restricción de las tareas escolares plantea el problema. «Justamente, al suprimirse los trabajos fuera del centro—opina Salamanca—, se plantea la necesidad de planificar y organizar el tiempo de ocio con actividades que permitan al joven descansar, sin menoscabo de su formación.» Valladolid propone que, tras la jornada ininterrumpida, se atienda al ocio y descanso; al fomento de distintos valores, a través de conciertos, lecturas, pintura, formación religiosa, deportes..., y a la «creación de facilidades para el desarrollo de las aficiones en todos los campos». Y Almería quiere «EXIGIR a todos los alumnos la participación activa en prác-

ticas de tipo cultural y recreativo de carácter LIBRE».

Tal vez se confundan, al «exigir lo libre», dos actitudes distintas: la *proteccionista* o *direccionista*, que «persigue» a ultranza un bien en el prójimo, y la *benévola*, que aspira a que el otro alcance el bien que apetece, para lo cual busca—como pide Gerona— «que el ambiente exterior sea favorable a los alumnos».

Se mira en el ocio la ocasión que el hombre tiene de ocuparse en actividades diferentes de la tarea diaria, generalmente monótona y pobre en facetas: *solaz* al aire libre (pesca, paseo...), *juegos* y ejercicios deportivos, *aficiones artísticas y culturales* (teatro, museos, biblioteca...) y actividades de *trato y usos sociales*, como reuniones, asociaciones, clubs.

Pronto interviene el pedagogo, y con razón, pues de alguna forma le incumbe cuanto se relaciona con la educación, y esta de ahora es una acción profunda de él en torno sobre el educando.

El problema está en el modo de entender la injerencia. Pedantería y pedagogía vienen de la misma raíz. El juego corre peligro de convertirse en una lección más.

No hay que confundir el evitar la anarquía y el desorden absolutos—haciendo, por ejemplo, respetar los objetos, las personas y las instalaciones de juego—con el otro extremo: el de organizar y planificar la actividad lúdica misma.

Pone Douady a la organización del ocio limitaciones como éstas:

- Debería estar organizado por una tercera potencia, no por los padres de los alumnos ni por el maestro. Por ejemplo, a través de clubs de libre pertenencia.
- La escuela podría hacerlo, pero como un segundo cometido, no como prolongación de la enseñanza.
- Apenas disciplina (y toda ella, relativa al ocio, añadido yo). No obligar a jugar al baloncesto, sino hacer que quien juegue al baloncesto conozca y cumpla las reglas del juego.
- Montar diversiones: piscinas, teatros, salas de juego... «Es el precio que hay que pagar para recuperar a la juventud, o para no perderla, impidiendo previsivamente el des-carrío.»

La forma óptima de organización es la que yo llamaría *próvida*, o, si se quiere, *disposicional*, en oposición a *dispositiva*. Se trataría de deparar las condiciones favorables para el disfrute del ocio, manteniéndolas a disposición del escolar. *Dispone las cosas* para bienestar de quien apetece recrearse en ellas, pero nada dispone o manda a las personas. No planifica directamente el ocio. En lo escolar, miraría a crear instalaciones de juego, se prestaría a arbitrar, a evitar el tedio iniciando juegos o enseñando otros nuevos; conciliaría voluntades..., evitando al niño la sen-

sación de una prolongación de la disciplina escolar.

Mi idea es que esta modalidad formativa a través del ocio no debe amoldarse directamente, sino por *via indirecta*, mediante amplias previsiones de organización de los esparcimientos públicos. Una de las más eficaces acaso fuera la creación de campos de juego para niños y muchachos en todo el país, a expensas del Estado y del municipio, en colaboración con la Delegación Nacional de Deportes, subvencionada tal vez por el Patronato de Apuestas Mutuas. En cada campo, además de un vigilante de los aspectos externos del ocio y de las propias instalaciones, debería haber un monitor o *enseñante de juegos*. Este podría ir subdividiendo la tarea ayudándose de los mayores y más aventajados alumnos en el deporte y en la práctica de los juegos.

Aduciré una experiencia de este último verano en Santander. No me importa ser inexacto en alguno de los detalles, sino lo que el caso representa. El ayuntamiento organizó —«dispuso»— un parque infantil de tráfico, con coches automóbiles. Se decía que, como condición para obtener el «carnet de invitación», había que conocer las señales de tráfico. Mi hija las aprendió, con otra amiguita, para merecerlo. A los pocos días, la prensa notificaba que habían desfilado más de 6.000 niños. El de los espectadores era innumerable.

Posiblemente, no todos merecieran la invitación, pero el hecho es que el ayuntamiento proporciona medio de inversión a los niños pródicamente, y consigue que éstos aprendan y practiquen las normas de tráfico.

Esto es, a mi vez, el nudo de la cuestión, y el punto de inserción de la Delegación Nacional de Juventudes, de las Organizaciones Juveniles y de la Sección Femenina. Lamenta Douady la falta de maestros celosos de la educación física, y añade que ésta es la clave de la reforma escolar que se busca en Francia. ¿En qué manos pondremos la mitad de la vida de nuestros hijos? ¿Y en qué condiciones?

Las actuales directrices de la Delegación Nacional de Juventudes, de la Sección Femenina y de la OJE parecen demasiado estrechas e insuficientes para abarcar a todos los muchachos españoles. Como informa Huelva, «en la provincia sólo el 1 por 1.000 de los escolares disfruta de las actividades organizadas por la Delegación Nacional de Juventudes». La prensa del domingo 19 de septiembre notifica que cerca de 7.000 escolares de Madrid se beneficiaron de las Organizaciones de Juventudes; exigua porción del total de la provincia.

Entendámonos: la tarea realizada es digna de encomio. Pero la solución que valga para todos los muchachos españoles ha de empezar por no exigir otra condición que la de ser español. Ni ésa siquiera; basta la de ser niño. Si luego, en

atención a otros requisitos particulares, se organizan actividades específicas, será digno de loa. Se podrían mantener como secundarias —o si se quiere, primarias, puesto que afectarían a los seleccionados, y ahora la base de selección sería incomparablemente más amplia— las mismas finalidades y secciones que actualmente son primarias o exclusivas. Y se tendría un aliciente más: el de que los más aventajados en juegos y en los estudios ayudarán al monitor y multiplicarán su acción a mayor número de beneficiarios.

Pero lo urgente es que exista un *organismo de rango nacional* que atienda a esta necesidad. Y creo que, alzando el punto de mira, los más apropiados serían la Organización Juvenil y la Sección Femenina.

Considero precisa, para ello, una mutación sustancial de enfoque. Imaginemos, por ejemplo, que un escolar madrileño pasa sus vacaciones en alguna ciudad del Norte. En Madrid no se inscribe en la OJE porque no le queda tiempo para divertirse. En el Norte no aprovechará las instalaciones de la OJE porque no está inscrito.

Pero si la ciudad veraniega tiene, como Madrid, varios campos de juego repartidos por la población, y en cada uno un monitor de la Delegación Nacional de Juventudes, sabrá que en Santander, como en Madrid o en Sevilla, siempre que quiera jugar, no tiene más que preguntar en dónde está el campo más próximo de la OJE; no las oficinas, que para nada las necesita.

Sigamos imaginando que en cada población la OJE abre los locales a todos los escolares, y que además los mayores, de cursos avanzados, se comprometen a aclarar a los menores las dificultades que tengan. Los padres, cumplida la hora de estudio o de tareas en casa, no sólo consentirán, sino que aconsejarán a sus hijos que se aficionen a los círculos juveniles. Y la OJE realizará una profunda labor, con la aprobación clamorosa de toda la nación.

Nada de lo anterior es utópico. En Inglaterra es obligatorio que cada escuela o colegio tenga campos de esparcimiento; y la ley de Educación de 1944 prescribe, en su artículo 53: la «provisión de facilidades de recreo y prácticas sociales y físicas», precisando que incumbe a las autoridades educadoras de la localidad el *deber* de mantener locales, campos de juego, centros de esparcimiento, con mención de piscinas, gimnasios, etc., para los escolares y estudiantes de todos los grados, organizando juegos, competiciones, etc., y contribuyendo económicamente a su sostenimiento.

El problema, pues, se formularía, más o menos, así: el escolar tiene derecho a que se le respeten unas horas diarias semanales, anuales, etcétera, de descanso. En ellas podrá entregarse a sus aficiones y juegos preferidos, para lo cual las autoridades crearán campos e instalaciones de juego, y la Delegación Nacional de Juventudes y la Sección Femenina instruirán y aportarán el número de instructores necesarios.

### RECOMENDACIONES APROBADAS

*Primera.* Tanto en la enseñanza como en su ordenación, y sobre todo al planificar las disciplinas, deberán tomarse las precauciones necesarias para evitar eficazmente el exceso de fatiga del estudiante. En la situación escolar misma, el pedagogo cuidará de eliminar las causas marginales de fatiga evitables, creando un clima escolar grato para el niño.

*Segunda.* Las condiciones de la vida y ocupación escolares deben ser tales que eviten los estados de frustración, así como la ansiedad y el conflicto emocional que frecuentemente se le asocian.

*Tercera.* No debe considerarse misión única de la escuela la de enseñar. La sociedad necesita de su orientación para salvar los vertiginosos cambios que se operan de una generación a otra. En concreto, los educadores deberían orientar a los padres en orden a lograr condiciones propicias para un trabajo mental sano y alegre en los escolares.

*Cuarta.* Las autoridades escolares infundirán renovado impulso a la adecuada preparación metodológica del Magisterio y del profesorado. Para que ésta sea eficaz, debería basarse en el postulado de diversificar el método según la índole del objeto, evitando la excesiva verbalización y procurando apoyar la teoría sobre el estudio directo de los fenómenos naturales, contrastándola con la aplicación y experimentación de las enseñanzas.

*Quinta.* En particular, se hace inaplazable la formación del profesorado en los métodos de enseñanza individualizada y una ordenación escolar que obligue a ponerla en práctica. Al establecer los programas y tareas escolares, debe atenderse a las diferencias individuales que resultan del nivel mental, del perfil de aptitudes y del estadio evolutivo del alumno, principalmente en lo que afecta a capacidad de abstraer y simbolizar.

*Sexta.* Una gradación de la enseñanza no se atenderá exclusivamente a un criterio de lógica interna de la disciplina; antes bien, tomará debidamente en cuenta el proceso psicológico de maduración del estudiante.

*Séptima.* Una enseñanza formativa debe llegar a la transferencia de principios, de técnicas y de métodos de trabajo. La parte principal de la docencia no consiste en la comunicación de meros contenidos conceptuales, sino en ayudar al alumno en la adquisición de hábitos de trabajo y de estudio, enseñándole a segregar lo principal de lo accesorio y a aplicar técnicas facilitadoras, poniendo especial interés en el empleo de instrumentos apropiados de trabajo y en la consulta de la biblioteca.

*Octava.* En la preparación del maestro deben incluirse las técnicas de aprovechamiento de los factores sociales, especialmente aquellos que miran a despertar la colaboración de los alumnos más inteligentes en beneficio de los retrasados

y a la práctica del trabajo en equipo, que estimula la iniciativa personal dentro del grupo.

*Novena.* Se procurará fomentar las reuniones de los padres con el profesorado, estimulándoles a una mayor participación—a ser posible, personal y directa—en las actividades escolares.

*Décima.* Se considera indispensable la estrecha colaboración de los psicólogos escolares con el profesorado, el médico y los responsables de la educación, como garantía de que se atiende convenientemente la condición humana y la marcha evolutiva del escolar, al imponerle los programas y horarios de trabajo, y en toda medida que le concierne dentro de la actividad discente.

*Undécima.* Se encarece la importancia de un amplio y riguroso plan de auténtica investigación, dentro de un departamento específicamente dedicado al sondeo y contrastación experimental de los problemas psicológicos de la educación.

*Duodécima.* La sociedad debería sentirse más comprometida en la labor educadora—a través de los medios de difusión: televisión, radio, prensa...—, no sólo hablando de problemas educativos, sino contribuyendo efectivamente a elevar el nivel de interés cultural de la comunidad.

*Decimotercera.* Es inaplazable la necesidad de establecer, en sustitución del actual, un sistema de exámenes racionales apropiados al fin, al objeto de la enseñanza y al examinando, basados en procedimientos de exploración homogéneos de enseñanza con la forma de estudio; objetivos en su forma, contenido y calificación, y que tomen en cuenta al máximo las formas de aprendizaje latente y no se limiten a la mera expresión verbal cuando otras sean apropiadas a la naturaleza del asunto.

*Decimocuarta.* Se advierte la necesidad de una mayor atención al alumnado libre. En concreto, se les debería facilitar la posibilidad de acogerse a exámenes objetivos periódicos en determinadas fechas del curso, pruebas que se recomiendan igualmente para los alumnos oficiales en descargo del examen final. Se procurará muy especialmente modificar las estructuras docentes que producen un incremento anómalo e involuntario del alumnado libre.

*Decimoquinta.* Debe partirse, en la regulación de la jornada escolar, del hecho comprobado de que, guardados ciertos límites, las jornadas largas no benefician más que las cortas al aprovechamiento escolar. Incumbe al Ministerio de Educación Nacional imponer o, cuando menos, recomendar unos horarios máximos absolutos de trabajo escolar, incluidas las clases y las tareas a domicilio.

*Decimosexta.* Debe aspirarse a la total supresión de las tareas para casa en aquellas edades en que la estancia en la escuela, instituto o colegio cubra los horarios máximos establecidos. Las tareas impuestas deben ser, en todo caso, compatibles con el horario máximo de trabajo

y con la mayor cantidad posible de juegos y descanso.

*Decimoséptima.* Al elaborar los programas, debe tomarse en consideración el horario máximo de trabajo y cuidar de que sean compatibles con un régimen adecuado de descanso y tiempo libre. Los programas actuales de enseñanza media deberán ser reducidos en extensión, simplificados, espaciando las nociones y prácticas, y acompasados al ritmo evolutivo del escolar, graduando las nociones y dosificando la dificultad de abstracción.

*Decimotava.* El tiempo libre deberá considerarse necesario no sólo para el descanso, sino para la formación integral del ciudadano, a través del deporte, lectura, espectáculos y otros ocios, y aun para el mismo trabajo personal responsable.

*Decimonovena.* El escolar tiene derecho a que se le respeten unas horas diarias de tiempo libre, algún día de asueto semanal y adecuados periodos de vacación trimestral y anual. Sería de

desear que el Ministerio fijara uniformemente la tarde de asueto semanal en día laborable.

*Vigésima.* Se estima que las vacaciones veraniegas deberían reducirse a un máximo de dos meses y medio, coincidentes con la canícula, distribuyendo los días restantes en vacaciones intercaladas en el curso.

*Vigésima primera.* El derecho y necesidad de tiempos de ocio en el escolar comporta, por parte de las autoridades, el compromiso de crear campos e instalaciones de juego suficientes en todo el país. Las delegaciones nacionales de la Sección Fenemina y Juventudes deben ser dotadas de los medios precisos para formar el número suficiente de dirigentes y aportarlos cuando y donde fuesen necesarios.

*Vigésima segunda.* Sin menoscabo de la aplicación que tengan las anteriores recomendaciones a la enseñanza superior, este Consejo se propone estudiar en una próxima convocatoria los problemas que afectan al estudiante universitario.

## y II

# La supervisión escolar \*

ADOLFO MAILLO

### SITUACIONES NACIONALES Y TIPOS DE SUPERVISORES

a) Como hemos indicado ya, las tres fases establecidas en la evolución de la supervisión cumplen un papel de puro esquema, es decir, son como una retícula que nos ayuda a encuadrar la realidad, pero que en manera alguna intenta violentarla y menos aún suplantarla. Si hemos insistido tanto en los periodos de transición entre una etapa y otra es para destacar el carácter *compuesto* o *ecléctico* de la realidad, que nunca ofrece los tipos *puros* forjados por nuestra mente.

Por otra parte, como ocurre siempre en los fenómenos humanos, las etapas se suceden, pero no se suprimen; por el contrario, tienen siempre cierto carácter acumulativo, en el sentido de que

cada una de ellas perdura, con mayor o menor intensidad, en las posteriores. No debe sorprender, pues, que la finalidad de vigilancia y comprobación—característica esencial de la supervisión en su primera época—no desaparezca del todo ni aun en la fase de relativa autonomía funcional del sistema escolar. Variarán las instancias que, en uno u otro sentido, y con mayor o menor amplitud, regulen las actividades de supervisión; cambiarán las agencias a las que el supervisor debe remitir sus informes en relación con el estado de la enseñanza; pero tales funciones permanecerán, como recursos en casos excepcionales, al menos en tanto la madurez profesional no se traduzca en formas eficientes de autoexigencia individual o de sanción corporativa y siempre como mera facultad de *proposición*, pues la *imposición* de sanciones—y aún la graduación de méritos con reflejo directo en la vida profesional de los maestros—vicia en su raíz las relaciones maestro-supervisor.

Conviene insistir en la interna trabazón existente entre todas las facetas y aspectos de la vida de un país (económico, político, social, cultural,

\* La primera entrega del presente estudio de nuestro consejero de redacción, Adolfo Maillo, se ha publicado en el número 179 (marzo de 1966) de la REVISTA DE EDUCACIÓN. Comprende los siguientes apartados: I, «Introducción»; II, «Política, técnica y supervisión»; y III, «Evolución de la función supervisora», cuyo último capítulo se inserta en este número.

etcétera), a virtud de la cual el papel del supervisor y el campo de su actuación están determinados, no solamente por la evolución del sistema escolar (coeficientes de escolarización, analfabetismo, deserción escolar, etc.), sino por el grado de desarrollo de la organización política, económica y social. En la gama de matices organizativos que puede establecerse entre dos extremos polares representados por la politización a ultranza de todas las actividades y la relativa autonomía, no sólo de los denominados «cuerpos o grupos intermedios», sino también de instituciones o servicios dotados de una especificidad que postula la autodeterminación (justicia, cultura, economía, etc.), el grado de *independencia* de la supervisión vendrá determinado, en primer término, por la orientación general de las estructuras; en segundo lugar, por el crecimiento orgánico del sistema escolar y el nivel de autoconciencia profesional del Magisterio.

Es evidente que este nivel depende principalmente de la capacitación de los maestros, consecuencia, a su vez, de la competencia, cultura y ejemplaridad del profesorado de las escuelas normales; pero, independientemente de estos factores, cuya importancia nunca será subrayada con exceso, se encuentra la madurez corporativa—en un sentido estrictamente «profesional»—del Magisterio, dependiente del rigor y fervor con que haya prendido en las conciencias de los docentes primarios el cúmulo de valores esenciales que constituyen la razón de ser de su elevada misión, como es fácil ver, de un creciente proceso de autoconciencia profesional, que tiene poco que ver con la defensa de los «intereses» y los «derechos» porque afecta esencialmente al cumplimiento de los «deberes» relacionados con el *servicio socio-cultural*, que es la primera educación.

Ahora bien; esto no puede darse si la escuela no goza en el país de un *status* prestigioso, sólo posible cuando exista en él un alto nivel de cultura que, por otra parte, se corresponde siempre con niveles paralelos de desarrollo económico-social. Bastan estas indicaciones para que evitemos generalizaciones apresuradas en orden a la situación de la función supervisora, que depende en cada país del estado evolutivo de la «sociedad global»—en el sentido de Gurvitch—y no de esquemas teóricos adecuados a otras circunstancias.

b) La complejidad de las tareas supervisoras, aun en las etapas iniciales de su evolución, produce en los funcionarios que la realizan una tendencia inevitable a enfatizar aquellos aspectos de la misma que concuerdan más estrechamente con sus características psicológicas y sus ideales personales. Como hemos dicho ya, el predominio durante largo tiempo de la vigilancia, la fiscalización y la sanción ha inclinado a numerosos supervisores, incluso en los países más evolucionados, a acentuar su papel de *jefes* de los maestros, si no con carácter despótico, como en otros tiempos, al menos encubriendo sus afanes de dominio tras los velos de un paternalismo que no

por solicito en muchos casos deja de ser perturbador, porque alza obstáculos en el proceso personal y corporativo de maduración y responsabilización.

En los últimos tiempos, los progresos de las técnicas didácticas de control y evaluación de los resultados del trabajo escolar han subrayado fuertemente la importancia del conocimiento y utilización de «tests» psicométricos y sociométricos, pruebas objetivas y escalas de calificación de actitudes, merced a las cuales los supervisores disponen de un copioso arsenal de instrumentos de medida que, por una parte, facilitan sus esfuerzos al visitar las escuelas y, por otra, permiten una «estandarización» nacional de las estimaciones y valoraciones con el propósito de establecer *Índices de rendimiento del sistema escolar*.

Otras veces, la vocación individual del supervisor, frecuentemente ejercitada en reuniones con maestros y autoridades, así como en las conferencias pedagógicas y culturales que debe pronunciar a menudo, le impulsa a lucir y desarrollar aptitudes literarias, o bien a manifestar su celo apostólico en la dirección de los maestros y en el perfeccionamiento de la indispensable colaboración escuela-sociedad.

En los últimos treinta años, el supervisor era, ante todo, un especialista en didáctica, y muchos de ellos han conquistado justo renombre como expertos en la enseñanza de las distintas materias del programa y como autores de libros escolares. También han sido hasta ahora los mejores, por no decir los únicos, cultivadores de una disciplina, harto retrasado, no obstante: la Organización Escolar. Las tendencias modernas, obedientes principalmente a la influencia de la psicopedagogía norteamericana, polarizan con predilección abusiva la atención del supervisor y, por consiguiente, orientan excesivamente la de los maestros hacia los niños-problemas, como si la labor educativa debiera reducirse a *observar, diagnosticar y curar* a los «alumnos marginales» a los que es necesario aplicar una pedagogía terapéutica (1).

El auge que en todos los países tienen actualmente las tareas de planificación económica y social (y, de rechazo, de planificación escolar) ha puesto sobre el tapete, cada día con mayor apre-

(1) En no pocos países las nuevas generaciones de supervisores están formadas exclusivamente por aficionados a las técnicas de evaluación y a la Pedagogía correctiva, a tal punto que reducen con frecuencia la visita de escuelas a la aplicación de determinados *modelos métricos* y al descubrimiento de niños-problema, con olvido de que lo esencial de la educación y la enseñanza son las *actividades* peculiares de enseñanza y de educación, no su *medida*, y de que los niños difíciles, incluyendo en ellos tanto a los deficientes mentales y sensoriales como a los que ofrecen dificultades de adaptación social, no pasan de un 2 ó un 3 por 100, como máximo, salvo casos completamente excepcionales. La supervisión así, en vez de suponer un avance respecto de las fases anteriores, retrotrae su ejercicio a la mera *comprobación y vigilancia*, mientras, por otra parte, privilegia, quíeralo o no, los aspectos estrictamente instructivos de la actividad escolar, que son aquellos en que las apreciaciones métricas tienen su predominante o exclusivo campo de acción.

mio, la necesidad de que el proceso de tecnificación, que parece ser una constante inescapable de las actividades humanas en la actual etapa histórica, cristalice, en lo que se refiere a la supervisión, no sólo, ni acaso tanto, en las técnicas de evaluación del trabajo escolar como en las técnicas básicas del *desarrollo dirigido*. Por ello la demografía (general, social, escolar), los aspectos económicos de la educación (financiación de las escuelas, pago de los maestros, etcétera) y la estadística aplicada (en orden principalmente a la determinación y corrección de los rendimientos globales del sistema escolar nacional) han de ser disciplinas en las que el supervisor sea, si no un especialista, tampoco un mero *dilettante*. Se dibuja así la figura nueva del que Giovanni Gozzer ha denominado *ingeniero escolar*, que está llamado a ser, dentro de poco, un profesional nuevo, cuya preparación, formación y *status* en el sistema organizativo se encuentran en estado de gestación, pero cuyas funciones por ahora sólo pueden ser desempeñadas, al menos incoativamente, por los supervisores (2).

En nuestro concepto, las actividades de «ingeniería escolar» constituyen un mandato de nuestro tiempo; pero al lado de ellas, y probablemente por encima en cuanto a sus inmediatas aplicaciones, creemos que la actualidad, y mucho más el próximo futuro, esbozan el perfil de un supervisor cuya *ingeniería* es más ambiciosa y exigente. Aludimos al campo que los norteamericanos llaman *human engineering*, aunque no entendido totalmente a su manera, ni aplicando su especialización a la vida industrial. Para nosotros esta ingeniería daría nacimiento a un nuevo tipo de *educational engineer* fuertemente lastrado con las ciencias del hombre (Antropología cultural, Sociología, Psicología social y sus respectivas técnicas de aplicación, por cuanto la actividad educativa debe concebirse hoy como una modalidad específica de la *acción social*), aparte la indispensable especialización en la doctrina y las técnicas pedagógicas.

La escuela es una agencia de cultura básica que debe insertarse eficazmente en los diversos conjuntos sociales que la rodean y de los cuales ella misma es parte, y parte específicamente calificada. Ahora bien; esta calificación no debe mover a los profesionales que la sirven, ni a un aislamiento orgulloso y contraproducente, ni a unas pretensiones de liderazgo y jefatura ajenas por completo a la índole tuitiva, ayudadora y cultural de su función. Es claro que esta inserción

(2) Ofrecemos, en una visión esquemática y sinóptica, los principales tipos de supervisor, tal como se han dado en la realidad histórica y como todavía sobreviven en nuestro tiempo.

Tipos históricos de supervisor:

- El jefe.
- El literato.
- El apóstol.
- El educador-didacta.
- El técnico.
- El psicólogo-psiquiatra.
- El ingeniero-escolar.
- El *human engineering*.

será fácil cuando la maduración del Magisterio —y no digamos la del Cuerpo de Supervisores— haya conseguido un grado de comprensión que le permita encuadrarse conscientemente en el *lugar social* que corresponde a la escuela; pero hasta conseguir estas cotas los supervisores tienen que llevar a cabo una tarea extraordinariamente laboriosa y complicada de coordinación unificadora entre los puntos de vista, los propósitos y los ideales de los distintos grupos, así de índole local como nacional, de cuyo dinamismo e interacción resulta la *opinión pedagógica* del país. Así el supervisor es, por una parte, una especie de titular de las *relaciones públicas* de la escuela, considerada como institución global, mientras por otra, es un líder de los maestros, a cuyos problemas individuales concede una cuidadosa atención; pero no la dedicará menor a los que surgen a consecuencia de la deficiente integración de *un grupo* —el formado por los maestros que le están encomendados— que él debe guiar y conducir a su plena madurez evolutiva. El espíritu y las técnicas de la entrevista, así como las relacionadas con la dirección, la dinámica y la evaluación de grupos serán, por consiguiente, disciplinas que el supervisor dominará a la perfección.

#### IV. TECNICAS DE LA SUPERVISION

##### TEORIA Y TECNICA

Después de cuanto queda dicho, no necesitaremos esforzarnos en mostrar con detalle la necesidad de que el supervisor sea tanto un teórico como un técnico. En realidad, esta dicotomía entre teoría y técnica no es acertada ni legítima, aunque la establece un hábito mental generalizado, que opone dos tipos de formación: uno, de índole predominantemente filosófica y literaria, que ha imperado hasta ahora en la inmensa mayoría de los países, y otra, de carácter aplicativo, que se inspira en los postulados de las ciencias empíricas y deductivas (Matemáticas y Ciencias Naturales) y se beneficia de sus deducciones, no tanto para reflexionar sobre la realidad como para modificarla en provecho del hombre, de acuerdo con una de las conclusiones de Carlos Marx en sus famosas *Tesis sobre Feuerbach* (3).

(3) «Los filósofos se han limitado a interpretar el mundo de diversas maneras; lo que importa es *cambiarlo*» *Tesis sobre Feuerbach*, núm. 11. Este postulado resuelve la vieja antítesis acción-contemplación invirtiendo el orden tradicional, que hacía del *sophos* un profesional —si su ideal no fuera el permanente diletantismo— de la «pura especulación», y se encontraba ya, incipientemente, formulado en el lema de Comte: «*Savoir pour prévoir, prévoir pour pouvoir*», aunque era concreción de directrices metales anteriores, como ha probado Small al atribuir el nacimiento de la Sociología como *nuova scienza*, a un «movimiento hacia la objetividad», que se inicia hacia el año 1800.

(Sobre estas cuestiones véanse: MOORE, Stanley: «Ideología y alienación», en *Historia y elementos de la sociología del conocimiento*, Eudeba, Buenos Aires, 1964, tomo II, pp. 46-57, y BARNES & BECKER: *Historia del pensamiento social*, Fondo de Cultura Económica, México, 1945, tomo I, pp. 554 y ss.)

Como reacción contra el carácter *literario* de la cultura tradicional, se tiende ahora a acentuar en los planes de estudio la vertiente *técnica*, y de ello hemos señalado algunos indicios en lo que respecta a la preparación de los supervisores. No obstante, el ideal sería que a una fuerte preparación básica sobre Antropología filosófica y Ciencias de la Educación, uniesen los supervisores el más amplio y perfecto manejo de las técnicas antes mencionadas, porque si la teoría sin técnica degenera en retórico y utopismo, la técnica sin teoría sólo produce practicones alicorotos y miopes.

#### PRINCIPALES TECNICAS DE LA SUPERVISION

Sin espacio para comentarlas debidamente, he aquí la variedad de técnicas que, a nuestro juicio, debe conocer y aplicar el supervisor:

##### A) De dirección y organización:

- a) De racionalización del trabajo.
- b) De organización del trabajo,
  - escolar;
  - burocrático.
- c) De liderazgo.
- d) De guía *no directiva*.

##### B) De relación personal:

- a) Visitas de escuelas.
- b) Entrevistas,
  - con los maestros;
  - con las autoridades.

##### C) De evaluación:

- a) Del aprendizaje.
- b) De la socialización de los alumnos.
- c) De la acción social de la escuela.

##### D) De actuaciones de grupo:

- a) Entrevistas colectivas,
  - con maestros;
  - con padres o autoridades;
  - mixtas.
- b) Mesas redondas, coloquios, etc.
- c) Centros de colaboración.
- d) Actos de divulgación.

##### E) De perfeccionamiento:

- a) De las condiciones sanitarias, económicas y sociales del alumnado.
- b) De los programas, el material y los procedimientos de enseñanza.
- c) De la cooperación de autoridades y familias a la obra de la escuela.
- d) Del personal docente.
- e) De las condiciones de vida y de trabajo de los maestros.
- f) De todos los aspectos de la enseñanza en un Plan general.

##### F) De investigación:

- a) De las características físicas, económicas, sociales y emocionales de los alumnos.
- b) De aspectos determinados de las actividades escolares.
- c) De la escuela como grupo.
- d) De la comunidad local (o barrio).
- e) Estadísticas.
- f) Encuestas.
- g) Ensayo de métodos, modalidades de organización, etc.

##### G) De planeamiento:

- a) Planes de trabajo escolar,
  - locales;
  - comarcales;
- b) Planes educacionales,
  - de las escuelas primarias;
  - de dos o de todos los grados e instituciones docentes.

c) Planes educacionales integrados en Planes de Desarrollo Económico-Social.

No todas estas técnicas están ya elaboradas; podría decirse que muchas de ellas constituyen temas de estudio y experimentación cuyo tratamiento debe ocupar *internacionalmente* a los supervisores.

## V. FORMACION DE LOS SUPERVISORES

### FORMACION PEDAGOGICA Y PRACTICA ESCOLAR

La formación de los supervisores es una de las cuestiones más debatidas en los últimos tiempos a consecuencia del predominio que en la mayor parte de los países empiezan a tener los estudios universitarios de Pedagogía. Se dibujan dos tendencias, según que se conceda mayor importancia a la formación teórica o al conocimiento práctico de la escuela. Esto a condición, claro es, de que se trate de países donde la formación de supervisores tiene carácter específico, ya que en los de evolución retardada aquéllos ni gozan de un estatuto jurídico (inamovilidad del cargo, carácter técnico de la profesión, ingreso en ella por procedimientos independientes de las decisiones políticas), ni se les exige una preparación especial bastando con que sean maestros y, en algunos casos, ni este requisito se cumple por que funcionan como *delegados de la autoridad*, bien con carácter transitorio, para una misión determinada, bien con carácter definitivo (en tanto una crisis política no venga a alterar el *statu quo*).

Actualmente, en la inmensa mayoría de los países, los supervisores son maestros seleccionados en concurso de méritos, o en oposiciones *libres*, o por un procedimiento mixto. En otros, basta con que posean estudios universitarios, con un periodo de práctica escolar mayor o menor (las universidades tienden, en muchos casos, a

reducir dicho periodo). En algunos, finalmente, se adopta un sistema mixto exigiendo una formación superior a maestros experimentados con un periodo variable de servicio en las escuelas. He aquí el resultado de la encuesta sobre la selección de los supervisores primarios llevada a cabo en 1956 por la Oficina Internacional de Educación de Ginebra (4):

#### FORMACION DE LOS SUPERVISORES

Países donde son maestros seleccionados de diversos modos, 54.

Países que les exigen solamente estudios universitarios, 8.

Países con un sistema mixto (supervisores con una formación universitaria y maestros experimentados), 4.

El sistema mixto nos parece el preferible porque permite reunir, junto a los supervisores de formación universitaria, otros que, poseyendo una brillante hoja de servicios en la escuela durante un periodo que acredite suficientemente sus calidades de excelentes maestros, ganan su puesto de supervisores después de haber probado su formación teórica en oposiciones a las que concurren también los graduados de la universidad. El periodo de práctica escolar, que todos ellos acreditarán, no debe ser, en nuestro sentir, menor de cinco años sin interrupción y, a ser posible, con conocimiento de diversos tipos de escuela. En cuanto a la edad, que es una condición de madurez indispensable, el ingreso en la inspección no debería verificarse antes de cumplidos los treinta años, como exigen la mayor parte de las legislaciones.

Obedeciendo a una tendencia que va generalizándose cada día más, tanto los futuros supervisores como los profesores de Pedagogía y Ciencias afines en las escuelas normales, han de ser graduados universitarios. Esta dirección es acertada porque dignifica la formación de los supervisores concediéndole un nivel cultural análogo al de los profesionales de otras actividades que constituyen las «élites» dirigentes en la vida de los pueblos. Sin embargo, en los países trabajados durante siglos por una tradición cultural predominantemente filosófica y literaria, los estudios universitarios suelen conceder una atención excesiva y unilateral a los aspectos teóricos, cuando no retóricos, de las disciplinas que cultivan.

Esto constituye un evidente *handicap* en la formación de los supervisores, que si, como hemos dicho antes, deben poseer una fuerte preparación básica de índole filosófica y pedagógica, tienen que ser, por otra parte, verdaderos expertos en el conocimiento y aplicación de las técnicas indicadas antes. Ciertamente que las técnicas didácticas y las destinadas a la medida y evaluación de las actividades escolares han sido objeto de atentos estudios en las universi-

dades del Viejo y del Nuevo Continente que inspiran sus trabajos en las doctrinas americanas. Hay que reconocer el progreso que ello supone en la determinación de los resultados del trabajo escolar; pero debemos mencionar, con idéntica fuerza, el monoideísmo en que degenera tal cultivo en muchos casos, a tal punto que numerosos supervisores jóvenes, formados en las técnicas mencionadas, creen que su papel ha de reducirse a *medir y juzgar* los talentos y realizaciones de maestros y niños. Ello les incapacita, en gran medida, para una visión actual de las tareas supervisoras, desde el punto de vista de la coordinación de esfuerzos entre la escuela, la familia, las autoridades locales y los grupos sociales de cada centro vecinal en orden al mejoramiento de la formación de los alumnos, así como en los esfuerzos que deben dedicar a la maduración individual y corporativa de los maestros con vistas al *crecimiento* en su capacidad de autoevaluación y autodirección.

Por otra parte, convendría mucho intensificar la atención que en algunos países dedican las Facultades de Pedagogía a las investigaciones, experimentos y prácticas en sus escuelas anejas. Allí donde tendencias inveteradas a cierto aristocratismo intelectual abren un abismo psicológico y social entre *trabajo y cultura*, existe una proclividad inconsciente y poderosa a menospreciar las tareas cotidianas de la enseñanza primaria, al par que se supervaloran las actividades de estudio teórico en cátedras y seminarios. Ello constituye un obstáculo considerable al progreso de la didáctica y la organización de las escuelas, ya que deberían ser los centros experimentales dependientes de las citadas facultades los más autorizados y eficientes laboratorios del perfeccionamiento escolar en sus aplicaciones prácticas.

Creemos que la misma índole de la preparación final exigida actualmente a los supervisores pide un marco distinto de las facultades universitarias tradicionales. Las disciplinas que en ellas se cultivan no abarcan, ni mucho menos, el conjunto íntegro de conocimientos y técnicas que el supervisor debe poseer y manejar. Organizadas en obediencia a la concepción de los estudios pedagógicos imperante hace varios lustros y aquejados de la estrechez inherente a ellos entonces, sólo la Filosofía de la Educación, la Pedagogía general, la Psicología, en sus distintas acepciones, la Didáctica y la Historia de la Pedagogía, suelen tener en la mayor parte de ellas congruo acomodo. Las materias de carácter aplicativo, como la organización y administración de escuelas, y aquellas otras de auge reciente, pero no por ello menos trascendentales en la formación de los supervisores, como la Antropología cultural, la Eco-sociología de la Educación, la Psicología social, la Demografía y las técnicas del planeamiento, no existen o son objeto de menciones laterales insuficientes para la adecuada capacitación del supervisor.

Por todo ello, consideramos que la formación

(4) *L'Inspection de l'Enseignement*. UNESCO-BIE. Ginebra, 1956, pp. 50-60.

de los supervisores debería ajustarse al esquema siguiente:

1.º Estudios de Magisterio y práctica en diversos tipos de escuela por un período no inferior a cinco años, *día por día*.

2.º Licenciatura de Pedagogía en las facultades universitarias correspondientes.

3.º Estudios y prácticas durante dos años en un Centro Nacional de Formación de Supervisores.

#### PLAN DE ESTUDIOS DEL CENTRO NACIONAL DE FORMACION DE SUPERVISORES

En estos centros ha de considerarse adquirida la formación pedagógica general que necesitan tanto los supervisores como los profesores de Pedagogía y Ciencias afines de las escuelas normales. No obstante, podrían seguirse dos caminos, ya para *probar*, ya para *canalizar* esta parte esencial de su preparación: estableciendo un examen de ingreso en el Centro Nacional (que no debería parecerse nada a los exámenes usuales), o dedicando el primer trimestre de trabajo de los candidatos a supervisores a actualizar, y, en su caso, completar, desde un punto de vista aplicativo, la mencionada formación.

Damos a continuación las materias que, a nuestro entender, deberían constituir el *currículum* específico de los estudios en tales centros:

- Antropología cultural, Ecología humana y Sociología de la Educación.
- Psico-sociología escolar y Acción social de la escuela.
- Organización y Administración de escuelas.
- Psicometría, Sociometría, Evaluación y Estadística escolar.
- Demografía social y Planeamiento escolar.
- Teoría y técnicas de la Supervisión.
- Política escolar, Derecho escolar, Legislación escolar.
- Pedagogía, Organización y Administración escolar comparadas.
- Documentación pedagógica.
- Prácticas de supervisión.

Las cuatro materias señaladas en primer lugar constituirían el plan de estudios del primer curso. Las cuatro siguientes más la Documentación se estudiarían en el segundo. En ambos se llevarían a cabo trabajos de seminario, así como prácticas de supervisión, tanto en escuelas anexas al centro como en otras situadas en distintos lugares del país, de tal modo que se hiciese posible el conocimiento circunstanciado de todos los tipos de escuelas, lo mismo desde el punto de vista administrativo y pedagógico que en los aspectos ecológico, sociológico y cultural.

#### EPILOGO

Hemos procurado sintetizar, a veces con exceso, los principales aspectos que hoy ofrece la *problemática* de la supervisión. Esta palabra, tan

de moda, tiene aquí una aplicación adecuada porque si bien toda la educación está sometida hoy a los cambios y transformaciones originarios de la crisis global que padecen la cultura y las estructuras socio-económicas de todos los países, la supervisión es la encrucijada de todos los caminos—políticos, religiosos, sociales, culturales—que siguen los hombres para superar la crisis y dominar la realidad.

Es posible que el panorama cuyo esbozo hemos intentado en las páginas precedentes sorprenda u ofusque a algunos lectores, dada su complejidad y su amplitud. Tal ocurrirá a cuantos reducen la educación a la Psicometría y a la Pedagogía correctiva, es decir, a la técnica. No la infravaloramos nosotros; pero el técnico que el supervisor debe ser ha de estar sometido al teórico de la educación. Nada tiene esto que ver con ningún tipo de retórica, antes, por el contrario, con los ojos bien abiertos para ver *lo que es y cómo es*, el supervisor debe hacer sitio en su más honda intimidad a un pequeño núcleo insobornable en el que la proliferación de las técnicas no sofoque la vida de una concepción incansablemente perfectiva de la educación que, sin renegar de los aportes actuales de la ciencia y la técnica, prolongue su vuelo hacia los parajes difíciles donde curvas y cifras templan su rigidez en las claras aguas de un nuevo humanismo.

#### BIBLIOGRAFIA SELECTIVA

##### I. Libros

- ADAMS, Harold P.: *Basic Principles of Supervision*. Nueva York, American Brol Company, 1953.
- ALMENDROS, H.: *La inspección escolar: exposición crítica de su proceso en Cuba*. Santiago de Cuba, 1952, 337 pp.
- AYER, Fred D.: *Fundamentals of Instructional Supervision*. Harper and Brothers. Nueva York, 1954.
- BALL, D. G.; CUNNINGHAM, K. S., y RADFORD, F. C.: *Supervision and Inspection of Primary Schools*. Australian Council for Educational Research. Canberra, 1961.
- BALLESTEROS, A.: «La Inspección», en *Organización Escolar*. Dirigida por S. Hernández Ruiz. Uteha. México, 1954.
- BARR, A. S.; BURTON, W. H., y BRUECKNER, I. J.: *Supervision*. 2.ª ed. Appleton Century Company. Nueva York, 1948.
- BRIGGS, Thomas H., y JUSTMAN, Joseph: *Improving Instruction Through Supervision*. The MacMillan. Nueva York, 1956.
- DOTTRENS, Robert: *El problema de la inspección y la educación nueva*. Espasa-Calpe, 1935, 280 pp.
- Educación en el plano internacional (La)*. Oficina de Educación Iberoamericana (OEO). Madrid, 1960.
- EVERET, M.: *The rural supervisor at work*. National Educ. Assn. of USA. Washington, 1949.
- HARRIS, J. S.: *British government inspection as a dynamic process*. Stevens. Londres, 1955.
- LEMUS, Luis Arturo: *Organización y supervisión de la escuela primaria*. Cultural, S. A. La Habana, 1954.
- L'Inspection de l'Enseignement*. XIX Conférence internationale de l'instruction publique. UNESCO-BIE. Ginebra, 1956, 390 pp.
- MONTILLA, F.: *Inspección escolar. Normas de Pedagogía práctica*. Edit. Escuela Española. Madrid, 1942, 208 pp.

RODRÍGUEZ VIVANCO, Martín: *Inspección escolar*. Publicaciones Cultural, S. A. La Habana, 1948 (Cuba).  
 SERRANO DE HARO, A.: *Una función al servicio del espíritu: la Inspección de Enseñanza Primaria*. Editorial Escuela Española. Madrid, 1941, 94 pp.

## II. Artículos

ABADIE SORIANO, Roberto: «La Inspección Escolar en el Uruguay», en *Anales*. Consejo Nacional de E. Primaria y Normal. Epoca II, tomo XXI.  
 BALL, D. G., y CAMPBELL, A. E.: «El variado papel del inspector», en *Revista Ecuatoriana de Educación* número 45, enero-marzo 1957, pp. 52-64.  
 CHAVES, Fernando: «La Inspección: una función que se renueva», en *Revista Ecuatoriana de Educación* número 45, enero-marzo, 1957, pp. 3-25.  
 DE LA ORDEN HOZ, Arturo: «La Inspección de Enseñanza Primaria en los Estados Unidos», en *Notas y Documentos* núms. 8-9. CEDODEP. Madrid, julio-diciembre, 1963, pp. 17-27.  
 Departamento de Enseñanza, Normas y Perfeccionamiento. Ministerio de Instrucción Pública. *Temporada de Perfeccionamiento*. Chile, enero 1960.  
 ESTEBAN ROMERO, Avelino: «Valoración espiritual de la Inspección de Enseñanza Primaria», en *Bordón* números 84-85, pp. 241-248.  
 FLOWER, G. E.: «Un experimento canadiense sobre formación de inspectores y administradores», en *Revista Ecuatoriana de Educación* núm. 45, enero-marzo 1957, pp. 65-67.  
 GONZALVO MAINAR, Gonzalo: «Formación y selección del inspector de Enseñanza Primaria», en *Bordón* números 84-85, abril-mayo 1959, pp. 323-328.  
 LOUIS FRANÇOIS, M.: «La Inspección de Enseñanza en

Francia», en *Revista Ecuatoriana de Educación* número 45, enero-marzo 1957, pp. 52-64.  
 MAÍLLO, Adolfo: «Historia y problemas de la Inspección de Enseñanza Primaria», en *Bordón* núms. 84-85, abril-mayo 1959, pp. 215-239.  
 MAÍLLO, Adolfo: «La Inspección del Estado en las escuelas de la Iglesia», en *Educadores* núm. 12, Madrid, 1961.  
 MONTILLA, Francisca: «Inspección femenina», en *Bordón* núms. 84-85, abril-mayo 1959, pp. 271-274.  
 MORRIS, Ben S.: «Inspection as Leadership through Guidance», en *The New Era in Home and School* número 9, noviembre 1955, pp. 165-170.  
 MORRIS, Ben S.: «La Inspección de la Enseñanza», en *Revista Analítica de Educación* núm. 5, mayo 1956, páginas 3-7.  
 PIRIA DE RODRÍGUEZ, René: «La supervisión de escuelas», en *Anales*. Montevideo, enero-marzo 1962, páginas 131-168.  
 PUPILIO, Ambrosio J.: «La Inspección de Primera Enseñanza y las direcciones de grupos escolares», en *Bordón* núms. 84-85, abril-mayo 1959, pp. 299-307.  
 RIVAS NAVARRO, Manuel: «Fin, campos y medios de actuación de la Inspección pedagógica», en *Escuela Española* núm. 1153, Madrid, 29 de noviembre de 1962, pp. 707-708.  
 ROGER, Juan: «La Inspección de la Enseñanza Media en Bélgica, Francia e Inglaterra», en *Revista de Educación* núm. 14, 1953, pp. 231-234.  
 RUBIO ORBE, Gonzalo: «La supervisión en la educación fundamental», en *Revista Ecuatoriana de Educación* núm. 45, enero-marzo 1957, pp. 26-51.  
 SORO RODRÍGUEZ, Gonzalo: «La supervisión escolar costarricense», en *Educación*, revista del Ministerio de Educación Pública, noviembre-diciembre 1960.

# La educación de adultos

JOSE ANTONIO PEREZ-RIOJA

Doctor en Filosofía y Letras, Bibliotecario, Director de la Casa de Cultura de Soria

Son ya muy numerosos los artículos—desde el comienzo de esta revista—en los que vengo ocupándome de diferentes aspectos—la lectura, el tiempo libre, etc.—en torno a problemas relativos a la educación de adultos.

Ahora—y en otros dos artículos sucesivos—voy a tratar concretamente de este tema. En el primero, o sea, en éste, sobre los conceptos y las cuestiones más generales; en los otros dos, acerca de otras cuestiones más particulares. En estos últimos serán frecuentes las referencias a un reciente viaje de estudio a Italia (1), donde he recogido «de visu» informaciones y experiencias interesantes a tal respecto en particular, y, en un sentido más amplio, a la extensión cultural. Tales referencias suponen, en ciertos casos, una invitación a reflexionar sobre el tema, ya partiendo de la comparación, ya del contraste, con nuestra propia experiencia española. De

cualquier modo, por obvios motivos de semejanza geográfica y de ambiente, e incluso psicológica y temperamental, Italia se presta al cotejo con nuestro país, y ahora—y en este terreno—nos sirve, en algunos aspectos, como una posible orientación o como un elemento sugeridor de nuevas ideas a seguir.

Así, los puntos a tratar en estos tres artículos son, por este orden, los siguientes:

- I. Conceptos y cuestiones generales.
- II. Los cursos de educación de adultos.
- III. La lectura y los medios audiovisuales en la educación de adultos.

## I. CONCEPTOS Y CUESTIONES GENERALES

### NECESIDAD DE LA EDUCACION DE ADULTOS EN LA SOCIEDAD ACTUAL

Hasta ahora, se viene tomando sociológicamente el concepto de *masa* como expresión típica y tónica del anonimato colectivo, indiscriminado e

(1) Realizado en noviembre de 1965, reitero aquí mi reconocimiento al Instituto Italiano de Cultura en Madrid, no sólo por el patrocinio de este viaje, sino por las facilidades que me ha proporcionado para visitar centros oficiales, bibliotecas, entidades culturales, etc. Asimismo, a tales organismos, por la información, los datos y publicaciones, que amablemente me han sido proporcionados en todos ellos.

impersonal, cuando no irresponsable o amenazador. Y como aún queda mucho por hacer—es cierto—para que se logre borrar ese concepto, lo que conviene imbuir en las mentes de las minorías responsables, sobre todo en los dirigentes y los educadores, es que, dentro de una sociedad cristiana, abierta y progresiva como la actual, esa *masa* inerte e impersonal ha de irse transformando, sin tregua, en un complejo cada vez más amplio de personas conscientes, responsables, activas, en las que se vaya perfilando cada vez más su propia personalidad.

Abundan—principalmente, en los núcleos rurales—las gentes apáticas y recelosas, desorganizadas y apenas sin interés por nada. Por otra parte, no es más halagüeño, en general, el nivel corriente de las grandes ciudades. Mil motivos, ejemplos diversos—como determinadas encuestas televisivas con el hombre de la calle—, nos ponen de manifiesto no sólo su incultura enciclopédica, sino—lo que aún resulta peor—su falta casi total de criterio, su pasividad, su alarmante ausencia de personalidad.

Aunque tales millones de hombres y mujeres sepan leer y escribir, oigan la radio, vean y escuchen la televisión, acudan al cine e incluso al teatro y—lo que es más difícil—hasta lean y todo de vez en cuando, se trata, por lo común, de una colectividad anónima y mecánica que padece ese analfabetismo por retroceso que consiste—aun en medio de su movimiento físico, de su vida de relación—en una absoluta o casi completa pasividad espiritual. Suelen moverse como cosas. Acuden a los espectáculos—ya silenciosos, ya vociferantes—como seres a los que casi siempre nada queda de cuanto han visto y oído. Pero es vieja ya la tradición latina del *panem et circenses*, traducida luego—incluso con música—a nuestro españolísimo «pan y toros», o «pan y fútbol», como prefiere, acaso, la inmensa mayoría.

Nos encontramos, por supuesto, con aquello que, por lo visto, nos merecemos, tras de muchísimos años de rígidos y rutinarios sistemas pedagógicos, y, sobre todo, de una concepción educacional miope, mezquina y estrecha, encerrada en compartimentos estancos, que se llaman: si son para todos, *escuela primaria*; si para unos cuantos más, *bachillerato*, y si sólo para algunos, *universidad*. Se ha creído que bastaban unos pocos años de primeras letras, o de enseñanza media, o de estudios superiores, para—según los casos y los consumidores de tales enseñanzas—ir por la vida, trabajar e incluso triunfar. Ya no se consideraba preciso, después, tener interés por nada; se creía que ni el médico, ni el arquitecto, ni el abogado, ni el profesor, ni el técnico de cualquier especialidad requerían seguir estudiando. Nadie, por lo visto, necesitaba leer ni ponerse al día...

Por otra parte, las llamadas «clases de adultos» en las escuelas primarias se han enfocado tan sólo—y esto suponía, desde luego, una fundamental y meritoria labor—como clases para en-

señar a leer y a escribir y, cuando más, las cuatro operaciones aritméticas elementales, expresión o tópico al uso del nivel general de la «masa» hasta nuestros días.

No nos parezca extraño, por tanto, que, concebida con un sentido amplio y actual, la educación de adultos constituya hoy uno de los problemas de mayor complejidad e importancia en todos los países y que llegue a merecer, en estos últimos años, especial atención por parte de las organizaciones internacionales y supranacionales.

La evolución sociopolítica de los Estados, los planes de desarrollo económico y el proceso creciente de tecnificación son las principales causas que hoy conducen a plantear con distinto enfoque y a resolver, con nuevos métodos y sistemas, el problema de la educación de adultos, que, en síntesis, supone un planteamiento amplio y coordinado de educación integral hasta llegar al pleno desarrollo de la personalidad. Porque todos los hombres tienen derecho a una vida digna del adjetivo «humano». Es triste que veinte siglos largos de cristianismo—que ya sembró sobre la tierra este concepto—no hayan bastado aún para convertirlo en auténtica y universal realidad.

Todavía hoy muchos hombres son tratados o considerados como un medio y no como lo que realmente son: un fin, un valor en sí mismos. Tal ha de ser—creemos—el concepto actual de la educación de adultos: no una escuela limitada en el tiempo y en los programas, sino un estímulo y una orientación permanentes en un continuado viaje espiritual hacia niveles cada vez más altos, capaces de despertar y desarrollar plenamente la personalidad de cada hombre. Porque en la sociedad actual—y, sobre todo, en la que hoy se está construyendo para un futuro inmediato—no tienen ya razón de ser los ignorantes, los incapaces, los inadaptados.

En la educación de adultos hallaremos, por otra parte, el mejor instrumento capaz de salvaguardar en el futuro—limándolas o, mejor aún, no dando lugar a ellas—las tensiones raciales, nacionalistas, religiosas, sociales, laborales, políticas e internacionales que todavía nos aquejan.

Y es que hemos avanzado muy de prisa en la ciencia y en las técnicas, pero nos hemos quedado muy atrás en algo tan fundamental como la educación. Y ha ocurrido así—no lo dudemos—por falta de uso de las enseñanzas mejor o peor impartidas, por pasividad o despreocupación también, algunas veces, de los mismos educadores.

#### ETAPAS EN LA EDUCACION DE ADULTOS

Aunque es muy difícil generalizar, porque son muy diversos los niveles y las circunstancias—que cambian de uno a otro país, y dentro de una misma nación e incluso a lo largo y a lo ancho de una gran ciudad—, se pueden ver tres fases o etapas progresivas en la educación de adultos:

1.<sup>a</sup> Como recuperación y ampliación de una instrucción elemental o educación básica incompleta, deficiente y, en general, sin posterior continuidad.

2.<sup>a</sup> Como cualificación y perfeccionamiento de la formación profesional.

3.<sup>a</sup> Como pleno desarrollo de la propia personalidad—individual y socialmente considerada—, en una progresiva conquista de valores espirituales (libertad, sentido de responsabilidad, cultura, etc.).

La primera de estas fases ha de ir de los métodos *extensivos* a los *intensivos*, proponiéndose, antes que la acumulación de conocimientos, la preparación adecuada para el desarrollo integral de la personalidad; antes que la letra, su espíritu.

La segunda fase requiere no sólo un perfeccionamiento de la formación profesional, sino crear una conciencia colectiva de que sin esta mayor capacitación técnica—que ha de ir paralela al progreso educativo—el ritmo acelerado de los planes de desarrollo y el proceso creciente de industrialización, automatismo y tecnificación encontrarán gravísimos obstáculos y retrasos insalvables.

La tercera y última de tales fases exige, ante todo, un empleo adecuado del tiempo libre. Si no es éste un problema nuevo, se hace más grave desde ahora, a medida que el proceso de tecnificación y mecanización va reduciendo la jornada de trabajo y, como consecuencia, van aumentando—en proporción cada vez mayor, de las minorías a las masas—las horas de ocio. Tanto que, en los países más desarrollados, los trabajadores disponen hoy de unas tres mil horas libres al año. ¿Son capaces las «masas» de encauzar bien tantas horas de asueto? ¿Debe organizar el Estado el tiempo libre? Las respuestas a las dos preguntas darían lugar al choque de muy distintos puntos de vista. Pero en lo que sí cabe plena unanimidad es en una cosa: que, en general, y más aún en países latinos como el nuestro, lo que compete a las minorías dirigentes y a los educadores es encauzar y elevar el nivel cultural, es difundir la educación social o cívica, es orientar el sentido moral de las gentes y es también afinar paulatinamente su sensibilidad, contribuyendo así a realizar su educación estética.

El ocio con dignidad, la actividad del tiempo libre, deben recrear a la vez que desarrollar la personalidad; han de descompensar la inercia intelectual y los quebrantos de carácter psíquico producidos por la monotonía del trabajo cotidiano. El buen empleo del ocio debe servir para depurar y aguzar la capacidad de observación y para estrechar las relaciones humanas, fortaleciendo la convivencia y el sentimiento de comunidad dentro del ritmo y la flexibilidad propios de una sociedad en plena evolución, como lo es la de nuestros días.

## PROBLEMAS, EXIGENCIAS Y OBJETIVOS

Como dice Friedmann, «el desarrollo de la distracción es uno de los caracteres esenciales de la civilización actual». Pero surge el problema de que todas estas formas complejas capaces de llenar un ocio digno y realizar la propia personalidad—la lectura, la música, el teatro, el cine, la radio, la televisión, las exposiciones, el turismo, etc.—si, de una parte, penetran positivamente en la formación y la educación del espíritu, de otra—si no se emplean bien, si no se coordinan—tenden a disociar la personalidad, a divertirla en el etimológico y negativo sentido de separarla de su propia esencialidad. De aquí el hecho, en la educación de adultos, de que se tienda hasta ahora, antes que a las actividades de información, comunicación y recreo, a formas más estables o pedagógicamente más organizadas (clases, cursos, conferencias, etc.).

Pero una educación de adultos concebida tan sólo como una pedagogía de acceso a los valores sería ineficaz por excesivamente ambiciosa y fuera de lugar. La educación de adultos—según observa Giovanni Calò—es más bien una concordancia y una convergencia de esfuerzos para traducir al plano de lo concreto, de la realidad, los aspectos comprensivos de la conducta y de la responsabilidad individual, que van desde el plano de la convivencia cívica o social a los propios contenidos de la cultura y de la formación personal y humana.

La educación de adultos parte, pues, de las condiciones reales de la vida para que cada uno pueda vivirla con plenitud. No supone tanto la adquisición progresiva de conocimientos como el arte de vivir la vida cotidiana dentro, cada vez más, de mayores exigencias morales y espirituales. Debe aspirarse a que cada cual halle y practique su más adecuado ideal de vida.

Observa Shearmann que «el objetivo de la educación de los adultos es amplio como la sociedad y vario como la vida. No es un lujo, sino una necesidad para el bienestar individual y social». En realidad, se hace preciso que cada hombre llegue a ser capaz de interpretar la sociedad en que vive y de participar activamente en ella, dentro del contenido de la tradición cultural, artística y científica. Por otra parte, objetivo esencial es también el de promover en el individuo un auténtico sentido de responsabilidad, tanto en el ámbito familiar como en el del grupo y la colectividad a que pertenece.

## HACIA UNA CULTURA MAS HOMOGENEA

El poeta Paul Valéry ha dicho que «la verdadera cultura del hombre es lo que le queda cuando lo ha olvidado todo». Por su parte, el pensador Santayana afirmaba que «la cultura está entre los cuernos de este dilema: si debe ser profunda y exquisita ha de quedar reducida a pocos hombres; si debe hacerse popular, tendrá que ser mez-

quina». Creo que tanto el famoso poeta como el ilustre pensador exageran. Ni lo uno ni lo otro. Cultura es, sencillamente, forma de vida. Y la vida cambia y evoluciona social, económicamente. Esta continuada transformación—activada hoy y proyectada hacia el futuro a un ritmo cada vez mayor—implica diferentes, nuevas formas de vida. Si hasta hace muy poco, o incluso hasta ahora mismo, el mundo de la cultura quedaba reducido a unas minorías selectas, desde hace poco, a partir de ahora, se extiende a zonas cada vez más amplias merced al progresivo desarrollo económico y social. Existe hoy y quedará todavía por cierto tiempo una clara separación entre esa cultura de *élite* y esa otra de masas. Se ha dicho que, instrumentalmente, distinguen a la primera la palabra y el libro, y a la segunda, los medios audiovisuales, pero aún las diferencian mucho más otras cuestiones de fondo y una extensa gama de matices. Todavía hoy, el mundo que lee es mucho más reducido que el mundo que ve y oye; y el número de los que piensan o crean es como un Lilibut al lado del inmenso Goliat de los pasivos e inertes. Como ha dicho Pellizzí, hoy «no es el trabajo el que ha conquistado la cultura, sino ésta la que va conquistando el trabajo; no hace mucho, la cultura era vista como *otium*; hoy encuentra al trabajo en su mismo centro y empieza a convertirse en un problema que ha de resolverse en el tiempo libre». Sin embargo, el nivel económico y el nivel cultural no se elevan simultáneamente. Es preciso buscar su acrecentamiento paralelo. Si, por una parte, nos rebelamos frente al peligro de que la cultura se haga un producto *standard* o se convierta en mezqui-

na, como temía Santayana, por otro hemos de procurar con todas nuestras fuerzas, con nuestros más nobles entusiasmos, con los mayores aciertos también, a que se logre un mínimo nivel cultural más elevado—y, sobre todo, mucho mejor distribuido—que alcance a todos y que, progresivamente, aspire a metas o exigencias más altas. Hace medio siglo—y en zonas más deprimidas aun ahora mismo—, un nivel óptimo de instrucción—podríamos entender de «cultura al uso»—era el saber leer y escribir—aunque no se empleasen—y las cuatro operaciones aritméticas fundamentales. Para la vida actual esto es ya anacrónico, por totalmente insuficiente, ya que el hombre de nuestros días—y mucho más el de un futuro inmediato—necesita trabajar mejor, producir más racionalmente, intervenir con eficacia y responsabilidad en todos los aspectos de la vida social. Participación que, además de un derecho, supone una ineludible obligación cívica. No ha de ser el hombre un elemento pasivo e inoperante. Ha de suponer un instrumento activo, capaz de ponerse en condiciones de crear, de pensar, de ser útil y grato a una sociedad que reclama libertad, responsabilidad, eficacia, buenas maneras y convivencia. Requiere un grado medio de cultura mucho más elevado. Exige una conciencia de su propia personalidad. Y como punto de partida, esa cultura media es un *desideratum* mínimo pero necesario, una especie de temperatura homogénea, de clima moral y espiritual indispensable para que la vida merezca tal nombre y sea a todos grata. Ahí radica, en suma, a nuestro modo de ver, la significación actual, la importancia social de la educación de adultos.

## Lecturas infantiles Reflexiones en torno al libro

M. E. ESPADA-BERMEJO  
y A. A. MARTINEZ MARTINEZ

A la lamentación de Paul Hazard, «¡Cuán lejos se halla el reino de la niñez!» (1), ha sucedido en todo el mundo la preocupación por los niños, cuya mejor expresión se encuentra en la declaración de los Derechos del Niño, hecha por la Unesco (2). En el terreno de las lecturas, el

viejo abandono y la despreocupación han sido sustituidos por la investigación y el estudio; España, si bien con algún retraso, dedica hoy gran parte de su esfuerzo cultural al niño.

Han caducado los viejos conceptos y modos de hacer, y buscando la ordenación positiva de las lecturas de los menores se tiende hoy a la especialización. No obstante, careciendo este intento de un planeamiento previo riguroso, económico y social, los problemas antiguos han sido desplazados y sustituidos por los nuevos. Ya no se hace cuestión de que el libro infantil no-escolar deba resultar un manual de buenas costumbres;

(1) PAUL HAZARD: *Los libros, los niños y los hombres*. Ed. Juventud. Barcelona, 1963.

(2) La *Declaración de los derechos del niño* consta de 10 principios programáticos; fué dada el 20 de noviembre de 1959 por la Asamblea General de las Naciones Unidas, y en ella se enuncian los derechos y las libertades de que deben disfrutar los niños. Para su consulta: *El Correo de la Unesco*, noviembre 1960. UNESCO. París.

tampoco se pretende robar al niño su derecho al juego y al esparcimiento, y la moralización a ultranza ha desaparecido. Sin embargo, conseguida una expresión y unas formas literarias acordes con el menor, surge el problema de su escasa y difícil difusión masiva. Deriva ello de concepciones erróneas que sobre el libro y su función aún se mantienen como resultado de una economía de competencia, en forma que afecta al niño limitando sus posibilidades de acceso a la lectura.

En estas breves reflexiones dejaremos de lado el caso particular que la prensa infantil-juvenil presenta en nuestro país; tema que merece un estudio detallado, no podría sintetizarse aquí. Así limitaremos nuestra intención al caso concreto del libro, entendiendo que por el uso del término libro queremos señalar la amplitud que el tema tiene, no limitándose a las formas literarias de las lecturas para niños, sino abarcando, asimismo, libros de actividades manuales, vulgarización científica, juegos, viajes, cine, etc.

#### DETERMINANTES DE LA CULTURA

Con respecto a las necesidades de lectura que la formación total del niño exige, los psicólogos y educadores se encuentran de acuerdo; si acaso, este aspecto del problema radicaría en la falta de asentimiento familiar que es frecuente encontrar. Predomina en muchas familias un sentido utilitario de la educación. Es preciso, por ello, ocuparse de los tópicos y latiguillos que el público medio considera como realidad única. Poseemos excelentes estudios que nos dicen cómo se debe escribir y dibujar para los niños, cómo dirigirse a ellos a la hora de presentarles un libro; sin embargo, carecemos de información y documentación acerca de cómo es posible el lograr estos libros, cómo pueden «fabricarse».

Hemos escrito «fabricar» con plena conciencia de lo que implica, así como de su carácter peyorativo al referirlo a productos culturales. Los problemas de baja calidad técnica, de inadecuación a la psicología del pequeño lector, continúan planteándose, así como la mínima difusión, precios discutibles, etc. Estos y otros problemas, inherentes al libro en general, pero mucho más graves referidos al libro para menores, han de ser considerados bajo una perspectiva socioeconómica. De hecho no bastará en absoluto con nuestras mínimas reflexiones y será preciso volver sobre estos temas, procurando a cada intento clarificarlos más, en un intento de ceñirse a la realidad en sus condiciones objetivas.

Habremos de comenzar admitiendo que la cultura, en todas sus formas, se plantea hoy como un negocio. Entendiendo por cultura no ya los libros de texto, los manuales filosóficos o los tratados didácticos, sino también y más, todas aquellas manifestaciones y actividades que contribuyen a la formación del hombre como ser racio-

nal. Recordamos la definición que Adolfo Maillo hace, «culto es quien toda su vida encarna los valores en que cree» (3). Lo que el niño puede y debe asimilar como tales valores de vida es el amor al hombre, la cooperación para la construcción de un mundo mejor, la solidaridad y la fuerza y posibilidades que la razón le depara para enfrentar el error y el miedo. Pues bien, todo esto que el niño ha de poseer le llega por la lectura, por la convivencia social, por el ambiente familiar y escolar, por lo diario en resumen; y es lo diario, la vida de cada día, lo que en todas sus formas ha sido mercantilizado. El libro se entiende como un producto comercial, y esto, que es lógico en una economía abierta, repercute sobre la posibilidad de lectura del niño.

#### EL PRECIO, FACTOR DE CONSUMO

Dada la interrelación que entre todos los aspectos de la producción y distribución del libro existe, el prescindir de uno de ellos equivale a falsear el conjunto general del problema. A la ecuación escritor, dibujante, editor, impresor, distribuidor y librero, hay que añadir factores fundamentales, como niño y familia. Grimalt señala cómo «en realidad las cuestiones inciden, se enlazan y se entrecruzan hasta el extremo de que si bien consideramos cualquiera de ellas separadamente (...) tiene forzosamente su correlación en otras esferas. Y muy especialmente en un tema como este de los libros para niños, que no puede cuidarse si se abandona el ambiente familiar y el clima que los pequeños deben respirar en la escuela» (4). Tendremos, por ello, que tener en cuenta, al analizar aspectos parciales del tema propuesto, todas sus implicaciones y la forma en que unas partes repercuten sobre las otras, determinándolas. Porque la cultura es un negocio en nuestra sociedad; ocurre que aun teniendo una clara percepción de los caminos a seguir para lograr una literatura para los niños, no se ha logrado su eficacia real a través de la distribución a toda la población infantil.

Es frecuente el escuchar frases como: «el libro infantil es caro», «no se editan bastantes libros para los niños», o bien «para qué van a leer los niños», etc. Libreros, padres y educadores que no conocen los aspectos reales del problema, contribuyen con los editores a enrarecer el ambiente, quejándose cada uno de lo que, como más inmediato, les duele. Quedan así desbordadas las numerosas personas y empresas que se plantean honradamente el lograr una literatura y unos libros, de calidad y coste adecuados a las necesidades del niño. En este sentido es frecuente el encontrar que muchas librerías se quejan: el libro infantil es demasiado barato y por ello les deja poco margen comercial, y al tiempo: el libro

(3) ADOLFO MAILLO: Lección, «Aspectos educativos de la prensa infantil», en el *Curso de Prensa Infantil*. CIPIJ y Escuela Oficial de Periodismo, Madrid, 1964.

(4) MANUEL GRIMALT: *Los niños y sus libros*. Sayma. Barcelona, 1962.

infantil es caro y los padres no lo compran. Confusión sin duda motivada por un falseamiento de su función social y, particularmente, debida a dos posturas: de un lado, el poco precio de algunos libros infantiles, que editores responsables pretenden mantener, repercutiendo esto desfavorablemente sobre la economía de vendedor, y por otro lado, la frecuente posición familiar ante estos mismos libros, despreciándolos por su bajo costo y negándose también a adquirir el resto de los existentes, por considerarlos demasiado caros. Se enmaraña así el tema, hasta que progresivamente acaba por moderarse la cola: el libro infantil es caro porque no se vende y no se vende porque es caro. Se llega por estos caminos a una posición de desconfianza; el librero mantiene sus criterios y pide solamente los libros que mayor margen le procuran; los padres, divididos entre lo barato y lo caro, acaban por no comprar apenas nada.

Al paso de la equívoca consideración de los precios de los libros infantiles, ha salido recientemente Cendán Pazos (5). Tras manejar las fichas bibliográficas de 5.294 libros, atendiendo al precio, sienta las siguientes cifras:

Con un costo de hasta 24 pesetas hay	2.174 libros.
Con un costo de 25 a 49 pesetas hay	1.761 libros.
Con un costo de 50 a 74 pesetas hay	594 libros.
Con un costo de 75 a 99 pesetas hay	251 libros.
Con un costo de 100 a 124 pesetas hay	62 libros.
Con un costo de 125 a 149 pesetas hay	144 libros.
Con un costo de 150 a 174 pesetas hay	91 libros.
Con un costo de 175 a 199 pesetas hay	60 libros.
Con un costo de 200 a 224 pesetas hay	33 libros.
Con un costo de 225 a 249 pesetas hay	8 libros.
Con un costo superior a las 250 pesetas hay	73 libros.

Del análisis de estas cifras se deduce que un 40 por 100 de los libros infantiles alcanzan en España un precio inferior a las 24 pesetas. Un 73,81 por 100 de los mismos libros tienen un precio inferior a las 49 pesetas y tan sólo el 8,88 por 100 supera el precio de las 100 pesetas.

Si consideramos la condición de producto de calidad que el libro infantil alcanza frecuentemente, hay que señalar el que estos precios no son caros. Sobre todo referidos al índice general de los costos de vida y más aún teniendo en cuenta todas las presiones que sobre el libro inciden. Sin embargo, habrá también que considerar la diferencia existente entre lo «barato» y lo «asequible», ocurriendo con frecuencia que lo que resulta barato comparativamente, no es adquirible una vez sufragados los gastos generales que las necesidades vitales a cubrir implican.

Respecto al 40 por 100 de libros con costo inferior a las 24 pesetas tenemos que no todos son obras de calidad suficiente, arrojando este porcentaje un importante volumen de cuentecillos troquelados, recortables, folletos de poca mon-

ta, etc., propio de la «literatura callejera». Tanto en lo formal como en el contenido abunda el material «libro», que no merece este nombre, estando más cerca del cuaderno de historietas gráficas. Podemos admitir que se ha alcanzado un momento editorial en el que la equidad es norma. El editor procura entregar productos que se correspondan al precio marcado; así, raramente encontramos libros o folletos con un precio desproporcionado a su verdadero valor. Esto, que sin duda se debe a las necesidades competitivas del mercado actual, nos permite afirmar, tras un examen detallado de los catálogos, que entre los libros con un precio inferior a las 24 pesetas pocos alcanzan el grado que un pedagogo consideraría óptimo. El libro infantil no es caro, pero su calidad de contenido y presentación depende de su precio y solamente se alcanza cuando éste es considerado «productivo».

Así, el libro barato, aparte su calidad, encuentra las dificultades de vida que supone la negativa del librero. Lo cual, de otro lado, es lógico dadas las condiciones en que el librero trabaja. Pero añadamos un ejemplo más, que, si anecdótico, es también ilustrativo de la actual psicología respecto al libro infantil: La existencia de libreros, editores y consumidores, que consideran el libro como un objeto de regalo, separándolo así de su funcionalidad, gravando el problema con la pretensión y exigencia de libros de lujo. Esto, que no es sino un paso adelante en la mercantilización de la cultura, repercute desfavorablemente sobre el intento de conseguir libros de calidad y bajo coste, al enrarecer la consideración social del libro.

Nada más lejos de nuestro ánimo que el negar la necesidad del consumo. Prescindiendo de gustos o preferencias, en tanto que la realidad se configure en la forma actual es innegable la necesidad de una cadena producción-consumo. El niño tendrá que participar de todas las presiones del mercado. Sin embargo, creemos en la posibilidad de salvaguardar al menor de aquellas presiones irracionales y sin sentido que le pueden llevar a consumir lo que no necesita.

#### LA DIFUSIÓN DEL LIBRO INFANTIL

Ligada al consumo y condicionada por él se encuentra la difusión que el libro puede alcanzar, determinando a su vez esta difusión por el posible abaratamiento de los costes, cuando es masiva, al consumo que del libro se haga.

Generalmente, el libro infantil alcanza tiradas más altas que el de adultos. Frente a los tres mil ejemplares de tirada que éste suele alcanzar, los libros para niños y jóvenes pasan de los cinco mil ejemplares, llegándose a los diez mil con frecuencia (caso aparte lo constituyen los libros «troquelados», los cuales pueden alcanzar tiradas de cincuenta mil volúmenes). Sin embargo, pese a su mayor tirada, el libro infantil tarda en venderse. Es caso-tipo el de *El ju-*

(5) CENDÁN PAZOS: «¿Quién dice que el libro infantil y juvenil es caro?», en *El Libro Español* núm. 96. INLE. Madrid, diciembre 1965.

glar del Cid, obra premiada con el premio «Lazarillo» 1961 y con mención en el cuadro de honor del Premio Internacional Andersen 1962, y que, sin embargo, ha tardado más de tres años en vender una primera edición de cinco mil ejemplares.

Ante esto habrá que preguntarse: ¿Cubre el libro las apetencias del niño actual? Si así es, ¿es el propio niño quien compra el libro, de acuerdo con su propio criterio?, o bien, ¿el libro le llega como un regalo desde el mundo adulto, con todas las imposiciones inherentes al hecho? ¿Es bastante con que el libro infantil alcance tiradas de diez mil ejemplares, o, por el contrario, su distribución ha de ser masiva y popular?

Aun existiendo una cierta cantidad de libros asequibles al niño, con una calidad media aceptable, con lo que el niño puede ser comprador directo de sus libros como lo es de su prensa, suponiendo: elección libre de acuerdo con criterios selectivos personales, posesión de una suma de dinero que evite las presiones, captación directa del niño por la obra a comprar, etc., tenemos que preguntarnos todavía: ¿es esto bastante? La función del libro es distinta a la de la prensa; no tiene, por ello, que alcanzar la misma frecuencia o forma de distribución; sin embargo, a menos que volvamos al libro un producto de *qualité*, habremos de plantearnos en qué puntos si es posible el conseguir una distribución masiva del libro. Si no nos esforzamos en conseguir libros de calidad, a precio asequible, difundidos a todos los niveles de nuestro país, con una adaptación a esquemas culturales varios, poco habremos logrado. En la hora actual, lo que cuenta como influencia educativa y formadora no es el efecto aislado que un hecho o una cosa producen, sino la influencia lograda por una serie de hechos que actúan en forma de conseguir una habituación psicológica. Esta habituación podrá ser positiva y servirá para conseguir un elemento formativo frente a las malas lecturas, al lograr el libro su difusión total.

Esta difusión es la misma que permitirá vencer todos los tópicos, los cuales nacen en gran parte en el ámbito familiar debidos a una equivocada política cultural, en forma capaz de invalidar a la larga lo adquirido en las aulas. Los problemas: precio, tirada, difusión, vienen en gran medida dados por la consideración en que en España se tiene al libro. Es aún demasiado frecuente el caso de los padres que desestiman el tiempo dedicado a la lectura, regañando al niño o castigándolo con la prohibición de leer en casa; ello, en parte, se ha debido a la baja calidad de contenido y presentación que numerosas publicaciones presentaban en el pasado; pero es en las condiciones sociales y económicas que se dan respecto al niño donde podemos encontrar buena parte del origen de esta postura. En numerosos hogares se da un desprecio sistemático hacia las manifestaciones culturales no susceptibles de convertirse en fuente inmediata de ingresos económicos; esto se manifiesta a través de la bi-

blioteca familiar, que estadísticas y estudios nos revelan prácticamente inexistente (6). Dado que, conforme señalaba Montserrat del Amo (7), el niño necesita un impulso inicial que le conduzca hacia los libros, hemos de considerar la doble responsabilidad de los padres que no sólo no facilitan las lecturas de sus hijos, sino que aún más, les apartan de ellas. Se envenena así el problema de la escasa difusión y la menor adquisibilidad de los libros; por ello todo intento de extensión y promoción cultural ha de ir acompañado de nuevos esquemas mentales. Aquí la gran parte que corresponde al Estado, que debe, sobre la labor ya realizada por los ministerios competentes en el tema, colaborar a la irradiación social de promoción de la lectura, no ya en forma comercial, si bien la comercialidad acompañará a la difusión, sino asentando bases culturales firmes.

Llegamos así a la consideración de la lectura en la vida actual. Plenamente demostrada su necesidad y conveniencia pedagógica, la lectura de libros recreativos supone un valioso elemento formativo de la inteligencia del niño. Lentamente se superan prejuicios y el libro se incorpora a la vida del menor, constituyendo para él uno de sus más fieles y seguros compañeros. Al texto se ha unido la imagen, en forma complementadora, por más que muchos críticos se esfuerzen en plantear esta convivencia como una pugna, enfrentando palabra e imagen, sin querer admitir que ambas no son sino distintas formas de expresar una misma realidad.

En este sentido, buscando la promoción de las lecturas, podemos sintetizar como elementos a adquirir por el libro: el bajo precio, la manejabilidad, la frecuencia y, sobre todo, la difusión, que se deberá, proporcionalmente, al cumplimiento de los anteriores factores. Igualmente, el libro deberá interesar al niño, y si bien no hay inconveniente que oponer a la edición especializada, tendente a cultivar ramas minoritarias, hay que señalar que el libro sólo tendrá eficacia social, y por ello cultural, cuando se dirija a la población infantil total, adaptándose a los diferentes niveles, en forma de elevarlos parejamente.

Partiendo de la apreciación de esta población infantil, establecida en unos siete millones de niños en edad lectora, hay que estimar cómo la mayor parte es de población rural, al igual que predominan los menores faltos de estudios secundarios superiores. Se da así una correlación entre el contenido del libro y el interés que despierta, siendo precisos enfoques culturales

(6) A este respecto, la encuesta realizada hace seis años en Barcelona por los Amigos de la Cultura y el Libro conjuntamente con el INLE, y que, preparada por Marta Mata y José María Espinás, dió resultados como: a través de 16.000 respuestas, se encontró que sólo en un 2 por 100 de los casos los niños contaban con una biblioteca familiar, un 5 por 100 de los niños consultados no habían sido nunca obsequiados con el regalo de un libro, etc.

(7) MONTSERRAT DEL AMO: «La lectura de los niños, tarea de los padres», en *Literatura Infantil y Juvenil en España*. INLE. Madrid, 1958.

asequibles a todos los niños, en tanto se elevan los niveles educacionales. Señalaba el P. Vázquez: «el gran drama del libro infantil español es que actualmente es un instrumento muy caro para el poder adquisitivo de muchas familias españolas. La causa de que no lean los niños también puede achacarse a una deficiente e incompleta formación de los padres. Una solución pudiera ser una adecuada política de bibliotecas, estimulada por los organismos oficiales; pero este problema no se puede resolver solamente con una orden ministerial. Hace falta la colaboración de todos» (8). Los múltiples intereses han de subordinarse a una coordinación de esfuerzos en la que nadie resulte perjudicado. De nada servirán todas las investigaciones si no logramos que el libro sea asequible a la familia; pero no lo será en tanto que desde la escuela, desde las cátedras que forman la opinión pública, no llevemos a la convicción popular la importancia del libro, la revista y su lectura.

En tanto que esto se logra son precisas las soluciones prácticas. Su base radica en que al niño se le familiarice con el libro en la escuela, se le enseñe a utilizar la biblioteca y se pongan muchas a su servicio. Ello reclama la creación de bibliotecas y también de hemerotecas infantiles y juveniles. No sólo públicas (9), sino también y aún más colegiales y familiares (10). Nuestros estudios nos han llevado a la convicción del escaso número de bibliotecas especializadas para los menores existentes en España; es aquí donde hay que dar los primeros pasos, con la exigencia

(8) P. VÁZQUEZ, O. P.: «Rueda de Prensa en TVE», recogido en *Ya*, Madrid, 13 de octubre de 1965.

(9) Entre las bibliotecas públicas especialmente dedicadas a los niños, tenemos interés en destacar, por su carácter modélico, la Biblioteca Infantil del Parque de la Ciudadela, de Barcelona, dirigida por Aurora Díaz Plaja.

(10) Entre las bibliotecas escolares que conocemos, la mejor es, sin duda, la Biblioteca de la Antigua Escuela del Mar, de Barcelona. En ella, el niño, integrado activamente, conoce y siente como suyo el libro, participa en todas las actividades bibliotecarias y hace de la lectura un gozo.

que la realidad implica en el sentido de lograr la colaboración del niño, su interés espontáneo—pero motivado—hacia el libro, su participación en la cultura a través de la lectura. Posteriormente, sobre la labor escolar será precisa la colaboración familiar, mas, en principio, es la escuela quien ha de dar el primer paso. Se cuenta ya con iniciativas felices: bibliotecas colegiales, de clase o curso, charlas a padres y niños (11), iniciación lectora con una posterior labor bibliográfica por parte de los propios niños, etcétera. Se dedica en estos colegios un tiempo fijo a la lectura libre pero orientada.

Esta labor de las bibliotecas de clase, colegio, familiares e incluso públicas, debe venir complementada por la orientación que sobre el libro infantil y juvenil proporcionan numerosos organismos e instituciones (12), en orden a una eficaz difusión del libro positivo. Añadamos a ello planes óptimos, que, como el señalado por Carmen Bravo Villasante (13), tienden a lograr la creación de un centro bibliotecario de ámbito nacional dedicado a los niños y a los jóvenes. Así, esta autora escribe: «Falta un centro bibliotecario de irradiación semejante a la Biblioteca Internacional de la Juventud de Munich...» Solución primera al problema de la promoción de la lectura infantil a la que desde aquí nos adherimos (14).

(11) Entre los colegios que conocemos que actualmente están promocionando la lectura, en un intento de asimilación por el niño y con una proyección pedagógica total, destacamos el Colegio «Aula Nueva», de Madrid, en el cual han comenzado a dar charlas a los padres; les facilitan selecciones de libros y revistas y procuran la incorporación del niño a la lectura voluntaria mediante diapositivas, concursos, periódicos murales, etc.

(12) Los principales organismos son: Comisión de Información y Publicaciones Infantiles y Juveniles, Extensión Cultural, Sección Española del IBBY, Sección de Prensa y Literatura Infantil de la Comisión Católica Española de la Infancia, Gabinete de Lecturas «Santa Teresa de Jesús», INLE, etc.

(13) CARMEN BRAVO VILLASANTE: «Literatura infantil y juvenil en España», en *El Libro Español* núm. 96. INLE. Madrid, diciembre 1965.

## La Educación y el primer Plan de Desarrollo (1966)

ANTONIO TENA ARTIGAS  
*Secretario general técnico del MEN*

En el Ministerio de Educación Nacional, el secretario general técnico del departamento, don Antonio Tena Artigas, reunió a los representantes de la prensa para informarles sobre la situación de la educación en España a comienzos de 1966, al transcurrir los dos primeros años del Plan de Desarrollo.

Comenzó su exposición el señor Tena Artigas haciendo ver la radical transformación que se está produciendo en la enseñanza primaria rural, en donde las tradicionales escuelas unitarias, mal instaladas y mal dotadas de material pedagógico, están siendo sustituidas rápidamente por modernos edificios de ocho o más grados, con biblioteca, laboratorios elementales de Física y Química y medios audiovisuales, y adonde son trasladados los alumnos a través de sistemas de transporte escolar. Destacó en este aspecto que en sólo dos años el número de escuelas de maestro único ha descendido, de 42.000, a 26.932, y que el número de proyectores de vista fija en las escuelas oficiales ascendió, el 31 de diciembre de 1965, a 13.000; hizo ver que, elevada la escolaridad obligatoria hasta los catorce años, el número de alumnos en las 101.513 escuelas de enseñanza primaria existentes, a pesar del gran crecimiento de la enseñanza media, es en el presente curso de 3.659.000—esperándose que excedan de cuatro millones en el próximo curso—, que son atendidos por 113.000 maestros, formados en las escuelas normales, en las cuales, en el curso 1964-65, estudiaron 57.000 alumnos, con un crecimiento de 16.000 sobre el curso anterior.

En la enseñanza media general, los 157 institutos nacionales existentes en 1963 se transformarán en 216 en 1967, con capacidad para 198.000 alumnos, y las 12 secciones delegadas de 1963, en 258, con capacidad para 166.120 alumnos. Por otra parte, en la actualidad ya existen 527.629 puestos escolares en la enseñanza no oficial, y se espera que al terminar el Plan de Desarrollo existan en total 1.052.775 puestos escolares en la enseñanza media general, con posibilidad de convertirse en 1.418.195 a través de su utilización en estudios nocturnos. El número de alumnos en el presente curso es de 855.396 (cuando en 1955 eran 300.000), y a los que hay que añadir los 50.000 alumnos del Bachillerato laboral, hoy llamado técnico.

Al tratar de la enseñanza superior, destacó el señor Tena Artigas la creación, en dos años, de 17 nuevas secciones universitarias y tres nuevas escuelas técni-

cas, y el extraordinario crecimiento del alumnado, que en tres años ha pasado de 87.000 a 125.000, lo que está haciendo insuficientes las instalaciones y el número de profesores para atender a esta enorme avalancha de alumnos, agravado todavía más el problema por la excesiva concentración que se está produciendo en la Ciudad Universitaria de Madrid, que en el presente curso alberga a más de 53.000 estudiantes de enseñanza superior.

Resaltó, sin embargo, como nota optimista, la mejor distribución del alumnado entre los centros, mucho más de acuerdo con las necesidades del país, sobre todo desde la reforma de las enseñanzas técnicas.

Asimismo hizo una serie de comentarios sobre los datos de las nuevas ingenierías técnicas, que cuentan con 60.000 alumnos, y los centros de formación profesional industrial, en donde en el presente curso están matriculados más de 120.000.

A preguntas de los periodistas manifestó que los cálculos realizados permitían afirmar que el porcentaje actual de analfabetos para la totalidad de los españoles comprendidos entre los catorce y sesenta años era del 4 por 100, que quedará reducido al 2,3 por 100 dentro de dos años, y supondrá un 5 por 100 para la totalidad de la población. A estos optimistas resultados está contribuyendo, junto con los 5.000 maestros alfabetizadores dedicados exclusivamente a esta misión por toda la geografía española, la Biblioteca de Iniciación Cultural, que con sus 676.000 libros en constante movimiento produjo 17 millones de lecturas en el año 1965.

Tras exponer una serie de datos sobre otros niveles de enseñanza y tasas de escolaridad según las edades, terminó el secretario general técnico del Ministerio de Educación Nacional su interesantísima exposición manifestando que en 1964 se dedicó a educación el 3,10 por 100 de la renta nacional, y que en el presente año el presupuesto del departamento asciende, incluidos los 2.200 millones del Patronato de Igualdad de Oportunidades, a 21.520 millones de pesetas, siendo, por su cuantía, el segundo entre todos los departamentos ministeriales—sólo superado por el de Obras Públicas—y suponiendo el 12,75 por 100 de los presupuestos generales del Estado.

Reproducimos a continuación algunos cuadros entresacados del material informativo que el señor Tena Artigas ofreció a los periodistas:

## ENSEÑANZA PRIMARIA

ESTADO ACTUAL DE LA ENSEÑANZA PRIMARIA Y PREVISIONES  
PARA LOS AÑOS 1966 Y 1967

## ENSEÑANZA PRIMARIA OFICIAL

	31-XII-63	31-XII-65	31-XII-66	31-XII-67
Aulas en funcionamiento, incluidas las alquiladas .....	75.558	83.295	87.211	
Puestos escolares .....	3.022.320	3.331.800	3.488.440	
Alumnos .....	2.574.737	2.728.609	3.106.030	
Maestros .....	77.558	89.912	94.612	
Viviendas .....	23.487	26.352	28.060	
Escuelas de maestro único .....	42.000	26.932		
Proyectores de vista fija .....	3.775	12.775		
Equipos de metrología .....	1.400	2.950		
Aulas con lote de trabajo .....	0	71.792		
Escuelas con biblioteca (1) .....	1.967	6.652	10.959	15.266

(1) Sirven varias aulas.

## ENSEÑANZA PRIMARIA NO OFICIAL

	31-XII-63	31-XII-65	31-XII-66	31-XII-67
Aulas .....	20.536	21.802 (1964)		
Alumnos .....	909.455	930.675 (1964)		
Maestros .....	21.036	22.302 (1964)		

## RESUMEN TOTAL ENSEÑANZA PRIMARIA

	31-XII-63	31-XII-65	31-XII-66	31-XII-67
Aulas .....	96.094	101.513 (1)	109.013 (1)	
Alumnos .....	3.452.670	3.659.284 (1)	4.036.705 (1)	
Maestros .....	98.594	112.214 (1)	116.914 (1)	
Puestos escolares .....	3.931.775	4.262.475		

(1) Los datos de la enseñanza no oficial son siempre los de 1964 por carecer de los del 65 y de previsiones futuras.

NUMERO DE UNIDADES ESCOLARES DE ENSEÑANZA  
PRIMARIAMATRICULA DE ALUMNOS EN LAS ESCUELAS  
NORMALES

1925-1926	27.684	1950-1951	75.346 (1)	1944-1945	18.064	1961-1962	43.103
1930-1931	33.446	1955-1956	83.330	1949-1950	19.942	1962-1963	45.898
1935-1936	42.766	1960-1961	93.331	1954-1955	25.213	1963-1964	41.314
1940-1941	43.195	1961-1962	95.539	1959-1960	41.573	1964-1965	57.730
1945-1946	52.920	1962-1963	96.094	1960-1961	43.126		
		1963-1964	98.183				
		1964-1965	101.513				

(1) A partir de esta fecha se incluyen también las no oficiales.

## ENSEÑANZA MEDIA GENERAL

## OBJETIVO

Crear 244.514 nuevos puestos en la enseñanza oficial y 220.000 en la enseñanza no oficial.

## Realización:

## A) Enseñanza media general oficial

	31-XII-63	31-XII-65	31-XII-66	31-XII-67
<b>Institutos Nacionales :</b>				
a) Centros .....	157	167	211	216 (1)
b) Puestos escolares .....	128.000	140.000	192.800	198.800 (2)
<b>Secciones Delegadas :</b>				
a) Centros .....	12	56	76	258
b) Puestos escolares .....	6.000	29.540	42.340	166.120
<b>Centros de Patronato :</b>				
a) Centros .....	9	9	9	5
b) Puestos escolares .....	4.500	4.500	4.500	2.500
<b>Total :</b>				
a) Centros .....	178	232	296	479
b) Puestos escolares .....	138.500	174.040	239.640	367.420 (3)

(1) Más 11 nuevos edificios construidos en sustitución de otros tantos en mal estado.

(2) Más 15.594 nuevos puestos que sustituyen a otros tantos en mal estado.

(3) Los 367.420 puestos escolares en centros oficiales tienen la posibilidad de duplicarse al ser utilizados en estudios nocturnos. En 31 de diciembre de 1965 ocurre esto con 17.200 puestos en 134 centros.

En consecuencia, se habrán creado todos los puestos escolares previstos en el Plan de Desarrollo, si bien 15.594 de ellos sustituirán a otros tantos en mal estado.

## B) Enseñanza media general no oficial

	31-XII-63	31-XII-65
<b>Secciones filiales :</b>		
a) Centros .....	100	153
b) Puestos escolares ...	40.000	61.200
<b>Colegios libres adoptados :</b>		
a) Centros .....	95	148
b) Puestos escolares ...	30.350	51.800
<b>Colegios reconocidos y autorizados :</b>		
a) Centros .....	1.414	1.769
b) Puestos escolares ...	274.629	414.629
<b>Total :</b>		
a) Centros .....	1.609	2.070
b) Puestos escolares ...	344.979	527.629

Dependiendo de la iniciativa no estatal la creación de estos centros, no puede calcularse cuántos puestos escolares existirán el 31 de diciembre de 1967, pero teniendo en cuenta que las peticiones de créditos y subvenciones agotan las disponibilidades (2.285.640.000 pesetas), puede asegurarse que al menos se crearán los 157.726 nuevos puestos que faltan para cumplir totalmente el objetivo del Plan de Desarrollo, y, en consecuencia, al finalizar el mismo, existirán, al menos, 685.355 puestos escolares en la enseñanza media general no oficial.

En total, existe la plena seguridad de que el 31 de diciembre de 1967 el número de puestos escolares en la enseñanza media general será el siguiente:

- Centros oficiales: 367.420 (con posibilidad teórica de ser 734.840).
- Centros no oficiales: 685.355.
- Total: 1.052.775 puestos escolares, que, a través de la utilización en estudios nocturnos de los oficiales, pueden ser 1.418.195.

## BACHILLERATO LABORAL

## I. OBJETIVO

Valoración de los estudios, equiparándolos, a efectos de acceso a estudios superiores, con los del Bachillerato general.

*Realización.*—Por leyes de 29 de abril de 1964 y 16 de diciembre de 1964, se establece:

- a) El título de bachiller laboral superior con la prueba de madurez, equivalente al Preuniversitario (siete cursos), da acceso directo a todas las facultades universitarias y a todas las escuelas técnicas superiores.
- b) El título de bachiller laboral superior sin la prueba de madurez, equivalente al Preuniversitario (siete cursos), da acceso directo a todas las escuelas técnicas de grado medio (Ingeniería Técnica).

Por decreto de 2 de febrero de 1966, los estudios de Bachillerato laboral se integran con los demás bachilleratos en la Dirección General de Enseñanza Media con la denominación de bachillerato técnico.

## II. OBJETIVO

Creación de 16.300 nuevos puestos escolares.

## A) Centros oficiales de bachillerato laboral

	31-XII-63	31-XII-65	31-XII-66	31-XII-67
<b>Agrícola-Ganadera :</b>				
a) Centros .....	64	64	72	81
b) Puestos escolares .....	19.200	19.200	23.200	27.700
<b>Industrial-Minera :</b>				
a) Centros .....	30	30	40	51
b) Puestos escolares .....	9.000	9.000	14.500	20.000
<b>Marítimo-Pesquera :</b>				
a) Centros .....	7	7	8	8
b) Puestos escolares .....	2.100	2.100	2.600	2.600
<b>Administrativo :</b>				
a) Centros .....	11	11	11	11
b) Puestos escolares .....	3.300	3.300	3.300	3.300
<b>Total :</b>				
a) Centros .....	112	112	131	151
b) Puestos escolares .....	33.600	33.600	43.600	53.600

## B) Bachillerato laboral en centros no oficiales

	31-XII-63	31-XII-65 (1)
<b>Agrícola-Ganadera :</b>		
a) Centros .....	13	18
b) Puestos escolares ...	2.123	2.443
<b>Industrial-Minera :</b>		
a) Centros .....	12	24
b) Puestos escolares ...	1.774	3.727
<b>Administrativo :</b>		
a) Centros .....	146	181
b) Puestos escolares ...	12.041	17.386
<b>Total :</b>		
a) Centros .....	171	223
b) Puestos escolares ...	15.938	23.556

(1) Dependiendo de la iniciativa no estatal la creación de estos centros no puede preverse cuántos centros y cuántos puestos escolares existirán al término del Plan de Desarrollo, pero puede destacarse que en la actualidad ya se han creado 7.621 nuevos puestos con la ayuda del Estado y serán muchos más los que se crearán en los dos próximos años.

## C) Puestos ya creados en el bachillerato laboral

	31-XII-63	31-XII-65
<b>Agrícola-Ganadera :</b>		
a) Centros .....	77	82
b) Puestos escolares ...	21.323	21.643
<b>Industrial-Minera :</b>		
a) Centros .....	42	54
b) Puestos escolares ...	10.774	12.727
<b>Marítimo-Pesquera :</b>		
a) Centros .....	7	7
b) Puestos escolares ...	2.100	2.100
<b>Administrativo :</b>		
a) Centros .....	157	192
b) Puestos escolares ...	15.341	20.686
<b>Total :</b>		
a) Centros .....	283	335
b) Puestos escolares ...	49.568	57.156

En consecuencia, al terminar el Plan de Desarrollo, al menos se habrá excedido en 11.311 el objetivo de creación de 16.300 nuevos puestos escolares.

ALUMNOS POR DISTRITOS UNIVERSITARIOS  
(Facultades y Escuelas Técnicas Superiores)

## ENSEÑANZA SUPERIOR

	1961-62	1962-63	1963-64	1964-65	1965-66 (1)
Barcelona .....	12.835	13.529	15.729	17.824	19.651
Granada .....	4.344	4.607	5.961	6.467	7.570
La Laguna .....	876	952	1.093	1.084	1.153
Madrid .....	35.451	37.552	44.050	49.267	53.146
Murcia .....	1.117	1.148	1.298	1.387	1.513
Oviedo .....	2.466	2.640	2.646	3.004	3.182
Salamanca .....	3.421	3.590	4.441	4.887	5.692
Santiago .....	3.582	3.696	3.981	4.350	4.555
Sevilla .....	3.187	3.346	4.189	5.005	5.822
Valencia .....	3.143	3.498	4.362	4.621	5.240
Valladolid .....	7.173	7.763	9.071	8.823	9.897
Zaragoza .....	4.126	5.287	5.395	3.261	5.211
Pamplona .....				1.929	2.509
Salamanca .....				632	630
<b>TOTALES .....</b>	<b>81.721</b>	<b>87.608</b>	<b>102.216</b>	<b>112.541</b>	<b>125.771</b>

(1) Contando como libres igual número que en 1964-65.

## (Universidades y Escuelas Técnicas Superiores)

## OBJETIVO

Procurar un reparto de los alumnos entre las distintas ramas de enseñanza superior más apropiado a las necesidades de la realidad española y sus previsiones de futuro.

*Realización.*—Las leyes de Enseñanzas técnicas de 20 de julio de 1957 y 29 de abril de 1964—junto con

una mayor dedicación a las facultades de Ciencias y Filosofía y Letras, además de la creación de las 17 secciones a que ya se ha aludido—están logrando rápidamente una mejor distribución de los alumnos entre las distintas clases de enseñanza superior. Prueba de ello es el siguiente cuadro, en el que cabe destacar cómo los 131 alumnos de ingenieros agrónomos del curso 1928-29, y que sólo eran 262 en el curso 1954-55, se han convertido en 2.775 en 1965-66, y los 1.281 de ingenieros industriales, en 13.294.

	Derecho	Ciencias	Filosofía y letras	Agrónomos	Industriales
1828-29	18.798	2.614	1.780	131	1.281
1954-55	19.897	11.993	4.916	262	1.411
1961-62	13.438	13.290	9.554	1.577	8.344
1962-63	13.418	14.869	10.624	1.488	8.832
1963-64	14.124	17.814	12.433	2.043	10.375
1964-65	14.116	19.390	15.591	1.956	11.507
1965-66	14.714	20.011	17.244	2.775	13.294

ALUMNOS EN LAS ESCUELAS TÉCNICAS DE GRADO MEDIO  
(Antes de Peritos y hoy de Ingenierías Técnicas)

	Aeronáuticos	Agrícolas	Aparejadores	Industriales	Minas	Montes	Navales	Obras Públicas	Telecomunicación	Textiles (1)	Topógrafos	Total
1940-41		203	1.450	1.030	561	57		58	172			3.531
1945-46		417	2.567	7.680	1.078			143	454			12.339
1950-51		580	1.268	8.035	1.057	22		87	107	135		11.291
1955-56		859	1.185	11.844	1.613	23		174	203	85	91	16.077
1960-61		2.831	3.321	27.230	3.396	672		893	1.163	140	264	39.910
1961-62		3.427	4.662	30.233	2.309	664		1302	955	145	299	43.996
1962-63	631	3.469	5.579	32.001	1.905	654		1.535	830	145	276	47.025
1963-64	757	4.006	7.502	36.126	2.630	644	479	2.132	1.054	159	293	55.782
1964-65	872	3.905	9.084	38.043	3.641	560	575	2.274	1.279		323	60.556
1965-66 (2)	1.080	4.236	11.061	37.969	3.350	498	563	2.677	1.492		338	63.364

(1) A partir de 1964-65 aparecen con Industriales.

(2) Se cuentan como libres igual número que en 1964-65.

## MATRICULA EN LOS CENTROS DE FORMACION PROFESIONAL INDUSTRIAL

Cursos	Estatales	Universidades Laborales	Iglesia	Sindicales	Privados	Total
1940-41	14.570					14.570
1945-46	18.910					18.910
1950-51	19.308					19.308
1955-56	20.917					20.917
1960-61	22.787	3.273	12.110	13.720	11.521	63.411
1961-62	25.837	3.852	13.001	17.379	14.022	74.091
1962-63	28.071	4.258	14.866	19.268	18.107	84.570
1963-64	31.335	5.101	16.143	20.250	28.292	101.121
1964-65	35.155	5.107	18.492	22.919	28.674	110.347
1965-66	36.819	5.212	20.455	23.290	33.412	119.018

ALUMNOS DE FORMACION PROFESIONAL INDUSTRIAL  
POR EL GRADO DE ENSEÑANZA

	Iniciación	Oficialía	Maestría	Total
1960-61				63.411
1961-62	20.439	49.157	4.495	74.091
1962-63	22.243	56.356	5.971	84.570
1963-64	25.688	67.826	7.607	101.121
1964-65	29.187	72.571	8.589	110.347
1965-66	30.581	77.523	10.984	119.088

## ANALFABETISMO

## OBJETIVO

Lucha contra el analfabetismo de 1.800.000 adultos entre los catorce y sesenta años de edad.

*Realización.* Durante todo el año 1964 se fué formando el censo de promoción cultural, en el que quedaron inscritos los analfabetos mayores de catorce años y menores de sesenta si son varones o de cincuenta si son mujeres. Durante el mismo año y 1965, los 5.000 maestros alfabetizadores dedicados a esta tarea en forma exclusiva, y a jornada completa, lograron redimir a 463.078 adultos, y se prevé para el

año 1966 una redención de 286.922 más, para alcanzar el 31 de diciembre de 1967 una cifra de 980.000.

El porcentaje de analfabetismo, que, según el censo de 1960, alcanzaba la cifra del 12,1 por 100 para el total de la población española, se cifra en el 9,6 por 100 el 31 de diciembre de 1965, y si sólo se cuenta la población comprendida entre catorce y sesenta años, resulta el 4,2 por 100.

Si la redención llegase a alcanzar el 31 de diciembre de 1967 a los 980.000 previstos (lo que supondrá el 55 por 100 de los censados), las cifras quedarán reducidas al 5,2 por 100 para el total de la población y el 2,3 por 100 para la comprendida entre los catorce y sesenta años.

## ANALFABETISMO

	31-XII-63	31-XII-65	31-XII-66	31-XII-67
Porcentaje sobre el total de la población (1).	11,2	9,6	8,4	5,2
Porcentaje sobre la población entre catorce y sesenta años .....	8,5	4,2	3,7	2,3
Analfabetos adultos redimidos .....		463.078	750.000	980.000

(1) Se consideran analfabetos los mayores de diez años que no saben expresar por escrito un suceso o acto de la vida ordinaria (UNESCO).

## FINANCIACION DE LA ENSEÑANZA

## A) Presupuesto del Ministerio de Educación Nacional y su relación con el Estado

(En millones de pesetas)

Año	Presupuestos Generales del Estado	Presupuestos del Ministerio de E. Nacional	Porcentaje
1925	2.941,7	177,6	6,04
1930	3.637,6	195,1	5,36
1935	5.103,6	336,9	6,60
1940	7.159,2	394,9	5,51
1945	13.233,6	634,9	4,79
1950	18.052,0	1.414,0	7,83
1955	31.955,9	2.627,1	8,22
1960	65.566,9	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 (1)	8,92
1964	120.843,5	13.792,5	11,41
1965	136.781,5	14.500,0	10,60
1966	168.801,1	21.520,0	12,75

(1) A partir de 1963 se han incluido los fondos del Patronato de Igualdad de Oportunidades.

## OBJETIVO

Difusión de la lectura en los núcleos de población apartados.

## Realización:

Biblioteca de Iniciación Cultural	31-XII-63	31-XII-65
Centros beneficiarios .....	9.053	9.726
Libros .....	455.000	676.000 (1)
Cajas .....	30.000	45.000
Lecturas .....	7.989.000	16.966.000

(1) Además de reponer 244.750 libros dados de baja por tener más de 100 lecturas.

## España y los Institutos «National Defense Education Act»

ENRIQUE RUIZ-FORNELLS

Es indudable que tanto las grandes naciones como las pequeñas, así como las cargadas de historia y con cultura de siglos hasta las más jóvenes, ante los avances prodigiosos de la técnica de nuestros días encuentran la única posible solución a los problemas internacionales que se plantean periódicamente, en una ayuda masiva a la educación. El propósito de esta ayuda es, en último término, el dar a conocer la destrucción total que causaría el uso de algunos de los descubrimientos bélicos modernos y no quedarse atrás en el avance rápido y constante de las ciencias. Se pretende con ella también elevar el nivel educativo de la población de manera que el país pueda seguir manteniendo una situación de privilegio o escalar los peldaños necesarios para llegar a tenerla.

Ninguna nación quizá más consciente de que los pueblos que podrán sobrevivir en el futuro, a no ser por una fatalidad de tipo atómico, serán aquellos que logren superar los niveles educativos presentes que los Estados Unidos. Educación en todos sus aspectos científicos y humanísticos. Ya cuando el 4 de octubre de 1957 (1) Rusia lanzó al espacio su primer *Sputnik* se vió claro que la competencia entre naciones no se resolvería mediante grandes y espectaculares conflictos guerreros que no conducirían a otra cosa que al aniquilamiento de vencedores y vencidos, sino con avances técnicos y científicos que coloquen a los países descubridores en condiciones de superioridad y predominio sobre los atrasados, o sobre aquellos que no sepan ahora hacer el esfuerzo que nuestro tiempo requiere.

Por ello, y después de la primera sorpresa del *Sputnik* ruso, Norteamérica se apresuró a prestar una ayuda vasta, profunda y concreta a los programas educativos. Recogiendo experiencias anteriores y dotada de un espíritu articulado para llenar las necesidades del momento, nació así la *National Defense Education Act*, que, después de ocho meses de estudio en el Congreso, el presidente Dwight E. Eisenhower firmó, convirtiéndola en ley el 2 de septiembre de 1958, es decir, once meses más tarde del descubrimiento espacial ruso (2). Es, pues, la *National Defense Education Act* la gran reacción de los Estados Unidos a los avances técnicos rusos y la muestra de la preocupación que siente por los problemas de la juventud.

Consta la ley de diez apartados. El primero expresa su propósito inmediato de que todo ciudadano norteamericano tenga una oportunidad para desarrollar sus condiciones personales mediante la educación. Su fin

primordial, por tanto, es mejorar el sistema educativo en todo aquello que pueda necesitarse.

El apartado II regula los préstamos que se conceden a estudiantes universitarios por un valor máximo de 5.000 dólares al 3 por 100 anual, sin que sea necesario el pago de los vencimientos hasta un año después de haber terminado los estudios respectivos. La mitad de esa cantidad se perdona a los que enseñen en escuelas públicas, elementales o de segunda enseñanza. La disposición II es probablemente una de las más importantes. Sólo en 1962 significó un desembolso de 90 millones de dólares, que supuso el que cerca de 70.000 personas se beneficiaran al poder tomar parte en la enseñanza superior.

El apartado III proporciona ayuda económica con objeto de reforzar algunas disciplinas del *curriculum* en las escuelas elementales o secundarias, como matemáticas y lenguas modernas. El IV concede becas a instituciones de prestigio para estudiantes especialmente dotados que decidan seguir estudios graduados. El V comprende dos partes, según que la dotación que se otorga sea para cursos de orientación y vocacionales o para los institutos que con este fin se organizan especialmente durante el verano. El apartado VI se refiere por entero al desarrollo de la enseñanza de las lenguas modernas. El VII provee fondos con objeto de experimentar, con fines educativos, la mejor utilización de la televisión, la radio y el cine. El VIII regula la ayuda para casos concretos y especiales, como administración, supervisión, prácticas, equipos, transportes y oficinas. Por último, el IX y X se refieren, respectivamente, al suministro de información para la más útil aplicación y resultados de la ley y el desarrollo de los servicios estadísticos en beneficio de los organismos interesados.

De aquí el que se puedan distinguir y agrupar las disposiciones de la ley en tres ideas fundamentales: La primera consiste en la ayuda a estudiantes universitarios e instituciones de educación superior. Esta ayuda se realiza en forma de préstamos y becas (apartado II, *Loans to Students in Institutions of Higher Learning*, y IV, *National Defense Fellowships*). En segundo lugar figuran los programas de apoyo a la educación elemental y secundaria, que incluyen fondos para reforzar la enseñanza de lenguas modernas, matemáticas y otras asignaturas y proyectos (apartados III, *Financial Assistance for Strengthening Mathematics and Modern Languages Instruction*; V, *Guidance, Counselling, Testing: Identification and Encouragement of Able Students*, y VIII, *Area Vocational Programs*). Este segundo grupo recibe asimismo ciertas cantidades del Gobierno federal con objeto de perfeccionar los servicios estadísticos de los departamentos de Educación (apartado X, *Improvement of Sta-*

(1) MARSH, PAUL E., y ROSS A. GARTNER: *Federal Aid to Science Education: Two Programs*. Syracuse University Press. Syracuse, Nueva York, 1963. XIII+97 p.

(2) SUFRIN, SIDNEY C.: *Administering the National Defense Education Act*. Syracuse University Press. Syracuse, Nueva York, 1963. X+76 p.

tistical Services of State Departments of Education). Y, finalmente, una tercera meta es la que comprende aquellas que tratan de la asistencia a investigadores interesados en ampliar los servicios educativos (apartado VII, *Research and Experimentation in the Effect of the Utilization of Television, Radio, Motion Pictures and Related Media for Educational Purposes*).

De los diez apartados que se han examinado, el que de fijo puede interesarnos es el VI, que establece la aportación que debe dedicarse al estudio de las lenguas modernas a través de la investigación, becas e institutos. Prácticamente hay muy pocas lenguas extranjeras que no se enseñen en los Estados Unidos. Sin embargo, los estudiantes empiezan los programas y o no los terminan o, en muchos casos, los siguen sin el empuje suficiente para acabarlos con un conocimiento adecuado y eficaz. La actuación federal está entonces encaminada a desarrollar e incrementar el número de especialistas en estas materias no sólo en lo que se refiere al idioma, sino también en la vida política, económica y cultural de las naciones donde se hablan esas lenguas.

Uno de los caminos de acción federal en este aspecto es la creación y organización de institutos de lenguas, con el fin de ofrecer a maestros y futuros maestros de idiomas la oportunidad de incrementar y perfeccionar sus conocimientos. La ayuda económica se concede tanto al centro que monta el instituto como a los asistentes. La parte B del apartado VI, la primera trata de la concesión de becas y ayudas personales y se refiere concretamente a los institutos de lenguas. Para éstos, en el bienio 1962-1963 se calculó un gasto de 7,25 millones de dólares. En el verano de 1961 se celebraron 68 institutos de verano, y por encima de 3.600 maestros, el 90 por 100 procedentes de escuelas públicas, tomaron parte en ellos. La cantidad de solicitudes en la misma fecha fué de 20.000. De los candidatos aceptados 188 estudiaron ruso, 41 italiano, lenguas cada día más populares; 1.544 francés, 1.449 español, 307 alemán y el resto otras, como chino y japonés. Además, en el mismo período tuvieron lugar otros siete institutos de invierno, es decir, de duración académica regular, en los que se inscribieron 46 maestros de francés, 30 de ruso, 55 de español y 45 de alemán. Esta segunda clase es modesta a causa de la dificultad de encontrar profesores que se puedan pasar todo un invierno fuera de sus lugares habituales de trabajo.

Puede decirse que los institutos *National Defense Education Act* han llenado una necesidad. Las deficiencias de los maestros de lenguas se acusan claramente en dos direcciones: a) falta de conocimiento personal y directo de los métodos modernos de enseñanza, y b) escasa habilidad oral. Por otra parte, muy pocos de estos profesores han visitado el país o los países donde se habla el idioma que enseñan, y muchos de ellos son de una generación en la que la práctica oral no tenía tanta importancia como hoy. Además, un gran sector necesita un incentivo para adaptarse a las nuevas tendencias y con ello poder cumplir los requisitos mínimos establecidos por el *Foreign Language Program* de la *Modern Language Association of America*.

Las universidades y *colleges* que reciben permiso del Departamento de Educación del Gobierno federal para el montaje y organización de uno de estos institutos reclutan los estudiantes, generalmente, entre el personal de las escuelas del mismo estado donde se encuentra enclavada la institución. Se hace también por medio de los mismos profesores y periódicos, y se establece asimismo una oficina de información. A su vez, el Departamento de Educación de Washington se encarga

de llevar a cabo una campaña publicitaria de todos los institutos en el ámbito nacional.

Los participantes, que son elegidos por el director del instituto, asesorado por un comité del departamento de lenguas, deberán estar en posesión del *Bachelor's Degree* (3) y reunir las condiciones que exija para la admisión la escuela graduada del centro respectivo. Habrán de poseer también un mínimo de doce horas de crédito semestrales (4) o por lo menos una experiencia de tres años de profesorado en la lengua a que se dediquen. A su vez tendrán que aportar pruebas de que durante el año académico siguiente a la celebración del instituto se dedicarán a enseñar. Aquellos que hayan asistido a otro instituto igual o de parecido nivel anteriormente no pueden ser considerados, aunque sí asistir a otros superiores. Claro está que estos requisitos, comunes en casi todos los casos, cambian según las universidades.

El personal del instituto está formado tomando como base a los profesores de lenguas, y siempre figuran en él varios nativos. El administrativo consiste en un director, un ayudante, un director del laboratorio y una o dos secretarías. En cuanto al personal docente, existe un profesor a cargo de cada una de las siguientes asignaturas, cuya descripción puede resumirse en:

1. Curso de civilización dedicado al examen de la historia, costumbres, habitantes, instituciones y relaciones con los Estados Unidos de la nación de que se trate. Aunque la parte literaria es importante, en esta asignatura se repasan únicamente algunas obras destacadas de los autores mejor conocidos. Todos estos temas sirven, más tarde, como fundamento de las clases de conversación.

2. Una segunda hora se emplea en el aprendizaje de los nuevos medios de enseñanza, al que siguen prácticas, observación y demostración de métodos. Todos los participantes deberán dirigir una clase.

3. Análisis del idioma:

- a) Fonética práctica, morfología y sintaxis.

- b) Referencias lingüísticas en relación con la enseñanza.

- c) Ejercicios escritos.

4. Prácticas de conversación supervisadas por un nativo en pequeños grupos de cuatro personas, todos ellos bajo la dirección de un profesor nativo de la propia universidad.

5. Asistencia supervisada al laboratorio con objeto de mejorar la pronunciación y aprender su manejo.

Asimismo, en cada instituto figuran también varios ayudantes nativos. Por último está el cargo de *consultant* y el de inspector. Este tiene como misión velar por el buen funcionamiento del instituto, y Washington lo nombra directamente.

Las universidades conceden cuantas facilidades son posibles. A los participantes se les aloja en un dormitorio especial, donde, aparte de tener cada estudiante su habitación, durante las horas de las comidas, en el comedor común, se agrupan en mesas separadas de acuerdo con el conocimiento de la lengua, bajo la dirección de un profesor nativo, no pudiendo usarse más que el idioma que se trata de aprender.

Una importancia extraordinaria tiene el laboratorio de lenguas, que viene a constar de 35 ó 40 cabinas individuales. Cada cabina está equipada con una cinta magnetofónica y un micrófono provisto de un dispositivo especial, que permite al profesor corregir las faltas de los alumnos desde su propio sitio. En él se trata de intensificar la práctica de la conversación

(3) El *Bachelor's Degree* es el equivalente a dos o tres años de la licenciatura española.

(4) Horas de clase semanales durante un semestre.

mediante la repetición sucesiva. La asistencia es obligatoria al menos por dos horas diarias para ejercitar la pronunciación, aparte del tiempo que se dedique voluntariamente a resolver los problemas fonéticos personales.

Otras actividades profesionales son:

1. Entrevistas con los profesores del instituto a fin de solucionar los problemas que el alumno pueda tener en relación con el ejercicio de su profesión.

2. Películas, conferencias y otras actividades diversas que proporcionen y faciliten el uso del idioma.

Entre los objetivos importantes de estos institutos que pueden citarse figuran:

1. Formar y entrenar maestros de lenguas.

2. Familiarizar a los participantes en los principios lingüísticos en relación con la enseñanza de idiomas extranjeros.

3. Mostrar nuevos métodos de enseñanza.

4. Permitir a los participantes la observación práctica en clases supervisadas.

5. Intensa práctica oral que permita a los asistentes situarse en los niveles recomendados por la *Modern Language Association of America*.

6. Tratar de elevar por medio de la práctica oral el conocimiento de los distintos aspectos culturales del país donde se habla la lengua que se estudia.

7. Práctica en el manejo del laboratorio.

Todas estas asignaturas, fines y actividades son semejantes en todos los institutos. Sin embargo, las de literatura y civilización tienen mayor importancia en unos, mientras que en otros predomina la enseñanza del idioma, según que pertenezcan a una de las cuatro categorías siguientes:

A) Para poder tomar parte en los institutos de esta primera clase se requiere que los estudiantes tengan suficiente habilidad para seguir con aprovechamiento un curso en el idioma nativo, así como obras de teatro y películas. Es decir, tener conocimientos parecidos a los de un nativo en vocabulario, entonación y pronunciación.

B) Habrá de poderse seguir a velocidad media una conversación corriente, conferencias y programas de radio. También se tendrá que poder mantener una conversación con un nativo sin cometer errores, y con un dominio del vocabulario y de la sintaxis bastante amplio, que permita expresar correctamente ideas y pensamientos.

C) Solamente pueden solicitar el ingreso en esta tercera categoría aquellos que puedan entender el sentido de lo que un nativo educado diga al hablar, pronunciando cuidadosamente y usando un vocabulario sencillo sobre un tema general. Asimismo aquellos que puedan hablar con facilidad sobre temas preparados sin grandes faltas y usar las frases necesarias con una pronunciación que permita ser fácilmente entendido.

D) Este último escalón es para los alumnos cuya capacidad oral sea inferior a los requisitos mínimos exigidos, y cuyas necesidades inmediatas sean la conversación y la comprensión.

En este verano de 1966 se celebran un total de 62 institutos dedicados a los siguientes idiomas:

1. Alemán.
2. Chino.
3. Español.
4. Francés.
5. Inglés, como lengua extranjera.
6. Japonés.
7. Ruso.

En los Estados Unidos tendrán lugar 47, incluyendo los de Hawai y Alaska, y de ellos 11 estarán dedicados exclusivamente al español y seis más en combinación con otras lenguas, como francés. En otras naciones se organizarán 15, correspondiendo a:

Alemania .....	4
China Nacionalista .....	1
España .....	1
Francia .....	6
Méjico .....	3
Rusia .....	1

Aunque ya se han celebrado en otras naciones hispanicas en años anteriores, como la Argentina, Méjico, Guatemala y Ecuador, en España es la primera vez que tiene lugar un instituto de lenguas patrocinado por la *National Defense Education Act*. Este primer instituto se organizará en Salamanca bajo los auspicios de la Universidad de Indiana, que también celebra otros dos, uno en la Unión Soviética y otro en su propio recinto universitario. Se propone tener la Universidad de Indiana en tierras salmantinas un instituto del nivel superior para 30 maestros. Su duración será del 16 de junio al 18 de agosto, y se concentrará especialmente en clases de literatura y cultura.

El nuevo instituto, que había sido solicitado del Departamento de Educación por varias universidades, entre otras Rice y Texas, después de la negativa posición sostenida por Washington durante varios años inicia unas posibilidades de colaboración cultural que es de esperar y deseable se acrecienten con el tiempo. En Francia sólo se celebran seis, o sea más de un tercio del total de los que tienen lugar fuera del mismo territorio de los Estados Unidos. Norteamérica, por otra parte, está tan interesada en todos los problemas del mundo hispánico, y España ofrece tales instalaciones y medios, que es evidente que una mayor aproximación, en este aspecto, redundará en la realización eficaz y provechosa de los fines a que tienden esta clase de institutos.

# LA EDUCACION EN LAS REVISTAS

## ENSEÑANZA PRIMARIA

Arturo de la Orden publica en *La Escuela en Acción* unas reflexiones sobre los cuestionarios nacionales para la Enseñanza primaria.

Destaca como principal característica de estos nuevos cuestionarios la triple finalidad de la pedagogía contemporánea para la institución escolar:

- 1.º Incorporación de los sectores básicos de la cultura.
- 2.º Enriquecimiento de la experiencia personal del escolar.
- 3.º Integración progresiva del educando en las distintas esferas de la vida humana.

Respecto del contenido, los cuestionarios tratan en síntesis de satisfacer ocho necesidades humanas fundamentales:

1. Comunicación con los demás hombres (lectura, escritura, lenguaje y lengua extranjera).
2. Dominio de los elementos primarios del pensamiento cuantitativo (matemáticas).
3. Conocimiento del mundo físico y social (unidades didácticas).
4. Desarrollo de aptitudes, valores y hábitos religiosos, morales, sociales y políticos (religión y formación cívico-social).
5. Desarrollo de la capacidad de apreciación estética y expresión artística y manual (expresión artística).
6. Desarrollo de la capacidad física y vital (educación física).
7. Orientación vocacional (prácticas de iniciación profesional).
8. Educación diferenciada (enseñanzas de hogar y matizaciones para cada sexo en otras materias).

Aunque enmarcados en la tradición cultural y pedagógica española, los nuevos cuestionarios presentan ciertas innovaciones que se podrían calificar de revolucionarias en nuestro sistema educativo; entre ellas son dignas de destacar la inclusión de una lengua extranjera—el inglés en los cursos séptimo y octavo—y la programación de una serie de ejercicios tendentes a la formación de aptitudes y hábitos específicos.

Es sin duda—dice Arturo de la Orden—en su estructura donde los cuestionarios presentan una mayor dosis de novedad. Las tres principales novedades en este sentido son:

- 1.º Los cuestionarios van estructurados por cursos, respondiendo a las exigencias actuales de la escuela primaria española, que desde 1963 abandonó los tradicionales periodos y ciclos.
- 2.º El tratamiento técnico del contenido de la enseñanza es también de una gran originalidad en nuestro ambiente pedagógico, ya que por primera vez en nuestra historia escolar se presenta la materia integrada o «globalizada» en los primeros estadios de la escolaridad para seguir después una diferenciación progresiva que culmina en los cursos séptimo y octavo, sistematizados por asignaturas, intentando adaptarse

a los descubrimientos de la psicología sobre las características de la percepción y conocimientos infantiles.

3.º La presentación del contenido de cada materia bajo distintos epígrafes, según su naturaleza, con la única excepción de las unidades didácticas, en la que los cuestionarios se limitan a su escueta formulación. En general, se incluyen junto a los objetivos o adquisiciones una serie de actividades que apuntan a la consecución de los objetivos y pueden servir al Magisterio para orientarse en la confección de programas de signo activo y funcional.

Los cuatro principios didácticos implicados en los nuevos cuestionarios son:

1. Principio de la actividad del educando.
2. Principio de la individualización del aprendizaje.
3. Principio de la creatividad.
4. Principio de la asociación didáctica (1).

La utilización de los medios audiovisuales para la enseñanza de la Geografía es el tema de una colaboración de P. Municio y S. Gijón que publica *La Escuela en Acción*.

Después de unas consideraciones sobre cómo se ha de plantear la iniciación a los hechos geográficos y el estudio de los paisajes o de los fenómenos físicos, los autores afirman que la geografía humana necesita de las modernas técnicas audiovisuales en mayor proporción que ninguno de los demás aspectos geográficos para ofrecer su contenido de una forma clara y comprensible. La acción del hombre sobre la tierra, tanto en el tiempo como en el espacio, necesita de un cierto dinamismo en su representación. De aquí el valor indudable de las películas y de las grabaciones de cantos en discos y cintas para la creación de ambiente.

Es interesante el ejemplo concreto de cómo se puede organizar una lección de Geografía utilizando materiales audiovisuales. Los autores se proponen explicar los países de África del Norte, y para ello recomiendan insertar a los niños en la tarea a través de los siguientes pasos:

1. Preparación de un viaje imaginario por esos países (conocimiento de tramitación de pasaportes, embajadas nuestras, formas de viaje, presupuestos, etc.).
2. Presentación del mapa y determinación de lugares de interés (ciudades y monumentos, costumbres, fiestas, algo de historia, etc.).
3. Realización de un mapa colectivo (con itinerario y datos de interés ya establecidos, alguna canción nativa, personajes famosos, etc.).
4. Trabajos individuales sobre el tema (se pedirán fotografías a las compañías aéreas y embajadas, etc.).
5. Una visita al parque zoológico más cercano les servirá a los niños para ver y comparar animales de aquellos países. Igualmente pueden hacerse en un Museo de Ciencias Naturales.

(1) ARTURO DE LA ORDEN: «Reflexiones sobre los cuestionarios nacionales para la enseñanza primaria, en *La Escuela en Acción* (Madrid, enero de 1966).

6. Utilización de una película actual sobre los países árabes o documentales que puedan obtenerse de las embajadas.

7. Exposición de productos de estos países fáciles de obtener en el mercado o en las embajadas.

El material, pues, que se debe utilizar en una clase de Geografía es el siguiente:

1. Una pizarra, preferentemente blanca.
2. Libros, revistas y periódicos de diferentes países.
3. Esferas.
4. Mapas.
5. Diapositivas.
6. Películas.
7. Otros materiales como barómetros de mercurio, brújula escolar, termómetro escolar, atlas históricos, etcétera (2).

La revista *Garbí*, publicación mensual de la Antigua Escuela del Mar, ha modificado su publicación y a partir del número de diciembre 1965-enero 1966 ha tratado de separar lo que en ella se dice a los padres y maestros de lo que en ella hacían y decían los niños. Para ello ha iniciado la publicación de un suplemento. En la presentación, sus autores dicen: «Nuestro ideal sería poder presentar una revista infantil "de y para los niños", según nuestra visión adquirida a través de los años de estar en contacto con ellos. Una revista infantil creemos que ha de ser para ocupar y llenar un tiempo de ocio; divertida, rica de emoción y alejada por un igual de la posible "lección de cosas", del sentimentalismo "lloricon" y de la chabacanería que pretende ser humor infantil. Debería ser por completo emotiva, puesto que el niño es sensible y no cerebral. Sencilla y clara la redacción y de palabras sin complicaciones de ninguna clase; esta sencillez ha de ser vista a través de una lente de ampliación, que aumentará todo cuanto se diga, como en aquellos espejos de feria que cuando el niño se mira se ve tan alto como papá, porque él es tan pequeño que las cosas a su medida casi no se ven, y a él esto no le interesa. En total, venimos a decir que una revista infantil tendría que leerla el niño, él solo, de cabo a rabo, con la sonrisa en la boca, y de vez en cuando poder estallar en una franca y limpia carcajada; y después de terminar la lectura, sin haber pretendido enseñarle nada, que haya aprendido a ser un poco mejor, un poco más sensible a las cosas bellas y que haya adquirido a la vez un poco más de personalidad» (3).

En la revista *Escuela Española* Alfonso Lapeña aborda el problema de la *iniciación a la lectura* y pide que el método seguido sea lo suficientemente sistematizado para conseguir el camino más corto y la menor pérdida de tiempo y energía. Recomienda la variación en los textos de lectura durante la etapa de iniciación, conforme al criterio pedagógico de que el texto único, en cualquiera de las etapas del proceso lector, conduce al tedio y aburrimiento del niño por falta de intereses y motivaciones nuevas. Esta variación de lecturas no excluye el empleo de la cartilla base, para lo cual se puede utilizar una cualquiera de las muy numerosas y acreditadas de autores experimentados que existen.

«La pérdida de atención —dice Lapeña—, sobre todo en las primeras lecciones, es el nudo gordiano de la iniciación a la lectura, porque la capacidad de con-

centración y de asociación mecánica del niño suele ser limitadísima, y si el maestro no recurre a algún procedimiento didáctico que le permita ampliar ese tiempo de acción y atención concentrada, las lecciones resultan generalmente cortas. El recurso didáctico para explicar y recuperar la atención puede encontrarlo el maestro en la aplicación de otra cartilla, por ejemplo: cualquier cosa nueva despierta interés, y ante la novedad de ese algo diferente podemos provocar esa nueva situación de aprendizaje» (4).

Severiano Andreu publica unas reflexiones en *Escuela Española* sobre la *cooperación entre escuela y familia* con fines educativos. Sus reflexiones están basadas en una experiencia en vías de estudio, realizada con más de quinientos alumnos de Enseñanza primaria de Cádiz (capital), que confirma la hipótesis de trabajo siguiente: «El niño de Enseñanza primaria —de seis a catorce años— tiene absoluta necesidad de un ambiente familiar predominante en su formación.»

«Es primordial —dice el autor— la necesidad de aproximación entre estas dos instituciones (escuela y familia) en que el niño convive, como medio de equilibrar los influjos de una y otra y, en todo caso, de armonizar los esfuerzos. Es decir, que aparte de la información que maestros y padres puedan intercambiar y el asesoramiento de aquéllos por éstos, tiene que realizarse una mutua simbiosis y una efectiva cooperación y colaboración en pro de la educación de cada niño concreto; éste sería el mejor camino para la individualización de la enseñanza y para lograr la educación integral de cada sujeto, de acuerdo con sus peculiares características personales y con su especial idiosincrasia» (5).

Francisca Montilla, comentando la aplicación de la nueva ley de Educación primaria, sale al paso de algunos comentarios aparecidos en la prensa sobre uno de los puntos que más se prestan a la polémica: *la convalidación del certificado de estudios primarios por los dos primeros cursos del Bachillerato elemental*. De hecho esta salida concede a los dos últimos cursos de la Enseñanza primaria el rango de estudios medios. Y ello es la ocasión de que se discuta la garantía que la preparación científica del maestro pueda ofrecer al desempeñar este nuevo cometido. Francisca Montilla afirma que podemos estar tranquilos respecto a la capacidad pedagógica de los maestros, porque si bien «el bagaje científico no se improvisa, puede forjarse a lo largo de los años durante el entrenamiento de la práctica concienzuda o inmediatamente preparada. Y una persona de nivel cultural medio, como lo es el maestro, está en condiciones de realizar en sí misma esa capacitación, elevando sin ayuda de nadie la cultura adquirida durante los años de estudio... Existen, pues, sobradísimas razones para estar tranquilos y no temer ningún fracaso cuando se ponga en marcha el nuevo plan. De ello estamos segurísimos cuantos conocemos a fondo la labor del Magisterio primario (6).

Agustín Escolano trata del *autogobierno escolar*, que nació como sistema de disciplina del respeto a la espontaneidad del alumno y de la concepción de la educación como preparación para la vida en una sociedad democrática.

Respecto de este problema del autogobierno, los educadores teóricos y los profesionales de la enseñanza

(2) P. MUNICIPIO y S. GILÓN: «La enseñanza de la Geografía», en *La Escuela en Acción* (Madrid, enero de 1966).

(3) «Modificaciones en el concepto de nuestra revista *Garbí*», en *Garbí* (Barcelona, diciembre 1965-enero 1966), número 94.

(4) ALFONSO LAPEÑA ALONSO: «De la iniciación a la lectura», en *Escuela Española* (Madrid, 4 de febrero de 1966).

(5) SEVERIANO ANDREU: «Escuela-familia», en *Escuela Española* (Madrid, 2 de febrero de 1966).

(6) FRANCISCA MONTILLA: «Podemos estar tranquilos», en *Escuela Española* (Madrid, 11 de febrero de 1966).

se afilian a dos bandos comunicables. Los unos, por prejuicio o por inercia, se cierran en banda ante todo lo que suponga renovación; los otros, los de «ideas avanzadas», admiten los postulados de la autonomía escolar con todas sus consecuencias. Ninguna de las dos posturas extremas han resuelto el problema. Por su parte, el autor considera que para la aplicación de este sistema de disciplina nuestros educadores deberán experimentar algunos cambios:

1. Admitir que la institucionalización de los nuevos sistemas debe hacerse a ritmo prudente.
2. Sin prescindir de las experiencias obtenidas en otros medios pedagógicos, más aún, contando con ellos, elaborar originalmente las pautas del cambio.
3. Prescindir del supuesto racionalista que concebía la formación del carácter como una conclusión de la formación intelectual. La educación moral exige sus propios y originales métodos.

Este triple cambio de mentalidad, actitudinal, doctrinal y metodológico, es el resorte de la reforma. Pero, por otra parte, la consolidación de los nuevos sistemas implica la adhesión de la Administración de los establecimientos educativos. Es, además de un problema metodológico, una cuestión organizativa (7).

#### ENSEÑANZA MEDIA

Nuestro colaborador Francisco Secadas publica en la *Revista de Psicología General y Aplicada* un trabajo sobre el rendimiento en el Bachillerato: «En línea con otros trabajos—dice el autor—, y siguiendo la pista a un propósito largamente acariciado de afinar al máximo la predicción de aprovechamiento en los estudios a partir de indicios de aptitud psicológica, nos hemos planteado en esta ocasión, probablemente por última vez, la previsión anticipada del éxito en las especialidades de Ciencias y de Letras en el Bachillerato superior, diagnóstico cuya importancia para gran multitud de bachilleres elementales se pondera por sí sola. Una novedad se añade en este estudio a lo que es usual, pues pretende, tras esta anticipación del éxito, analizar la naturaleza de la capacidad diferencial para unos y otros estudios, agregando ciertas consideraciones generales relativas al nivel mental apreciado por los tests.»

Para estudiar la aptitud de los estudiantes para las letras se funda en los resultados de aplicar una amplia muestra de tests seleccionados y sucesivamente contrastados con el aprovechamiento en los estudios a más de quinientos bachilleres de cuarto curso, contrastando los nuevos con el aprovechamiento real en la misma sección de Letras del Bachillerato superior. Transcribimos literalmente el resumen que Secadas nos da: «Sinópticamente puede esquematizarse la aptitud para la Letras como una capacidad fundamentalmente simbólica que junto a una comprensión y conceptualización mental implica memoria retentiva de dichos contenidos; una cierta disposición ingeniosa como capacidad general para los estudios medios y superiores, creadora de estructuras nuevas a partir de datos incompletos; una facilidad de fijación y manejo

(7) AGUSTÍN ESCOLANO: «Sobre el autogobierno escolar», en *Escuela Española* (Madrid, 16 de febrero de 1966).

de esquemas ágiles, y cierta facilidad para la combinatoria mental, en contraposición e implicando algún despegue respecto a la pura determinación dimensional, acompañada de cierto desinterés por el detalle.»

La aptitud para las Ciencias, estudiada por el mismo procedimiento, lleva al autor a las siguientes conclusiones: «Recapitulando, en un intento de comprensión de los rasgos mentales que capacitan para el Bachillerato científico, podría decirse que dicha capacidad está constituida a partes iguales:

1. Por el factor simbólico, de comprensión verbal y plasticidad mental.
2. Por el estructural o de representación espacial, definida esta condición tanto por la plasticidad como por la capacidad de manipular o combinar relaciones espaciales en estructuras fluidas y dotadas de sentido.
3. Por cierto automatismo combinatorio, una de cuyas expresiones principales, pero no la única, es el cálculo numérico.
4. Por doble dosis de flexibilidad e ingenio de la mente, que a partir de datos incompletos es capaz de organizarlos y completarlos con otros exteriores por extrapolación, replanteamiento, etc., para construir esquemas de integración, en donde la contribución del individuo es tan importante como la información recibida» (8).

En la *Revista Española de Pedagogía* el profesor del Colegio Gaztelueta, Gerardo Castillo, publica un trabajo sobre las técnicas de estudio y el Bachillerato. Después de unas consideraciones iniciales sobre concepto, finalidades y exigencias del estudio y de situar a éste dentro del proceso educativo, el autor expone la necesidad y ventajas de la utilización de técnicas de estudio. En la segunda parte analiza el estado general de la cuestión en nuestros centros de Enseñanza media y a continuación las conclusiones obtenidas tras la realización de una serie de encuestas dirigidas a una serie de profesores en activo de Enseñanza media. Dichas conclusiones están agrupadas en los siguientes apartados:

- a) Clases.
- b) Textos.
- c) Exámenes.
- d) Profesores.
- e) Centros de enseñanza.

A la vista de estos resultados el autor recomienda la implantación de las técnicas de estudio en la Enseñanza media y dice que su contenido podría ponerse al alcance de los alumnos bien por medio de una serie de clases o charlas agrupadas en temas, y éstas, a su vez, en un pequeño curso sobre la materia, bien por medio de libros o textos que tratarán de los métodos de estudio más adecuados y que los chicos habrían de leer y asimilar bajo la dirección del profesor. El curso tendría también un aspecto práctico, dirigido igualmente por el profesor, y culminaría con una orientación escolar individual para cada alumno (9).

#### CONSUELO DE LA GÁNDARA

(8) FRANCISCO SECADAS: «Tests y rendimiento en el Bachillerato», en *Revista de Psicología General y Aplicada* (Madrid, octubre de 1965).

(9) GERARDO CASTILLO CEBALLOS: «Las técnicas de estudio y el Bachillerato», en *Revista Española de Pedagogía* (Madrid, abril-junio de 1965).

# RESEÑA DE LIBROS

HIRSCH, THÉRÈSE: *Musique et reeducation*. (Expériences de thérapie musicale avec des enfants profondément débiles). Editorial Delachaux Niestlé, Neuchâtel (Suiza), enero de 1966, 155 pp. en octavo.

La obra de la señorita Hirsch, galardonada en 1965 con el premio «Cellerier», de la Universidad de Ginebra, está prologada por el insigne neurólogo español doctor Ajuriaguerra, que tuvo a su cargo durante muchos años la jefatura de los Servicios del Hospital de Santa Ana, de París, y hoy desempeña la cátedra de Clínica psiquiátrica de la Universidad de Ginebra, y dirige la clínica de Bel-Air, donde la autora ha llevado a cabo sus experiencias.

En la introducción se plantea una serie de cuestiones que serán el núcleo de los capítulos que siguen: Cuáles son los aspectos de la música que pueden ser una aportación interesante en la reeducación de niños muy retrasados; en qué dominio la música puede ser útil a estos niños, empleada no solamente como medio educativo, sino como instrumento de observación con niños que no tienen lenguaje y no lo comprenden; en qué casos la música puede ser verdaderamente eficaz y qué resultados se pueden esperar de ella; los deficientes profundos aman la música y están dotados para este arte, como se cree frecuentemente.

Ha partido de observaciones hechas con niños de posibilidades musicales extremadamente restringidas para relacionarlas con la educación de párvulos normales, pues, como afirma acertadamente la autora, mediante un trabajo con niños deficientes operaría con las estructuras más primitivas de la musicalidad y podría transferir esta aportación a la educación de los pequeños, observando lo que había que modificar al pasar de unos a otros, y lo que habría de añadir cuando se tratara de niños dotados de inteligencia.

¿Por qué elige la música antes que ningún otro arte en una perspectiva de reeducación global? Porque la música es un arte tan completo que no sólo juega un papel importante en la vida diaria, sino que hace referencia a todas nuestras facultades: a nuestra motricidad y capacidad sensorial, por lo que respecta al ritmo y sonido; a nuestra afectividad, por lo que concierne a la melodía; a nuestra inteligencia, por todo lo que se relaciona con la simultaneidad, la ordenación, la toma de conciencia del lenguaje musical (toma

de conciencia que podrá conducir a la lectura y escritura) y más particularmente a todo lo que concierne a la armonía. En fin, al hombre globalmente considerado, ya que esta discriminación no tiene en cuenta el hecho de que estos dominios o facetas personales se imbrican y recortan entre sí.

Una cierta educación del movimiento, medio terapéutico de la reeducación motriz está implicada en la música; el método basado en ella pretende movilizar todas las facetas del ser; motrices, sensoriales, emocionales, intelectuales. Se parte del movimiento como base de toda expresión para desarrollar el ser completo.

En su primera parte señala como fines de la educación general de los retrasados (que, a pesar de no gozar de vida autónoma, tienen, no obstante, un porvenir) lo siguiente: *el fin de su educación es hacerles suficientemente dueños de sí mismos, para que puedan tomar una parte activa en una vida cotidiana muy sencilla y concreta: aprender a comer solos, a lavarse, etc.* Cuando hayan adquirido estos hábitos podrán ser integrados en alguna de las actividades sociales, talleres, recreos o distracciones organizadas, bien colocados en un medio o emplazados en la familia.

Se trata, pues, de despertar la atención de estos niños y de prolongarla para que se cambie en interés sostenido cada vez más. Por ello hay que estimular, activar los amorfos, disciplinar y canalizar los agitados, sin dejarse prender por su dinamismo aparente, pues, en realidad, están replegados sobre sí mismos, como los amorfos, y son, como ellos, inorganizados y ligeros. También es preciso ordenarles, estabilizarles, darles los medios de tomar un poco de iniciativa; es decir, de expresarse, hacerles receptivos. Es preciso llevarles a un mínimo de actividad mental, intentar hacer que pasen los actos inconscientes al nivel consciente.

Situada en esta perspectiva general, la autora aborda luego fines particulares en relación con la música, «es preciso ocuparse de los ritmos del ser humano, favorecer en el niño la libertad de sus acciones musculares y nerviosas, ayudarle a triunfar de las resistencias e inhibiciones y armonizar sus funciones corporales con las del pensamiento». La música puede ser la puerta de entrada para entrar en contacto con el niño que apenas percibe nada del mundo exterior; en los niños retrasados, con frecuencia, no son los órganos de

los sentidos los que funcionan mal, es la utilización, la transmisión de estas sensaciones la que no se hace o se hace mal. Es necesario ejercitarles en la utilización de sus órganos y de su cuerpo en general. Frecuentemente los deficientes profundos, poco desarrollados en todos los planos, son más sensibles al ritmo y al «tempo» mientras que los niños con perturbaciones caracteriales, normales desde el punto de vista evolutivo, son más sensibles a la melodía. Ritmo o melodía pueden ser el medio de abrir brecha en el muro que opone el niño.

*La música-actividad y la motricidad.*—La educación de la actividad comprende el aprendizaje de dos actitudes: dar (ejecutar un ritmo, emitir un sonido) y recibir (poner el oído), pues hay que hacer de los niños «receptores y transformadores y no espectadores». Es natural el tomar la música en lo que tiene de activo, el ritmo, que es un elemento grandemente positivo y activo. Para que un niño pueda percibir de manera precisa un ritmo y, en consecuencia, una música cualquiera (puesto que el ritmo es el elemento dinámico que anima la melodía y la armonía), es preciso que exista posibilidad de sentirlo muscularmente, que esta actividad sea manifiesta o interiorizada. *Cuando el niño tiene grandes dificultades motrices no puede crear los ritmos muscularmente o recrearlos escuchando la música.* La forma sonora es así desorganizada, y las dificultades motrices y de percepción se influyen recíprocamente, inutilizando la terapia basada solamente en la audición de trozos musicales.

*Una educación por la música no es una educación motriz;* los ejercicios motrices que se hacen realizar en una terapia musical son siempre dictados, engendrados por la música, mientras que, en una reeducación motora, la música juega siempre un papel de acompañamiento. La necesidad de movimiento es inherente a todo ser; por el movimiento, él llega a vivir espontáneamente ciertas experiencias independientes de toda reflexión.

Es el dominio del ritmo el que se presta primeramente al movimiento. El «tempo», ritmo muy fisiológico, puesto que es el del corazón, de la respiración, tiene también una expresión motriz voluntaria: la marcha. Se puede hacer ejecutar movimientos de piernas en diferentes «tempos», a niños que no andan. Los ritmos que se ejecutan con los brazos, las manos, golpeadas sobre toda

clase de objetos o sobre todas las partes del cuerpo, la cabeza, el tronco, habiéndolo todo el cuerpo del niño a hacer movimientos y después movimientos rimados. *Con niños que hablan se puede asociar el sonido a la palabra: alto, bajo, fuerte, dulce; con niños muy retrasados, que no hablan, las asociaciones entre el sonido y el gesto son indispensables;* así, para designar una subida sonora se les enseña a levantar los brazos o a elevarse sobre las puntas de los pies. *Es una forma de llevarlos, poco a poco, a una toma de conciencia; los ejercicios de sonido, de melodía, son ocasión de ejercicios motores, nada ilógico, pues «todo mensaje sensorial influye el cuerpo entero, la actitud, el sistema muscular».*

El niño pequeño y el niño retrasado reaccionan de manera sincrética; cuando un niño percibe un sonido responde a él con todo su organismo (que no está todavía verdaderamente especializado), con movimientos de todos sus miembros. Es interesante la utilización de las bases de la música para poner en el niño los fundamentos primeros de una vida consciente; el conocimiento de su cuerpo, de sus movimientos (coordinación, disociación) y la del espacio exterior para que él pueda orientarse. La música, dirigiéndose al ser entero, hace que el movimiento por el cual nos expresamos tenga una gran importancia. Pero es preciso tener presente que los niños retrasados no reaccionan a canciones demasiado elaboradas o impregnadas de sentimientos que ellos ignoran; es necesario atenerse a los hechos musicales brutos para despertar su interés; es decir, a la impulsión rítmica, a la canalización métrica, al sonido y a sus cualidades (duración, intensidad, altura y timbre), a los intervalos, a la melodía, a la ordenación. *Estos hechos musicales introducen al niño al mismo tiempo en el dominio del acto propiamente dicho—golpear en sus manos, sobre bastoncillos, cantar—y en el dominio de la percepción, de la receptividad, que exige una participación, una especie de adhesión a los fenómenos sonoros.*

Los niños retrasados tienen que efectuar un doble paso: individualizarse, tomar conciencia de ellos mismos, y socializarse, tomar conciencia de los demás. Desde este punto de vista, la música es un buen asidero; puede desarrollarlos física y sensorialmente por el ritmo y el sonido, afectivamente por la melodía, y quizá por este camino les puede hacer despuntar sobre el terreno mental. Cantar, teniendo el niño por las manos, haciéndole andar o balancearse es ya un intercambio afectivo. Frecuentemente, un niño muy asustado por no importa qué incursión en su mundo, un niño que no soporta que se le aproximen o que se le toque, se encuentra seguro por la música.

Todo ejercicio de base musical puede ejecutarse por dos o varios, principalmente los ejercicios que

adoptan la forma de un juego, no son, en general, ni juegos simbólicos ni juegos de reglas; parte simplemente de un ritmo (dos a dos, golpear las manos del que está enfrente, pasarse una pelota) o de una pequeña canción, que es pretexto para un corro donde los niños deben aprender a darse las manos, a ir todos con la misma rapidez, a detenerse todos en el mismo momento, a no hacerse arrastrar. Se trata, por tanto, de conducir al niño, pero también de seguirle. El niño debe igualmente aprender a conducir a los otros niños y a seguirlos, para lo cual necesitamos inspirarnos en lo que él sabe hacer y en lo que nos sugiere para facilitar su adhesión.

Respecto de los instrumentos apropiados para la reeducación de estos niños por medio de la música, la autora describe unas experiencias muy valiosas. Empieza indicando instrumentos que pueden ser abordados directamente y no exigen aprendizaje propiamente dicho: los instrumentos de percusión son los que llenan mejor estas exigencias. Distingue dos categorías de instrumentos musicales: aquellos de los que se sirven los niños y los que solamente son utilizados por el maestro. En esta segunda categoría puede incluirse la radio, discos y magnetofón; los de la categoría primera deben adaptarse al estado de los niños.

Para muchos niños el primer instrumento es el cuerpo, instrumento de movimiento e instrumento de percusión. Por este camino, el niño toma conciencia de su cuerpo, pasando en seguida del ruido de las manos entre sí, al de las manos sobre la mesa, el suelo o el muro. Estos no son todavía verdaderos instrumentos-objetos, pero suponen el comienzo de una acción sobre el mundo exterior. Después emplea un gran tambor de madera, muy estable, sobre el que se puede golpear con la palma de la mano, con el puño, con los dedos o con mazo; un tambor sobre el que se puedan subir o sentarse, que puede ser explorado por los niños marchando a su alrededor o tocándolo.

Insiste en el hecho de que el instrumento debe ser relativamente primitivo y abordable directamente, porque es preferible que los niños retrasados hagan la experiencia concreta de una música viviente, producida por gente que ellos ven y en instrumentos de mecanismo simple. Tiene la impresión de que una parte de la angustia que tienen estos niños proviene de que viven en un mundo demasiado complejo para su mentalidad y que no asimilarán jamás. Por esto, todo tiene para ellos carácter mágico, inquietante, la música puede hacerles salir un poco de ellos mismos, de ese mundo cerrado donde todo es «mágico»; por estas razones utiliza muy poco la radio o el tocadiscos, aunque existan discos de rítmica bastante más bellos que

la música producida por los instrumentos simples.

Otra razón lleva a la autora a preferir la música directa a la música registrada, cuando se trata de niños retrasados, y es que esa música sea pretexto para el movimiento o para la audición. *Estos niños son incapaces de servirse de un sentido aisladamente. Ellos no orientan un ruido del cual no ven el origen o un movimiento separado de su función (simbolismo). Cualquiera cosa que no nos llega más que por un solo analizador exige un trabajo mental mucho más grande, pues se trata de restablecer una función ausente. El sonido de un instrumento debe evocar la forma, el movimiento de los dedos; un sonido aislado procura una sensación más difusa como un mal del que no se conoce el origen.*

*La forma de una radio o el movimiento del disco sobre el tocadiscos no tienen mucha relación con la música que estos aparatos transmiten.*

En resumen, la considero verdaderamente digna del premio de la Universidad ginebrina por lo acertado de sus observaciones, lo preciso y rico del conocimiento de estos niños y la autenticidad de sus experiencias.—ISABEL DÍAZ ARNAL.

SCHNEIDER, FRIEDRICH: *La Pedagogía comparada*. Editorial Herder. Barcelona, 1966, 312 pp.

Esta obra del profesor Schneider, director del Instituto de Pedagogía Comparada de Salzburgo, es de suma utilidad, como todas las suyas, para las escuelas de educadores, y en especial es importante por resaltar y poner en claro que la educación y la pedagogía no son elementos que pueden vivir aislados, sino que, sobreviviendo a todas las tendencias de autarquía cultural, están por encima de las naciones, de las fronteras geográficas y de los convencionalismos políticos. La comunidad de educadores y el intercambio de ideas pedagógicas son base en el futuro edificio de la paz. Esta es su tesis.

La obra consta de un prólogo del autor y cinco capítulos que tratan de la historia de la ciencia comparativa de la educación, su concepto; la investigación, la enseñanza de esta ciencia y los factores configurativos de la pedagogía de los pueblos. Capítulos que van precedidos de una interesante «presentación» a cargo de don Juan Tusquets, director del Instituto de Pedagogía Comparada de la Universidad de Barcelona. Presentación extensa por el completo retrato que nos presenta de Schneider (físico y cultural), y a la vez intensa por reducir la personalidad de este gran pedagogo a un común denominador: el «prospectivismo», pues tanto sus obras (como su fisonomía) como la trayectoria de su vida son, para Tusquets, «prospectivas».

Resalta Schneider, recogiendo también la opinión de otros especialistas, las finalidades principales de la enseñanza de nuestra disciplina, que se reducen a adquirir, merced a la vida académica, la actitud científica; capacitarse para elaborar, analizar, apreciar críticamente y aplicar a la solución de problemas pedagógicos prácticos el material de pedagogía del extranjero proporcionado por las fuentes asequibles, y estar enterado de la naturaleza, historia, métodos e importancia de la ciencia comparativa de la educación.

Destaca también Schneider el gran valor que para la ciencia de la educación comparada tienen las publicaciones de la Unesco, y en cuanto al reconocimiento oficial que las naciones otorgan a esta disciplina sitúa a Francia en un índice negativo y a Estados Unidos en un lugar preferente, pues es en la nación americana donde esta materia goza de mayor consideración, donde la docencia e investigación son impulsadas con mayor dinamismo. Estados Unidos es, además, el país donde la demanda de incluir la pedagogía comparada en la formación profesional

del profesorado se ha visto atendida a través de sus «colegios de capacitación del profesorado». También en Inglaterra se admite la educación comparada como asignatura para la prueba de grado de «maestro» y de «doctor», y para obtener el diploma de educación.

Nuestra patria ocupa un lugar de honor en estas páginas, dentro del capítulo dedicado a la historia de la ciencia comparada de la educación. Hasta el extremo de que uno de nuestros más admirados pedagogos (Raimundo Lullio) es para Schneider el más ilustre y remoto precursor de la Pedagogía. Y en el último capítulo, el más interesante sin duda, nos presenta el valor de la pedagogía dentro del marco de la cultura y de la vida social. El autor deslinda la realidad de una pedagogía que recibe influencias diversas de varios campos científicos (historia, política, filosofía, etc.). Esto por un lado. Pero, al mismo tiempo, la realidad pedagógica ofrece otra vertiente que influye mucho sobre el carácter y la idiosincrasia nacionales, mostrando la historia que, gracias a la pedagogía, se han cambiado muchas

formas de vivir y de pensar ya arraigadas. Esta doble perspectiva es la que estudia con detalle Schneider en la obra que comentamos.

En el epílogo nos muestra la influencia positiva de la educación sobre investigadores y profesores, enriqueciendo y madurando la calidad humana del profesional. El cual no debe conformarse con el estudio solo de su disciplina, siendo, precisamente la investigación de los factores configurativos los que le familiarizan con la psicología de los pueblos, la sociología, la economía y la cultura en general. Exponente de esta actitud científica es el gran pedagogo Herder.

En conclusión, esta *Pedagogía comparada* es un botón de muestra más de las características constantes en las obras de Schneider: la honradez y sinceridad con que se asoma a todas las corrientes del pensamiento pedagógico, las que le han llevado a destacar e imponerse en muchos aspectos dentro de las modernas tendencias de la Ciencia de la Educación, llamándosele, con toda justicia, «el campeón de la pedagogía católica».—FRANCISCO RICO.

# ACTUALIDAD EDUCATIVA

## 1. España

### CONVOCATORIA GENERAL DE BECAS 1966-67

La fusión en una sola convocatoria de todas las becas escolares, incluso la reserva de plazas para becarios en centros docentes no estatales, reglamentada por orden ministerial de 1 de febrero pasado, aconsejan unificar en una sola disposición las normas por las que anteriormente se regía la adjudicación de cada uno de los beneficios otorgados a través de la Comisaría General de Protección Escolar y Asistencia Social, como órgano ejecutivo del Patronato del Fondo Nacional para el fomento del principio de igualdad de oportunidades. Por ello, el Ministerio de Educación Nacional publica, por medio de una orden inserta en el «Boletín Oficial del Estado», la convocatoria general de becas, préstamos y ayudas escolares para el curso 1966-67, así como las normas que regirán dicha convocatoria.

Las ayudas que se convocan tienen un plazo de solicitud hasta el 16 de abril de 1966, y comprenden: becas ordinarias para iniciar o continuar estudios, para los superiores y técnicos de grado medio; estudios medios y especiales. Las becas reservadas en centros no estatales de bachillerato general, otras para residir en Colegios Mayores, las dedicadas a estudios nocturnos, ayudas de comedor y las ayudas de transportes, así como los préstamos al honor.

### EL INSTITUTO DE LA GRASA EN SEVILLA, CENTRO INTERNACIONAL DE INVESTIGACION

Es posible que el Instituto de la Grasa, de Sevilla, pase a ser un centro internacional dedicado a la investigación del aceite de oliva.

Nuevamente, con la celebración del Congreso Italiano de Estudios sobre la Grasa, seguido del llamado Congreso Mediterráneo, en el que participarán nueve países mediterráneos, el tema vuelve a la luz. Todo procede de la propuesta del profesor Savastano, del Centro de Pesca (Italia), hecha pública en la revista italiana «Olivicultura», de creación de un organismo internacional del aceite de oliva, cuyo Consejo di-

rectivo estaría formado por representantes de la FAO, FIO (Federación Internacional Oleícola), COI (Consejo Oleícola Internacional), Consejo Superior de Investigaciones Científicas italiano y el Instituto de la Grasa, de Sevilla. Esta propuesta será presentada en la próxima reunión del Consejo Oleícola Internacional que se celebrará en Bari a primeros de mayo.

El nuevo organismo, según el proyecto del profesor Savastano, tendría a su cargo estudios económicos, agrónomos, químicos y de toda índole relacionados con el aceite de oliva. El Instituto de la Grasa, de Sevilla, sería el centro donde se llevarían a cabo las investigaciones necesarias.

### NOTAS SOBRE EDUCACION Y DESARROLLO 1960-1970

Partiendo del año 1960, la brevísima referencia de algunos datos sobre el tema atestigua que la educación formal en España era baja. Existían más de tres millones de analfabetos mayores de diez años sobre una población que bordeaba los treinta millones y medio de habitantes; las tasas de escolaridad para la enseñanza primaria (84,5 por 100) y el bachillerato (12,6 por 100) eran francamente bajas, y los gastos de educación se repartían, para la misma fecha, entre el 66,9 por 100 en el sector público y el restante 33,1 por 100 las economías familiares, lo que daba la baja renta «per capita» de aquel momento suponía un serio gravamen para las familias, con indudable riesgo de que muchos escolares no pudiesen estudiar por razones económicas. A lo dicho podemos agregar el dato del origen social de los universitarios españoles, señalando que el 61,4 por 100 pertenecían a las clases alta y media alta, el 20 por 100 a la clase media y el restante 18,6 por 100 a las clases bajas, lo que nos permite completar el panorama socio-económico del sistema educativo español y calificarlo como típicamente clasista y anti-social.

Ante esta situación, resultaba evidente la necesidad de planificar unas metas y unos objetivos a conseguir, lo que se llevó a cabo en el «Curso-

coloquio sobre planeamiento integral de la educación», que organizó el Ministerio de Educación Nacional, en colaboración con la Unesco, en 1962, y en el que se resumieron así los objetivos para 1970:

1. Una inversión en educación que representase el 4,04 por 100 de la Renta Nacional para aquella fecha, que era el promedio para el mismo tiempo de lo que invertirán los países de la OCDE.

2. La escolaridad del 100 por 100 de la población de seis a quince años, del 50 por 100 de la dieciséis a diecisiete años y del 5 por 100 de la de dieciocho a veinticuatro años, lo que representaría un total de casi cuatro millones de nuevos puestos escolares y una inversión total de 1963 a 1970 que llegaría a la impresionante cifra de los 88.000 millones de pesetas.

La realidad, con haber sido ingente el esfuerzo del Estado en el corto tiempo en que se puso en marcha el desarrollo educativo, ha quedado bastante corta respecto a las anteriores previsiones, por lo menos en lo que hasta el pasado año se refiere. Así, el Plan de Desarrollo, con su previsión de inversiones en educación de 22.000 millones de pesetas para el cuatrienio de 1964-67, sólo alcanza el 75 por 100 de lo señalado para dicho período en el referido «Curso-coloquio»; y en las efectivas inversiones las cifras se reducen de manera alarmante, ya que según la «Memoria sobre la ejecución del Plan de Desarrollo», para 1964, mientras la inversión total ascendió al 87,1 por 100 de la programada, la inversión en educación no llegó más que al 69,9 por 100.

No obstante lo anterior, el panorama educativo español se presenta de nuevo con un futuro claramente esperanzador, pues la inversión pública, especialmente la de la Administración Central, ha conseguido llegar a un punto verdaderamente alto, como lo atestigua el hecho de que el presupuesto del Ministerio de Educación Nacional haya dado un salto definitivo, al pasar de los 13.000 millones de pesetas en 1964, a los 21.000 millones en el presente año.

Y al dato arriba señalado podemos agregar esos 5.406 millones de pesetas distribuidos por el Fondo de Igualdad de Oportunidades en los cuatro últimos años entre cuatro millones largos de becarios, y también la estimación hecha por el Mi-

nisterio de Educación Nacional respecto a la cifra de la inversión en educación para 1966, que se considera alcanzará el 3,5 por 100 de la Renta Nacional, lo que nos acerca a un ritmo cada vez más acelerado a los niveles de los países occidentales más desarrollados y a las propias metas propuestas por el horizonte educativo de 1970.

#### INSTITUTO DE DERECHO AGRARIO EN ZARAGOZA

En la Facultad de Derecho de la Universidad de Zaragoza se ha creado un Instituto de Derecho Agrario, destinado a la investigación científica, fundamentalmente en equipo, a la orientación de post-graduados que se inician en esta materia y a la formación más completa de los estudiantes de los cursos superiores de la licenciatura en Derecho.

El Instituto tendrá autonomía en la esfera propia de sus actividades. Para el desenvolvimiento de las actividades que le sean propias, el Instituto dispondrá de los siguientes medios económicos:

- a) Subvenciones oficiales.
  - b) Subvenciones privadas o donaciones de cualquier clase.
  - c) Importe de matrículas de los cursillos que se organicen, en su caso, prácticas voluntarias y dictámenes.
  - d) Los beneficios de que sean susceptibles sus publicaciones.
- El Instituto desarrollará sus funciones a través de las siguientes actividades:

- a) Realizar cada curso académico un trabajo de investigación en equipo sobre algún tema de Derecho agrario.
- b) Impartir la enseñanza de un curso institucional de Derecho agrario para los alumnos de la Facultad que voluntariamente se inscriban en el mismo. A los alumnos que frecuenten este curso general se les otorgará un Diploma de Frecuencia y Aprovechamiento.
- c) Organizar cursos monográficos del Doctorado sobre temas de Derecho Agrario.
- d) Organizar seminarios teórico-prácticos sobre materias de Derecho agrario en cada curso académico. El Instituto deberá programar estos seminarios teórico-prácticos y los cursillos monográficos del Doctorado a que se refiere el apartado anterior, de manera que en el período de cinco cursos académicos se hayan desarrollado monográficamente todos los puntos más interesantes del contenido del Derecho agrario español.
- e) Dirigir y fomentar la preparación de tesis doctorales sobre materias de Derecho agrario.
- f) Organizar cursos de conferencias sobre materias de Derecho agrario, al menos una vez cada curso académico.

g) Formar una biblioteca especializada de Derecho, Economía y Sociología agrarias que pueda servir de medio de trabajo y de consulta no sólo a los profesores y estudiantes de la Facultad, sino también a las personas y Entidades interesadas en los problemas de aquellas disciplinas.

h) Emitir dictámenes e informes para Organismos oficiales o particulares, cuando por su importancia merezcan la atención del Instituto, así como colaborar en la preparación de estudios y proyectos de ley cuando sea requerido por los Organismos competentes.

i) Publicar los trabajos de sus colaboradores.

#### LA INVESTIGACION Y LA BIBLIOTECA NACIONAL

«Hay una gran diferencia entre los investigadores de los distintos países. No es lo mismo un investigador francés que un americano», ha dicho el director de la Biblioteca Nacional, don Miguel Bordonáu Más, en la conferencia pronunciada en la Casa Americana de Madrid sobre el tema «Los investigadores estadounidenses y la Biblioteca Nacional».

Se refirió después a las características de la preparación del investigador americano para estudiar e investigar sobre los distintos temas históricos, filosóficos y humanísticos.

«Hay —añadió el señor Bordonáu— un renacer nuevo en los investigadores de los clásicos.»

Después el señor Bordonáu dió datos estadísticos de los micro-films producidos en la Biblioteca Nacional en un año, que alcanzan la cifra de 14.000 y pico, de los que más de 3.000 fueron por encargo de investigadores americanos, lo que da una idea de la actividad que estos investigadores vienen llevando a cabo en nuestra Biblioteca Nacional, así como la ayuda que ésta presta a estos investigadores en medios bibliográficos.

#### PLANES DE ESTUDIO DE LAS ESCUELAS TÉCNICAS

Promulgada la Ley 2/1964, de 29 de abril, sobre Reordenación de las Enseñanzas Técnicas, y habiéndose iniciado en el presente curso académico la implantación de los planes de estudios previstos por la misma y la supresión determinada por sus disposiciones transitorias segunda y cuarta de los Cursos de Iniciación y Selectivo de Iniciación, de Escuelas Técnicas Superiores y de Grado Medio, respectivamente, el MEN ha juzgado preciso reglamentar la sucesiva extinción de los planes anteriormente vigentes en orden a evitar la graduación futura por planes de estudio faltos de actualidad y conseguir la

debida ordenación de las enseñanzas y adecuación del profesorado.

Al finalizar el actual curso académico 1965-66 quedará la enseñanza libre de los planes de estudios anteriores a lo establecido por la Ley de 20 de julio de 1957 en las Escuelas Técnicas de Grado Superior y Medio.

Los alumnos afectados podrán solicitar su adaptación al plan de 1957, mientras subsista, o al de 1964, a medida que se implante, mediante las oportunas convalidaciones.

La extinción del plan de 1957 se llevará a efecto, por enseñanza oficial y libre, en la siguiente forma:

Al finalizar los cursos académicos	QUEDARAN EXTINGUIDOS	
	Por enseñanza oficial	Por enseñanza libre

#### Escuelas Técnicas de Grado Superior

Año	Iniciación	Iniciación
1965-66	1.º	—
1966-67	2.º	1.º
1967-68	3.º	2.º
1968-69	4.º	3.º
1969-70	5.º	4.º
1970-71	—	5.º
1971-72	—	—

#### Escuelas Técnicas de Grado Medio

Año	Iniciación	Iniciación
1965-66	1.º	—
1966-67	2.º	1.º
1967-68	3.º	2.º
1968-69	—	3.º

Los alumnos afectados podrán solicitar su adaptación al plan de estudios de 1964, mediante las oportunas convalidaciones.

#### NUEVAS NORMAS SOBRE BECARIOS NO ESTATALES

El MEN ha publicado una Orden de 1 de febrero de 1966 por la que se dan normas para el uso de becas en centros docentes no estatales. He aquí las instrucciones al respecto:

1.º Los Centros docentes no estatales que impartan las enseñanzas de Bachillerato general y que pretendan adquirir o conservar la categoría de reconocidos o disfrutar cualquier otra ayuda otorgada a través del Ministerio de Educación Nacional habrán de recibir los alumnos becarios especialmente designados por la Comisaría General de Protección Escolar y Servicios delegados de la misma, a no ser que prefieran continuar con el régimen regulado por las Ordenes ministeriales de 27 de abril de 1959, 18 de enero de 1962 y 29 de abril de 1963, de acuerdo con lo dispuesto en el artículo 16 de la Ley de Protección Escolar.

2.º Los Centros actualmente obligados al régimen de reserva de plazas gratuitas externas podrán optar por la nueva regulación en el plazo

de quince días, contados desde la publicación de la presente Orden en el «Boletín Oficial del Estado», comunicándolo a la Delegación de Protección Escolar de la provincia a que pertenezcan, y quedarán obligados a observarlo, por lo menos, durante tres cursos académicos, y, en todo caso, respecto del becario, por un ciclo completo de estudios.

Transcurrido el período mínimo de tres años, los Centros docentes no estatales que en cualquier momento desearan volver al sistema anterior habrán de comunicarlo a la Delegación Provincial de Protección Escolar antes de la publicación de la convocatoria de becas para el curso siguiente:

Los Centros docentes que en lo sucesivo aspiren a cualquiera de los beneficios indicados en el artículo primero habrán de optar por uno u otro sistema cuando soliciten dichos beneficios, en las mismas condiciones establecidas en los párrafos anteriores.

3.° Los Centros docentes a que se refiere el artículo primero reservarán cada curso académico plazas con destino a los alumnos becarios que se indican en la presente Orden, en la siguiente proporción:

Colegios reconocidos superiores: El 10 por 100.

Colegios reconocidos elementales: El 12 por 100.

Colegios autorizados superiores: El 7 por 100.

Colegios autorizados elementales: El 9 por 100.

Centros dedicados a la preparación del curso Preuniversitario: El 8 por 100.

Centros declarados de «interés social» que hayan comenzado a disfrutar de las ventajas correspondientes a esta declaración, serán los siguientes:

Colegios reconocidos superiores: El 12 por 100.

Colegios reconocidos elementales: El 15 por 100.

Colegios autorizados superiores: El 10 por 100.

Colegios autorizados elementales: El 13 por 100.

A los efectos de procurar una mayor convivencia entre toda clase de alumnos, se cubrirán los anteriores porcentajes de tal manera que en cada uno de los cursos no se rebase el 20 por 100 de becarios por aula.

4.° Durante el plazo improrrogable del mes de enero de cada año los Centros docentes comunicarán a la correspondiente Delegación Provincial de Protección Escolar el número de plazas reservadas a los alumnos becarios que hayan de disfrutar el beneficio durante el curso académico siguiente.

5.° El número de plazas reservadas en cada Centro docente no estatal podrá ser revisado o comprobado por los Servicios provinciales de Protección Escolar, tomando como base cierta las inscripciones formalizadas en los Centros oficiales a que estén adscritos, cualquiera que sea la cla-

se de enseñanza seguida por el alumno.

6.° Los Servicios de Protección Escolar con los representantes designados por los Centros no estatales en cada provincia, de acuerdo con los plazos y normas fijados en la convocatoria general de becas publicada anualmente por la Comisaría General de Protección Escolar, seleccionarán entre los solicitantes necesitados de máxima ayuda económica los becarios que hayan de cubrir las plazas indicadas en el artículo tercero.

Antes del 15 de agosto de cada año los servicios de Protección Escolar comunicarán a los elegidos la concesión del beneficio, y a los Centros docentes, los nombres y circunstancias personales de los seleccionados, así como la cuantía de la beca.

7.° El importe de las retribuciones que, por todos los conceptos percibirán los Centros docentes de los becarios que ocupen plazas reservadas no podrá exceder de la dotación fijada por el Plan anual de Inversiones del Fondo Nacional del Principio de Igualdad de Oportunidades para las becas «tipo C» en el ciclo de estudios del Bachillerato que curse el beneficiario.

Las Delegaciones de Protección Escolar señalarán a los alumnos seleccionados becas de las cuantías indicadas, cuyo importe se aplicará directamente por dichos Servicios al pago de los honorarios a los Centros docentes no estatales. En el caso de que la beca adjudicada exceda de los honorarios, el remanente será reintegrado al Fondo Nacional para el Fomento del Principio de Igualdad de Oportunidades.

8.° Cuando no existan aspirantes en número suficiente para cubrir las plazas de becarios previstas en el artículo sexto, los Servicios de Protección Escolar seleccionarán en la forma establecida otros candidatos a quienes por su menor necesidad económica se les deba otorgar beca de inferior cuantía.

En este caso los becarios habrán de abonar al Centro la diferencia entre la dotación de su beca y el importe de los honorarios señalados en el apartado primero del precepto anterior.

9.° Los Centros acogidos a este sistema que por sobrepasar en un 50 por 100 sus honorarios la cuantía media de los de su categoría laboral de cada localidad no cubran, total o parcialmente, las plazas destinadas a becarios, deberán cumplir las obligaciones adquiridas, abonando a la Delegación Provincial de Protección Escolar tantas dotaciones de becas «tipo C» como plazas les queden vacantes, debiendo destinar dichos Servicios las cantidades recibidas a satisfacer plazas en otros Colegios con destino a becarios que no hayan encontrado puesto escolar.

10. Los becarios tendrán derecho a recibir idéntico trato que el resto de los matriculados en el Centro, e igualmente quedarán sujetos a las

mismas normas de disciplina y régimen interior.

11.° Cuando la Dirección de algún Centro considere necesaria la expulsión de cualquiera de estos alumnos por falta de disciplina, comunicará inmediatamente la misma, así como el hecho que la motiva, a la Delegación de Protección Escolar, la que a los efectos de la imposición, si procediere de las sanciones previstas en la norma VIII en relación con la VII de la Orden ministerial de 16 de julio de 1964 («Boletín Oficial del Estado» de 19 de septiembre) instruirá el oportuno expediente y propondrá la resolución que estime prudente.

12. Las vacantes que puedan producirse dentro del primer trimestre del curso académico se procurará cubrir con becarios seleccionados, conforme a las normas establecidas en los artículos séptimo y octavo de la presente disposición.

13. El incumplimiento por parte de los Centros docentes no estatales de las obligaciones que por la presente disposición adquieren puede llevar consigo hasta la pérdida de la categoría fijada al Centro por las vigentes disposiciones, así como el disfrute de cualquier protección, ayuda o autorización especial.

14. Se encomienda especialmente a la Comisaría General de Protección Escolar la vigilancia e inspección de los Centros docentes no estatales en todas las cuestiones relacionadas con el cumplimiento de las obligaciones que se derivan de la presente Orden, pudiendo delegar en los Servicios tanto Centrales como de Distrito y provinciales.

#### FORMACION PROFESIONAL INTENSIVA

El aprendizaje rápido para conversión de braceros en oficiales, que nosotros iniciamos hace algo más de una docena de años, está teniendo un gran desenvolvimiento.

A las informaciones dadas anteriormente sobre los servicios de la Obra Sindical de Formación Profesional para la llamada «F. P. Acelerada» con su Centro de Formación de Monitores, hemos de añadir la referente al funcionamiento de un centro similar en paseo de la Castellana, número 42, Madrid, dependiente del Ministerio de Trabajo.

Ahora, según leemos en «Taller-Escuela», revista de la Obra Sindical de Formación Profesional, preocupada por lograr la más alta eficacia en las enseñanzas que imparte, ha preparado la edición de unos textos con programas de prácticas de taller, tecnología, matemáticas, etc., para que los directores de los centros de formación industrial puedan montar las enseñanzas con la mayor facilidad posible.

La labor inicial de preparación de tales instrumentos de trabajo de los enseñantes se debe, al parecer, principalmente, a don Manuel Moreno

Ballesteros, hasta hace poco Director de la Oficina Técnica de Formación Profesional Acelerada, nombrado recientemente Jefe Nacional de la Obra Sindical «Formación Profesional», por cuyos Centros han pasado ya más de 368.000 alumnos.

#### 24 MILLONES PARA BECAS EN EL EXTRANJERO

Veinticuatro millones de pesetas dedica la Fundación «Juan March» a la dotación de becas de estudios en el extranjero, 1966, con el fin de promover la ampliación de estudios y la investigación de bibliotecas y centros culturales, científicos o artísticos en el extranjero.

Las becas convocadas que se anuncian están divididas en los siguientes grupos:

Estudios técnicos e industriales, ciencias matemáticas, físicas y químicas, ciencias naturales y sus aplicaciones y ciencias médicas, a razón de tres millones y medio de pesetas para cada uno de estos grupos, ciencias jurídicas, sociales y económicas y ciencias sagradas, filosóficas e históricas por un millón y medio de pesetas a cada grupo, literatura, por novecientos mil, y bellas artes, por importe de dos millones doscientas mil pesetas.

#### PADRE SOPENA: RELIGIOSIDAD Y EDUCACION DE LOS HIJOS

El padre Federico Sopena disertó en el Colegio San Estanislao de Kostka, de Madrid, ante un auditorio de padres de alumnos, sobre el tema «La religiosidad en la educación de los hijos».

Aludiendo a pasajes evangélicos explica cómo hay que contar con la natural disparidad de criterios entre padres e hijos a partir de la pubertad. El hijo tiene estricto derecho a su vocación, y nada hay que cree en el niño o en el joven mayor ensimismamiento que el despertar de una vocación.

Los padres no tienen que querer ni creer que el hijo sienta, piense y haga igual que ellos, pues deben respetar su incipiente personalidad y su libertad; lo que no excluye para que traten de ayudarlo y orientarlo a desarrollar plenamente sus posibilidades.

El amor auténtico y sin reservas por parte de los padres, creando en el hogar un ambiente de armonía y de verdadera unión, es condición básica para un desarrollo equilibrado de la afectividad. Hay que esforzarse por progresar en la vida amorosa

en el hogar, dando siempre ejemplo: pero sin pretender que todos los miembros de ella sigan estrictamente un modelo preestablecido. Más bien aceptando la discusión y hasta la discrepancia sin intolerancias.

No cabe educación religiosa de los hijos en el hogar sin vida religiosa, sin participación activa, equilibrada y ejemplar por parte de ambos padres. Es importante la convivencia de padres e hijos en la vida religiosa. En el hogar deben ir creciendo por igual, en un ambiente propicio preparado por los padres, los sentimientos de orden, de justicia, de religiosidad. Pero sabiendo conjugar en los hijos la inquietud y el respeto. Evitar rigideces que coartan el desarrollo de la personalidad. Practicando la caridad en actitud de apertura a la discusión, pero evitando en ella la reserva, la hipocresía y la acritud. Más bien cultivando el sentido del humor. Y sin concebir la vida espiritual tristemente. Sin asociar a lo espiritual solamente las situaciones tristes o sombrías de la vida. Procurando un ambiente de alegría, de felicidad y de confianza, en el que la participación de los padres y los hijos en la vida espiritual y religiosa debe ser habitual, creciente y activa.

Y, tomando ejemplo de la misma Iglesia, pensar que la educación es formación de nuestros hijos para otra vida que la nuestra: para la suya, para su mundo por venir. Lo que nos impone la misión de reformar nuestra vida y rejuvenecerla en cuanto ella haya de servirles para convivencia y ejemplaridad.

#### LA ENSEÑANZA MEDIA ELEMENTAL DEBE SER OBLIGATORIA

Después de pronunciar una conferencia, invitado por la Oficina de Educación Iberoamericana, ha regresado a París don Ricardo Díez-Hochleitner, director de la Oficina de Planteamiento de la Educación de la Unesco, cargo máximo ocupado por un español en el referido organismo.

Antes de partir ha hecho unas declaraciones al diario «Arriba» sobre las directrices que hoy sigue la Educación en el mundo.

—El problema de la educación no se plantea actualmente en simples términos de alfabetización ni tampoco referido a los países subdesarrollados básicamente; los términos de la cuestión son hoy casi universales.

—¿Podiera explicar ese pensamiento?

—Hay un hecho del cual parte el enfoque de lo que llamamos «educación permanente»: en la población activa de un país, bien es verdad que hay una franja de individuos analfabetos, carentes de toda instrucción, pero la zona mayor la in-

tegran quienes terminada o incompleta una Enseñanza Primaria tradicional, ocupan puestos de trabajo no cualificados. Por otra parte, los Planes de Desarrollo en que están enfrascados todos los países y la misma transformación técnica y de todo orden que sufre la sociedad exige urgentemente la readaptación del trabajador. Ese es el gran problema educativo.

—¿Esto, a su vez, indica una transformación también de la Enseñanza Primaria tradicional?

—Mi opinión es que debe extenderse, con carácter de obligatoriedad, a lo que hasta ahora ha sido llamado Bachillerato elemental o básico, lo que no quiere decir que sean las asignaturas tales como hoy se exigen.

—¿Lo más importante para una «educación permanente» es...?

—Quizá lo más importante y urgente sea la desaparición de esa barrera que existe en muchos sistemas educativos entre la Enseñanza Primaria y la Secundaria o Media, considerada ésta en su parte básica.

—En la terminología de ustedes está hoy también la llamada «educación familiar», ¿en qué sentido se entiende ésta?

—La entendemos en un sentido que rebasa una mera educación para el hogar. Entendemos que hay que reestructurar también la educación familiar y darle a la mujer un papel más importante y actual.

Una permanente tarea educativa —nos dice, para terminar, el señor Díez-Hochleitner—, hoy indispensable, ya sea por entrenamiento de los sectores de la producción, por readaptación, extensión cultural o educación familiar.

#### AYUDAS DE VIAJE PARA INTERCAMBIO ESCOLAR

Se convoca la concesión de ayudas de viaje que favorezcan el intercambio escolar en régimen de grupos reducidos de alumnos, según resolución de la Comisaría General de Protección Escolar y Asistencia Social, publicada en el «Boletín Oficial del Estado».

Estas ayudas están destinadas a los alumnos de Bachillerato general superior y Preuniversitario que acrediten haber cursado el idioma del país que pretenden visitar. El plazo de estancia en el lugar elegido no será inferior a un mes ni superior a dos, y podrán solicitar estas ayudas los alumnos matriculados en los centros de Enseñanza Media oficial o no estatal, reconocidos y autorizados legalmente.

La dotación de las ayudas comprende el abono de los gastos de viaje y estancia.

## 2. Extranjero

### PUESTOS TECNICOS VACANTES EN LA UNESCO

#### 1. Jefe del Proyecto (Hidrólogo)

**Lugar de trabajo:** Departamento Nacional de Obras y Saneamiento (Ministerio de Obras Públicas, Río de Janeiro).

**Antecedentes:** El Gobierno del Brasil, con ayuda del Fondo Especial, va a emprender investigaciones sobre el régimen del tramo superior del río Paraguay, incluida la llanura aluvial del Pantanal. El régimen del río Paraguay es poco conocido y presenta varias anomalías inexplicables, sin que se disponga de mucha información científica al respecto.

La finalidad del proyecto es analizar los datos hidrológicos y meteorológicos conocidos y establecer, en una primera fase, estaciones hidrometeorológicas a título experimental, mejorando así las posibilidades de las estaciones registradoras y de las estaciones de radio automáticas.

En una segunda fase se proyectará una red más completa de estaciones, basada en la interpretación de las fotografías aéreas y en la experiencia adquirida mediante las estaciones experimentales. Se estudiará también un sistema de previsión meteorológica basado en un modelo.

Se harán estudios topográficos a lo largo del río Paraguay y de sus afluentes más importantes. También se efectuarán investigaciones sobre la estructura geológica, la sedimentación y las aguas subterráneas, con objeto de determinar el papel que desempeñan los diversos elementos en el régimen hidrológico.

**Funciones:** El jefe del Proyecto prestará su ayuda, para los fines indicados, al organismo nacional que ha de cooperar con el proyecto, o sea la División de Investigaciones del Departamento Nacional de Obras de Saneamiento con sede en Río de Janeiro, y colaborará también en la administración del Centro de recepción y clasificación de datos que se instalará en Corumba (Estado de Mato Grosso). En su calidad de hidrólogo, el jefe del proyecto coordinará el programa de estudios topográficos e investigaciones que realizará un equipo internacional de expertos. En las tareas administrativas será secundado por un auxiliar administrativo durante los dos primeros años de operaciones.

**Requisitos:** Título o diploma superior en hidrología y varios años de experiencia en trabajos prácticos e investigaciones sobre los problemas

hidrológicos de las cuencas fluviales, preferentemente en los países tropicales.

**Idiomas:** Francés o inglés; es conveniente conocer el español y el portugués.

**Duración:** Dos años, a partir de junio de 1966 (prorrogable).

**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: bruto, 20.000 dólares; neto, 14.800 dólares.

**Ajuste por lugar de destino oficial** (costo de vida, sujeto a modificación sin aviso previo) en esta fecha, el equivalente en moneda local de 1.248 dólares (832 dólares si el interesado no tiene personas a su cargo).

**Subsidio por misión** (subsidio por expatriación): el equivalente en moneda local de 1.400 dólares (1.100 dólares si el interesado no tiene personas a su cargo).

**Subsidios familiares:**

**Cónyuge a cargo,** 400 dólares.

**Por cada hijo a cargo,** 300 dólares.

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

#### 2. Topógrafo (ingeniero geodésico).

**Destino:** Departamento Nacional de Obras de Saneamiento, Ministerio de Obras Públicas, Río de Janeiro).

**Funciones:** El topógrafo preparará y dirigirá los trabajos geodésicos y topográficos del equipo brasileño encargado de determinar los perfiles longitudinales del río Paraguay y de algunos de sus afluentes importantes. El trabajo estará relacionado con la red básica brasileña trazada por el Consejo Nacional de Geografía y se preparará en coordinación con esta institución.

El topógrafo dirigirá también la restitución planimétrica de algunas zonas de la cuenca e inspeccionará los datos topográficos de la red hidrometeorológica que habrá de instalarse.

**Requisitos:** Título o diploma de ingeniero geodésico y varios años de práctica en trabajos topográficos y en técnicas de restitución.

**Idiomas:** Francés o inglés; es conveniente conocer el español y el portugués.

**Duración del contrato:** Dos años, a partir de junio de 1966 (prorrogable).

**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: bruto 13.900 dólares; neto, 10.730 dólares.

**Ajuste por lugar de destino oficial** (costo de vida, sujeto a modificación sin aviso previo) en esta fecha el equivalente en moneda local de 936 dólares (624 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 si el interesado no tiene personas a su cargo).

**Subsidios familiares:**

**Cónyuge a cargo,** 400 dólares.

**Por cada hijo a cargo,** 300 dólares.

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

#### 3. Documentalista.

**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 la 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, la 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.ª 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 fuese necesario, de centros regionales de construcciones es-

colares. Finalmente el Consejo Ejecutivo, en sus 63.ª y 66.ª 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 consultorios, 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 experto en documentación asumirá las responsabilidades del jefe del Departamento de Información y Documentación y estará encargado de las siguientes funciones:

- a) Orientar el trabajo del Departamento.
- b) Coordinar y supervisar las actividades de las secciones de biblioteca, documentación, publicaciones e intercambio de documentación.
- c) Colaborar con el Departamento de Investigaciones del Centro en la búsqueda y selección de material necesario para el desarrollo de proyectos y evacuar consultas del Centro Regional de la Unesco en La Habana, de la Oficina de Educación de Santiago, así como de los Estados Miembros de la región en el campo de las construcciones escolares.
- d) Seleccionar y adquirir libros, publicaciones y materiales audio-visuales relacionados con las labores específicas del Centro.
- e) Catalogar y clasificar el material mencionado antes con el propósito de facilitar su consulta por parte de los funcionarios del Centro, de los expertos de la Unesco, de las organizaciones e instituciones nacionales de la región.
- f) Preparar y publicar periódicamente listas bibliográficas y otros documentos que permitan cumplir lo indicado en e).
- g) Desempeñar otras funciones asignadas por el director del Centro.

**Requisitos:** Título universitario en la especialidad; experiencia de por lo menos cinco años en bibliotecología y documentación; desempeño de funciones específicas de responsabilidad en el campo; conocimiento general de los problemas de América Latina y, en particular, de los que tocan a la educación, en relación con el desarrollo económico y social de la región.

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

**Duración del contrato:** Un año. Desde marzo de 1966.

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

Sueldo básico anual, el equivalente de: bruto, 13.900 dólares; neto, 10.730 dólares.

Ajuste por lugar de destino oficial (costo de vida, sujeto a modificación

sin aviso previo) en esta fecha el equivalente en moneda local de 936 dólares (624 dólares si el interesado no tiene personas a su cargo).

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

Subsidios familiares:

Cónyuge a cargo, 400 dólares.

Por cada hijo a cargo, 300 dólares.

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

#### 4. Experto en supervisión escolar.

**Destino:** Santiago de Chile, viajes en el interior del país.

**Antecedentes y funciones:** El ministerio de Educación de Chile ha iniciado la aplicación de un plan para la expansión y el mejoramiento cualitativo del sistema educativo nacional. Uno de los aspectos esenciales del plan consisten en la reforma del sistema de supervisión en los niveles de educación primaria y media.

El experto desempeñará las funciones siguientes:

- a) Cooperar en la capacitación de un grupo de supervisores de alto nivel para educación primaria y secundaria, quienes asumirán más tarde funciones de supervisión nacional y prepararían a los supervisores locales.
- b) Elaborar un proyecto de reglamento en el que se determinarán las funciones técnicas y administrativas de la supervisión, la estructura y organización que ésta debe tener en el país y los requisitos para el desempeño de los puestos de supervisión.
- c) Participar en cursos breves y seminarios para el perfeccionamiento de los supervisores en ejercicio y cooperar en el mejoramiento de la formación regular de supervisores.

**Requisitos:** a) Título universitario o equivalente en educación, de preferencia con especialización en administración y supervisión escolar.

b) Experiencia en funciones del más alto nivel de administración y supervisión escolar.

c) Conocimiento de las condiciones y problemas del desarrollo de la educación en América Latina.

**Idiomas:** El dominio del idioma español es indispensable y muy deseable un buen conocimiento del francés o del inglés.

**Duración del contrato:** Un año.

**Sueldo y subsidios internacionales** (exentos del impuesto nacional sobre la renta y pagaderos en las divisas

del país de origen o del país de destino del funcionario).

Sueldo básico anual, el equivalente de: bruto, 13.900; neto, 10.730.

Ajuste por lugar de destino oficial (costo de vida sujeto a modificación sin aviso previo), el equivalente en moneda local de 312 dólares.

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

Subsidios familiares:

Cónyuge a cargo, 400 dólares.

Por cada hijo a cargo: 300 dólares.

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

#### 5. Experto en Geología marina (sedimentología).

**Destino:** Instituto de Geología, Universidad Nacional Autónoma de Méjico, Méjico, D. F.

**Funciones:** a) Asesorar sobre los programas de investigación del Instituto en Geología marina y sedimentología (sobre todo en lo que se refiere a lagunas costeras), y encargarse de la realización de uno de los proyectos apropiados.

b) Capacitar a estudiantes universitarios para la ejecución de los programas de investigación antedichos y dar conferencias o cursos pertinentes.

**Requisitos:** Doctorado o experiencia equivalente en Geología marina y sedimentología.

**Idiomas:** Español, inglés, o ambos.

**Duración del contrato:** Un año, comenzando a mediados de 1966.

**Sueldos y subsidios internacionales** (exentos del impuesto 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: bruto, 11.400 dólares; neto, 8.930 dólares.

Ajuste por lugar de destino oficial (costo de vida, sujeto a modificación sin aviso previo) en esta fecha, el equivalente en moneda local de 1.584 dólares (1.056 dólares 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 cargo).

Subsidios familiares:

Cónyuge a cargo, 400 dólares.

Por cada hijo a cargo, 300 dólares.

La Unesco abonará los gastos de viaje del experto y de las personas a su cargo (cónyuge e hijos menores

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

#### ENCUESTA ALEMANA SOBRE LA FAMILIA Y EL RENDIMIENTO ESCOLAR

«Ponga orden en su vida familiar, evite discusiones... y sus hijos tendrán mejores notas en el colegio.»

Este viene a ser, en resumen, el consejo que ha dado a las familias alemanas el Cuerpo de Pedagogos de Munich, después de realizar una laboriosa encuesta. Las circunstancias familiares influyen decisivamente en el comportamiento y aprovechamiento escolar de los niños. Niños que no encuentran en su casa armonía, niños condenados al fracaso en sus estudios.

Las autoridades docentes de Munich han realizado una encuesta entre los profesores de 3.269 niños después de hacer cursado éstos cuatro o cinco años en la escuela primaria. Terminados estos estudios primarios, solicitó el ingreso en una escuela media o en un colegio de segunda enseñanza un conjunto de niños. Pero el 20 por 100, nada menos, no pasó la época de pruebas y el correspondiente examen de ingreso en segunda enseñanza. En un 48 por 100 de esta cuota los niños eran huérfanos de padre y madre o sólo de uno de sus padres, y en el 23 por 100 de los casos, tanto el padre como la madre trabajaban fuera de su casa; sólo el 27 por 100 procedía de padres divorciados y el 19 por 100 lo constituían niños que viven lejos de la escuela y tienen que cubrir un largo desplazamiento cada día para acudir a sus clases.

Estas cifras demuestran claramente que casi todos los que fracasan en la escuela o en el colegio se enfrentan con circunstancias familiares adversas. La desavenencia y la discordia familiares repercuten extraordinariamente en el niño y le impiden un desarrollo armonioso de sus cualidades intelectuales. La única solución que ofrecen las autoridades docentes es que el niño esté el menor tiempo posible en su casa y realice en el colegio, bajo vigilancia, los «deberes» que se le encargan. Los alemanes han tomado muy en serio esta importante cuestión y están orgullosos de los informes de la escuela primaria, porque se ha demostrado que el comportamiento de los niños, y sus resultados o notas, al intentar pasar a la segunda enseñanza, coinciden con lo anticipado por las escuelas primarias.

Muchas familias de obreros o de artesanos modestos realizan grandes esfuerzos para «dar carrera» a sus hijos. Nadie puede negar la nobleza

del intento, ni siquiera admite ello una censura total. Pero sí cabe, según las autoridades en pedagogía, aconsejar a esas familias sobre las dificultades, a veces insuperables, que el niño va a tener para sus estudios. El esfuerzo y el sacrificio de esos padres puede vencer las dificultades económicas, pero no puede superar la falta de «ambiente» intelectual y de ayuda de sus propios domicilios. Sólo en casos de superdotados, esa falta de ambiente familiar puede ser superada por el propio estudiante. Sería preferible, para muchas de estas familias, en las que la cultura del padre o de la madre es prácticamente nula, orientar a sus hijos hacia los institutos, y, en su caso, las Universidades Laborales, donde pueden aprender un oficio especializado (hoy muy bien remunerado en todo el mundo), aparte de una suficiente cultura general para su desenvolvimiento en la vida.

Las encuestas realizadas en Alemania demuestran que los niños de familias socialmente modestas que se empeñan en realizar carreras de alto porte intelectual, obtienen peores notas que las de los estudiantes de la clase media o los hijos de graduados. Muchas veces, esto produce un desánimo en el alumno y en los padres, y se termina por abandonar el intento, habiendo perdido el estudiante años que le hubieran servido para aprender un oficio digno y bien remunerado.

Claro, que no pueden establecerse reglas absolutas. Las autoridades docentes están ordenando que en las escuelas y colegios los profesores presten mayor atención a los hijos de obreros, artesanos y campesinos, y les ayuden a superar la falta de ambiente cultural en sus propias casas. Muchas veces, las dificultades iniciales de estos alumnos se debe a que tienen un vocabulario muy reducido, debido al medio ambiente de que proceden.

#### REFORMA DE LA ENSEÑANZA SUPERIOR EN FRANCIA

«Estoy firmemente decidido a poner en marcha, a partir del próximo curso, la reforma de estudios de letras y ciencias», ha declarado M. Fouchet en una conferencia de prensa.

Este propósito del ministro de Educación Nacional ha suscitado en la opinión pública, entre los profesores y los estudiantes, dos serias cuestiones: ¿Cuál es la reforma?, ¿cómo será aplicada?

El principio fundamental de la reforma de la enseñanza superior de ciencias y letras es la división en tres ciclos correspondientes a tres niveles de enseñanza. El primer ciclo, de una duración de dos años, debe constituir «un conjunto bien estructurado y coherente», asegurando a los estudiantes «bases sólidas». Será sancionado por un certificado de estudios superiores del primer ciclo de

las Facultades. El primer grado universitario será la Licenciatura, que comprenderá tres años de estudio, los dos del primer ciclo más un año de formación pedagógica. El segundo ciclo, organizado en dos años, será coronado por la «maîtrise»; el tercer ciclo por «la agregación».

¿Cómo será aplicado? Este segundo punto ha suscitado gran interés. Nada se ha precisado todavía. Dos tesis se enfrentan actualmente. Algunas preconizan la puesta en marcha del conjunto del plan para el próximo curso, lo que llevaría consigo la supresión de la «propedeutique». Otros desean que sea aplicado en dos etapas. Parece ser que esta solución será la que se tenga en cuenta.

Profesores y estudiantes están más inclinados hacia esta segunda solución, que entraña una aplicación progresiva de la reforma.

Entre los problemas en suspenso, figuran, en primer lugar, la orientación de los estudiantes después del bachillerato y después del primer ciclo de enseñanza superior. ¿Qué lazos de unión existirán entre las Facultades y los Institutos Universitarios de Tecnología? ¿Con qué medios materiales se contará para la aplicación de esta reforma? («La Croix», París, 10 febrero 1966.)

#### GRAN BRETAÑA. EL SERVICIO ESCOLAR DE SANIDAD

El Servicio Escolar británico prevé el reconocimiento médico y periódicas inspecciones odontológicas gratuitamente mediante el Servicio Escolar de Sanidad a cuantos niños asisten a escuelas sustentadas por las autoridades docentes locales. A cada niño se le somete una vez cuando menos a reconocimiento facultativo, al comenzar a ir a la escuela, y sucesivamente sigue siendo supervisado, ya periódicamente o bien cuando se abrigue recelo de que adolezca de algún desorden o deficiencia—según sea el acostumbrado proceder local—. Las clínicas escolares se ocupan de tratar las pequeñas irregularidades; pero cuando quiera sea requerida la intervención de especialistas, ésta se facilita a través del Servicio Nacional de Sanidad, con excepción de lo referente a tratamiento odontológico normal, el cual se provee mediante el correspondiente sector del Servicio Escolar de Sanidad. El reconocimiento facultativo con arreglo a éste puede además detectar qué niños requieran tratamiento pedagógico especial a causa de alguna inhabilitación corporal o mental.

El Servicio Escolar de Sanidad no se endereza en modo alguno a sustituir al Servicio Nacional de Sanidad. Los padres de niños escolares pueden servirse, al igual que cualesquiera otros ciudadanos, y en lo concerniente a sus hijos, de las facilidades que el Servicio Nacional pue-

da ofrecerles. Al mismo tiempo, el Estado reconoce—ha venido haciéndolo ya a lo largo de más de cincuenta años—lo esencial que es para niños en fase de crecimiento el que se les prodigue especial tratamiento médico, preventivo o curativo, tan pronto y eficientemente como sea posible. En consecuencia, el Servicio Escolar de Sanidad, si bien estrechamente coordinado con el Servicio Nacional de Sanidad en Inglaterra, Gales y Escocia, subsiste como separada entidad organizada por las autoridades docentes locales y sometida a las regulaciones emitidas por el ministro de Educación. (En la Irlanda del Norte el servicio escolar está administrado por las autoridades sanitarias locales.)

### TRES REUNIONES IMPORTANTES EN HISPANOAMERICA PARA 1966

En el programa de la Unesco para 1966 figuran con extraordinario relieve tres reuniones a celebrar en Iberoamérica para el estudio de los grandes problemas educativos. La primera, del 15 al 24 de marzo, se ocupará en Costa Rica, en colaboración con el Banco Interamericano de Desarrollo, de las inversiones y de la Asistencia Técnica prestada al desarrollo de la enseñanza superior; cubrirá la segunda en Méjico, del 14 al 21 de abril, los aspectos relacionados con el planeamiento y organización; y a la tercera en Buenos Aires, con la participación de los ministros de Educación y de las autoridades responsables del planeamiento económico, se le ha reservado el adoptar las líneas directivas indispensables para que el desarrollo del Continente y la educación vayan de acuerdo hacia la conquista de metas, cada vez más urgentes.

La Unesco y la CEPAL, en sus respectivas esferas, han comenzado a reunir los elementos de trabajo, sin los cuales no puede tener eficacia una labor tan minuciosa y difícil. La Unesco, por ejemplo, ha pedido a todos los gobiernos, datos sobre los recursos que se destinan a la enseñanza superior en las disciplinas de las ciencias exactas y naturales, ciencias aplicadas, agronomía y veterinaria, medicina y salud pública, ciencias sociales, pedagogía y formación de personal docente, humanidades y desarrollo de la enseñanza superior. En los capítulos referentes a la asistencia técnica, para los años 1963 y 1964 se concretarán los fondos destinados a la ayuda técnica y los invertidos en becas e intercambios.

La reunión de Buenos Aires, por sus perspectivas más generales, exige el conocimiento previo de los recursos públicos y privados destinados

a la educación y sus perspectivas en el porvenir. Sin duda será ésta la primera oportunidad en que podrán conocerse a fondo las partidas presupuestarias y lo que representan en el conjunto de los gastos del Estado y frente al producto bruto de la renta nacional. Así, no sólo los responsables de la educación, sino, sobre todo, los economistas poseerán una imagen precisa del esfuerzo realizado en materia escolar, en todos los grados.

El problema es de entidad cuando se trata de dar un nuevo impulso a la educación para que responda a las exigencias del desarrollo económico y social. Si en 1960 la matrícula escolar de primaria reflejó unos efectivos calculados en 25 millones de alumnos y la secundaria se acercó a los cuatro millones de educandos, la definición de las próximas etapas deberá responder a normas de un planeamiento mucho mejor pensado, y esa es la pretensión de las instituciones internacionales y regionales que cooperan a la celebración de las tres conferencias indicadas.

### TV EDUCATIVA EN FRANCIA Y LOS ESTADOS UNIDOS

Los programas educativos del año pasado de la cadena de televisión francesa fueron ampliados a nueve horas y veinte minutos por semana, lo que representa un aumento de cuatro horas y veinte minutos sobre los programas del año anterior. El nuevo programa para los estudiantes de escuelas secundarias comprendió la presentación de documentos históricos y geográficos, cursos en unidad mundial y cursos literarios. Para los estudiantes que habían aprobado sus estudios primarios hubo un programa titulado «el mundo en que usted vive».

\* \* \*

En los Estados Unidos una encuesta realizada por la Universidad de California en la enseñanza superior revela que 19 de los 22 centros consultados utilizan la televisión (en circuito abierto o cerrado) como medio auxiliar de enseñanza.

### LA UNESCO NECESITA ESPECIALISTAS DE LA ENSEÑANZA AGRICOLA

La Unesco necesita actualmente los servicios de un personal científico y técnico con títulos académicos y experiencia suficiente en materia de enseñanza agrícola, para participar

en la realización de tres proyectos que llevarán a cabo en el Malí, las Filipinas y la República Árabe Unida. Al efecto, entre 1966 y 1971, varios cargos se ofrecen y se ofrecerán a los interesados para períodos que van de seis meses a seis años, pero de un término medio de dos años.

Estos proyectos se llevarán a cabo dentro del marco de la ayuda internacional al desarrollo y el Fondo Especial de las Naciones Unidas ha confiado su ejecución a la Unesco.

En el caso del Malí, el proyecto se realizará en el Instituto Politécnico Rural de Katibugú, y la Unesco necesita los servicios de los siguientes especialistas, quienes deberán enseñar en francés:

- A partir de 1966, un profesor especializado en la divulgación de conocimientos agrícolas, particularmente en el caso de la educación de adultos.
- A partir de 1967, tres profesores (agricultura tropical, zootecnia y parasitología veterinaria, higiene animal) y un bibliotecario.
- A partir de 1968, cinco profesores (selvicultura y economía forestal, horticultura, ingeniería rural e industrias agrícolas, cooperación y economía agrícolas, sociología rural).

En lo que se refiere a Filipinas, el proyecto se llevará a cabo en el Instituto de Tecnología de Mindanao (Kabacan). Se piden los siguientes especialistas, que habrán de enseñar en inglés:

- A partir de 1967, tres especialistas (mecanización del material agrícola pesado, cultivo y aprovechamiento del caucho, ganadería).
- A partir de 1968, un especialista en riegos.

Por último, en la República Árabe Unida el proyecto se llevará a cabo en el Instituto Politécnico de Enseñanza Superior de Mansurah. Se piden los siguientes especialistas, que habrán de enseñar en inglés:

- A partir de 1966, dos especialistas (entomología y protección de los cultivos y las cosechas, economía y gestión de las explotaciones agrícolas).
- A partir de 1967, un especialista en ganadería y vaquerías.

Las personas a quienes interese alguno de estos puestos pueden pedir otros detalles a la Comisión Nacional de la Unesco de su país respectivo o a la Oficina de Personal, Unesco Place Fontenoy, Paris 7<sup>e</sup>. Francia.

# ACTUALIDAD EDUCATIVA

## 1. España

### CONVOCATORIA GENERAL DE BECAS 1966-67

La fusión en una sola convocatoria de todas las becas escolares, incluso la reserva de plazas para becarios en centros docentes no estatales, reglamentada por orden ministerial de 1 de febrero pasado, aconsejan unificar en una sola disposición las normas por las que anteriormente se regía la adjudicación de cada uno de los beneficios otorgados a través de la Comisaría General de Protección Escolar y Asistencia Social, como órgano ejecutivo del Patronato del Fondo Nacional para el fomento del principio de igualdad de oportunidades. Por ello, el Ministerio de Educación Nacional publica, por medio de una orden inserta en el «Boletín Oficial del Estado», la convocatoria general de becas, préstamos y ayudas escolares para el curso 1966-67, así como las normas que regirán dicha convocatoria.

Las ayudas que se convocan tienen un plazo de solicitud hasta el 16 de abril de 1966, y comprenden: becas ordinarias para iniciar o continuar estudios, para los superiores y técnicos de grado medio; estudios medios y especiales. Las becas reservadas en centros no estatales de bachillerato general, otras para residir en Colegios Mayores, las dedicadas a estudios nocturnos, ayudas de comedor y las ayudas de transportes, así como los préstamos al honor.

### EL INSTITUTO DE LA GRASA EN SEVILLA, CENTRO INTERNACIONAL DE INVESTIGACION

Es posible que el Instituto de la Grasa, de Sevilla, pase a ser un centro internacional dedicado a la investigación del aceite de oliva.

Nuevamente, con la celebración del Congreso Italiano de Estudios sobre la Grasa, seguido del llamado Congreso Mediterráneo, en el que participarán nueve países mediterráneos, el tema vuelve a la luz. Todo procede de la propuesta del profesor Savastano, del Centro de Pescara (Italia), hecha pública en la revista italiana «Olivicultura», de creación de un organismo internacional del aceite de oliva, cuyo Consejo di-

rectivo estaría formado por representantes de la FAO, FIO (Federación Internacional Oleícola), COI (Consejo Oleícola Internacional), Consejo Superior de Investigaciones Científicas italiano y el Instituto de la Grasa, de Sevilla. Esta propuesta será presentada en la próxima reunión del Consejo Oleícola Internacional que se celebrará en Bari a primeros de mayo.

El nuevo organismo, según el proyecto del profesor Savastano, tendría a su cargo estudios económicos, agrónomos, químicos y de toda índole relacionados con el aceite de oliva. El Instituto de la Grasa, de Sevilla, sería el centro donde se llevarían a cabo las investigaciones necesarias.

### NOTAS SOBRE EDUCACION Y DESARROLLO 1960-1970

Partiendo del año 1960, la brevísima referencia de algunos datos sobre el tema atestigua que la educación formal en España era baja. Existían más de tres millones de analfabetos mayores de diez años sobre una población que bordeaba los treinta millones y medio de habitantes; las tasas de escolaridad para la enseñanza primaria (84,5 por 100) y el bachillerato (12,6 por 100) eran francamente bajas, y los gastos de educación se repartían, para la misma fecha, entre el 66,9 por 100 en el sector público y el restante 33,1 por 100 las economías familiares, lo que daba la baja renta «per capita» de aquel momento suponía un serio gravamen para las familias, con indudable riesgo de que muchos escolares no pudiesen estudiar por razones económicas. A lo dicho podemos agregar el dato del origen social de los universitarios españoles, señalando que el 61,4 por 100 pertenecían a las clases alta y media alta, el 20 por 100 a la clase media y el restante 18,6 por 100 a las clases bajas, lo que nos permite completar el panorama socio-económico del sistema educativo español y calificarlo como típicamente clasista y anti-social.

Ante esta situación, resultaba evidente la necesidad de planificar unas metas y unos objetivos a conseguir, lo que se llevó a cabo en el «Curso-

coloquio sobre planeamiento integral de la educación», que organizó el Ministerio de Educación Nacional, en colaboración con la Unesco, en 1962, y en el que se resumieron así los objetivos para 1970:

1. Una inversión en educación que representase el 4,04 por 100 de la Renta Nacional para aquella fecha, que era el promedio para el mismo tiempo de lo que invertirán los países de la OCDE.

2. La escolaridad del 100 por 100 de la población de seis a quince años, del 50 por 100 de la dieciséis a diecisiete años y del 5 por 100 de la de dieciocho a veinticuatro años, lo que representaría un total de casi cuatro millones de nuevos puestos escolares y una inversión total de 1963 a 1970 que llegaría a la impresionante cifra de los 88.000 millones de pesetas.

La realidad, con haber sido ingente el esfuerzo del Estado en el corto tiempo en que se puso en marcha el desarrollo educativo, ha quedado bastante corta respecto a las anteriores previsiones, por lo menos en lo que hasta el pasado año se refiere. Así, el Plan de Desarrollo, con su previsión de inversiones en educación de 22.000 millones de pesetas para el cuatrienio de 1964-67, sólo alcanza el 75 por 100 de lo señalado para dicho período en el referido «Curso-coloquio»; y en las efectivas inversiones las cifras se reducen de manera alarmante, ya que según la «Memoria sobre la ejecución del Plan de Desarrollo», para 1964, mientras la inversión total ascendió al 87,1 por 100 de la programada, la inversión en educación no llegó más que al 69,9 por 100.

No obstante lo anterior, el panorama educativo español se presenta de nuevo con un futuro claramente esperanzador, pues la inversión pública, especialmente la de la Administración Central, ha conseguido llegar a un punto verdaderamente alto, como lo atestigua el hecho de que el presupuesto del Ministerio de Educación Nacional haya dado un salto definitivo, al pasar de los 13.000 millones de pesetas en 1964, a los 21.000 millones en el presente año.

Y al dato arriba señalado podemos agregar esos 5.406 millones de pesetas distribuidos por el Fondo de Igualdad de Oportunidades en los cuatro últimos años entre cuatro millones largos de becarios, y también la estimación hecha por el Mi-

nisterio de Educación Nacional respecto a la cifra de la inversión en educación para 1966, que se considera alcanzará el 3,5 por 100 de la Renta Nacional, lo que nos acerca a un ritmo cada vez más acelerado a los niveles de los países occidentales más desarrollados y a las propias metas propuestas por el horizonte educativo de 1970.

#### INSTITUTO DE DERECHO AGRARIO EN ZARAGOZA

En la Facultad de Derecho de la Universidad de Zaragoza se ha creado un Instituto de Derecho Agrario, destinado a la investigación científica, fundamentalmente en equipo, a la orientación de post-graduados que se inician en esta materia y a la formación más completa de los estudiantes de los cursos superiores de la licenciatura en Derecho.

El Instituto tendrá autonomía en la esfera propia de sus actividades. Para el desenvolvimiento de las actividades que le sean propias, el Instituto dispondrá de los siguientes medios económicos:

- Subvenciones oficiales.
  - Subvenciones privadas o donaciones de cualquier clase.
  - Importe de matriculas de los cursillos que se organicen, en su caso, prácticas voluntarias y dictámenes.
  - Los beneficios de que sean susceptibles sus publicaciones.
- El Instituto desarrollará sus funciones a través de las siguientes actividades:

- Realizar cada curso académico un trabajo de investigación en equipo sobre algún tema de Derecho agrario.
- Impartir la enseñanza de un curso institucional de Derecho agrario para los alumnos de la Facultad que voluntariamente se inscriban en el mismo. A los alumnos que frecuenten este curso general se les otorgará un Diploma de Frecuencia y Aprovechamiento.
- Organizar cursos monográficos del Doctorado sobre temas de Derecho Agrario.
- Organizar seminarios teórico-prácticos sobre materias de Derecho agrario en cada curso académico. El Instituto deberá programar estos seminarios teórico-prácticos y los cursillos monográficos del Doctorado a que se refiere el apartado anterior, de manera que en el período de cinco cursos académicos se hayan desarrollado monográficamente todos los puntos más interesantes del contenido del Derecho agrario español.
- Dirigir y fomentar la preparación de tesis doctorales sobre materias de Derecho agrario.
- Organizar cursos de conferencias sobre materias de Derecho agrario, al menos una vez cada curso académico.

g) Formar una biblioteca especializada de Derecho, Economía y Sociología agrarias que pueda servir de medio de trabajo y de consulta no sólo a los profesores y estudiantes de la Facultad, sino también a las personas y Entidades interesadas en los problemas de aquellas disciplinas.

h) Emitir dictámenes e informes para Organismos oficiales o particulares, cuando por su importancia merezcan la atención del Instituto, así como colaborar en la preparación de estudios y proyectos de ley cuando sea requerido por los Organismos competentes.

i) Publicar los trabajos de sus colaboradores.

#### LA INVESTIGACION Y LA BIBLIOTECA NACIONAL

«Hay una gran diferencia entre los investigadores de los distintos países. No es lo mismo un investigador francés que un americano», ha dicho el director de la Biblioteca Nacional, don Miguel Bordonáu Más, en la conferencia pronunciada en la Casa Americana de Madrid sobre el tema «Los investigadores estadounidenses y la Biblioteca Nacional».

Se refirió después a las características de la preparación del investigador americano para estudiar e investigar sobre los distintos temas históricos, filosóficos y humanísticos.

«Hay—añadió el señor Bordonáu—un renacer nuevo en los investigadores de los clásicos.»

Después el señor Bordonáu dió datos estadísticos de los micro-films producidos en la Biblioteca Nacional en un año, que alcanzan la cifra de 14.000 y pico, de los que más de 3.000 fueron por encargo de investigadores americanos, lo que da una idea de la actividad que estos investigadores vienen llevando a cabo en nuestra Biblioteca Nacional, así como la ayuda que ésta presta a estos investigadores en medios bibliográficos.

#### PLANES DE ESTUDIO DE LAS ESCUELAS TÉCNICAS

Promulgada la Ley 2/1964, de 29 de abril, sobre Reordenación de las Enseñanzas Técnicas, y habiéndose iniciado en el presente curso académico la implantación de los planes de estudios previstos por la misma y la supresión determinada por sus disposiciones transitorias segunda y cuarta de los Cursos de Iniciación y Selectivo de Iniciación, de Escuelas Técnicas Superiores y de Grado Medio, respectivamente, el MEN ha juzgado preciso reglamentar la sucesiva extinción de los planes anteriormente vigentes en orden a evitar la graduación futura por planes de estudio faltos de actualidad y conseguir la

debida ordenación de las enseñanzas y adecuación del profesorado.

Al finalizar el actual curso académico 1965-66 quedará la enseñanza libre de los planes de estudios anteriores a lo establecido por la Ley de 20 de julio de 1957 en las Escuelas Técnicas de Grado Superior y Medio.

Los alumnos afectados podrán solicitar su adaptación al plan de 1957, mientras subsista, o al de 1964, a medida que se implante, mediante las oportunas convalidaciones.

La extinción del plan de 1957 se llevará a efecto, por enseñanza oficial y libre, en la siguiente forma:

Al finalizar los cursos académicos	QUEDARAN EXTINGUIDOS	
	Por enseñanza oficial	Por enseñanza libre

#### Escuelas Técnicas de Grado Superior

Año	Iniciación	Iniciación
1965-66	1.º	—
1966-67	2.º	1.º
1967-68	3.º	2.º
1968-69	4.º	3.º
1969-70	5.º	4.º
1970-71	—	5.º

#### Escuelas Técnicas de Grado Medio

Año	Iniciación	Iniciación
1965-66	1.º	—
1966-67	2.º	1.º
1967-68	3.º	2.º
1968-69	—	3.º

Los alumnos afectados podrán solicitar su adaptación al plan de estudios de 1964, mediante las oportunas convalidaciones.

#### NUEVAS NORMAS SOBRE BECARIOS NO ESTATALES

El MEN ha publicado una Orden de 1 de febrero de 1966 por la que se dan normas para el uso de becas en centros docentes no estatales. He aquí las instrucciones al respecto:

1.º Los Centros docentes no estatales que impartan las enseñanzas de Bachillerato general y que pretendan adquirir o conservar la categoría de reconocidos o disfrutar cualquier otra ayuda otorgada a través del Ministerio de Educación Nacional habrán de recibir los alumnos becarios especialmente designados por la Comisaría General de Protección Escolar y Servicios delegados de la misma, a no ser que prefieran continuar con el régimen regulado por las Ordenes ministeriales de 27 de abril de 1959, 18 de enero de 1962 y 29 de abril de 1963, de acuerdo con lo dispuesto en el artículo 16 de la Ley de Protección Escolar.

2.º Los Centros actualmente obligados al régimen de reserva de plazas gratuitas externas podrán optar por la nueva regulación en el plazo

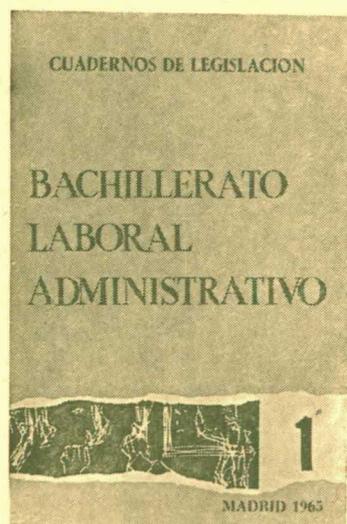
# CUADERNOS DE LEGISLACION

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.

## TESORO ARTISTICO

y exportación  
de obras de arte

304 páginas  
60 pesetas



## BACHILLERATO LABORAL ADMINISTRATIVO

2.ª edición aumentada y actualizada

Presentación

- I. Disposiciones específicas
- II. Disposiciones complementarias
- III. Disposiciones anexas
- IV. Apéndice

INDICE ANALÍTICO DE MATERIAS

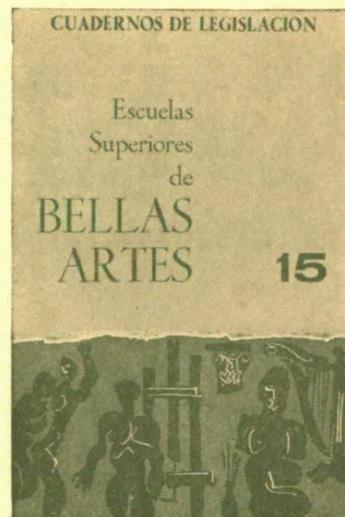
312 páginas  
50 pesetas

## ESCUELAS SUPERIORES DE BELLAS ARTES

Presentación

Disposiciones específicas  
Reglamentos de régimen interno  
Apéndices  
Índice analítico de materias

178 páginas  
50 pesetas



**PEDIDOS Y VENTA DE EJEMPLARES: SECCION  
DE PUBLICACIONES SECRETARIA GENERAL  
TECNICA MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL  
ALCALA 34 TELEFONO 22196 08 MADRID 14 ESPAÑA**

# REVISTA DE EDUCACION

**En el próximo número 181**

**mayo 1966**

**ESTUDIOS.** José Antonio Pérez-Rioja: La educación de adultos (II) - Isabel Díaz Arnal: Los retrasados mentales frente a la opinión pública - Gerardo Castillo Ceballos: Orientación integral del escolar y exámenes.

**CRONICA.** Carmen Fernández García: Congreso Mundial de Ministros de Educación sobre el analfabetismo.

**INFORMACION EXTRANJERA.** María Concepción Borreguero: La Enseñanza Técnica en Estados Unidos.

**LA EDUCACION EN LAS REVISTAS**

**RESEÑA DE LIBROS**

**ACTUALIDAD EDUCATIVA**

**Precio del ejemplar**

**40 pesetas**