

REVISTA DE EDUCACION

Estudios. Luis Arizmendi Espuñes: Un análisis del desarrollo económico y de recursos humanos en España entre 1956 y 1971, 85-88. Jesús García Jiménez: La formación del personal de televisión, 88-92. José Antonio Pérez-Rioja: La educación de adultos, 92-95. Florencio Ollé Riba: La crisis de la adolescencia y la educación, 96-103.

Crónica. María Concepción Borreguero: Las enseñanzas de «Home Economics» (Ciencias Domésticas) en Estados Unidos de América, 104-107. Carmen Fernández: El Centro de Perfeccionamiento Profesional y Técnico de la OIT en Turín, 108-109.

Información extranjera. Capacitación del Magisterio en Gran Bretaña, 110-113.

La educación en las revistas. 114-117

Reseña de libros. 118-119

Actualidad educativa. 120-128



REVISTA DE EDUCACION

PUBLICACION MENSUAL DE LA SECRETARIA GENERAL
TECNICA DEL MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA

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.^a 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

IMPRESA NACIONAL DEL
BOLETÍN OFICIAL DEL ESTADO

Depósito legal: M 57/1958

**EDITA: SECCION DE PUBLICACIONES SECRETARIA GENERAL TECNICA
MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA ALCALA, 34 MADRID 14**

ESTUDIOS



Un análisis del desarrollo económico y de recursos humanos en España entre 1956 y 1971

LUIS ARIZMENDI ESPUÑES

Doctor en Ciencias Químicas, investigador científico del CSIC y jefe del Gabinete Técnico de la Subsecretaría de Enseñanza Superior e Investigación

OBJETO Y METODO

Para efectuar el análisis enunciado hemos hecho uso de los *indicadores* seleccionados por Harbison y Myers (1), los datos de la edición provisional del II Proyecto Regional Mediterráneo (2) y de varias informaciones ya publicadas (tres a ocho). A pesar de ello, los resultados que indicaremos después han de ser manejados con *prudencia*, pues tanto en algunas de las estimaciones efectuadas como en los propios cálculos, pueden existir errores inadvertidos.

El *objeto* de este sencillo estudio puede resumirse en los siguientes puntos: I. Comprobar si la posición asignada a nuestro país en la clasificación de Harbison y Myers (3) era correcta. II. Estimar cómo ha podido influir en aquélla la evolución de los factores considerados, tanto económicos como humanos. III. Comparar, haciendo uso de alguno de los indicadores, nuestras condiciones actuales con las de otro país que presente un valor aproximadamente igual; y IV. Situar nuestra posición esperada entre los otros países, en el año 1971, a la vista de las estimaciones del II. P. R. M. (4).

Para llevar a cabo tales objetivos se ha confeccionado la tabla, mediante tablas auxiliares,

cálculos y estimaciones que, para cada una de las filas de la misma, describiremos.

La *extensión* de la tabla ha venido determinada, en primer lugar, por tratar de abarcar en lo posible las fechas correspondientes a las cifras utilizadas por aquellos autores (5) que, por las dificultades que consignan, poseen gran dispersión. Por este motivo, hemos *encuadrado* en la tabla los lugares que corresponden a las fechas de los valores de cada indicador empleado en la clasificación de la citada obra (6). En segundo lugar, la falta de datos relativos a las casillas del encuadre (señalado por . .) ha obligado a buscar los más próximos disponibles. En tercero, para poder extrapolar con alguna seguridad datos para el año 1965; y, por último, para estar en condiciones de cumplir los restantes objetivos señalados antes.

En la fila uno de la tabla figuran los valores del *índice compuesto* obtenidos como se indica en la citada obra (7). Este índice es el que ha servido a dichos autores (8) para la ordenación de 75 países y su clasificación en cuatro niveles de desarrollo (sus tablas 2, 5, 6, 7 y 8). Hay que resaltar que, si bien cada indicador puede dar idea de alguna peculiaridad de cada país, son sólo realmente el índice compuesto y el alumnado en segundo nivel los que presentan *fuerte correlación* positiva con el producto nacional bruto, y negativa con el mismo, el por-

(1) F. HARBISON y CH. A. MYERS: *Education, Manpower and Economic Growth*. Mc Graw-Hill Co., N. Y. (1964).

(2) Dirección General de Promoción y Cooperación Científica y OCDE: *Las necesidades educativas de España en el período 1964-1971* (2.ª fase del Proyecto Regional Mediterráneo). Madrid, 1966 (ed. provisional).

(3) Instituto Nacional de Estadística, *Anuario Estadístico de España* (ed. manual) 1964, Madrid.

(4) INE: *Estadística de la Enseñanza Superior en España*. Curso 1962-63. Madrid (1964).

(5) INE: *Estadística de la Enseñanza Superior en España*. Curso 1963-64. Madrid (1966).

(6) INE: *Estadística de la Enseñanza Media en España*. Curso 1963-64. Madrid (1965).

(7) INE: *Agenda de 1966*. Madrid (1966).

(8) INE: *Avance de la clasificación de la población de 1960. Muestra del 1 por 100*. Madrid (1962).

centaje de población dedicada a la agricultura. Existe también correlación positiva entre el número de profesores, médicos y dentistas y científicos e ingenieros con el PNB.

Las filas 2 y 3 de nuestra tabla indican, para una serie de años, las cifras del *Producto Nacional Bruto «per capita»*, expresadas, respectivamente, en dólares USA de cada uno y en dólares de 1958, como se hace en el estudio de Harbison y Myers (9). Para calcular este indicador hemos supuesto una depreciación anual del dólar de un 5 por 100 y hemos tenido en cuenta el aumento de la población. Los datos se han obtenido o calculado de los que aparecen en (2) y (7). Se ha incluido también en nuestra tabla (filas 4 y 5) los valores de la *Renta Nacional «per capita»*, aunque pensamos que son los del PNB los que deben utilizarse a efectos de comparación, si bien exista una cierta relación entre ambos.

Los datos de la fila 6 han sido calculados, según los años, a partir de los de la Agenda (7), Anuario (3), II PRM (2) y, en alguna ocasión, interpolados entre los otros, teniendo siempre en cuenta el incremento en la población. Los datos de profesores y alumnos, de las filas 7 y 10 a 15, han sido calculados a partir de las estadísticas de la enseñanza (4) (5) (6) o tomados del II. PRM (2). Los de las filas 8 y 9, lo han sido a partir del *stock* del año 1960 que figura en (2), haciendo uso también de las estadísticas de la enseñanza (4) (5) y, para el *intervalo de desarrollo*, de la demanda de personal que figura en el preámbulo de (2). Las filas 14 y 15 se han estimado también de las estadísticas de la Enseñanza superior (4) (5), Anuario (3) y muestra de estadística (8). Los gastos destinados a educación (fila 16) son quizá los más imprecisos, pues se han calculado exclusivamente de las cifras que figuran en los presupuestos oficiales. La población de cinco a catorce años (fila 17) se ha tomado del Anuario de Estadística (3).

I. POSICION DE NUESTRO PAIS EN LA CLASIFICACION DE HARBISON Y MYERS (10)

Los valores del *índice compuesto* comprendidos entre 40,7 en el año 1959 y 57,7 en el año 1961 (tabla) indican, en primer lugar, que la asignación al nivel III (tabla 1 de Harbison), «Países semiavanzados», está bien hecha. Además, el valor asignado por ellos, 39,6, concuerda *muy bien* con el intervalo antes enunciado. Por otro lado, la asignación del PNB no coincide con la que era de esperar para nosotros en los años 1957 y 1958, y está, en cambio, concorde con la de los años 1961 y 1962. El porcentaje de *población en la agricultura* era algo superior (49) al correspondiente a nuestros datos para el mismo año (42,7).

(9) F. HARBISON y CH. A. MYERS, *loc. cit.*, pp. 23 a 36.

El número de *profesores* de los niveles 1 y 2 (fila 7) concuerda *muy bien*. El número de *científicos e ingenieros* (11,4/10.000) es inferior al nuestro para la misma fecha ($\approx 20,1$). El de *médicos y dentistas* (10) está acorde con el nuestro, dada la pequeña variación habida.

Las medias de *alumnos* totales en los niveles primero, segundo y tercero encajan *muy bien* con las nuestras (filas 10 a 13). El mismo efecto observado antes con los científicos y técnicos se observa ahora con los alumnos de estas clases, en el sentido de otorgarnos cifras más bajas. Por el contrario, aun por exceso, puede concordar el de implicados en humanidades. Los gastos de educación son de distinto orden, aunque, como dijimos antes, nuestras cifras no ofrecen confianza. Por último, *coincide bien* el porcentaje en el grupo de edad de cinco a catorce años, dado que la distribución de la población es bastante constante.

II. EVOLUCION DE NUESTRA POSICION EN EL NIVEL III, ENTRE 1958 Y 1963

Según el valor del *índice compuesto* (67) alcanzado por nosotros en 1963, en aquel año estaríamos situados entre los países *más avanzados* del nivel (como Polonia), con un PNB (394 dólares de 1958) acorde; con *población agrícola* (37 por 100) también acorde; lo mismo que en cuanto a *profesores* de los niveles primero y segundo. Nuestro número de *científicos* era algo inferior a lo que debiera, así como la proporción de *médicos y dentistas* con la población, máxime teniendo en cuenta la distribución de la misma en nuestro país. Por el contrario, encajan bien el *alumnado* y su preferencia por la técnica o las letras. La *población* entre los cinco y los catorce años encaja perfectamente.

III. COMPARACION CON LA SITUACION DE ITALIA EN 1960 (11)

La comparación de las condiciones en nuestra situación actual (abril 1966) con las de un país que las poseyera análogas en 1960 (11) presenta la dificultad, si se parte del «índice compuesto» o del PNB, de que nos encontramos entre países de economía socialista (12) y por tanto demasiado dirigida. En estas circunstancias parece que Italia es el país más adecuado entre los próximos de la tabla.

Nuestro índice compuesto (≈ 70) es muy superior al suyo (56,8); el PNB (≈ 440) es inferior (516); la población en la agricultura, del mismo orden; poseemos casi los mismos cientí-

(10) F. HARBISON y CH. A. MYERS, *loc. cit.*, tablas 2 y 7.

(11) Fecha aproximada del trabajo de Harbison y Myers.

(12) Yugoslavia, Polonia y Checoslovaquia.

INDICADORES DE DESARROLLO ECONOMICO Y DE RECURSOS HUMANOS, PARA ESPAÑA, EN EL INTERVALO ENTRE LOS AÑOS 1956-1971 (*)

	E V O L U C I O N										D E S A R R O L L O				
	1956	1957	1958	1959	1960	1961	1962	1963	1964	1965	1967	1971			
I N D I C A D O R E S															
1. Índice compuesto .....	—	..	..	40,7	51,7	57,7	62,1	67,0	76,6	..	64,1	72,7	
2. Producto Nacional Bruto <i>per capita</i> (dólares años) .....	—	..	..	..	..	303,0	438,0	503,0	566,0	606,0	694,0	843,0
3. Producto Nacional Bruto <i>per capita</i> (dólares 1958) .....	—	..	..	..	..	262,0	360,0	394,0	422,0	431,0	447,0	447,0
4. Renta nacional <i>per capita</i> (dólares años) .....	—	..	..	256,0	257,0	280,0	374,0	441,0	492,0	526,0	602,0	732,0	
5. Renta nacional <i>per capita</i> (dólares 1958) .....	—	..	..	244,0	233,0	242,0	308,0	345,0	367,0	374,0	388,0	388,0	
6. Población en la agricultura (porcentaje)	44,2	43,4	42,7	42,0	41,2	39,8	38,4	37,0	35,6	34,9	31,7	28,3			
7. Profesores en primer y segundo niveles/10 ⁴ habitantes .....	—	..	..	38,8	42,6	46,0	..	..	..	..	..	..
8. Científicos e ingenieros/10 ⁴ habitantes	—	—	—	..	20,3	20,9	21,4	22,0	27,5	29,7	35,0	38,8			
9. Médicos y dentistas/10 ⁴ habitantes .....	..	..	..	..	11,8	11,9	11,9	12,0	12,0	12,1	12,2	12,3
10. Alumnos primer nivel/5-14 años (porcentaje) .....	—	—	..	..	67,0	68,0	..	..	..	..	..	..
11. Alumnos segundo nivel/15-19 años (porcentaje)	—	—	—	—	65,0	68,0	..	..	..	..	..	..
12. Alumnos tercer nivel/20-24 años (porcentaje) .....	—	..	..	27,2	31,2	38,2	41,6	45,5	51,6	..	42,1	48,7	
13. Alumnos ciencia y técnica (porcentaje enseñanza superior) ...	—	—	—	2,7	4,1	3,9	4,1	4,3	5,0	..	4,4	4,8			
14. Alumnos Humanidades (porcentaje enseñanza superior) .....	—	..	..	..	32,1	31,5	34,0	34,0	..	..	..	..
15. Gastos educación/Presupuestos .....	—	..	..	44,7	35,9	37,5	35,6	33,9	..	..	..	..
16. Población 5-14 años (porcentaje del total)	—	—	—	..	9,6	9,2	8,7	6,7	12,9	12,5	..	..	
17. Población 5-14 años (porcentaje del total) .....	←	..	..	..	17,0	—	—	—	—	—	—	—

(*) Obtenidos según la obra de F. HARRISON y CH. A. MYERS: *Education, Manpower and Economic Growth*. McGraw-Hill Book Company, Nueva York (1964), pp. 23 a 26.

ficos y técnicos, médicos y dentistas del mismo orden y alumnado de segundo y tercero nivel también.

IV. SITUACION PROBABLE EN 1971 SI SE ALCANZAN LAS METAS ESTIMADAS (2)

El valor del *índice compuesto* (72,7) para 1971 nos situaría, en forma compatible con el *PNB*, al final del tercer nivel o principio del cuarto. Serían también compatibles la *población en la agricultura* (28,3), el *alumnado* del segundo nivel y algo escaso el número de ingenieros y científicos, médicos y dentistas y alumnos del tercer nivel.

CONCLUSIONES

1. La asignación de Harbison y Myers fué bien hecha.
2. Si los indicadores de estos autores reflejan la realidad, entre los años 1958 y 1963 hemos realizado un *desarrollo previo*, saltando a unos diez países en el grupo de semiavanzados.
3. Nuestra situación actual es comparable con la de Italia entre los años 1959 y 1961.
4. De cumplirse las metas señaladas en el II Proyecto Regional Mediterráneo, en 1971 seríamos el país más avanzado de nuestro grupo o habríamos pasado a los últimos lugares del de «Avanzados».

I

La formación del personal de televisión

JESUS GARCIA JIMENEZ

Jefe de Programas Educativos y Culturales de TVE

Durante más de treinta años, quienes de una u otra forma se encontraban comprometidos en tareas educativas no lograron sustraerse a un ambiente general de temores y de recelos en torno a la función que los grandes medios de comunicación, en especial el cine, venía ejerciendo en el panorama educativo.

Afortunadamente, esta etapa de recelos ha sido superada ya con éxito. En parte, porque han crecido paralelamente a la evolución y desarrollo del cine instituciones y movimientos cuya misión específica era la formación cinematográfica, y en parte también, porque es un fenómeno que hay que aceptar el hecho de que la evolución y desarrollo de las técnicas de comunicación estimula en sus directos destinatarios un creciente espíritu crítico, que actúa de tamiz y de freno para posibles contrabandos.

En el caso del cine, este proceso ha sido particularmente claro y sintomático.

Sin embargo, el desarrollo de las técnicas de comunicación humana ha sido de tal modo vertiginoso que ha dejado pocas opciones en el hom-

bre que las padece y las disfruta para reaccionar ante su tremendo poderío.

El caso más típico ha sido la televisión.

La televisión ha traído consigo el derrumbamiento de numerosos ídolos, pero no me atrevería yo a calificar su advenimiento como un advenimiento liberador ni redentor. En ocasiones su acción parece revestirse de una agresividad vandálica y sin prejuicios que ataca también a puras esencias de nuestra cultura humanística.

Lo realmente grave no ha sido, por tanto, la proporción acelerada de su expansión y crecimiento técnicos. Esto es siempre un valor positivo. Han sido la inhibición y la impotencia en la capacidad de control que amenazan prácticamente en el uso de este poderoso instrumento.

Si ante la acción agresiva del cine se ha tardado más de treinta años en reaccionar, ¿qué ocurrirá en el caso de la televisión?

A mí, particularmente, me asusta el contemplar la tardanza, la pereza y el entumecimiento en las reacciones de los sistemas educativos tradicionales frente a la carrera contra reloj de la

evolución técnica de estos medios. Si buscásemos la solución por la vía de adecuación habría que aceptar como fatal e inevitable la muerte de muchos de nuestros valores. Para mí, el resultado brutal y falaz al mismo tiempo sería el escepticismo axiológico y el concepto mitológico de la existencia. La fuerza ciega de la técnica en el campo de las comunicaciones nos ha dado ya sobradas muestras de sus pretensiones cuando no existe un criterio claro que la someta a más altas finalidades.

El nacimiento del humanismo nuevo, indispensable para crear no sólo la fuerza de reacción, sino para revitalizar y dar sentido a la acción de la técnica, no puede venir, insisto, de los sistemas educativos tradicionales.

¿Debemos dar por perdida de antemano la batalla? De ningún modo. Pero es indispensable arbitrar una fuerza multilateral y conjunta que dé una respuesta cabal a esa interrogante que ya hay planteada en el ámbito educativo a propósito de la televisión.

¿Cómo lograr esa fuerza multilateral y conjunta? Creo que atendiendo a tres niveles diferentes:

Formación profesional.

Educación del público.

Adopción por parte de los sistemas educativos.

Hay que reconocer, por desgracia, que en los tres aspectos está casi todo por hacer. Pero ahora vamos a limitarnos al primero de los puntos.

En el aspecto de la formación profesional no sólo habrá que ahondar y perfeccionar los sistemas que se vienen siguiendo, sino que, a mi modo de ver, habrá que rectificarlos.

La formación profesional en materia de televisión ha crecido al amparo de la formación periodística, o, más en concreto, al amparo de la formación profesional de la prensa. Esto implica varios y serios inconvenientes. No ya porque responde a un concepto simple, y como tal inexacto, de la naturaleza y funciones de la televisión, que en manera alguna puede considerarse exclusivamente como un órgano informativo, sino también porque se ha prescindido del estudio sereno y sistemático de sus características diferenciales y de sus contenidos humanos.

El proceso en los sistemas de formación profesional en el terreno de la televisión ha sido como sigue:

Inicialmente aparecieron clases de televisión en los institutos y escuelas de periodismo, entendiéndose que la televisión no era sino una faceta concreta del periodismo escrito o gráfico. Tanto la radio como la televisión fueron invitadas a tomar parte en los programas oficiales, en calidad de manifestaciones periodísticas. Se habló de «periodismo radiofónico», «periodismo televisado» o «periodismo audiovisual». Solamente en Estados Unidos existen más de cuarenta escuelas con clases de «periodismo televisado», y hoy prácticamente no existe una sola escuela dedicada a

la formación de periodistas que no incluya a la televisión entre sus asignaturas especiales.

El segundo paso del proceso fué la creación de departamentos de televisión en los institutos de información. Tal fué, por ejemplo, el caso de la Universidad de California meridional, ya en el año 1955.

Suponía este hecho la consecuencia de otro no menos sintomático y prometedor. Después de la Conferencia de las Naciones Unidas sobre la Libertad de Información (Ginebra, 1948), las enseñanzas del periodismo habían comenzado a adscribirse a facultades universitarias. La prensa comenzaba a nutrirse en el clima de las aulas superiores de universidades prestigiosas, adquiriendo con ello un empaque y una trascendencia proporcional a la trascendencia de su cometido social. Aparecían, sin embargo, dos tendencias claras, que podrían calificarse de «tendencia americana» y «tendencia europea».

La «tendencia americana» insistía en la necesidad de la formación práctica con la enseñanza de materias estrictamente profesionales.

La «tendencia europea» ponía el énfasis, en cambio, en la conveniencia de edificar los conocimientos y experiencias profesionales sobre una sólida base humanística, elaborada mediante el estudio de las ciencias sociales y políticas.

Pero se llegó pronto a la conclusión de que ambos sistemas no eran exclusivos. Al contrario; una sólida formación profesional debe asentarse sobre la doble base de conocimientos teóricos y de ejercicios prácticos.

También es cierto que no puede afirmarse con todo rigor que los estudios del periodismo comencasen a acercarse a la universidad con la conferencia de Ginebra. Ya desde comienzos de siglo varias universidades alemanas, austriacas y suizas habían incorporado a sus facultades humanísticas el estudio de la llamada «Zeitungswissenschaft» (Ciencia del Periodismo).

Sin embargo, las escuelas de periodismo, incluso las más prestigiosas, como la del Instituto Werner Friedman, de Munich, creada al año siguiente de la conferencia de Ginebra, estimaban que la televisión merece una categoría especial.

Surgen en el panorama universitario nuevas facultades, dedicadas al periodismo, que pretenden dar altura y trascendencia a las simples escuelas anexas a facultades. Así, en la URSS aparecen la Facultad de Periodismo de la Universidad de Estado Lomonosov, en Moscú; la Facultad de la Universidad de Kiev y la de Lvov (República Socialista Soviética de Ucrania).

En Europa se estima, con todo, que en general puede preguntarse si resulta aconsejable conceder un título de licenciatura o de doctorado en periodismo a un estudiante que, a pesar de merecerlo en pura teoría, carece, sin embargo, de la experiencia necesaria para el ejercicio de la profesión. Al parecer, como piensa Jacques Bourquin, profesor de Periodismo en la Universidad de Lausana (Suiza), se justifica más una licen-

ciatura o doctorado en Ciencias Sociales, Políticas, Económicas, Administrativas, Filosóficas o Jurídicas con mención concreta a la especialidad de «Ciencia de la Información», o a «Publicismo», o a «Periodismo». De hecho así sucede en las universidades de Bruselas, Lovaina, Munich, Münster y Viena (1).

Un estudiante salido de las aulas de la universidad no está en condiciones de ejercer activamente la profesión del periodismo en cualquiera de sus ramas.

Se piensa, por consiguiente, en la conveniencia de que los institutos de periodismo, e incluso las facultades, sean sustituidas por institutos de información, dependiendo, por supuesto, de las universidades.

Los estudios cursados en estos centros ofrecerían la posibilidad real no sólo de preparar para las distintas ramas del periodismo (escrito, radiofónico, televisado, cinematográfico), sino además de alternar y hacer compatibles a las enseñanzas teóricas con las prácticas.

A este propósito afirma E. Lloyd Sommerlad, del Departamento de Información de la Unesco, que un instituto de información dependiente de una universidad podría asegurar una formación completa en todos los medios de información y dar a los estudiantes al mismo tiempo la posibilidad de seguir unos estudios generales.

Más de la mitad del programa de preparación para el diploma estaría consagrado a la enseñanza de las lenguas, Literatura, Historia, Geografía, Ciencias Económicas, Administración Pública, Sociología, etc. Estos estudios serían cursados en las facultades universitarias normales y correspondientes durante los dos primeros años de un ciclo de cuatro.

El programa del tercer curso comprendería ya enseñanzas profesionales de base común a todas las ramas de la información: redacción de noticias, reportajes, historia del periodismo, legislación en materia de información, principios de la comunicación, sociología de la información, la información y el desarrollo nacional, investigación en materia de comunicación, etc.

El cuarto curso podría ofrecer al estudiante un sistema de opciones que le permitiese especializarse en algún medio concreto: prensa, radio o televisión. Durante este último curso es importante dedicar una buena parte del tiempo a trabajos prácticos y a experiencias directas en colaboración con las empresas informativas, en la forma en que lo viene haciendo desde hace años el Instituto Werner Friedman con la docena de alumnos seleccionados por concurso. Durante todo un semestre trabajan, bien en la Deutsche Presse Agentur, bien en los organismos federales de radio o en la televisión alemana.

Esta concepción del instituto de la información nos parece coherente, realista y práctica. En ella se aseguran, por una parte, los conoci-

mientos teóricos de base y la formación universitaria indispensable; por otra, los conocimientos profesionales comunes (los medios de comunicación se encuentran vinculados por una extraordinaria interdependencia en sus modos de expresión, sus contenidos y su compromiso social), y, finalmente, asegura también los conocimientos específicos y concretos de cada una de las especialidades.

Considero interesante con este motivo transcribir la autorizada opinión de Wilfrid Eggleston, director del Departamento de Periodismo de la Universidad de Carleton, Ottawa (Canadá) y presidente de la Canada Foundation: «Si se desea que las escuelas de periodismo cumplan su misión en el mundo moderno debería aplicarse una mayor atención a la enseñanza audiovisual. Deberían aplicarse los conceptos de la información a la radio, la televisión y el cine. El futuro graduado en periodismo estará mejor preparado para su carrera si conoce por lo menos una parte de los métodos esenciales de la información y si ha aprendido a combinar los métodos de la información hablada y visual, tal como pasa en la televisión y en el cine (2).

Percatada la Organización de las Naciones Unidas de la trascendencia del problema de la formación profesional en materia de comunicación, solicitó a la Unesco, por mediación del Consejo Económico y Social, el llevar a cabo una serie de reuniones encaminadas a estudiar los factores operativos en el desarrollo económico y social por parte de los medios de información. La reunión para América Latina tuvo lugar en Santiago de Chile del 1 al 13 de febrero de 1961.

La reunión consideró, según expresa el *rapport*, que la particularidad y la evolución de la televisión deben ser tomadas muy en cuenta al establecer un programa para la formación del personal destinado a este medio de información (3).

La formación, añade el informe, podría organizarse tomando en cuenta los mismos grupos de personal mencionados en el caso de la radiodifusión, es decir, personal de producción, de transmisión y de administración.

Se señalaron dos modalidades principales de formación: una, *complementaria*, que implica la readaptación de los técnicos de radiodifusión, cine y de otro personal preparado en actividades técnicas vinculadas con la televisión. El objeto, en este caso, es ayudar a este personal a aplicar sus conocimientos y su experiencia a la televisión y facilitar su adaptación a este nuevo método de expresión. La otra modalidad se denominó formación *completa*, destinada al personal no especializado. Esta formación debería inspirarse en los métodos de la radiodifusión y del cine, pero incluiría enseñanza rigurosamente

(1) *La formación de periodistas*. Unesco, París, 1958, 171.

(2) Cfr. *La formación de los periodistas*. Unesco, París, 1958, 53-54.

(3) *Los medios de información en América latina*. Unesco, París, 1961, 37.

adaptada a los problemas particulares, la técnica y el arte de la televisión.

En cuanto a la formación del personal superior para la producción y realización de programas de televisión, lo mismo que para la transmisión y administración, la reunión subrayó que en la actualidad sólo existe en la región un país, Méjico, donde se dictan cursos especializados en esta esfera.

Ante la posición adoptada por la reunión de Santiago de Chile para la América Latina cabe preguntarse: ¿puede estimarse como recomendable para la formación del personal de televisión este sistema? Creo que no. Puede afirmarse que es útil como iniciativa fundamental encaminada a cumplir los objetivos básicos de la reunión: un racional y adecuado uso de los medios de información al servicio del desarrollo comunitario de los países afectados. Esta condición no permite al sistema liberarse de cierta provisionalidad y cierta urgencia, circunstancias que nos impiden recomendarlo como ideal.

En general, adolece del mismo defecto del que suelen adolecer los cursos más o menos improvisados que organizan los propios organismos de televisión para preparar a su personal, e incluyo entre ellos los organizados por el *Staff Training* de la BBC, con sus seis especialidades en el curso de producción y los correspondientes al programa de especialidades administrativas y de secretariado. Cabe incluir también las enseñanzas del *Centre d'études radiophoniques* de la ORTF, órgano que publica la revista *Cahiers d'études de radio-télévision*.

Los cursos de esta naturaleza se rigen en general por el criterio que hemos denominado «americano», eminentemente pragmático.

Sin embargo, mientras centros europeos, como el CIESJ (Centro Internacional de Enseñanza Superior de Periodismo), de Estrasburgo, no se ha ocupado todavía, según creemos, de la televisión en forma directa (4), el CIESPAL (Centro Internacional de Estudios Superiores de Periodismo para la América Latina), con sede en la Universidad Central del Ecuador, en Quito, que equivale al CIESJ de la América Latina, ha logrado una orientación de claro estilo europeo.

En efecto, el CIESPAL ha clasificado sus temas en materias básicas de cultura general, materias técnico-profesionales y estudios complementarios. Se consideran materias básicas la Filosofía, las lenguas, la Organización del Estado y derechos cívicos, la Historia de la Cultura, el Desarrollo Económico-Social, la Geopolítica y los Organismos internacionales.

Entre las materias técnicas y profesionales se incluyen: el Periodismo de información, Técnicas de información y documentación, Introducción a las ciencias de la información, Psicología de la

información, Relaciones públicas, Responsabilidad periodística, Sociología de la información, Publicidad, Periodismo de opinión y periodismo comparado, Técnicas de investigación en materia de periodismo, Periodismo audiovisual, Fotoperiodismo y Administración de empresas.

Esta orientación nos parece más sistemática, más coherente y responde al mismo criterio que ha inspirado los programas del *Council on Radio and Television Journalism*, con la misma duración (cuatro años) y la misma clasificación de materias. Añade, sin embargo, algo importante: la ordenación y clasificación de las materias específicamente referidas a la televisión. A los estudios generales de cultura básica, que persiguen sobre todo el cultivo de las ciencias sociales, añade el programa el estudio de materias tan sugestivas como las siguientes: La radio y la televisión, instrumentos sociales; Relaciones de la televisión con la Administración, la industria y el público; Responsabilidad social y jurídica de la televisión; La televisión como medio de publicidad; Normas para el ejercicio de la profesión; Evaluación de audiencias; Estudio de las fuentes informativas y métodos de trabajo, etc.

Los intentos más serios de aproximación de la universidad a la televisión son para mí, con todo, la XXVIII Semana Social Universitaria de la Universidad Libre de Bruselas (Instituto de Sociología Solvay) y el Instituto Hans Bredow de Hamburgo.

La primera organizó entre el 21 y el 26 de marzo de 1960 una semana de estudios superiores de televisión en la que fueron abordados por especialistas los temas más capitales del problema: La televisión como empresa y como servicio público; La televisión educativa; Juventud y televisión; televisión y tiempo libre; Concomitancias y discrepancias de la televisión con respecto a los restantes medios de comunicación; La televisión y su público; La televisión, medio de información de masas; Estudios e investigaciones sociológicas en torno a televisión; La televisión y el contacto entre los pueblos, etc.

El Instituto Hans Bredow, de la Universidad de Hamburgo, fundado después de la guerra y dirigido por Zeculiu, muestra, sin embargo, características muy peculiares. La fundamental es el enfoque de los estudios de televisión al trasluz de la publicística, esa ciencia que ha sabido redescubrir y poner de relieve Erich Feldmann, catedrático de Filosofía y Pedagogía en la Universidad de Bonn. Sería interesante observar cómo el nacimiento de la que Feldmann ha llamado «Bildwissenschaft» (Ciencia de la imagen) es el final de un largo proceso que parte en Bacon y sigue en Wolff, Hegel, Comte, Windelband y Durkheim. Pero ahora debemos renunciar al propósito de esclarecer esta afirmación, dejándola para mejor ocasión.

A pesar de todo, ni la publicística, tal como puede estudiarse en las universidades de Berlín (libre), Münster (Westfalia), o Heidelberg en

(4) Es cierto, sin embargo, que el CIESJ ha organizado cursos que tangencialmente se han ocupado de la TV. Así, por ejemplo, el organizado entre el 11 y el 26 de octubre de 1963 sobre el tema: *La prensa escrita frente a la televisión*.

Alemania, ni esa ciencia movísima llamada «Demodoxalografía» (Ciencia de la Opinión Pública), tal como puede estudiarse en Roma, son capaces de cerrar el sistema ideal para la formación integral del personal de televisión.

La última razón habrá que buscarla en esa inevitable polarización que el único tipo de periodismo conocido hasta hace poco ha venido ejerciendo en toda manifestación ulterior de las nuevas formas de expresión y comunicación humanas. Creo que urge una emancipación de la televisión insistiendo en aspectos nuevos nacidos de técnicas nuevas.

La televisión no es sólo un periodismo en imágenes; es algo mucho más profundo en su naturaleza y en sus consecuencias. Mientras esto se ignore en la práctica por parte de quienes tienen la obligación de la formación de los profesionales de televisión seguiremos padeciendo efectos negativos de gran alcance, debidos a una visión unilateral y fragmentaria de esa vastísima influencia que en lo humano está llamado a ejercer este poderoso instrumento.

(Continuará.)

y III

La educación de adultos

JOSE ANTONIO PEREZ-RIOJA

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

III. LA LECTURA Y LOS MEDIOS AUDIOVISUALES EN LA EDUCACION DE ADULTOS

FUNCIÓN DE LA LECTURA EN EL MUNDO ACTUAL

En una época de predominio técnico como la nuestra se vive más aprisa, más hacia fuera. Por un trastrueque de valores, parece que la civilización se superpone a la cultura, como si la máquina venciera al espíritu. De aquí el que algunos crean que la función del libro está agotada. Pero no lo está, aunque ciertos signos externos pretendan demostrarlo. Quizá, y como el más peligroso de todos, el hecho evidente de que nuestro tiempo no cultiva el silencio, asediado el hombre como está por los mil ruidos diferentes—en la calle, en la fábrica, en el taller, en el espectáculo, en la propia casa—, que le acechan hasta en su misma intimidad.

Es el libro—y lo seguirá siendo—la expresión más genuina de la cultura. La cultura, por su parte, supone una suma de valores eternos, un

conjunto de formas de vida: artes, ciencias, historia, literatura, tradiciones, etc. Tal es la razón de que la función social y educativa de la lectura no esté agotada hoy ni llegue a estarlo en un futuro más o menos próximo. Porque los medios audiovisuales no han suplantado al libro ni llegarán a desplazarlo de esa función educadora del espíritu que, a través de un íntimo y silencioso coloquio entre lector y autor, implica la lectura.

No son enemigos—y no debe contribuirse a que lo parezca—el libro y los medios audiovisuales. De su ponderada colaboración cabe esperar, por el contrario, los mejores frutos. Todas estas nuevas técnicas—la radio y la televisión, especialmente—pueden sembrar inquietudes, despertar curiosidad, abrir horizontes más amplios... Pero todo eso no debe quedar ahí, en unas voces y unas imágenes que se esfuman, que se pierden o se desdibujan en el vacío de nuestra conciencia. Es el libro—necesariamente—el que ha de venir después para fijar esas voces e imágenes, para sedimentar conocimientos, para enseñar a pensar, para producir en cada hombre un clima espiritual creador y constructivo.

LOS «CENTROS DE LECTURA»

Pero hace falta, además, enseñar a leer, no en el mero sentido literal de la expresión, sino en el más profundo de enseñar a interpretar un texto, de penetrar en el pensamiento de un autor, de captar el clima espiritual, el ambiente, el mensaje de una obra; de llegar a ser capaces, también, de saborear las bellezas de la forma o el estilo.

No se trata ya de un problema de escasez de bibliotecas, de libros o de lectores. Se trata, sobre todo, de formar lectores en el más pleno sentido de esta palabra. En este aspecto, creo que una de las iniciativas llevadas a la práctica en Italia con mayor acierto y eficacia es la concepción y creación —a partir de 1951 (1)— de los «centros de lectura», uno de los instrumentos más poderosos en la educación de adultos. No basta con atajar el analfabetismo literal; es preciso combatir —y combátirle es no darle ocasión a que se produzca— ese otro analfabetismo de retorno —el de los que, sabiendo leer, no leen—, que es mucho más peligroso, porque implica, en el fondo, una pasividad grave y, a veces, casi incurable.

Evitar ese analfabetismo por retroceso ha sido el origen de los «centros de lectura» (2), que no son el nombre nuevo de algo ya existente —las escuelas y las bibliotecas—, sino una especial fusión de ambas, pero en el sentido etimológico de la voz griega σχολή (= *schola*, «escuela»), como lugar de reposado recreo para la mente.

El «Centro de lectura» puede y suele ser un aula escolar adecuadamente transformada en un círculo de convivencia para jóvenes y adultos en torno a una selecta colección de libros. Mas, para que no resulte algo inerte, su elemento vivificador es el «guía» o «dirigente» que, con sus dotes de animador, logre llevar a cabo su alta función social y educativa: acercar al hombre hacia los libros, estimular su diálogo con esos libros, enseñarle a interpretarlos y a gustar de sus enseñanzas y de sus bellezas. El Centro de lectura lleva una vida próspera si quien lo dirige lo hace vivir con su propia cultura, con su entusiasmo y su actividad.

Como es lógico, los jóvenes y los adultos que frecuentan un centro de lectura tienen sus problemas, sus dudas, sus deficiencias de formación. Esto es lo que da lugar al dirigente a intervenir con tacto, con inteligencia, con un espíritu de abierta cordialidad, previendo las necesidades de cada cual y tratando de resolver, uno por uno, los diferentes casos particulares.

Como el Centro es, en cierto modo, una escuela, esto es, una escuela en que se intenta enseñar a leer, a comprender un texto, el «diri-

gente» debe ser un excelente lector. He aquí, una vez más —y no ocurre tan sólo en las artes plásticas—, la influencia de Grecia y de la antigua Roma en Italia. Quiero decir que en esas condiciones de *optimus lector* requeridas a los actuales dirigentes de estos centros se transparenta una lejana pero no menos evidente influencia de los antiguos maestros griegos y latinos, persuadidos de que la belleza del verso o de la prosa no puede apreciarse si no se lee en voz alta y con expresión. Quizá aceche el peligro si la expresividad llega a transformarse en una grandilocuencia afectada o declamatoria, de la que los italianos se hallan, histórica y temperamentalmente, más cerca que nosotros. Pero los actuales dirigentes de estos centros de lectura saben muy bien que no es posible llegar a una lectura eficaz sin una adecuada comprensión del texto. Porque leer, en definitiva, es ponerse en contacto con el pensamiento de un autor, es insertarse en el clima de unas páginas, es interpretar bien y es, asimismo, recrear en el propio espíritu lo que esa lectura ha sido capaz de transmitir o de sugerir. «Leer —como ha dicho alguien— es un acto de fe, un ejercicio de amor, una acción vital.»

He aquí, pues, la compleja y difícil misión de los dirigentes de estos centros, al confiárseles el mejorar o elevar la calidad de los lectores. ¿Qué libros ofrecerles? ¿Cómo presentárselos? Si el dirigente es un buen psicólogo, conocerá en seguida las necesidades, las exigencias e incluso las apatencias de quienes frecuenten el Centro de lectura. Ha de satisfacer a todos con ponderada cautela, sin decepcionarles, pero tratando de elevar, de mejorar sus gustos, y así irá graduando sus lecturas. Si el libro es el protagonista, la lectura es la función educativa de estos centros, y sus dirigentes, por encima de todo, sus animadores.

¿Cómo se forma un centro de lectura? ¿Cómo funciona? Al comienzo de cada curso, el dirigente del Centro de lectura, en contacto con el director didáctico, propone al inspector de estudios la adquisición de los libros que considera más adaptados a la capacidad de los asistentes. Entonces se concede por el Ministerio de Instrucción Pública una asignación. Con suponer bastante este acrecentamiento de una bien cuidada selección de libros, es aún más importante que cada libro, cuidadosamente estudiado y comentado ante la treintena de lectores que acuden a cada centro, adquiera su verdadero valor y se proyecte adecuadamente sobre esos lectores. Porque ellos se ven obligados después a comentar las obras leídas en unas fichas —a las que ahora voy a referirme— donde hay unas preguntas fijas, a las que es preciso contestar, y otras libres, voluntarias por parte de cada lector. El examen posterior de unas y otras preguntas ofrece a dirigentes y animadores datos del mayor interés sobre el grado de cultura, acerca de

(1) En cifras absolutas, los hay en mayor número en la Italia septentrional, siguiendo luego, por este orden, en el mediodía, en el centro y en las islas.

(2) Según las normas de creación vigentes, no deben establecerse centros de lectura en aquellas localidades en las que ya existan bibliotecas populares o escolares u otras instituciones análogas.

las tendencias y los gustos de los diversos grupos de lectores.

En los centros de lectura se discute y se cambian impresiones sobre los libros leídos, en torno a los personajes de ciertas obras; sobre el asunto de una comedia o de una película, acerca de una audición de discos y en torno a otros diversos motivos de algún interés cultural. Se sostienen también conversaciones con personalidades de relieve en la localidad —especialmente invitadas— acerca de ciertos temas de actualidad propuestos por los mismos lectores.

Como hábito normal, se aclaran a los lectores sus consultas, sus dudas, sus preguntas sobre los libros que leen o que desean leer. Y, entre otras varias facetas de su actividad, también organizan los centros de lectura cursos de idiomas extranjeros, de economía doméstica y sobre otras materias.

LAS «FICHAS DE LECTURA»

La *scheda di lettura*, o «ficha de lectura», lejos de negar la posibilidad de una autonomía integral de la lectura del libro, contiene múltiples elementos informativos, útiles y ejemplificadores, que permiten formar auténticos lectores. La ficha no pretende —ni debe pretenderlo tampoco— sustituir al libro. Tan sólo intenta ayudar a comprenderlo, y para ello señala obras de interés particular, aporta bibliografía en torno a la obra y ofrece otros datos, directos e indirectos, con relación al autor.

Como he indicado anteriormente (3), la «Unione Italiana della Cultura Popolare» (UICP), entre otros materiales didácticos, ha iniciado desde 1962 —primero, en las páginas de su revista *La Cultura Popolare*; luego, ya independientemente— la publicación de estas «fichas de lectura», que son folletos alargados, en cuarto, de unas 20 páginas. Tomemos, como ejemplo, uno de los últimos publicados, el número 20 de esta colección: *El sargento en la nieve*. A continuación del título de la obra, y en la misma cubierta, se ofrecen estos datos:

- Autor: Mario Rigoni Stern.
- Género: Memorias.
- Editor: Einaudi.
- Primera edición: 1953.
- Páginas: 157.
- Precio: 1.300 liras.
- Público lector: Para cualquier público.

En el interior de sus páginas —bajo el expresivo epígrafe «Para comprender la obra»— se estudian con claridad, en un tono preciso y con la suficiente extensión, los aspectos siguientes:

- 1.º Ambiente de época.
- 2.º Resumen del tema o argumento.
- 3.º Punto de vista del autor.

(3) En la parte II de este mismo trabajo.

4.º Lenguaje y estilo.

5.º Algunas opiniones sobre la obra (en este caso se ofrecen tres críticas, aparecidas en *Il Tempo*, *Oggi* y *L'Europeo*).

6.º Noticia sobre el autor.

7.º Otras obras del mismo autor.

8.º Bibliografía crítica.

9.º Bibliografía sobre el mismo tema o asunto.

Luego, bajo el epígrafe «Para la lectura», se ofrecen:

1.º Consejos para la lectura.

2.º Páginas para leer y comentar los diversos pasajes de la obra. (Se señalan determinadas páginas para la *primera voz* y otras para la *segunda voz*.)

Finalmente, como «puntos para la discusión», se ofrecen en esta obra los siguientes:

- La época.
- Las condiciones de los soldados italianos.
- La conducta de algunos hombres del frente en circunstancias particulares y de cara a la población rusa, así como la actitud de ésta hacia quienes se retiraron después de la invasión.
- Relaciones entre la tropa y los oficiales.
- Responsabilidad del hombre individual en relación con la masa.
- Posición del autor frente a tales vicisitudes, siendo un participante en ellas que no renuncia a su sentido de humanidad ni a su espíritu de independencia.

Por último, se dejan dos páginas en blanco para las «notas» personales que desee escribir el lector.

Muy diversos autores italianos y otros extranjeros —como Hemingway, Bernanos, Camus, Simenon o Graham Greene— figuran, con obras muy representativas, entre los ahora elegidos para estas «fichas de lectura». Asimismo, la UICP ha iniciado recientemente las fichas de películas, entre las que recuerdo las dedicadas a filmes como *Bellissima*, *La sed del poder* o *Tempestad sobre Asia*.

EL «LEONARDO»

El «Ente Nazionale di Biblioteche Popolari e Scholastiche», de Roma, inició en 1952, y sigue publicando anualmente, *Il Leonardo*, que es —como indica el subtítulo— «un almanaque de educación popular». Su finalidad es la de ofrecer un libro adecuado a todos aquellos a quienes se confía la educación de adultos, ofreciéndoles una panorámica de los problemas e intereses ambientales y humanos capaces de estimular su atención y su reflexión. Un libro con datos inmediatos, noticias rápidas y abarcables de una sola mirada. Una utilísima publicación, en suma, que intenta resolver, de una manera nueva y atractiva, el problema de la divulgación y de la información en general.

LOS «CENTROS MOVILES DE LECTURA»

La llamada «Scuola del Leggere», instaurada a través de los centros de lectura, ha encontrado después más amplias posibilidades de expansión en los «centros móviles de lectura», o bibliobuses, ya que estas bibliotecas rodantes han permitido llevar el libro a los lugares más apartados de Italia.

Ya en septiembre de 1952 se inició en Módena, a título de ensayo, la constitución del primer centro móvil de lectura: un vehículo perfectamente adaptado para albergar 2.000 volúmenes, como una verdadera biblioteca rodante, con cuatro grandes vitrinas o escaparates al exterior para la exposición de obras diversas y un buen número de cajas con lotes de libros para renovar las colecciones bibliográficas de los centros de lectura.

El bibliobús ha venido a ser la avanzadilla, la fuerza de choque en aquellas barriadas, poblaciones deprimidas o puntos muy apartados, donde se pretende crear una atmósfera de lectura, precedida o acompañada de campañas de radio, cine, televisión, audiciones de discos y otros medios audiovisuales al servicio del libro.

LOS MEDIOS AUDIOVISUALES

Como vemos, una utilísima aplicación de los medios audiovisuales—como en este caso del bibliobús italiano citado—es la de convertirse en un magnífico instrumento de penetración social, a la manera de un aldabonazo, en las mentes adormecidas de ciertos sectores de la población

rural o suburbial. Está demostrado que si la biblioteca rodante va precedida o acompañada de una campaña de audiciones, proyecciones, exposiciones, etc., se puede crear un clima propicio a la lectura. Lo que se requiere después no es sólo mantenerlo—como se sostiene una posición avanzada en un frente de guerra—, sino fomentarlo a plazo muy largo, hasta lograr que se haya enraizado allí la lectura definitivamente.

También son los medios audiovisuales un excelente complemento en las clases. Como he podido comprobar en Italia (4), los medios audiovisuales se programan y realizan, dentro de la enseñanza escolar de dicho país, en su mera dimensión técnico-instrumental. Es decir, predomina su utilización didáctica del mismo modo que viene ocurriendo, hasta ahora, entre nosotros. Pero, como he señalado antes, esto sólo no basta. Las clases de educación de adultos, de una parte, y, de otra, el fomento inteligente de la lectura pública ofrecen, cada día más, la posibilidad—poco explotada hasta ahora—de que los medios audiovisuales se empleen, además de como instrumentos didácticos, como instrumentos autónomos que estimulen y cooperen—mediante acciones previas o paralelas—a la formación intelectual y espiritual de la colectividad.

(4) He tenido ocasión de visitar detenidamente en Roma—acompañado de los profesores A. Mura, Dott. Enzo y Dottoressa Boschetti—el «Centro Nazionale per i Sussidi Audiovisivi», al que corresponde la organización de las cinetecas estables y de las filmotecas como órganos de distribución y de cultura audiovisual, así como el activar el incremento del uso de los medios audiovisuales en los centros docentes y el atender cualquier iniciativa que lo desarrolle. También realiza una importantísima labor la Discoteca Nacional que, entre otras grabaciones, ha iniciado—como en nuestro país—un Archivo de la Palabra.



La crisis de la adolescencia y la educación

FLORENCIO OLLE RIBA

*Licenciado en Pedagogía
y Director Técnico (P. E.) del Colegio «Nelly»
Barcelona*

El decreto firmado por Su Excelencia el Jefe del Estado el 29 de abril de 1964, publicado en el *Boletín Oficial del Estado* del 4 de mayo del mismo año, sobre la ampliación del período de escolaridad obligatoria hasta los catorce años, plantea una serie de problemas de orden educativo que afectan a toda la organización escolar.

En efecto, en la actualidad nos enfrentamos con una situación bastante paradójica que, a no dudar, planteará serios inconvenientes a la hora de su real aplicación.

En primer lugar están los escolares que, por haber sobrepasado la edad reglamentaria para serles aplicada tal disposición (los nacidos con anterioridad al año 1954), les afecta relativamente, por ser una promoción a extinguir, pero que no por ello debe sernos indiferente su problema, por la serie de inconvenientes en que se hallan inmersos de manera circunstancial.

Pero el verdadero problema se plantea al considerar a los alumnos que en la actualidad se hallan ya afectados por tal disposición. Tales alumnos, en el momento presente, se ven obligados a considerar su situación de manera diferente, según sea la modalidad de estudios que escojan, y que puede resumirse así:

1.º Los alumnos que, siguiendo una escolaridad regular en la escuela primaria, se hallarán a los catorce años, al dar por finalizados sus estudios, en posesión del certificado de estudios primarios.

2.º Los que estando en posesión de dicho certificado querrán continuar sus estudios, los cuales, después de ser sometidos a un examen de madurez, podrán matricularse en el tercer curso de bachillerato general o laboral.

3.º Los que a los diez años, y según sea su promoción escolar, podrán, automáticamente, y sin previo examen, iniciar los estudios de enseñanza media o bachillerato.

Indudablemente, cada una de estas modalidades de estudio tiene sus peculiaridades.

En el orden estructural del armazón educativo pueden surgir serios inconvenientes, y no pocas desorientaciones, al tratar de acoplar ciertas normas educativas a alumnos que, evidentemente, no serán preparados de forma cíclica para afrontar una realidad que puede quedar desfasada por tal causa.

Ahora bien, es indudable que, al margen de los diferentes matices que el problema plantea, hay que tener en cuenta que el escolar, en todos los casos, es una entidad única, tanto en lo físico como en lo mental.

Por tanto, su formación, en fase de desarrollo, no puede variar en lo esencial, al margen de lo puramente instructivo. La estructura mental del niño, salvando las naturales individualidades, tiene idéntico fin a cumplir en el plano formativo.

Si cada uno de los diferentes aspectos antes apuntados intenta resolver, a su manera, el problema, nos exponemos a una verdadera «deseducación», al pretender, cada educador, imponer su propio criterio, al margen de lo básico y fundamental.

Si el educador limita su acción sobre el hecho secundario de su propia metodología, sólo logrará recargar la mente del niño de un cúmulo de nociones totalmente deshilvanadas que sólo servirán para desfocar el verdadero postulado a que le obliga su misión, premisa elemental para el buen éxito de una auténtica capacitación del adolescente.

Una de las principales funciones de la educación, en la edad nodal de los diez a los catorce años, debe consistir en impartir unos principios perfectamente coordinados, encaminados a que el escolar se habitúe a una clara visión de sus problemas, tanto en el plano afectivo como en el plano intelectual. Es decir, preparar el proceso por el que la personalidad del educando salga lo suficientemente perfilada para enfrentarse con la realidad que se le va a abrir ante sus ojos.

Esta realidad, cuajada de sorpresas, será el

producto de las más diversas llamadas que instintivamente van apareciendo en el transcurso de esta etapa por la que atraviesa el púber.

En suma, no se trata de proporcionar al pre-adolescente una cultura y un saber en dosis menores, de acuerdo con la teoría del *homunculos*—totalmente desacreditada, pero desgraciadamente mantenida por algunos educadores todavía—, sino de dotar a la inteligencia del escolar de aquellos conocimientos básicos y necesarios, de acuerdo con las propias evoluciones psicológicas y de los intereses predominantes en cada uno de los momentos vitales de la evolución.

Es del todo imposible movilizar las facultades intelectuales del escolar sin haber suscitado antes un interés, de acuerdo con sus necesidades vitales.

Esta ley fundamental, que es válida para todas las edades, se convierte en imperiosa necesidad en la etapa de la pubertad, cuando la mayoría de las iniciativas vienen predeterminadas por una serie de estímulos que convierten al alumno en campo abierto a todas las iniciativas y realizaciones, cuyo fondo se halla sustentado sobre la base del interés psicobiológico, el gran secreto de la educación, como afirma Claparède.

Pero, desgraciadamente, este proceso se ve truncado con demasiada frecuencia. Muchas veces, el educador, inconscientemente, falsea este proceso por múltiples causas, siendo la más peligrosa la falta de una verdadera entrega vocacional, que da origen a una serie de complicaciones que minimizan al estudiante.

Y lo desconciertan precisamente en una edad en la que necesita de todos los alicientes y de todas las comprensiones para superar la crisis natural por la que atraviesa su evolución.

Porque, tal como afirma L. Guarnero en uno de sus excelentes trabajos (1): «Los maestros, ora elementales, ora medios, aunque sean personas competentes en su materia, no siempre son educadores. Para ser tales bastaría tener vocación por la propia formación y amor a los niños, a los jóvenes. A veces no tienen ni la una ni lo otro. Son enseñadores escrupulosos, masticadores de nociones, migajas de cultura, pero no son educadores. Ignoran la psicología del niño, del adolescente, del joven. Algunos consideran a los muchachos de la enseñanza media con la misma medida que si fueran estudiantes universitarios. A veces son gente culta y docta, pero no les interesan los muchachos. Parten el pan de la ciencia por deber y por necesidad.»

No quiere esto decir, ni mucho menos, que la causa de todos los fracasos educativos—principalmente de orden instructivo— sean imputables a esta drástica afirmación. Hay que tener en cuenta otros factores no menos influyentes y determinantes.

Uno de ellos es el que nos viene dado por el gran porcentaje de alumnos que, a partir de los diez años, se internan por los caminos de una

enseñanza superior para la cual no han sido preparados. Unas veces ello puede ser atribuido a una deficiente formación en la escuela primaria, y otras, a la falta de un fondo innato de cultura potencial que debería haber sido impartida, como por endósmosis, en el medio social de donde proceden tales alumnos.

Es indudable que lo uno y lo otro es una auténtica realidad con la que debemos enfrentarnos los educadores. Principalmente, la falta de capacidad innata para la asimilación progresiva de técnicas superiores es uno de los mayores handicaps con que tropieza nuestro esquema educativo actual.

El afán de cultura que hoy predomina en todas las esferas sociales, como producto de un mayor nivel de vida, ha modificado muchos aspectos de nuestra vida colectiva. Pero también debemos convenir que tal evolución social ha provocado cierto desnivel psicológico en ciertos estratos sociales, en cuanto al desarrollo de determinadas capacidades intelectuales, que en otra hora eran transferidas tanto por la herencia como por la educación ambiental.

Pero esta particularidad no debe desalentarnos, y menos sumergirnos en un conformismo estéril que a nada práctico puede conducir. Ciertamente que fallan muchas capacidades a la hora de planear futuras aspiraciones, pero también es indudable que las modernas técnicas educativas nos dan grandes recursos para enfrentarnos con esta realidad.

Otro factor no menos característico—yo diría primordial—, que se da de manera manifiesta en esta etapa de la evolución, es el que viene predeterminado por la crisis de orden funcional que afecta por igual a todos los escolares, sea cual sea su origen social: el paso de la infancia a la pubertad.

Porque, como escribe Moragas: «Entre la infancia y la adolescencia se produce un notable cambio en la esfera intelectual. Muchos niños que han conseguido excelentes calificaciones escolares, al penetrar en la adolescencia obtienen otras muy bajas, y no sólo porque haya variación súbita y desmedida en el tipo de disciplina, sino porque la adolescencia representa también un cambio profundo en la calidad de la inteligencia.

Aumentan las posibilidades de la aprehensión, y los estudios se hacen más perfectos, pero disminuye la comprensión y se anula la inteligencia» (2).

Por consiguiente, es totalmente necesario que, al enfrentarnos con los problemas que esta edad plantea, tengamos un esquema, lo más aproximado posible, de las posibilidades del niño, así como de las reacciones a que puede verse sometido.

Como es natural, tal esquema evolutivo sólo será posible ajustarlo a los rasgos más esenciales, y a modo de valor indicativo de relatividad

(1) LUISA GUARNERO: *La edad difícil*.

(2) JERÓNIMO DE MORAGAS: *Psicología del niño y del adolescente*.

manifiesta, ya que las diferencias individuales en ninguna otra etapa evolutiva se nos aparecerán tan dispares y discordantes.

El clima, el sexo, el ambiente social y familiar, la constitución genética, etc., pueden dar origen a la puesta en marcha de ciertos mecanismos intelectuales, cuya consecuencia inmediata será un mayor contenido de madurez intelectual, así como también ciertas carencias o influencias de orden variado pueden frenar este proceso y retardar la puesta a punto de algunas características que, por lo regular, deberían aparecer en momentos prefijados, y todo ello dentro del ritmo de un correcto y normal desarrollo.

Asimismo, debemos tener en cuenta que, en igualdad de circunstancias y situaciones, la muchacha siempre se anticipa al muchacho en uno o dos años en este proceso evolutivo, tanto en lo somático como en lo mental.

Así, por ejemplo, en la muchacha se inicia el aumento de talla entre los diez y doce años, mientras que en el muchacho este proceso no empieza hasta los trece. Entre los once y doce años aparece en la muchacha el desarrollo mamario y pélvico, proceso que corresponde en el varón al desarrollo torácico y muscular, y que tiene lugar entre los catorce y quince años (Moragas). La hembra termina el desarrollo de su morfología femenina alrededor de los dieciocho años. En cambio, el varón no alcanza este desarrollo hasta los veinte (Gamelli).

En cuanto a la vida afectiva, hay también una marcada diferencia entre el muchacho y la muchacha. Normalmente, el muchacho se siente más adherido a las personas; la muchacha, a las cosas. En el muchacho se observa una mayor agresividad, mientras que la muchacha da pruebas de una más dulce placidez.

El muchacho cifra su orgullo en la fuerza, en la velocidad, en la habilidad para el juego; la muchacha, casi siempre, cifra sus preferencias en el ornato físico, en los vestidos y, por lo regular, en el orden. Las emociones le producen en la muchacha una alteración extensa y variada, mientras que en el muchacho esta alteración es casi siempre más profunda y duradera.

Por tanto, independientemente de las individualidades propias de cada sexo—con relación a los diferentes períodos sensibles—, y al margen de los variados procesos de maduración, pueden darse una serie de patrones de conducta que califican a cada una de las edades en que se divide este proceso.

No obstante, hay que tener en cuenta que la cronología de la madurez mental es puramente hipotética, pues tal como afirma Pende, cada período conserva, por lo regular, algunas características del precedente y se anticipan otras del siguiente; esto es, no es posible establecer una precisa edad como corte neto entre una y otra manifestación.

Como simple orientación, creemos oportuno dar una serie de orientaciones que pueden servirnos

de base de actuación al intentar encauzar las reacciones de nuestros educandos comprendidos en el período que va desde los diez a los catorce años, período el más difícil para el educador, por los múltiples problemas y conflictos que a diario se plantean.

LOS DIEZ AÑOS

Al llegar a los diez años, el niño se inicia en el período de perfeccionamiento, dejando atrás al que podríamos calificar de preparación.

A esta edad, el escolar da pruebas de un fino razonamiento mental. Su compleja facultad de asimilación da inequívocas pruebas de una gran receptividad activa. No obstante, cabe señalar que se observa en él cierta tendencia hacia la candidez—más en los niños—, en todo lo que afecta a su receptividad emocional.

La conceptualización y generalización de hechos y cosas se halla en sus inicios, por lo que es prematuro exigirle un formal razonamiento en las materias que forman la estructura de su plan de estudios. Su abstracción se inclina más hacia lo activo (hablar, construir, compendiar, etcétera) que a trabajar de manera consciente y regular. Su interés es, por tanto, limitado e intermitente.

El niño de diez años es normalmente franco, sin complejos ni oposiciones y con gran tendencia a la compenetración con sus amigos, así como también con los adultos. En cambio, la niña da muestras, principalmente en el hogar, de un nuevo período de oposición, con una marcada tendencia a la supervaloración de «yo». Ello da lugar a diferentes choques emotivos, en particular con la madre, con la que está, con frecuencia, a «rabiarse».

Normalmente, esta agitación se diluye con rapidez, abriendo paso a períodos de calma y comprensión. Este estado de inestabilidad transitoria de que da pruebas la niña debe considerarse como normal, dado que no es más que el anuncio del inicio de la pubertad, cuyos signos esenciales se observan en todo su organismo físico. En cuanto al niño, parece no haber experimentado cambios esenciales en esta edad, dado que su ritmo de evolución es mucho más lento y, por tanto, los signos de madurez son mucho más sutiles.

Si los educadores están atentos a la evolución de los diez años, pueden lograr un verdadero encauzamiento de la vida del escolar, por poco que se lo propongan, ya que es el momento vital en que su inteligencia comienza a elaborar nuevos conceptos. Por tanto, en un clima de actividad interesada el escolar puede rendir bien, entusiasmándose por sus estudios, e incluso poniendo gran afecto en los profesores que saben estimularle y ofrecerle iniciativas y fines a cumplir.

Pero téngase en cuenta que el interés, en esa edad, es limitado, por lo que es necesario ofrecerle gran variedad de temas e ideas para suscitar continuas iniciativas de orden positivo.

Por tal causa es necesario advertir que no debe confundirse la disciplina colectiva del grupo con un conglomerado de escolares pasivos y aturridos. A los diez años, debido a la falta de control de sus intereses, el niño necesita de cierta libertad controlada. A veces le gusta consultar con algún compañero de clase; en ocasiones intenta concretar ideas con el profesor; en ciertos momentos necesita levantarse de su sitio para realizar alguna intrascendente diligencia (hacer punta al lápiz, echar un papel en la papelera, etcétera). Si se le concede cierta libertad de acción, puede no abusar de ella y comportarse con sensatez y discreción. En caso contrario, cuando se pretende inmovilizar la acción innata y espontánea, puede dar origen a un estado de indisciplina latente, que, inevitablemente, explotará, de forma individual o colectiva, a la menor oportunidad.

Normalmente, en clase, lo que más le gusta es la Geografía, en su forma activa y práctica, así como los dictados, en particular si se les da cierto carácter de competición. La Aritmética, por lo regular, es la asignatura que menos les interesa. Debido a su deficiente atención y a su menguado poder de abstracción, les es bastante difícil relacionar dos hechos distintos en la solución de los problemas. No obstante, las niñas, como consecuencia de su más avanzada madurez evolutiva, pueden superar a los niños en este aspecto concreto de las matemáticas.

Por tanto, si sabemos plantear una estructura educativa de acuerdo con el momento vital por el que atraviesa el escolar en esta época del desarrollo, pueden obtenerse excelentes resultados. El trabajo intelectual y el esfuerzo en la tarea escolar dependerá, en gran parte, de la habilidad de los que estén encargados de su dirección y orientación.

LOS ONCE AÑOS

Los once años representan el período más delicado de la evolución. Principalmente, para el niño es el momento más crítico de su existencia.

Según Gasell, los once años señalan el comienzo de la adolescencia en su etapa puberal. Es el instante en que aparecen nuevos patrones de conducta que determinan toda una gama de variado interés, tanto en la formación de la personalidad como en la evolución de la sociabilidad. Para Moragas es la etapa clave para la afirmación o la desintegración de la personalidad.

El tránsito de la niñez a la mocedad no se hace en un solo tiempo, sino en muchos tiempos; y ni el muchacho ni cuantos le rodean se dan cuenta de lo que ocurre. El púber tiene aún cosas de niño y se siente como un muchacho. Sus padres y educadores también lo ven como muchacho y como niño, y le exigen que sea muchacho para lo que él aún se siente niño, y lo tratan como un niño para lo que él se siente muchacho.

Tal discrepancia en la apreciación de sus intereses va inclinando al adolescente hacia la rebeldía, consecuencia de lo cual es la minimización del esfuerzo de comprensión de todo cuanto le rodea. Esta circunstancia—que afecta más al muchacho que a la muchacha—viene agravada por la verdadera crisis de la adolescencia, que en el muchacho adquiere verdaderos caracteres de excepción por la particular configuración de su naturaleza biológica.

En efecto, según Marañón, «el ser, al comienzo de su evolución, es bisexual. Por razones cromosomales, se inclina más tarde hacia lo viril o hacia lo femenino. Las dos sexualidades evolucionan con un ritmo sucesivo y no coincidente. Este hecho nos permite descubrir en cada individuo el paso sucesivo de lo femenino a lo masculino. La feminidad precede siempre, en su evolución, a la masculinidad como etapa menos diferenciada que es. Y así, el niño varón, al salir de la infancia y sobrevenir la pubertad, es, en realidad, una pubertad doble la que sufre: primero, la del paso del período infantil al femenino; e inmediatamente después, la del paso del período femenino al masculino.

En la mujer, la pubertad no tiene, por el contrario, este carácter doble. De la niñez pasa la mujer, directamente, a la fase de la madurez femenina. En la mujer no se observa rastro alguno de la evolución del otro sexo, del accesorio, de la virilidad, hasta el momento de la decadencia. La pubertad de la mujer es simple y no doble, como la del varón; sólo, pues, merece la pubertad de éste—y no la de la mujer—el nombre de crisis. La mayoría de las mujeres adquieren su plena feminidad muy pronto, apenas tras puesta la pubertad» (3).

De aquí, pues, la gran diferencia en la evolución de la muchacha y del muchacho en esta edad. Esta necesita etapas más lentas para su afirmación, así como para la puesta a punto de su personalidad. El educador consciente debe tener muy en cuenta este fenómeno, a fin de prevenir posibles e innecesarias frustraciones, que podrían ocasionar innecesarias irregularidades en el desarrollo escolar.

Este estado de cosas, normalmente, predispone al muchacho a una inconsciencia temperamental: por lo regular, se vuelve antipático, insolente, agitado, malhumorado, etc., con toda una gama extemporánea de intereses negativos. Por tal causa necesita de cierta comprensión—no complacencia a ultranza—, es decir, controlar sus reacciones sin forzar las situaciones con insistencias reiteradas, y menos aún con tajantes imposiciones.

La muchacha, por el contrario, se muestra más suave y complaciente. Por lo regular, aprovecha esta circunstancia para intentar obtener lo que quiere, en cuanto a caprichos y concesiones se refiere.

(3) GREGORIO MARAÑÓN: *Estudios de endrocrinología*.

La gran mayoría de chicas han iniciado ya su período de crecimiento—en altura—, completando esta particularidad con un desarrollo corporal uniforme en las diferentes partes de su cuerpo.

En su vida escolar, el muchacho, a consecuencia de la crisis por la que atraviesa, se vuelve voluble y exigente, y hasta cierto punto, indisciplinado. Pero si se le sabe encauzar, generalmente, se entrega a su labor con cierta afición e interés. En caso contrario, puede nacer cierta velada incompatibilidad, que será el origen de desagradables conflictos, en los que la autoridad del profesor se verá puesta a prueba con frecuencia, debido a las cambiantes reacciones que determinarán ciertos patrones de conducta totalmente negativos.

De presentarse esta alternativa, no deja de ser desagradable, ya que se pone en juego, nada menos, que la autoridad del profesor. Situación muy delicada y comprometida, pues la severidad y la dureza son totalmente ineficaces para lograr un correcto encauzamiento educativo. Los castigos y las humillaciones, en tales casos, obran como un reactivo exasperante, del que nada práctico puede esperarse, ni para el alumno ni para el profesor.

«Con ello el educador nota una "mejoría" y cree poder apuntarse un éxito educativo. Pero, en realidad, nada ha variado. Ocurre únicamente que, por miedo al castigo, no sale a la luz la rebeldía; se retiene lo que antes se manifestaba libremente y que quisiera ir manifestándose. El resultado es la iniciación de una doble vida en el muchacho, que se convierte, posiblemente, en un hipócrita; o se consigue que el muchacho acumule su resistencia y la deje aparecer de otro modo y en otra parte» (4).

No obstante, hay que hacer observar, como dato positivo, que el muchacho de once años prefiere más a los profesores exigentes que a los que le tratan como un niño.

En cuanto a las chicas, si bien parecen más fáciles de encauzar, hay que tener en cuenta que, dada su particular evolución, se inician en una especie de coquetería intrascendente que pone de manifiesto sus volubles caprichos y sus discordantes nimiedades. A esta edad, muchas niñas acostumbran a proceder de manera totalmente opuesta a los dictados de su conciencia. Cometan, deliberadamente, ciertas intemperancias y algunas pueriles acciones, de las que se ufanan entre ellas.

La asignatura que menos les atrae continúa siendo la Aritmética (los problemas en particular), debido a la falta de aptitud para reconocer las relaciones entre los hechos. En cambio, lo que más les gusta es dibujar, pero dibujar sus propias ideas, sin someterse a reglas ni a modelos ajenos.

Debe tenerse en cuenta también que en esta edad el organismo, tanto en lo somático como en lo psíquico, sufre una serie de transformacio-

nes debidas principalmente a la química corporal y al proceso del crecimiento estructural del sistema nervioso. Por tal causa nada tiene de particular que, incluso en el mejor régimen de enseñanza, la fatiga intelectual se presenta con reiterada frecuencia en el transcurso de la jornada escolar. La apatía, la desgana, el desinterés y la distracción que normalmente se atribuye a la holganza y al capricho obedece, casi siempre, al estado de anormalidad funcional por la que atraviesa el púber en esta delicada época de su existencia.

LOS DOCE AÑOS

Los doce años traen una mejor estabilización del sistema emocional. Particularmente el muchacho se vuelve menos exigente y más razonable. En cuanto a la muchacha se observa, asimismo, una evolución más definida.

En la mayoría de las muchachas, en el transcurso de este año, aparece la menstruación. Este hecho biológico tiene la virtud de equilibrar, de manera favorable, su actividad emocional. La armonía de su desarrollo, que se va completando en todos los órdenes, facilita una mayor conciencia de sí misma, lo que la predispone a ciertas adaptaciones más sensibles y más tranquilas.

No obstante, esto no significa, ni mucho menos, que los aspectos negativos de su conducta hayan desaparecido por completo, sino más bien que se han suavizado al aceptar ciertos principios de responsabilidad personal.

El egocentrismo, tan propio de la infancia, en este momento está en franca decadencia, tanto en el muchacho como en la muchacha. Ambos adquieren una nueva visión de la vida, ya sea con relación a sí mismos o con relación a los demás.

Por tanto, se vuelven más sociables, menos exigentes, con una tendencia manifiesta a ensanchar su campo de conciencia.

A esta edad, la atracción sexual se manifiesta de manera inconsciente, pero real. No obstante, lo más frecuente es que la convivencia, las relaciones extraescolares, la alternancia entre muchachas y muchachos—casi siempre de forma colectiva—acaben mal, es decir, con marcada indiferencia o con extemporáneas riñas y groserías, en las que las muchachas no se muestran menos activas. A las chicas les gusta alternar con muchachos de más edad que ellas, con los que se sienten más identificadas, pero no menos caprichosas. Normalmente son las muchachas las que más hablan entre ellas del sexo opuesto, así como es frecuente sean ellas las que, de hecho, buscan los más insignificantes pretextos para relacionarse y alternar con los muchachos.

Por consiguiente, en toda organización escolar en cuyos centros se imparte—aunque por separado—la educación de ambos sexos, se debe tener muy en cuenta esta particularidad.

(4) H. ZULLIGER: *Los niños difíciles*.

En cuanto a la actividad docente, la labor de la clase se ve regularizada y normalmente manifestada por un auténtico entusiasmo, con evidentes ganas de saber y de aprender.

Pero aunque el escolar puede comprender el significado de los hechos en su trayectoria interna y causal, no se puede pretender por tal causa un rendimiento superior a sus posibilidades. No obstante, puede serle exigida una total entrega a sus estudios, ya que puede con ellos.

En caso contrario, si por una tolerancia mal entendida se ve inmerso en una disciplina poco consistente aprovechará todas las oportunidades para alterar el orden de la clase. Hay que saber matizar, pues lo mismo ocurrirá en aquellas clases que estén a cargo de un profesor que, a falta de personalidad, sea excesivamente autoritario.

El hecho de haber perfilado su estructura mental y haber entrado en una etapa racional de concentración intelectual, las matemáticas, que hasta ahora eran su punto débil, empiezan a entusiasmarles. De tal manera esto es así, que el cambio sorprende a los mismos profesores, que consideraban como torpeza la falta de agilidad mental observadas en los años anteriores. Tal cambio afecta, en particular, a la movilidad y coordinación de reflejos mentales para la resolución de los ejercicios prácticos.

Asimismo, los temas literarios gozan de marcada preferencia, principalmente los relacionados con la historia. También les gustan los temas de interés científico, con preferencia aquellos que entrañan algún experimento de laboratorio, por simple que sea.

Los temas deportivos, en especial la gimnasia y el fútbol, entusiasma a todos los muchachos. En cambio, en las muchachas este espíritu deportivo es menos intenso y perfilado, y su preferencia se centra en actividades menos violentas.

Para los escolares de esta edad, momento en que la evolución se especializa, la máxima educativa debe ser: firmeza y vigilancia, por un lado, y cierta dosis de libertad individual, bien matizada, por otro.

Con esta norma se pueden proponer muchos fines a cumplir, ya que es el momento ideal en que por la natural idiosincrasia evolutiva es la época en la que menos inhibiciones y frustraciones se producen, siempre, claro está, si el educador es lo suficientemente hábil y experimentado para dominar la situación.

LOS TRECE AÑOS

El cambio que se produce a los trece años suele ser muy profundo. «El púber tiende a conjugar las distintas cosas, a interiorizarse, en pensar en lo que le rodea. Este estrechamiento, esta comprensión, produce una considerable cantidad

de energías, pero la forma en que ésta se consume depende del éxito de la organización» (5).

Por tal motivo, el escolar da pruebas de un alto sentido del deber y se hace digno de toda confianza. No obstante, y quizá por tal causa, el muchacho se vuelve más reservado, más interiorizado, siendo muy sensible a las críticas de que puede ser objeto.

Todo su estado emotivo se desarrolla en un plano de franco equilibrio, de aparente calma. Le gusta estar solo y entregarse a sus pensamientos: éste es el motivo por el que, generalmente, tiene pocos amigos o amigas.

La separación espontánea de los sexos se impone de manera real. La afinidad y convivencia de los doce años se ha enfriado lo bastante para reflejar un cambio total en las relaciones interpersonales de ambos sexos.

En efecto, por lo regular, tanto las muchachas como los muchachos sienten menos interés en relacionarse unos con otros, debido a múltiples causas de orden evolutivo. En este aspecto es quizá la época más tranquila de toda la adolescencia. Este es el momento en que parece establecerse una especie de equilibrio entre lo somático y lo mental.

En realidad, la muchacha media de trece años ha alcanzado el 95 por 100 de su estatura adulta, así como en su desarrollo físico se observa un rellenamiento de las partes deprimidas que confiere a su figura un aspecto más estilizado.

El muchacho de trece años ha empezado ya a dar el estirón definitivo. La voz se hace más grave en la mayoría de ellos, observándose frecuentes altibajos tonales, preludio de un cambio total.

En este momento la inteligencia comienza a concretar lo que ha de ser, es decir, todo el mecanismo mental característico del adulto se halla ya preparado para el desarrollo de nuevas iniciativas, que darán origen a un marcado afán de saber, impulsado por un entusiasmo organizado y sostenido.

Ante tal coyuntura el educador deberá planificar un patrón de conducta de acuerdo con tales características, ya que tanto la muchacha como el muchacho poseen un sentido crítico muy desarrollado y una perspicacia muy sutil para adaptarse a la situación que se va creando en torno a ellos. Es decir, su conducta estará de acuerdo con la personalidad del profesor, independientemente de la asignatura que éste tenga a su cargo.

Cuando se halle ante un auténtico profesor se comportará como un adulto ordenado y disciplinado. En caso contrario, los choques serán inevitables por los sentimientos de hostilidad que surgirán.

Si el profesor, por falta de tacto o por inexperiencia, recurre a decisiones supremas, puede afirmarse que la incompatibilidad se extenderá a las más insignificantes situaciones. Ante tal

(5) A. GESELL: *El adolescente de diez a dieciséis años*.

emergencia, al profesor sólo le queda el recurso de imponerse por la exigencia y la imposición.

Pero téngase en cuenta que el autoritarismo, en tales ocasiones, es la peor arma que puede esgrimir el profesor. Como muy bien expresa Carnois: «El educador autoritario es un débil puesto que solamente puede asegurar el orden de la clase en menoscabo de la libertad del escolar de una manera presiva. Compensa la inferioridad de su persona apoyándose en la superioridad—completamente impersonal—que le da su función. El educador que posee la verdadera autoridad no se encuentra desamparado en los casos inevitables de indisciplina, y la sanción que se ve obligado a elegir no habrá sido escogida por las ciencias, mayormente si la didáctica de su enseñanza está basada en la mayor cantidad posible de experimentos y demostraciones prácticas.» (6).

A esta edad lo que menos gusta al escolar, en general, es la gramática. En cambio, las matemáticas, en todas sus especialidades, son aceptadas con agrado, y llegan a familiarizarse con ellas si les son dadas a base de demostraciones prácticas, con ejercicios sobre diferentes temas. Asimismo raro es el muchacho que no se siente atraído por las ciencias, mayormente si la didáctica de su enseñanza está basada en la mayor cantidad posible de experimentos y demostraciones prácticas.

LOS CATORCE AÑOS

Los catorce años marcan un cambio positivo en la evolución de la personalidad. Este cambio puede resultar muy beneficioso para la educación si se acierta con las normas y exigencias a que se va a someter el escolar.

Puesto que éste ha adquirido una personalidad más firme y más completa, es aconsejable darle cierto margen de confianza en sus iniciativas, si deseamos obtener de él todo el rendimiento de que es capaz.

No obstante, es preciso esté integrado a cierto control para encauzar debidamente sus criterios y decisiones. Es decir, el equilibrio entre la libertad y la limitación es, en esta etapa, la mayor garantía de disciplina.

Tanto el muchacho como la muchacha adoptan una actitud más ponderada hacia los problemas que afectan a su propia formación.

El pensamiento abstracto y el pensamiento deductivo se hallan bastante armonizados, por lo que puede serles exigida una mayor entrega para el estudio. No obstante para que esta exigencia sea provechosa es necesario individualizar, en lo posible, su instrucción, así como ofrecerle algunas orientaciones encaminadas a adquirir nuevos conocimientos sobre su propio desarrollo, lo que le inducirá a sentirse más seguro de sí mismo.

(6) A. CARNOIS: *El drama de la inferioridad del niño.*

A esta edad la evolución somática de la muchacha, con su indudable influencia hacia lo mental, se hace muy marcada. Por lo regular, la chica de catorce años posee una silueta más propia de una mujer joven que de una niña. La altura será casi la definitiva. Sus reacciones, tanto emocionales como nerviosas, son muy parecidas a las de la mujer adulta.

Ello da lugar a que la muchacha se muestre muy extrovertida, le guste el contacto con los chicos—al revés de lo que ocurría un año antes—. Esta nueva faceta de su evolución crea verdaderos problemas, lo mismo para los padres que para los educadores, debido a que el adolescente no puede hallarse en posesión de una clara experiencia.

Téngase en cuenta que el instinto, a causa de su precaria inconsistencia, se halla en estos momentos carente de los más esenciales puntos de apoyo para darle una idea, aunque sea aproximada, de la responsabilidad que su morfología sexual le impone.

Su espíritu gregario le induce a sentir un interés extremo para sus amigas, de entre las cuales pretende sobresalir por sus cualidades o por su figura, o bien por el «éxito» alcanzado entre sus amigos varones.

Todo ello hace que un grupo de chicas de catorce años sea una amalgama de ideas, de opiniones, de discusiones intrascendentes que se manifiestan en todas las ocasiones que se presentan. Es la época en que el teléfono funciona con más intensidad y las comunicaciones son interminables. Asimismo es el pleno auge de las estridencias, del tocadiscos a todo volumen, de la coquetería superficial, de las imitaciones ridículas y del inicio del *snobismo* hacia determinadas artistas de moda.

No es que los muchachos no se dejen arrastrar por parecidas influencias, pero se puede observar que esta actitud se desenvuelve en tono menor, casi como un juego. Todavía debe transcurrir algún tiempo para que pongan en ello la impetuosidad y la estudiada picardía de que da pruebas la muchacha en esta edad.

Por tanto, para el muchacho, la situación es bastante diferente. Aunque su desarrollo en estatura va en aumento, su madurez mental no se halla totalmente perfilada. Por tal causa este periodo de transición les hace más reservados en cuanto a la atracción que siente por la muchacha. No obstante, esta transitoria manera de conducirse no priva de que se establezcan ciertas relaciones de alternancia e intimidad y camaradería, pero todo ello se ve rodeado de cierta ingenuidad en contraste con la premeditada negligencia que emplea la muchacha en casos y situaciones parecidas.

Por tal motivo, las chicas, aunque alternen con los chicos de su misma edad, por regla general, los prefieren mayores, principalmente para ciertas actividades, tales como fiestas, excursiones, paseos, etc. Esto nos viene demostrado por el he-

cho real de que algunas muchachas, en momentos de espontaneidad, confiesan sentir como una especie de «vértigo» al alternar con ciertos muchachos, mientras que éstos —edad por edad— no parecen mostrarse tan alterados en su aspecto emocional por la proximidad de las chicas. En la mayoría de los casos los muchachos toman a las chicas como blanco de sus críticas, burlas, bromas, etc., más que como atracción sexual, al contrario de lo que ocurre con las chicas al proyectar sus preferencias hacia chicos de uno o más años de edad.

Por tal motivo es necesario un control y una vigilancia, pero discreta, por parte de los padres y educadores con relación a la muchacha, pues en su inconsistencia o ignorancia sobre los problemas de su sexo la hacen vulnerable a ciertos riesgos y peligros.

Con relación a esta emergencia conviene advertir que nunca debemos dejarnos llevar por un proteccionismo arcaico que a nada práctico conduciría. Esta protección, esta vigilancia, nunca debe ampararse en la imposición, en la prohibición o en la amenaza. Sería ineficaz casi siempre, pues en tales casos la muchacha se vuelve taimada, hipócrita y caprichosa, librándose con frecuencia a sus propias decisiones, escogiendo el camino que cree ser el más idóneo para su circunstancial manera de pensar o de sentir.

El mejor método será la información sobre su sexo, los comentarios sobre los peligros que pueden acarrear sus volubles decisiones, a fin de que se dé cuenta de la sinceridad que guía a los padres al insistir en tales pormenores.

En su vida escolar la diferencia entre ambos sexos se pone de manifiesto de manera reiterada, principalmente al enfocar los problemas de la vida: más intuitivas las muchachas, menos profundos y menos lógicos los muchachos. Al muchacho le apasionan los deportes; las muchachas sienten más interés hacia actividades de orden social.

Por tal causa, una clase de alumnos de catorce años es a veces difícil de sujetar. El profesor o la profesora deben estar atentos al menor detalle para orientar su actuación a base de la prudencia y de la sutileza suficiente para imponer su autoridad por medios que se aparten tanto de las imposiciones como de las concesiones. Misión difícil, en efecto, pero de resultados excelentes si se sabe matizar con habilidad.

Así, por ejemplo, el muchacho, aunque se adapte perfectamente a la clase, es probable no dé de sí todo lo que es capaz, ya que considera el aula como un medio y no como un fin. El escamoteo del tiempo y de las energías que debería emplear en sus estudios los usará con frecuencia para alterar el orden de la clase, amargando la vida del profesor, siempre *in crescendo*, según la reacción y los métodos empleados por éste para reprimir o encauzar tal estado de cosas.

La muchacha, por su parte, incurre también en tales casos a ciertas intemperancias de mal gus-

to: excesos en el vestir, pintarse los labios, fumar algún cigarrillo (esto también ocurre con los chicos), calzado inapropiado, desinteresarse del uniforme —si es obligatorio en el colegio—, etcétera. Si el educador es varón empleará con frecuencia ciertas sutilezas y halagos para imponer su voluntad. Si el educador es mujer, por lo regular se mostrará en desacuerdo con ella, zahiríendola con descaradas críticas sobre su manera de vestir o de peinarse, sobre su manera de andar, sobre los más insignificantes detalles de su persona, etc.

Pero si la profesora tiene cierta personalidad y obra con tacto, todo este cuadro negativo puede convertirse en pura cortesía, atenciones y hasta llegar a cierta camaradería positiva, que, salvando las distancias, acercarán a la muchacha a su educadora con un cariño y una sumisión ejemplares.

Pero ello, siendo posible, es muy difícil de lograr. Depende de la habilidad y de la preparación psicológica de la profesional que convive con un grupo de muchachas de esta edad.

Un detalle muy significativo es el que nos demuestra que la muchacha responde mejor al incentivo artificial de las recompensas, mientras que el muchacho, sin despreciar tales incentivos, se ve mejor compensado con un halago merecido, un estímulo moral o una mención, por insignificante que sea, sobre su comportamiento o sobre su interesado aprovechamiento.

En cuanto al deporte, las preferencias de ambos sexos se van especializando. La chica de catorce años, por lo regular, no siente una definida atracción por ninguno de ellos. A la mayoría les encanta el baloncesto; luego, en menor cuantía, prefieren el esquí o el tenis. En cambio, los chicos parecen concentrar sus preferencias por los juegos de fuerza y habilidad. El fútbol es, casi siempre, el deporte que les interesa en exclusiva.

Los alumnos más inteligentes (chicas y chicos), en general, suelen destacar en matemáticas, composición y latín.

* * *

Como corolario a nuestra exposición terminaremos con una acertada definición que hace Le Gall y que por sí sola vale por todo un método educativo: «El viaje de la educación, como el viaje de la instrucción, no son nunca viajes tipo. Cada niño, cada adolescente, impone un itinerario y un ritmo de marcha. Si a toda costa se quiere conducir a toda la grey al mismo paso, usar los mismos reclamos o servirse de los mismos correctivos, el número de rezagados, lisiados y desertores señalará pronto a los pastores el error que han cometido no solamente en el itinerario, sino también el objetivo que hay que conseguir» (7).

(7) LE GALL: *Caracterología de la infancia y de la adolescencia*.

Las enseñanzas de «Home Economics» (Ciencias Domésticas) en Estados Unidos de América

MARIA CONCEPCION BORREGUERO SIERRA

Técnico de la Secretaría General Técnica
Ministerio de Educación y Ciencia

Como anuncié en mi anterior crónica, prosigo hablando del programa de visitas que realicé en América. En esta hablaré de las enseñanzas de «Home Economics», que tienen una gran importancia y prestigio en Estados Unidos. Se iniciaron a finales del siglo pasado, continúa con gran auge y cada día aumenta la preocupación porque se mejoren los programas, por parte de profesores, Departamentos de Estado, juntas de educación y la sociedad americana en conjunto.

Los vocablos de «Home Economics», así como su traducción al castellano de «Ciencias domésticas», implican confusiones, porque no sólo se refieren a las enseñanzas que se desarrollarán en el hogar, sino también a las que se desempeñarán fuera y que en muchos casos no existe apenas conexión entre ambas.

Los americanos, conociendo el confusionismo a que ha dado lugar, han creado dos términos: *Home making* o enseñanzas propias del hogar y *Home Economics* o enseñanzas que dan un buen conocimiento y especialización para conseguir un puesto de trabajo. Preparan a la joven para que llegue a ser una buena ama de casa, madre de familia y esposa y para ocupar un puesto de trabajo que ayude al bienestar familiar y social. El desarrollo comunitario de la mujer americana es ejemplar y es muy posible que estas enseñanzas le hayan mostrado su modo de integrarse en la sociedad o quizá lo contrario, que debido a su sentido social han necesitado crear esta clase de educación.

«Home Economics» trata de todo lo que concierne a la casa, a la familia y al individuo, en cuanto miembro integrante de la familia. Para realizar un programa completo y adecuado a los tres elementos principales de esta rama hay que tener en cuenta las ciencias físicas, biológicas, sociales, arte, psicología, relaciones familiares en la vida del hogar y fuera. Estos estudios alcanzan el nivel universitario, en tanto que «Home making» queda determinado en el nivel secundario o de educación de adultos, y los cursos de instrucción tienen más el propósito de preparar a las futuras amas de hogar y madres de familia que a obtener un puesto de trabajo. No obstante, a partir de la «Vocational Education Act of 1963» se está cambiando este concepto y se intenta que en los centros secundarios se dé un carácter más profesional a estas enseñanzas.

La distinción entre «Home Economics» y «Home making» puede encontrarse en otros factores como: especialización del profesorado, duración de los cursos,

características de los alumnos, evaluación de los cursos, análisis del puesto para confeccionar los programas, propósito, fines y otras causas.

Se inician en Estados Unidos en los centros secundarios, se continúa en los post-secundarios y se terminan en la Universidad con los grados que otorgan las universidades americanas de «Bachelor», «Master» o licenciado y doctor en «Home Economics», en la especialización que luego se expone.

A continuación hago una breve exposición de cada uno de estos centros.

«HOME ECONOMICS» EN LOS CENTROS SECUNDARIOS

Como ya traté de las escuelas medias ampliamente en el número anterior, a él remito al lector para su mejor comprensión.

En el bachillerato elemental (Junior High School) es obligatorio cursar estas enseñanzas un año, que los alumnos eligen libremente, pero que puede ser en el octavo o noveno. En el superior (Senior High School) no tienen carácter obligatorio, pero hay un gran porcentaje de jóvenes que siguen estas enseñanzas durante uno, dos o los tres cursos, que dura este grado, el 10.º, 11.º o 12.º. Puede decirse que el promedio de las jóvenes que cursan el bachillerato reciben las enseñanzas de «Home Economics» durante dos cursos. Los programas varían mucho de un estado a otro y de una escuela a otra, pero en términos generales son: cocina y nutrición, corte y confección y cuidado y desarrollo del niño, relaciones familiares, presupuesto familiar, mobiliario y uso y pequeña reparaciones de aparatos electrodomésticos. Estos programas no se dan completos en todas las «High Schools», depende del centro. Si tiene un carácter académico y la mayoría de los alumnos van a seguir estudios en la universidad, la enseñanza en «Home Economics» queda reducida a sólo uno o dos cursos y las alumnas reciben aquí un vago conocimiento de las asignaturas de cocina, corte y nutrición y relaciones familiares o cuidado y desarrollo del niño. Pero si los «High Schools» tienen un carácter más profesional, los programas se intensifican en horas y en mayor número de materias. El horario de las clases en esta rama duran dos horas diarias durante todo un curso.

En las Escuelas Medias Profesionales (Vocational High School), donde los alumnos reciben una preparación eminentemente profesional, los programas de «Home Economics» varían, ya que su orientación está encaminada a que obtengan un puesto de trabajo cuando terminen su período formativo. Los programas se intensifican en una o dos asignaturas. Así las alumnas que deseen realizar trabajos en las profesiones propias de corte y confección, estudian dos horas diarias durante tres cursos todo lo relacionado con esta materia: corte, confección, patrones, lencería, sastré, diseño, etcétera. El resto del tiempo que permanecen en la escuela cursan las asignaturas académicas obligatorias (inglés, matemáticas o ciencias sociales y educación física) y a veces otra de carácter profesional, como cocina y nutrición o cuidado de los niños o enfermera o mecanógrafa.

La diferencia entre un diploma obtenido en una «High School» y una «Vocational High School» en el momento de buscar un puesto de trabajo, es grande, ya que la alumna que ha cursado sus estudios en la última citada está preparada para trabajar mejor según la rama cursada y tiene la posibilidad de perfeccionar su trabajo asistiendo a clases nocturnas en los «Juniors Colleges», institutos técnicos y escuelas nocturnas de adultos.

Los trabajos a que puede optar una alumna de una escuela profesional son los de nivel más bajo, ya que en Estados Unidos se requiere una buena especialización para obtener los mejores puestos. Pero las enormes facilidades para seguir perfeccionándose en los centros post-secundarios hace que las jóvenes con verdadero entusiasmo y valía puedan alcanzar los puestos más elevados.

«HOME ECONOMICS» EN LOS CENTROS POST-SECUNDARIOS

En los «Junior Colleges» e institutos técnicos, centros post-secundarios de dos años de duración, las enseñanzas de «Home Economics» pierden su carácter hogareño y familiar para convertirse en enseñanzas eminentemente profesionales.

Visité en Boston (Mass.) el «Garland Junior College», creo que es el único en todo Estados Unidos dedicado exclusivamente a formar a la joven en estas enseñanzas. Fundado en 1872, ha educado desde entonces a muchas jóvenes en la difícil tarea de ser un miembro activo de la sociedad y madre, esposa y ama del hogar.

La población americana tiene hoy una mayor movilidad, las mujeres se casan más jóvenes, el promedio es de veintidós años para las jóvenes y veintitrés para los chicos, vive más gente en las áreas urbanas que rurales, muchas madres trabajan fuera del hogar, el nivel de vida es elevado, las familias tienen más ratos libres que en épocas anteriores y el uso de este tiempo puede ser destructivo o constructivo para la familia y sociedad. Estos son, a grandes rasgos, los fundamentales factores que se tienen en cuenta para educar a las jóvenes, especialmente en los «Junior Colleges», que imparte las enseñanzas de «Home Economics».

La mujer americana se casa muy joven y sabe que dentro de unos quince o veinte años puede volver a trabajar y a ser útil a la sociedad porque sus hijos se alejarán del hogar creando otra familia y viviendo independientes. La americana no se queda encerrada en el hogar como hace la mujer española, donde en la mayoría de los casos su única vida y horizonte es la casa y la familia. La norteamericana conoce la importancia que para el bien social puede realizar dedi-

cando un par de horas a la semana a participar en asociaciones de jóvenes, a orientar a otras mujeres y familias, a trabajar en hospitales, escuelas de adultos, guarderías infantiles, en asociaciones voluntarias de vecinos para mejorar los centros educativos, deportivos y recreativos para sus hijos y familias, etc. Pero también sabe que para participar en todo esto necesita una formación que recibe en estos centros precisamente, bien sea durante unas horas extraescolares, por correspondencia, en cursos intensivos o de los mil procedimientos que están organizados en América. Por este motivo, nunca deja totalmente de tener contacto con un centro educativo, ya sea una escuela de adultos, un curso nocturno, en una «Junior College», instituto técnico, etc.

Los programas y planes de estudios en estos centros tienen un carácter más profesional que académico. Así como en los «Vocational High School» seguían dos asignaturas (corte y confección y cocina, o cuidado del niño), aquí eligen solamente una: corte y confección o cocina y nutrición o cuidado y desarrollo del niño, entre las más corrientes. Dedicán tres o cuatro horas diarias a una de estas asignaturas y el resto a cursar las académicas, si quiere obtener el diploma de «Associate in Arts». Hay alumnas que lo único que les interesa es una buena formación en la especialización correspondiente y no realizan el estudio de las asignaturas básicas, obteniendo en este caso solamente un certificado de aprovechamiento. Generalmente este es el curso que siguen las personas que ya están trabajando y asisten a las clases nocturnas.

Los programas que se cursan en estos centros son equivalentes a los dos primeros años de la universidad; por este motivo se citan en el apartado siguiente. Así, una alumna que esté en posesión del diploma de «Associate in Arts» puede continuar sus estudios en la universidad otros dos años más, el tercero y cuarto, y conseguir el título de «Bachelor» en la especialidad que inició en el «Junior College».

«HOME ECONOMICS» EN LA UNIVERSIDAD

En el nivel universitario las enseñanzas de «Home Economics» presentan un extraordinario e intensivo plan de estudios.

Visité tres importantes universidades: «Ohio State University», en Columbus (Ohio); «Cornell University», en Ithaca, estado de New York, y la de «San Francisco State College», en San Francisco, California. Todas me parecieron muy interesantes, y aunque variaban sus planes de estudios y especialidades, generalmente, puede decirse que las secciones de la Facultad de «Home Economics», o Ciencias Domésticas, en cualquiera de los 450 centros de enseñanza superior norteamericanos que dan estas enseñanzas son los siguientes:

1. Alimentación y nutrición.
2. Dietética y administración de instituciones.
3. Textiles.
4. Enseñanza de Home Economics.
5. General.
6. Corte y confección.
7. Familia y cuidado del niño.
8. Equipo y mobiliario del hogar.

Las secciones tienen una serie de asignaturas comunes y otras especiales. Las primeras para cualquier rama son: ciencias naturales, ciencias sociales, humanidades, un idioma extranjero o matemáticas, inglés y educación física e higiene. Las segundas dependen de

la rama elegida y dedican mayor número de horas. Toda alumna debe tener doscientas seis horas acreditadas de asistencia a clases teóricas y prácticas para obtener el título de «Bachelor in Home Economics».

Las alumnas que sienten inclinación por cursar la especialidad de alimentación y nutrición tienen una inmensa gama de posibilidades de trabajo, además de poder combinar perfectamente sus quehaceres domésticos y el desempeño de su profesión: en la industria de la alimentación; trabajando en laboratorios; propagando la utilidad y bondad de nuevos productos; preparando comidas y minutas especiales para niños, jóvenes, ancianos; promoviendo campañas de consumo de productos; tratando conservas y procesos de alimentación. En los servicios de higiene y bienestar social, participa en la comunidad desarrollando programas de nutrición, minutas únicas para las familias de bajo nivel económico, etc. Trabajan en el servicio extranjero en organismos como la FAO, Consejeras del Cuerpo de la Paz, recibe contratos de organismos extranjeros en empresas y comunidades, trabaja en los departamentos de investigación de las universidades y los estados en el Gobierno federal.

La dietética tiene muchas semejanzas con la anterior y de hecho muchos graduados en una de estas ramas completan su «Master» y doctorado en la otra, que se complementan. La dietética ocupa el 90 por 100 de los puestos de trabajo; es, por tanto, como profesión casi exclusivamente femenina. Trabaja en hospitales, clínicas, comedores escolares, residencias universitarias, hoteles, moteles, asociaciones de jóvenes, etc. Es responsable de la eficacia, plan económico, abastecimiento y servicio de alimentación de las personas e instituciones que están bajo su cargo.

Las secciones de textiles y corte y confección se requiere un buen conocimiento de las fibras y telas, diseños, selección y confección, relación con las áreas del mercado, ventas y publicidad. Las oportunidades de trabajo son inmensas y muy atrayentes a las jóvenes. Se encargan en los grandes almacenes de las secciones de compra y promoción de ventas, impone la moda en las revistas, TV, cine y demás medios de propaganda, diseña modelos y telas no sólo para vestidos, sino también para interiores, trabaja en laboratorios, en empresas textiles, universidades, etc.

Me sorprendió, en cierto modo, que uno de los aspectos sociales que más movilidad tienen como es la moda y todo cuanto lleva consigo, está dirigido en América por universitarios.

Sin duda alguna la especialización más amplia de todos y a la que se dirigen la mayoría de los alumnos es a la enseñanza de «Home Economics». Aproximadamente hay sus 20.000 profesores de «Home Economics» en las escuelas secundarias, profesionales, de adultos, post-secundarias y universidades. En los Departamentos de Estado actúan como inspectores, programadores de las enseñanzas, consejeros de profesores, administradores, etc. También trabajan en los Servicios Cooperativos de Extensión Agraria, aconsejando y enseñando a las mujeres que viven en zonas rurales, mediante TV, radio, revistas, desplazamientos y visitas a las familias, en organizaciones juveniles, etc.

La menos especializada de todas las secciones, como su nombre indica, es la general. Está dedicada a dar una enseñanza general de hogar o de lo que es «Home Economics». Se encamina a los que piensan contraer matrimonio muy jóvenes y no van a desarrollar una profesión. Generalmente trabaja voluntariamente en servicios comunitarios, de ayuda a familias necesitadas, asilos, cuidados de personas mayores, etcétera.

Uno de los folletos de propaganda que me dieron en la «Ohio State University» para atraer a las jóvenes a cursar «Home Economic» decía, refiriéndose a la especialidad de familia y cuidado del niño: «Si estás especialmente interesada en trabajar con niños en una tarea social o deseas combinar una carrera con tu matrimonio y familia, encontrarás en esta rama la mejor elección que puedes hacer». Todo lo que rodea al niño, las relaciones familiares y las asociaciones entre familia y comunidad son los puntos más importantes de estos cursos. En esta rama se forman las futuras maestras de las escuelas de párvulos y no de la de enseñanza, dato interesante y curioso. En los departamentos estatales de bienestar social, instituciones infantiles, asilos de ancianos, organismos internacionales juveniles, reformatorios de jóvenes y mujeres, consejeros familiares. Para algunos puestos se requiere el grado de licenciado o «Master».

La última especialidad citada es equipo y mobiliario del hogar; consiste en conocer todos los adelantos que se han creado para mantener un hogar confortable y moderno de acuerdo con el presupuesto familiar, tipo de vivienda, clima, tipo de familia y otras condiciones. Las oportunidades de trabajo varían enormemente; desde una fábrica de muebles, de aparatos electrodomésticos, demostraciones a las amas de hogar de los nuevos aparatos salidos al mercado, son el instrumento entre el fabricante y el consumidor, colaborar en revistas, publicidad, hasta la instalación de hoteles, moteles, colegios, universidades, clínicas, hospitales, etc.

Sería muy interesante y conveniente que se creasen en España centros en los que se diesen completas enseñanzas de ciencias domésticas para preparar a la joven a ser una buena madre, esposa y ama de casa, al mismo tiempo que sus conocimientos podrían servir para un mejor desarrollo comunitario.

Nuestra sociedad se está transformando rápidamente y la familia tradicional de convivir padres e hijos va dejando de ser una realidad debido a la movilidad, a la emigración al extranjero y a otras muchas causas. Todos estos factores suponen que la joven necesitará cada vez más tener conocimientos básicos y fundamentales sobre la familia y ocupaciones que pueda realizar cuando necesite buscar un trabajo.

No hay que olvidar que la mujer representa casi la mitad de la población en cualquier país y no es útil económico dejar una parte de los recursos humanos abandonados a sus propios caminos autodidactas.

BIBLIOGRAFIA

- Contemporary Issues In Home Economics: A Conference Report.* University of Illinois; Urbana, 1965; 129 páginas.
- «L'Enseignement Ménager Home Economics», *Bulletin de la Fédération Internationale*, París, 1965, núm. 3, 47 páginas.
- «Occupations Relate to Home Economics. A Guide for Counselors», *Bulletin of the California. State Department of Education*, Sacramento, 1961, núm. 8, volumen XXX, 57 págs.
- Pilot Training Programs in Home Economics*, America Vocational Association, Inc. Washington, D. C., 1965, 16 páginas.
- Journal of Home Economics*, American Home Economics Association, Washington, D. C., 1965, vol. LVII, núm. 10.
- Garland Junior College*, Boston (Mass.), 1965-1967, 99 páginas.

- The Visiting Homemaker*, Washington, 1964, U. S. Department of Health, Education, and Welfare, Office of Education, 14 págs.
- Management Aide in Low-Rent Public Housing Projects*, Washington, 1964, U. S. Department of Health, Education, and Welfare, Office of Education, 12 págs.
- Clothing Maintenance Specialist*, Washington, 1964, U. S. Department of Health, Education, and Welfare, Office of Education, 13 págs.
- Companion to an Elderly Person*, Washington, 1964, U. S. Department of Health, Education, and Welfare, Office of Education, 13 págs.
- Hotel and Motel Housekeeping Aide*, Washington, 1964, U. S. Department of Health, Education, and Welfare, Office of Education, 11 págs.
- Supervised Food Service Worker*, Washington, 1964, U. S. Department of Health, Education, and Welfare, Office of Education, 13 págs.
- Space and Equipment. For Homemaking Education in California High Schools*, Sacramento, 1964, California State Department of Education, 69 págs.
- Annual Descriptive Report of Homemaking Education. 1963-64*, Sacramento, 1964, State of California Department of Education, 42 págs.
- Homemaking Guide. Suggested Teaching Units for Seventh and Eighth Grades*, Sacramento, 1965, California State Department of Education. Bureau of Homemaking Education, 42 págs.
- Home Economics Curriculum Guide*, Boston, Department of Education.
- Management for Modern Families*, Irma Gross y otros, Nueva York, 1963, F. S. Crofts and Co.
- Decision-making in the Use of Family Financial Resources*, Ruth P. Honey y otros, Pennsylvania State Department, 1959.
- Study of Family Savings in the General Economy*, Myra Bishop, Cornell University, 1954.
- The Family in the American Economy*, Hazel Kyrk, University of Chicago Press, 1953.
- Income and Welfare in the United States*, J. David Morgan y otros, Nueva York, 1962, McGraw-Hill Co.
- Textile Handbook*, The American Home Economics Association, Washington, D. C., 1963.
- Art in Clothing Selection*, H. C. McJimsey, Nueva York, 1963, Harper and Row.
- Growth and Development of the Young Child*, Breckenridge y Murphy, Filadelfia, 1963, W. B. Saunders.
- Children and Adolescents - Behavior and Development*, Boyd R. McCandless, 1961, Holt, Rinehart and Winston.
- Your Home and You*, C. C. Greer y otros, Boston, 1965, Allyn y Bacon, Inc.
- Meals for the Modern Family*, M. Q. Batjer y otro, Nueva York, 1961, John Wiley and Sons, Inc.
- Introductory Foods*, O. Hughes, Nueva York, 1963, The Mac Millan Company.
- Principles of Nutrition*, E. D. Wilson y otros, Nueva York, 1963, John Wiley y Sons, Inc.
- Housing and Society*, G. Beyer, Nueva York, MacMillan.
- Management for Better Living*, M. C. Starr, Nueva York, 1956, D. C. Heath y Company.
- Family Development*, E. Duvall, Nueva York, 1962, J. B. Lippincott Company.
- When You Marry*, E. Duvall y otro, Boston, 1962, D. C. Heath y Company.
- Building Your Life*, Landis and Landis, New Jersey, 1964, Prentice-Hall, Inc.
- Home Nursing Textbook*, American Red Cross, Nueva York, 1951, Doubleday y Company.

El Centro de Perfeccionamiento Profesional y Técnico de la OIT en Turín

(Inauguración oficial, 7 de marzo de 1966)

C. FERNANDEZ GARCIA

En el número 166 (noviembre 1964) de nuestra revista informamos ampliamente sobre la creación de este Centro y sobre sus objetivos; hoy nos corresponde informar ya sobre su inauguración oficial que, en razón de su importancia en el campo internacional, ha revestido la solemnidad merecida: la presencia de un jefe de Estado, el señor Saragat, presidente de la República Italiana, un mensaje de S. S. el Papa y la presencia de ministros y embajadores del mundo entero.

El acto de inauguración tuvo lugar en el domicilio del Centro, en presencia de numerosas personalidades italianas e internacionales.

Entre las personalidades italianas asistieron el citado presidente señor Saragat y el ministro de Asuntos Exteriores del Gobierno italiano, señor Amintore Fanfani, que fueron saludados a su llegada al Centro por los señores David Morse, director general de la OIT, y Paul Bacon, director del Centro; se encontraban también monseñor Michele Pellegrino, arzobispo de Turín; el señor Giuseppe Pella, en representación del parlamento italiano; el señor Giuseppe Grosso, alcalde de Turín, y el embajador Giustino Arpesani, presidente del Comité Italiano del Centro. Los Estados miembros de la Organización Internacional del Trabajo estaban representados por sus ministros o embajadores y las Naciones Unidas, así como los distintos organismos especializados de su familia, enviaron delegaciones a las que se unieron representantes de otras organizaciones internacionales, como la CECA, la Liga de Estados Arabes y numerosos delegados de organizaciones internacionales no gubernamentales.

Consideramos de interés resumir los importantes discursos pronunciados durante la ceremonia y el mensaje de S. S. el Papa Pablo VI.

A) MENSAJE DE S. S. EL PAPA

Fué leído por monseñor Pellegrino, arzobispo de Turín, quien ostentaba la representación de Su Santidad.

En dicho mensaje el Papa solicita la aportación de sus mayores impulsos a quienes por sus esfuerzos inteligentes y generosos hicieron posible la realización de obra tan importante como es el Centro Internacional de Perfeccionamiento Profesional y Técnico.

A juicio del Sumo Pontífice, el perfeccionamiento de la formación de cursillistas procedentes de los países en vías de desarrollo significa una forma muy oportuna de cooperación internacional.

«Es evidente, dice S. S. en su mensaje, que por sí solos, los intercambios, en el plano económico, no serán nunca suficientes para resolver los graves problemas que plantea hoy lo que se ha convenido en llamar el «tercer mundo». En la formación completa del hombre es donde hay que buscar las soluciones. A este respecto, el Centro internacional que solemnemente se inaugura hoy en Turín está indiscutiblemente llamado a prestar servicios a la humanidad.»

Grande fue la impresión que causó este mensaje del Papa, que se sitúa dentro de su bien conocida línea de apoyo a toda iniciativa de las Naciones Unidas y sus organismos especializados (en este caso la OIT), trayectoria que de manera clara ha iniciado con su reciente viaje a la sede de las Naciones Unidas en Nueva York.

B) DISCURSO DEL DIRECTOR GENERAL DE LA OIT SR. DAVID MORSE

El director general de la OIT puso de relieve que más de las tres cuartas partes de los recursos con que cuenta la OIT para sus programas de cooperación técnica se destinan al aprovechamiento de los recursos humanos en sus aspectos diferentes y sobre todo en lo que se refiere a la formación de instructores, al perfeccionamiento de cuadros dirigentes y a la formación profesional en general. Así, la red de centros de formación con que hoy cuenta la Organización Internacional del Trabajo se extiende a más de 60 países y constituye la parte esencial de las actividades de formación profesional de la organización. Pero si los centros pueden impartir una formación teórica y práctica muy valiosa hasta un cierto nivel, dicha enseñanza debe completarse con una experiencia directa del ambiente y condiciones de la vida industrial moderna.

Por todo ello, siguió diciendo el director general, se impone la necesidad de disponer de un organismo de perfeccionamiento profesional situado en una región altamente industrializada (como es el caso de la re-

gión de Turin) que permita a los mejores elementos de los diversos centros nacionales establecidos por la OIT completar su formación mediante una experiencia práctica en la industria moderna.

(Consideramos este discurso del director general como una auténtica y clarísima definición oficial de los objetivos de la nueva institución.)

C) DISCURSO DEL DIRECTOR DEL CENTRO SR. PAUL BACON

El objetivo general del Centro expuesto anteriormente por el director general fué posteriormente ampliado y detallado por el director del Centro.

La exposición del señor Bacon puede brevemente resumirse así:

El Centro *tiene por fin el perfeccionamiento* en diferentes niveles de *técnicos* considerados en disposición de aprovechar todavía una preparación más avanzada que la que pueden recibir en sus propios países.

En cuanto a la *clase de educandos*, ésta puede ser muy variada: trabajadores de la industria y del comercio, obreros bien calificados, responsables de pequeñas empresas de artesanía y de cooperativas e incluso cuadros dirigentes.

El centro tiene por fin también la *formación de instructores y de expertos en materia de cooperación técnica*. (Comentemos, entre paréntesis, esta idea expuesta por el señor Bacon y señalemos que esta es una característica novísima de dicho Centro; en efecto, hoy que tan en boga está la asistencia técnica a los países en vías de desarrollo, se olvida a menudo que el elemento clave de dicha asistencia no es el dinero, sino el factor hombre, en una palabra, el experto; de ahí la necesidad de centros de formación para esta nueva profesión que tantas cualidades requiere y que tan necesitada está de una preparación adecuada para el fin a que se dedica.)

No olvidó el director en su exposición otras de las características del centro de Turin: la de ser *institución de estudio y de investigación* bien preparada para permitir a los expertos confrontar sus experiencias y poner a punto la verdadera fórmula de cooperación técnica internacional.

«Para luchar contra la miseria y combatir el hambre, dijo, la formación de hombres capaces de asumir nuevas responsabilidades técnicas, económicas y administrativas es una tarea de urgencia.»

D) DISCURSO DEL PRESIDENTE DE LA REPUBLICA ITALIANA, SR. SARAGAT

Expresó en primer lugar los mejores votos de Italia por esta nueva empresa de la OIT y la simpatía que por ella siente la nación.

Se refirió después a *la educación* en general y señaló que la escuela es la *base de todo proceso de desarrollo*; «el centro que se inaugura es verdaderamente una escuela en el sentido más noble y completo de la palabra. Sus objetivos inmediatos son conocidos, pero hay otros hacia los cuales tienden nuestras esperanzas; éstos deben lograrse mediante una educación mutua encaminada a lograr la solidaridad, la comprensión y la amistad entre los hombres, cualquiera que sea su nacionalidad. Los alumnos del Centro que vienen de países lejanos y a quienes nos esforzaremos por enseñar las técnicas más modernas de trabajo, nos enseñarán a su vez a ser ciudadanos de una sociedad más vasta:

la comunidad de los pueblos. Cuando regresen a sus países llevarán un mensaje de solidaridad entre los pueblos, ya que el desarrollo de un país cualquiera se encuentra hoy estrechamente ligado al desarrollo de los otros países».

E) DISCURSO DEL MINISTRO DE ASUNTOS EXTERIORES DE ITALIA, SR. FANFANI

Después de expresar sus mejores votos y los del presidente del Gobierno italiano por el Centro, manifestó la gran esperanza de que «la obra de progreso y solidaridad humana que se ha inaugurado en Turin sirva de aliento a cuantos lleguen al centro para perfeccionar sus conocimientos técnicos y regresar a sus países con la firme resolución de ser no tan sólo propagadores del progreso, sino también firmes pilares de la causa de la libertad y de la solidaridad entre los pueblos».

Con la inauguración oficial el Centro de Turin, que ya llevaba un tiempo en marcha, puede decirse que entra ya por su cauce normal de funcionamiento.

Ultimamente el señor Paul Bacon, su director, antiguo ministro de Trabajo de Francia durante la Cuarta República, acaba de solicitar su dimisión para ocupar en Francia la presidencia del «Centro de Estudios y Costos», nuevamente creado.

Con tal motivo la OIT ha publicado un comunicado en el que se hace mención de una carta del director general de la OIT al señor Bacon expresándole «su agradecimiento por los eminentes servicios prestados a la OIT después de su nombramiento el 1 de diciembre de 1963 para el puesto de director del Centro Internacional de Perfeccionamiento Profesional y Técnico de Turin».

En el comunicado se dice: «Se tomarán disposiciones transitorias para asegurar el buen funcionamiento del Centro de Turin en espera del nombramiento de sucesor del señor Bacon.»

En su calidad de presidente del Consejo del Centro, el director general de la OIT tomará las medidas pertinentes para asegurar la ejecución del programa de formación actualmente en curso, que debe terminarse el mes de junio, así como la realización del programa que comenzará en septiembre de este año.

A este respecto, señala dicho comunicado, unos 150 becarios procedentes de unos cuarenta países de Africa, Iberoamérica, Asia, Próximo y Medio Oriente han seguido con éxito los cursos de perfeccionamiento iniciados en otoño de 1966. Se trataba esencialmente de directores de centros de formación profesional, así como de instructores en mecánica general, en mecánica automóvil y en dibujo industrial. Actualmente un grupo de cuadros dirigentes participa en un curso especial que termina en junio de este año.

El plan de estudios para el próximo curso 1966-1967, que comenzará en otoño de este año, se ha ampliado notablemente. Comprenderá especialmente:

Una serie de cursos destinados a obreros altamente calificados y a instructores sobre diferentes materias.

Un programa especial para el perfeccionamiento de dirigentes y de cuadros superiores de la industria, del comercio, del sector terciario, de la administración pública y de los centros de formación de cuadros.

Cursos especiales para directores y cuadros superiores de centros nacionales de productividad, de servicios nacionales de formación profesional y de establecimientos de formación y perfeccionamiento; y

Un curso especial para instructores y directores en la rama de hotelería.

INFORMACION EXTRANJERA

Capacitación del Magisterio en Gran Bretaña*

Los maestros británicos son nombrados por autoridades locales de la enseñanza u organismos de gobierno o administradores de escuelas. En 1962 había unos 319.000 maestros de jornada completa en escuelas de primera y de segunda enseñanza públicamente sostenidas en la Gran Bretaña, con un promedio de 25 alumnos por maestro.

Se calcula que en Inglaterra y Gales hará falta un aumento de aproximadamente 100.000 maestros para el final de la presente década, con objeto de reducir todas las clases al máximo de 40 alumnos en las escuelas primarias y de 30 en las de segunda enseñanza, y hacer frente al desarrollo de la población escolar. Se espera que ésta aumente en aproximadamente un millón durante el mismo período, a consecuencia del incremento registrado en la natalidad desde 1956 y del aumento en el número de adolescentes que voluntariamente continúan en la escuela después de haber cumplido los quince años. Si la recluta de maestros se mantiene como ahora, es probable que su escasez efectiva sea de unos 35.000 (1).

Las medidas tomadas para aumentar el número de maestros empleados son contrarrestadas en grado considerable por el número de maestros que dejan la profesión. Tal número siempre ha sido elevado, en un con junto docente con mayoría femenina, y en los últimos años de la década del 50 aumentó, porque muchas maestras jóvenes abandonaban la escuela en temprana edad para casarse y tener hijos. Al comienzo de 1961 el ministro lanzó una campaña nacional para estimar el retorno de las maestras casadas a las escuelas tan pronto como se lo permitiera el cuidado de su prole. La campaña se mantiene en el plano local, y es posible que se establezca la norma de que una maestra dé clase durante unos años después de obtener su título, deje la escuela al casarse y después vuelva para servir de nuevo durante un período quizá muy considerable. La escasez de maestros no será fácilmente superada, pero el aumento de facilidades para la instrucción superior proporcionará una mayor base para obtener maestros. Escocia e Irlanda del Norte afrontan problemas similares.

1. CAPACITACION

A excepción de un pequeño número de temporeros (2), los maestros de escuelas subvencionadas ne-

* Agradecemos al Central Office of Information de Londres los datos utilizados en el presente trabajo sobre la formación de los maestros en Inglaterra, Gales, Escocia e Irlanda del Norte. Completan estas notas, datos sobre remuneraciones e intercambios ultramarinos del magisterio británico.

(1) Además, harán falta otros 20.000 maestros a consecuencia de la elevación de la edad escolar en 1970-71.

(2) A causa de la presente escasez de maestros, donde faltan los calificados es posible emplear temporalmen-

tesitan ser admitidos como «calificados» por el Ministerio de la Enseñanza, el Departamento Escocés de la Enseñanza o el Ministerio de la Enseñanza de Irlanda del Norte. Hay varios modos de obtener la calificación. Lo más común es hacer estudios de tres años en un colegio de capacitación para el magisterio. En Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte, pero no en Escocia, graduados universitarios y algunos otros especialistas pueden obtener la calificación, en virtud de su propio título, sin prepararse especialmente para el magisterio. Empero, los graduados universitarios pueden seguir un curso anual de capacitación en un departamento universitario de pedagogía o en uno de los colegios generales de capacitación en que se admite a graduados. Va aumentando el número de escuelas que prefieren emplear graduados universitarios con tal capacitación para el magisterio, y el ministro ha manifestado el propósito de hacer que eso, en algún tiempo futuro, sea indispensable para obtener la calificación de maestro. Hay becas del Estado y pensiones de las autoridades locales para los estudiantes.

INGLATERRA Y GALES

En los colegios generales de capacitación para el magisterio, los estudiantes ingresan a la edad de aproximadamente dieciocho años, para seguir un curso trienal (ampliado de dos a tres años en 1960). Un pequeño número de colegios generales brindan cursos de cuatro años, en los que se combina la preparación para obtener un título universitario con la capacitación para el magisterio; y muchos colegios organizan cursos especiales de un año o dos para estudiantes de más edad, si su experiencia y conocimientos son adecuados. En varios colegios de especialización, se capacita para el magisterio sobre artes doméstica, cultura física, temas técnicos y arte, o bien se prepara para enseñar a niños impedidos. Hay cursos suplementarios para maestros calificados que quieren especializarse.

Casi todos los colegios de capacitación son internados, pero desde 1960 se han inaugurado ocho colegios diurnos para alumnos externos que no podrían seguir convenientemente cursos que implicasen pernoctar en el colegio. A causa de la escasez de maestros casi todos los colegios de alumnos internos reciben también externos.

Hay 158 colegios de capacitación para el magisterio—con inclusión de los de externos—en Inglaterra y Gales y seis en Irlanda del Norte. Además, hay 24 departamentos universitarios de pedagogía en Ingla-

te personas sin la adecuada calificación, con tal de que tengan los conocimientos necesarios para ingresar en un colegio de capacitación para el magisterio. El empleo de los maestros temporeros sólo puede durar dos años, a menos que el ministro conceda mayor período en cada caso particular.

terra y Gales y uno en Irlanda del Norte, que proporcionan cursos anuos a jornada completa para alumnos graduados.

La organización de la enseñanza para el magisterio se basa principalmente en las recomendaciones hechas por el Comité McNair, cuyo dictamen apareció en 1944.

El ministro de la Enseñanza, con arreglo a la ley sobre Enseñanza, de 1944, tiene estatutariamente el deber de asegurar que la provisión para capacitar maestros sea suficiente para proporcionar los que probablemente han de hacer falta en las escuelas sostenidas por el Estado u otros organismos públicos. El Consejo Nacional Asesor sobre Capacitación y Suministro de Maestros, establecido por el ministro de la Enseñanza, le ayuda a calcular las necesidades y le aconseja sobre capacitación en general.

Al nivel regional, la organización de la enseñanza para el magisterio se basa en las universidades, todas las cuales tienen institutos de pedagogía, a los que pertenecen como miembros las circundantes instituciones de capacitación de maestros. También están afiliados a los institutos las autoridades locales de la enseñanza y los maestros en ejercicio. Los institutos y los organismos afiliados a ellos forman «organizaciones regionales de capacitación», que aprueban los programas de los cursos que se han de dar en sus colegios constituyentes, efectúan exámenes de calificación de maestros oficialmente reconocidos por el ministerio, preparan cursos de repaso y de otra índole y fomentan la investigación pedagógica. No tienen responsabilidad sobre el control financiero o administrativo de los colegios en particular.

Los colegios de capacitación para el magisterio son provistos por las autoridades locales de la enseñanza o por organismos voluntarios, libres, muchos de los cuales son de confesión religiosa. Los colegios provistos por autoridades locales de la enseñanza son sostenidos por ellas mediante un fondo común al que hacen aportaciones todas las autoridades locales, en proporción al número de niños registrados en su zona. En los colegios provistos por organismos voluntarios, casi todos los gastos de mantenimiento y hasta el 75 por 100 del coste de obras de construcción aprobadas son reembolsados con subsidios del ministerio.

ESCOCIA

En Escocia, la responsabilidad de mantener adecuada provisión de facilidades y *standards* para la capacitación de maestros es incumbencia del ministro de Asuntos Escoceses. Los siete colegios escoceses, financiados por el Ministerio de Hacienda y por autoridades de la enseñanza son administrados por sus propios organismos de gobierno, pero en cuestiones importantes ejerce coordinación el Consejo Escocés de Capacitación de Maestros, organismo oficial establecido por el ministro de Asuntos Escoceses.

Los maestros en escuelas subvencionadas, hecha excepción de los temporeros, deben tener títulos de maestro—*Teacher's Certificates*—expedidos por el ministro de Asuntos Escoceses. Los títulos se otorgan al cabo de cursos de capacitación profesional en colegios de pedagogía—es decir, de preparación para el magisterio—. Por tanto, los departamentos de pedagogía en las universidades escocesas no asumen la capacitación de maestros; pero todos los maestros masculinos de asuntos generales, incluso los de las escuelas primarias, y todos los maestros de segunda enseñanza deben ser graduados universitarios.

Hay seis colegios generales de capacitación de maestros en Escocia, siendo dos de ellos católicos, y para mujeres. Mediante el estudio en estos colegios se pueden obtener tres diferentes títulos de maestro, conducentes al rango de «calificado». El título especial de maestro, que es el más elevado, se otorga a quienes se han graduado con honores en la universidad y han estudiado durante un año en un colegio de capacitación para el magisterio, facultando a su poseedor para enseñar su propio tema a cualquier nivel en escuelas de segunda enseñanza. Los maestros de primera enseñanza deben estar provistos del título general de maestro, obtenible por graduados que terminan con éxito un curso anuo en un colegio de capacitación para el magisterio, o, si se trata de mujeres, terminando satisfactoriamente un curso trienal en colegio de tal índole. En las clases *junior* de las escuelas de segunda enseñanza, pueden también enseñar graduados universitarios—aparte de los licenciados con honores—con tal de que completen un curso anuo especial de capacitación para el magisterio que les permita obtener el título general de maestro con una calificación suplementaria para enseñar en escuelas de segundo grado.

Otro tipo de *Teacher's Certificate*, el título técnico de maestro, se otorga a quien tiene un diploma o equivalente calificación de un colegio de—por ejemplo—pintura, música, estudios mercantiles, y que luego completa un curso, normalmente de dos temporadas, en un colegio de capacitación para el magisterio. Algo ligeramente distinto se aplica a la capacitación sobre cultura física, trabajo manual docente y labores domésticas. El *certificate* faculta al poseedor para enseñar la disciplina en que se ha especializado, a cualquier nivel, en todo tipo de escuela.

Los colegios proporcionan también cursos especializados para estudiantes o maestros que deseen procurarse calificaciones adicionales, como encargadas de niños, primeras maestras de escuelas-guarderías, o maestros de niños ciegos, niños física o mentalmente tarados, o adolescentes retrasados en escuelas de segunda enseñanza; y tales cursos se pueden seguir inmediatamente después del principal o a jornada parcial durante el verano. También se provee capacitación para profesores en establecimientos de enseñanza superior, y los colegios de preparación para el magisterio ofrecen una gran variedad de cursillos de verano para maestros en toda suerte de escuelas.

IRLANDA DEL NORTE

El Ministerio de la Enseñanza, de Irlanda del Norte, tiene la responsabilidad de proporcionar adecuadas facilidades y condiciones de ingreso en los colegios de capacitación para el magisterio. Hay seis de éstos, financiados por el Ministerio de la Enseñanza (Irlanda del Norte) y un departamento universitario de pedagogía.

EXPANSION

En 1958 se emprendió una gran expansión de las facilidades de capacitación. En Inglaterra y Gales había entonces 28.000 estudiantes del magisterio, y se preparó un aumento de 12.000 plazas para contrarrestar la pérdida de preparación total que sobrevendría cuando, en 1960, se ampliara de dos a tres años el curso de capacitación. Otras 4.000 plazas fueron asignadas en 1959, al resultar claro que seguía aumentando la natalidad, y, en 1960, el Gobierno anunció la adición de otras 8.000 plazas al programa. Este programa debe de

estar realizado para 1966-67, en que, con la provisión de nuevos colegios y el aumento de plazas en los existentes ya, podrá haber 65.000 estudiantes matriculados (contra 48.000 en 1962). Sin embargo, en 1962 se anunció un nuevo programa de expansión, teniendo en cuenta los cálculos revisados de la población escolar y la demanda de maestros. Mediante más expansiones y un más intensivo aprovechamiento de locales, se dispondrá de plaza para 80.000 alumnos en los colegios de capacitación para 1970-71 (3). Este programa de expansión tiene por objeto satisfacer las necesidades de la creciente población escolar y conseguir que las clases queden reducidas al máximo de alumnos especificado en las disposiciones vigentes.

Para aumentar el suministro de maestros con graduación universitaria se ha hecho provisión para 1.000 plazas adicionales, esperándose que 500 de ellas se hallen en departamentos universitarios de pedagogía.

En Escocia, el programa de expansión proporcionará más de 2.000 plazas suplementarias, e implica la construcción de por lo menos un colegio adicional, la reconstrucción de por lo menos dos colegios en nuevos solares, y considerables ampliaciones en los restantes.

2. REMUNERACIONES

Hay escalas nacionales de paga para los maestros de escuelas e instituciones sostenidas con fondos públicos en Inglaterra y Gales, en Escocia y en Irlanda del Norte, y esas escalas influyen en la retribución que se otorga a los maestros de muchas escuelas independientes. Hay, también, de jubilación pensionada, que son incumbencia de los departamentos centrales.

En Inglaterra y Gales, comités mixtos de representantes de las autoridades locales de la enseñanza y de las asociaciones de maestros someten al ministro sus convenidas escalas de paga. Entre esos comités, los más notorios son los llamados Comités Burnham (en memoria de Lord Burnham, presidente cuando se crearon en 1919), que se ocupan de la paga de maestros en escuelas de primera y de segunda enseñanza y en establecimiento de enseñanza superior. El ministro puede aceptar o rechazar, pero no modificar, las propuestas de los comités, y hacer obligatorias para las autoridades locales de la enseñanza las escalas aprobadas. A principios de 1963, el Comité Burnham sometió al ministro convenidas escalas de paga, que él no pudo aceptar, y, en espera de una plena revisión del sistema para negociar emolumentos, tomó poderes (la ley sobre Remuneración de maestros, de 1963) para aumentar la paga de los maestros.

Desde el primero de abril de 1963 la escala básica atañe a los maestros que han tenidos tres años de capacitación profesional. El sueldo anual de esos maestros (y de los que tienen menos de tres años de capacitación) cuando no son graduados universitarios es de 630 libras, elevándose a 1.250 libras mediante 15 aumentos anuales, siendo igualmente aplicable a hombres y mujeres. Hay otras escalas superiores para maestros con título universitario o que hayan seguido cursos aprobados, de estudio o capacitación, sobre los tres años básicos. El haber tenido empleo remunerado antes de hacerse maestro puede ser considerado, dentro de ciertos límites, para autorizar aumentos de paga, y a los maestros que ejercen en la zona de Londres se les abona una adición anual de 45 o 60 libras (con

(3) El Gobierno ha aceptado la meta recomendada por el Comité Robbins de 110.000 estudiantes en los colegios de capacitación de maestros para 1973-74 y de 130.000 en fecha posterior de la misma década.

arreglo a edad y años de servicio). También se hacen bonificaciones a maestros que ocupan puestos de especial responsabilidad o que se dedican a estudios avanzados. Los directores de grupo escolar reciben bonificaciones con arreglo al número de alumnos que hay en sus escuelas, con recargo respecto a los de más edad.

En Escocia, el Consejo Mixto Nacional sobre Paga de Maestros, representante de las asociaciones de maestros y de las autoridades de la enseñanza, hace las propuestas de retribución al Ministerio de Asuntos Escoceses. A causa de las distintas cualificaciones exigidas allí para los maestros, la escala de honorarios difiere algo de la de Inglaterra. Las reglas estatutarias que los hacen obligatorios para las autoridades de la enseñanza disponen también lo relativo a paga adicional por cargos de especial responsabilidad y servicio en lugares remotos. Hay diferentes escalas de paga para graduados universitarios con honores, otros graduados y los que no lo son. En Irlanda del Norte hay parecida estructura de honorarios, y el organismo asesor es el Comité Permanente sobre Paga de Maestros.

3. INTERCAMBIOS ULTRAMARINOS

PLAZAS EN ULTRAMAR

Un buen número de maestros parte todos los años de la Gran Bretaña para ocupar puestos en escuelas, colegios de capacitación para el magisterio, colegios técnicos y universidades en otros países de la Commonwealth. En 1961-62 fueron más de 2.000, y de ellos casi 700 se dirigieron a países en desarrollo, principalmente bajo contratos a corto plazo.

La Gran Bretaña tiene la especial responsabilidad de ayudar a otros países de la Commonwealth. La Conferencia de la Commonwealth sobre Enseñanza, celebrada en Oxford en julio de 1959, llamó la atención sobre la aguda escasez de maestros en los países insuficientemente desarrollados; y la continua, apremiante necesidad de los mismos fué recalcada en la segunda conferencia de la Commonwealth sobre Enseñanza, que tuvo lugar en Delhi en enero de 1962.

A raíz de la Conferencia de Oxford, el Gobierno británico se comprometió a estimular la recluta de maestros por medios financieros y de otra índole. Cuando los empleadores ultramarinos no pueden ofrecer emolumentos que satisfagan las razonables necesidades de maestros expatriados, con inclusión de ayuda para costear los gastos de hijos dejados en internados de la Gran Bretaña y subsidios para el reasentamiento cuando termine el servicio del maestro en el exterior, se proporciona dinero con arreglo a planes de cooperación, como el Sistema de la Commonwealth sobre Maestros y el Sistema de Servicios de Ayuda en Ultramar, o con cargo a fondos del Consejo Británico (4).

(4) El Consejo Británico existe para promover el conocimiento de la Gran Bretaña y del idioma inglés en ultramar y para desarrollar estrechas relaciones culturales con otros países. Fundado en 1934, se le otorgó una Real Carta de Privilegio en 1940. Nueve de los 30 miembros de su Comité Ejecutivo son seleccionados por departamentos gubernamentales; es principalmente financiado con fondos del Estado. Se le suele designar como el principal instrumento del Gobierno para cumplir los convenios culturales en que participa la Gran Bretaña. Mantiene personal que, en unos 80 países de ultramar, fomenta el estudio del inglés, proporciona regularmente información sobre la vida y el pensamiento británicos y promueve el conocimiento de las novedades y realizaciones de la Gran Bretaña en los campos docente, científico, literario, artístico, etc. Organiza programas de estudio en la Gran Bretaña para eruditos, profesores y otros visitantes ultramarinos de ocupación liberal.

Además, se han establecido dos organismos para juntar a los principales participantes en la recluta de maestros para servicio en ultramar y su posterior reasentamiento en la Gran Bretaña, así como con el fin de crear un aparato central para considerar problemas comunes y coordinar la acción de conjunto. El primero de esos organismos, que se estableció en el otoño de 1960, es el Consejo Nacional para el Suministro de Maestros a Ultramar. Tal Consejo no recluta de por sí (5), pero sus principales funciones son contribuir a reclutar maestros para los países en desarrollo y estimular en la Gran Bretaña el interés por el servicio ultramarino. Entre las principales medidas adoptadas por el Consejo figuran un Reglamento de Cesiones, un Reglamento sobre Condiciones de Empleo en Ultramar y un Fondo para Entrevistas. El Reglamento de Cesiones es ampliamente aplicado por autoridades británicas de enseñanza al ceder maestros para que sirvan durante unos pocos años en puestos catalogados por el Consejo nacional como de importancia para que los ocupen maestros británicos y con adecuadas condiciones de empleo. El Reglamento sobre Condiciones de Empleo en Ultramar indica los puntos que debe abarcar el contrato del maestro, o acerca de los cuales debe ser informado cabalmente al ofrecerle el empleo. El propósito general del Fondo para Entrevistas es facilitar a los maestros, sin que a ellos mismos les cueste más de 20 libras, su regreso en avión a la Gran Bretaña cuando vaya a terminar su servicio en ultramar, para tener una entrevista en la que se les ofrecerá un puesto superior, que estará vacante cuando expire su propio contrato. El segundo organismo mencionado es el Comité de Cesiones Universitarias, creado a principios de 1962, que desempeña similares funciones respecto al profesorado universitario.

PERSONAL PARA CURSILLOS DE VACACION EN ULTRAMAR

Desde 1961, grupos de unos 60 maestros británicos han pasado unas semanas durante el verano en Nigeria, ayudando a dar cursos de vacación a maestros nigerios, en beneficio de ambas partes de la asociación. Desde 1963 se han aplicado normas similares en Tanganika, Uganda y Niasalandia.

GRADUADOS UNIVERSITARIOS SIRVIENDO DE MAESTROS

Tan grande es la presente demanda de maestros británicos en Africa, que en 1962, con arreglo a un plan experimental, se reclutaron 36 jóvenes voluntarios, con graduación universitaria, pero sin capacitación ni experiencia como maestros, para pasar un año enseñando

(5) Los organismos de reclutamiento son el Departamento de Cooperación Técnica, el Consejo Británico y las Altas Comisiones de la Commonwealth en la Gran Bretaña.

en Africa. Luego, en vista del creciente interés por el servicio voluntario en ultramar, se creó un organismo coordinador, el Comité Lockwood, en 1962, con el estímulo del Departamento de Cooperación Técnica. Entre las organizaciones representadas en él figura la del Servicio Voluntario en Ultramar (6), cuya División de Graduados Universitarios ha llevado a efecto el plan de facilitación de maestros desde 1963. En aquel año, 250 graduados universitarios fueron de la Gran Bretaña a otros países, y unos 200 de ellos tomaron cargos de enseñanza: 145 en la Commonwealth y 55 en países extranjeros. Con arreglo a este plan, el Gobierno británico paga los viajes de regreso y el subsidio final de estos voluntarios, como también sufraga algunos costes incidentales, mientras que el Gobierno ultramarino beneficiado proporciona alojamiento, manutención y dinero para pequeños gastos personales, o bien la paga local correspondiente al puesto ocupado por el voluntario.

SISTEMAS DE INTERCAMBIO

Algunos maestros de escuelas británicas van a países de ultramar todos los años, con arreglo a sistemas de intercambio, que por lo común se aplican al periodo de un año escolar.

Cada año, entre 75 y 100 maestros de los Estados Unidos y unos 50 del Canadá intercambian plazas por un año con maestros de la Gran Bretaña. Como en esos países es más elevado el coste de la vida, los departamentos británicos de enseñanza otorgan subsidios a los maestros de la Gran Bretaña para suplementar su paga normal—abonada al mismo tiempo durante el año de expatriación—, y los Fondos Fulbright, de los Estados Unidos, costean los viajes de ida y vuelta de los maestros a tal país. Hay similares planes de intercambio, en menor escala, con maestros de Australia y Nueva Zelanda.

Hay un pequeño sistema oficial de intercambio de maestros de lenguas vivas entre la Gran Bretaña y Austria, Francia, la Alemania occidental y España. Además, el plan oficial para «auxiliares» en Austria, Bélgica, Francia, la Alemania occidental, Italia, España, Suiza y Túnez permite a estudiantes universitarios, graduados y jóvenes maestros especializados en idiomas modernos pasar un año en esos países, donde dan conversación en inglés a pequeños grupos de alumnos de segunda enseñanza. Más de 500 auxiliares británicos suelen ir anualmente a Francia con arreglo a este sistema; a la Alemania occidental unos 100, y muchos menos a los demás países. Un total bastante mayor de auxiliares de esos países visita escuelas en la Gran Bretaña.

E. C. R.

(6) Una organización independiente, que recluta y envía a ultramar adolescentes recién salidos de la escuela, dispuestos a dar un año de servicio voluntario en zonas necesitadas.

LA EDUCACION EN LAS REVISTAS

CUESTIONES GENERALES DE EDUCACION

En la revista *Educadores* se publican unas reflexiones para fijar el criterio de dicha publicación sobre la *educación cristiana en los momentos post-conciliares*.

«Es significativa—se dice—la insistencia con que, desde ángulos muy distintos, coincidimos todos en que el Concilio Vaticano II no sólo no ha terminado sus tareas, sino que ahora precisamente entra en su fase más dinámica al descender de la legislación a la vida, es decir, al tener que aplicarse a las diversas situaciones de los hombres... La obra de la educación cristiana se ha fundado siempre, y en primer lugar, en una tarea sacrificada y perseverante de ejemplaridad. Se trata, en el fondo, de un trasvase profundo de criterios vividos y como encarnados en la conducta misma del educador: son pauta de acción para unas edades especialmente imitativas, que no deben contradecir a la jerarquía de valores que ofrecemos como meta a nuestros educandos. Por eso, en la educación cristiana, de siempre ha sido y es la *autenticidad* una cualidad necesaria del que educa... De ahí que la *mundanización* a que el Sumo Pontífice alude, adquiriría en los educadores proporciones de catástrofe, porque afectaría de modo directo e inmediato a la ejemplaridad en que la educación cristiana fundamentalmente consiste. Hemos de ver, pues, qué hacemos para adaptarnos a los tiempos nuevos y a las generaciones que suben, pero sin perder altura moral; hemos de sintonizar con los intereses múltiples de nuestros educandos, a la vez que sabemos transpirar nuestra satisfacción religiosa y nuestros ideales como oxigenándose y creciendo en esferas superiores. Sólo así es capaz de convertirse la educación cristiana en testimonio y apostolado, cuando somos capaces de informarla y embeberla de espíritu» (1).

Ese mismo número de la revista contiene una colaboración de José Luis Micó sobre el *teatro como educador de hombres*, que promete continuar en un segundo comentario titulado «Teatro y Sociedad».

Piensa el autor que el teatro está en crisis, que se está perdiendo el gusto por el mismo y que, quizá, las nuevas generaciones estén a punto de redescubrir el teatro para el espíritu, dando lugar a un nuevo teatro entendido como lección de humanismo y de hermandad humana.

Para Micó Buchón, la esencia del teatro consiste en el misterio de la *imitación*. Resultaría entonces que el hombre-dramaturgo imita la existencia de los hombres, pero hace algo más y más difícil: imita a Dios-Creador del mundo. El autor dramático también hace toda su creación, produce toda una concepción del mundo. Aunque la vida que se expone en el teatro es sólo una muestra, un fragmento, una acción del inmenso mundo total. Únicamente es así grande la dramática. Cada pieza no es una vida independiente, aislada, cerrada en sí. No tendría valor ni sentido. El momento que vemos es parte en rea-

(1) «Post-Concilio y educación cristiana», en *Educadores* (Madrid, mayo-junio 1963).

lidad de todo un sistema, con sus leyes cósmicas, morales, sociales... Sin eso, tal acción no está justificada, no tiene raíces ni explicación seria.

Demuestra el autor que la danza es el primer germen del teatro y desarrolla históricamente la vida del teatro en nuestra cultura occidental, pasando a analizar después la triple conjunción que produce una obra dramática: autor-actor-espectador (2).

ENSEÑANZA PRIMARIA

En *Escuela Española* Fernando Moro aborda, en una serie de tres artículos, el problema de la *dislexia en la escuela*.

Como sabemos, dislexia es una dificultad en el aprendizaje de la lectura, de la escritura, o de ambas, sin motivos físicos o mentales que la justifiquen. El disléxico no tiene defectos físicos, sensoriales o motores; no tiene déficit mental; tiene una escolaridad normal, pero no aprende a leer, no aprende a escribir. Los símbolos y los signos como hechos externos que suscitan en el sujeto que los contempla ideas y nociones internas no son comprendidos por el disléxico o causa de las perturbaciones espacio-temporales que le imposibilitan la comprensión de la simbología literal. Es decir, que el sujeto no puede leer ni escribir porque no *acierta a ver* las letras como símbolos diferentes por su posición en el espacio o por su sucesión en el tiempo.

Es muy importante diagnosticar a tiempo el mal, pues el tratamiento de un disléxico exige técnicas y tiempo que no pertenecen generalmente al ámbito escolar normal; su curación es, en algunos casos, pura y simplemente, imposible; pero el sólo hecho de que el enfermo conozca el origen de sus dificultades puede borrar los efectos secundarios de la enfermedad: complejo de inferioridad y frustración. Para el diagnóstico de la dislexia hay que tomar como primera medida la eliminación de casos de dificultad en el aprendizaje de la lectura-escritura que tengan otro origen. No hay dislexia si las dificultades tienen origen en defectos sensoriales: la hipo-acusia o la miopía son los principales. Pero el punto más importante en el diagnóstico es el de determinar si la dificultad en el aprendizaje no será debida a un déficit mental. En este aspecto no bastan el juicio subjetivo del educador, se requiere la práctica de pruebas de inteligencia mediante «tests» que no se dejen influir por la propia dislexia. Tampoco se puede hablar de dislexia si no ha habido escolaridad suficiente (3).

Relacionado también con el tema de la lectura, José Bernardo Carrasco ha publicado en *Escuela Española* una colaboración estudiando el proceso de esta actividad intelectual en el niño.

La lectura—dice el autor—tiene por objeto captar el mensaje gráfico, interpretarlo y criticarlo. Para ello

(2) JOSÉ LUIS MICÓ BUCHÓN: «El teatro, educador de hombres», en *Educadores* (Madrid, mayo-junio 1966).

(3) FERNANDO MORO: «El problema de la dislexia», en *Escuela española* (Madrid, 20, 25 y 29 abril 1966).

se precisan una serie de condiciones que van desde el sujeto que lee al objeto leído. La psicología del niño nos presta, atendiendo al sujeto, valiosa ayuda en la confección y utilización de un eficaz método de enseñanza de esta actividad. Ella nos dice que el niño, más que nadie, necesita de la motivación para que sea actor eficiente de las tareas que se le encomiendan. La lectura es, por otra parte, un medio que le da la oportunidad de conocer y conquistar la exterioridad, así como de recibir la ayuda de sus semejantes, que tanto necesita y pide. La lectura, como parte integrante del factor lingüístico, le va suministrando a este respecto conocimientos y fórmulas nuevas para lograr sus fines. ¿Cómo es posible, entonces, que en muchas ocasiones le resulte tan pesado al niño aprender a leer siendo la lectura una necesidad para él? Sencillamente—dice Bernardo Carrasco—, por desconocimiento de la naturaleza del proceso y por no suministrarle los alimentos adecuados.

Las directrices principales a seguir para un buen aprendizaje de la lectura, aparte de rogar a los padres que no actúen por su cuenta en casa, a este respecto, son: la realización de ejercicios que tiendan a desarrollar y mejorar la percepción, tanto auditiva como visual. Pueden presentárseles, por ejemplo, láminas con dibujos conocidos, que han de describir, e igualmente contarles historias o cuentos amenos, que luego deben repetir. Para la enseñanza sistemática ya, descartamos desde luego los métodos de deletreo y silábico, que tantos mártires han producido. Se hace necesario adoptar los globales, ya empezando por palabras o por frases completas. De todas formas, en principio conviene distanciar las palabras unas de otras, y que éstas sean cortas, pues la captación conviene que sea total, de una vez, lo cual no se conseguiría con las que son excesivamente largas, al objeto de que les evoque rápidamente la idea que representan, evitando que entremezclen letras de otra palabra si están demasiado juntas. Estas, por supuesto, serán usuales y conocidas por todos, a ser posible relacionadas con algún interés infantil y siempre la actividad se hará en forma de juego. Una vez conocidos, es cuando debe tener lugar su composición, para aprender las sílabas y letras, en cuya tarea es muy aconsejable la utilización del método onomatopéyico, que produce los sonidos por analogía con los producidos por seres muy conocidos y atractivos, haciendo las síntesis y análisis suficientes para el perfecto conocimiento, así como la localización de sílabas y letras en otros muchos vocablos.

Finalmente, considera el autor, es imprescindible huir desde el principio de la lectura mecánica en favor de la comprensiva, y una vez adquirida la técnica instrumental de leer se habrá de alcanzar la última etapa, que es la que justifica con más plenitud la razón de ser de la lectura, a saber: la adquisición de la capacidad y hábito de reflexionar sobre lo leído, adoptando una actitud crítica como reacción ante aquellas ideas. Es triste confesar que por regla general el maestro cree acabada su tarea cuando tiene conciencia de que los niños leen de prisa y lo entienden. Pero no es así. La formación de nuestra personalidad se hace merced a adquisiciones de toda índole que encajan en ella, desterrando las que no se adecuen. Pero esto sólo puede lograrse mediante una depuración de las novedades que nos llegan continuamente, es decir, mediante una crítica dirigida a todo lo que nos sale al paso (4).

(4) JOSÉ BERNARDO CARRASCO: «La enseñanza de la lectura y su proceso», en *Escuela Española* (Madrid, 25 febrero 1966).

En *Vida Escolar* Juan Manuel Moreno estudia la *finalidad y alcance de las promociones escolares*.

Si bien la significación más usual y común, según la cual todos estimamos la promoción, es aquella que alude expresamente al paso de un nivel o grado de enseñanza a otro inmediatamente superior; sin embargo, la promoción entendida en su sentido más certero pretende que cada hombre pueda hacer suyas las posibilidades que la naturaleza, la historia y su propia libertad le ofrecen para lograr la plenitud de su persona.

En la escuela primaria, el establecimiento de las promociones por cursos constituye un factor organizativo que posee peculiares características y que no debe asociarse con los procedimientos de promoción que existen en otros grados de enseñanza. La escuela, por su carácter general y obligatorio, no puede establecer barreras selectivas en su progresión anual, ni categóricos grupos de aprobados y reprobados. Su misión es tratar de promocionar a todos los alumnos hasta el límite de sus posibilidades personales, familiares y sociales.

La realización honesta de las promociones escolares entraña una dosis de grave responsabilidad y exige de los docentes una seria y adecuada formación pedagógica. El CEDODEP ha trabajado intensamente durante dos meses en la confección de las pruebas que debían regular la realización de las promociones en todas las escuelas de enseñanza primaria. Dos notas caracterizan estas pruebas: el criterio de uniformidad y el ofrecimiento de un gesto de libertad por lo que respecta a la formulación de los contenidos o problemas específicos de cada prueba.

Se han confeccionado también una serie de *Instrucciones* que orienten y faciliten la preparación y ejecución de las pruebas, cuya calidad asesora mejorará progresivamente. Se considera como el momento óptimo de aplicación de estas pruebas el término de cada curso, y se recomienda la intervención de un equipo docente para la aplicación de las pruebas promocionales en el ámbito escolar. Los resultados de estas pruebas deberán permanecer en las escuelas formando parte del «dossier» o expediente de cada alumno.

Parece importante recabar de quienes tienen esta responsabilidad la creación de un ambiente informativo y técnico que ayude a comprender más profundamente el sentido de las pruebas y las innumerables ventajas que de ellas pueden brotar con positiva repercusión para la organización del sistema escolar. A este respecto se sugieren los siguientes elementos colaboradores:

- a) Labor específica de la inspección.
- b) Centros de colaboración pedagógica.
- c) La prensa profesional.
- d) Cursos de perfeccionamiento docente.

Por otra parte, se ha elaborado un registro de observaciones y consultas relacionadas con las pruebas, divididas en dos sectores fundamentales: problemas técnico-pedagógicos y problemas administrativos y de organización.

Los problemas técnico-pedagógicos más frecuentes han sido los siguientes:

- 1.º El magisterio español encuentra especiales dificultades en la evaluación de hábitos y destrezas.
- 2.º Debían haberse señalado instrucciones concretas respecto a criterios cronológicos o de instrucción.
- 3.º Dificultades de las pruebas en las escuelas unitarias y en las agrupaciones de dos y tres maestros.
- 4.º En ocasiones, el nivel de espectación del maestro y la familia no han correlacionado con el nivel de rendimiento del alumno.

- 5.º Situación especial de los alumnos que han de realizar las pruebas de promoción a segundo curso.
- 6.º Necesidad de un cuadro más amplio de orientaciones y ejemplos.
- 7.º Conseguir una baremación más lograda y objetiva.

Los problemas administrativos y de organización se resumen en tres puntos que convendrá tener en cuenta para mejor distribuir y aplicar a nivel nacional las pruebas de promoción escolar (5).

En *Perspectivas pedagógicas* Agustín Sauras publica un resumen de su tesis doctoral dirigida por el doctor José Fernández Huerta, que ofrece al lector una *escala de instrucción en cálculo aritmético*.

«La importancia que concedemos al cálculo en la escuela primaria—dice el autor—ha sido parte para que nos decidiéramos por este tema al tratar de elaborar una tesis para la obtención del grado de doctor. En el amplio campo que se nos ofrecía seleccionamos un matiz experimental, por considerar lo escaso que eran en lengua española los trabajos de esta índole. Concretamente, nos decidimos por una escala de instrucción en cálculo aritmético a vista de la novedad y también pensando en la utilidad, en el servicio que hacíamos a la escuela al ofrecerle un instrumento de control de la instrucción en cálculo... Nuestro trabajo, pensamos, viene a llenar una laguna en el campo de la pedagogía experimental. Si no ofrece ninguna novedad, en lo que pudiéramos llamar método de trabajo o de investigación, pretendemos presentarlo como original, por el instrumento que ponemos en manos de los pedagogos, docentes e investigadores.

En breve síntesis podemos decir que el trabajo se compone de tres fases. La primera podemos denominarla propedéutica. Ha servido para fijar los conceptos dentro de los cuales se basa el trabajo. Pudiéramos llamarla también definitoria. En ella se pretenden abarcar los conceptos bajo los cuales se puede considerar el cálculo: psicogenético, metodológico, instructivo-pedagógico, experimental.

La parte segunda nos introduce de lleno en la elaboración de la escala. Tomando por modelo la escala de Woody se llega por pasos contados a la determinación de la del profesor Sauras. El estudio se cierra en el capítulo de las aplicaciones pedagógicas de la escala, que constituye un intento de poner de manifiesto los recursos pedagógicos que aporta a los profesionales de la enseñanza o a la inspección. Esta parte queda solamente iniciada, pues el autor considera que son los usuarios de la escala los que han de completarla y de mostrar las aplicaciones que tiene.

La construcción de una escala de cálculo se reduce en último término a una serie de ejercicios graduados en dificultad creciente de acuerdo con un criterio estadístico. Consideramos fundamental—dice Saura—la elección de los *items* de la escala.

A continuación presenta, como muestra de la escala, el conjunto de las treinta divisiones que componen el test de esta operación (6).

(5) JUAN MANUEL MORENO: «Finalidad y alcance de las promociones escolares», en *Vida Escolar* (Madrid, abril-mayo 1966).

(6) AGUSTÍN SAURAS: «Escala de instrucción en cálculo aritmético», en *Perspectivas Pedagógicas* (Barcelona, primer semestre 1966).

ENSEÑANZA MEDIA

En el número de mayo de la revista *Hogar* (Órgano Oficial de la Confederación Nacional de Padres de Familia) se publica un comentario sobre una posible reforma del Bachillerato.

Recientes manifestaciones del ministro de Educación Nacional—dice el comentarista—, glosando los motivos de la incorporación de los institutos laborales a la Dirección General de Enseñanza Media, hacen presumir que estamos abocados a una nueva reforma del Bachillerato general.

Sin entrar, de momento, en el estudio de las razones en que pueda apoyarse dicha reforma, aunque parece lógico que la adscripción de las enseñanzas laborales medias a la Dirección General citada aconseje y aun obligue a coordinar las diversas materias de ambas enseñanzas, el autor declara que la tal reforma daría oportunidad y ocasión para introducir en el Bachillerato general modificaciones, que reputamos de esenciales y las cuales exigen la buena docencia.

A la vista—dice—tenemos las contestaciones de una interesante encuesta, llevada a cabo recientemente por una prestigiosa revista sobre el plan de estudios de la enseñanza media. Los entrevistados, en general, se muestran conformes en la necesidad de una reforma encaminada a descargar el Bachillerato de asignaturas y en establecer una continuidad armónica en las materias que se estudian.

Están unánimemente de acuerdo en que el actual plan resulta sobrecargado de materias, que se acumulan en los diversos cursos y adolecen de falta de adecuación con la edad en que las mismas se cursan; y de aquí que sin expresarlo, todos coinciden—dice el comentarista—en la necesidad de *humanizar* el plan. Esa humanización ha sido y es clamor de los padres de familia y ha calado en la opinión pública. En un reciente artículo de *La Gaceta Universitaria* se escribe acertadamente a este respecto: «Una reforma legislativa, a lo sumo, sería una innovación administrativa y no humanizadora.» «Y una humanización de los planes del Bachillerato, sí que está demandando inspirar cualquier posible reforma» (7).

En la revista *Enseñanza Media*, como tema de Metodología, se publica la conferencia pronunciada en el Instituto Nacional de Enseñanza Media «Milà y Fontanals» por el profesor E. Casassas, sobre la problemática actual de la Física y de la Química.

Divide su estudio en tres partes principales:

a) Estudio de los problemas científicos que actualmente tienen planteadas la Física y la Química.

b) Estudio de los problemas de índole intelectual y hasta filosófica que los últimos avances de Física y Química han planteado al hombre.

c) Estudio de los problemas que los avances técnicos del desarrollo científico experimentado han planteado a la sociedad.

Además de una interesante bibliografía sobre el tema, el autor cierra su estudio con estas palabras de conclusión:

«Con este estudio hemos pretendido dar una idea (evidentemente parcial y superficial) de la problemática que afecta actualmente a la Física y a la Química. Lo hemos intentado desde luego, con el objetivo de resaltar el valor humano y humanístico que estas Ciencias indudablemente poseen en alto grado; con

(7) «Posible reforma del bachillerato», en *Hogar* (órgano oficial de la Confederación Nacional de los Padres de Familia) (Pamplona, mayo 1966).

el objetivo de resaltar la plena satisfacción espiritual que con su cultivo puede también lograrse. La ciencia se ha visto implicada en un papel dinámico (comparable quizá al del motor) en esta nuestra sociedad actual sujeta a cambios constantes. El papel del científico, en consecuencia, es un papel activo en la sociedad, con responsabilidad en ella, con una vinculación directa hacia los semejantes; los problemas que se plantean al científico poseen, pues, además de su valor intrínseco y del interés por su participación en la lucha de la humanidad hacia el conocimiento puro, un interés realmente vital, un interés globalmente humano» (8).

En la misma revista, la profesora de dibujo Manuela Fernández Arroyo publica una colaboración sobre la enseñanza en el bachillerato del dibujo de observación y de imaginación. El primero, que puede ser considerado también dibujo de memoria, es de gran importancia porque hace desarrollar la fantasía que tiene el niño y penetrar en un mundo creado por él, efectuando una gimnasia mental muy beneficiosa, acostumbrándose a poner atención en cosa que antes no había dado importancia por no parecerle ni necesaria. En el *dibujo de observación* es muy importante que el niño aprenda a ver la parte esencial del modelo, esto es, el esquema. Hay que enseñarle a eliminar todo lo superfluo. También es importante el estudio de la luz, el claro-oscuro, que forman parte del modelo.

Además de la práctica, recomienda la autora, enseñar a los niños libros con buenas reproducciones donde puedan ver y comprender lo aprendido prácticamente.

(8) E. CASASSAS: «La problemática actual de la física y de la química», en *Enseñanza Media* (Madrid, junio 1966).

El uso de acuarelas, ceras y temple son las técnicas más apropiadas y asequibles. El *dibujo de retentiva* es uno de los tipos de dibujo que más educa la observación del niño, pues el saber que sólo le dejan unos instantes el modelo, su esfuerzo es más grande, creando en él el hábito de una observación rápida y eficaz. Si han practicado el *dibujo de observación* lo suficiente resultará mucho más fácil realizar el *dibujo de imaginación*, ya que gracias al primero se adquieren una serie de conocimientos imprescindibles para interpretar mucho mejor nuestras ideas.

Finalmente la profesora Fernández Arroyo aconseja, para que el niño ponga interés y trabaje, exponer «los mejores dibujos, o mejor dicho, los que más mérito tienen, dentro o fuera de la clase, para que puedan ser vistos por los restantes alumnos del centro, como también por los demás profesores. Estas exposiciones se acompañarán con distintos premios que servirán de incentivo a los alumnos que los reciban. Este sistema, por experiencia, sé que es magnífico, ya que el niño encuentra una recompensa mediada a su esfuerzo. El ser elegido su dibujo le da cierta importancia y hará lo imposible para ser el mejor. El profesor ha de tener mucho tacto al elegir los dibujos; claro está siempre debe ser sincero y escoger los mejores, pero también algunos que sean merecedores por el esfuerzo que han costado; esto hará que no se desmoralicen los menos dotados viendo que ellos también pueden competir con los primeros» (9).

CONSUELO DE LA GÁNDARA

(9) MANUELA FERNÁNDEZ ARROYO: «Dibujo de observación y de imaginación», en *Enseñanza Media* (Madrid, junio 1966).

RESEÑA DE LIBROS

Enseñanza universitaria. «Cuadernos de Legislación» núm. 14. Sección de Publicaciones de la Secretaría General Técnica. Ministerio de Educación Nacional. Madrid, 1965. 364 pp.

Ordenación universitaria. «Colección de Disposiciones Docentes» número 1. Sección de Publicaciones de la Secretaría General Técnica. Ministerio de Educación Nacional. Madrid, 1966. 84 pp.

Provisión de cátedras. «Colección de Disposiciones Docentes» núm. 2. Sección de Publicaciones de la Secretaría General Técnica. Ministerio de Educación Nacional. Madrid, 1966. 164 pp.

La Sección de Publicaciones del Ministerio de Educación Nacional viene publicando una serie de *Cuadernos de Legislación* en los que se recogen, por materias, las disposiciones de más interés que afectan a la enseñanza en nuestro país. El número 14 es el primero de ellos dedicado a la Universidad. En sucesivos volúmenes—según nos anuncia Lorenzo Barrios en la presentación de la obra—se recopilarán las normas ordenadoras de las distintas Facultades, Colegios Mayores, profesorado universitario, alumnos y asuntos varios.

La primera parte de la obra recoge las disposiciones básicas sobre Ordenación Universitaria, desde la ley de 29 de julio de 1943 hasta la reciente ley sobre Estructura de las Facultades Universitarias y su Profesorado. La selección es muy acertada. Quizá hubiesen sido útiles algunas notas que concordasen unos textos con otros. Pienso, por ejemplo, en la conveniencia de advertir al lector que determinados artículos de la ley de Ordenación Universitaria han sido derogados, «total o parcialmente», por la disposición final novena de la ley sobre Estructura de las Facultades y su Profesorado en cuanto se opongan a lo en ella preceptuado. La advertencia está hecha al final de la ley, pero no hubiera resultado ocioso el hacerlo al pie de los artículos en cuestión. Igualmente convendría haber transcrito el artículo primero de la ley de 29 de abril de 1964 sobre Reordenación de las Enseñanzas Técnicas, en nota a la ley 188/1964, de 16 de diciembre, sobre títulos para matricularse en las Facultades Universitarias; de otra forma, el lector no puede comprender el significado de esta última ley. Se trata de críticas parciales, quizá ex-

cesivamente detallistas, que únicamente pretenden señalar algunos extremos cuya corrección redundarán, en nuestra opinión, en el enriquecimiento de una obra por demás útil y valiosa.

Los «Organos de Gobierno» y «Otros Organos y Servicios Universitarios» son los epígrafes bajo los que se recogen ordenadamente y de forma muy completa las disposiciones sobre funcionamiento, atribuciones, nombramientos, etc., del Consejo de Rectores, rectores y vicerrectores, decanos y vicedecanos, Juntas de Gobierno, de Facultad, Consejos de Distrito, etc.

Sobre provisión de cátedras, se incluyen en la obra 85 disposiciones vigentes. El compilador ha realizado un buen trabajo exhaustivo, suponemos. Con ello facilita enormemente la tarea al legislador-refundidor que esperamos cumpla pronto su misión. Esta parte de la obra es quizá la más difícil e importante. Era muy urgente el compilar materia de tanto interés, y de ahí la oportunidad y el acierto de este volumen.

En otro apartado se recoge cuanto, en el orden legal, afecta al régimen disciplinario. También en esta materia es oportuna y actual la publicación de las disposiciones vigentes.

Un apéndice sobre Organización Universitaria y el índice analítico, de muy sencillo y práctico manejo, completan la obra.

Con los volúmenes *Ordenación universitaria* y *Provisión de cátedras* el Ministerio de Educación inicia una colección de textos legales referentes a la docencia. El primero de ellos recoge las disposiciones básicas que afectan a la ordenación de la Universidad española, partiendo de la vieja ley de 1943. Se recogen asimismo en este volumen una orden de 1961 y la ley de 16 de diciembre de 1964 sobre títulos para matricularse en las Facultades; el decreto de 16 de junio de 1965 por el que se crea los Patronatos Universitarios y la ley sobre Estructura de las Facultades y su Profesorado.

La legislación referente a la provisión de cátedras se contiene por separado en el otro de los volúmenes de la «Colección de Disposiciones Docentes». No tiene la extensión de la parte destinada al tema en *Enseñanza universitaria*, la obra a que nos hemos referido en primer lugar. Sin embargo, es de gran claridad y buen complemento del número uno de esta colección, que, si continúa como ha comenzado, será una valiosísima ayuda para quienes se dedi-

cán a la enseñanza en todos los grados de la misma. Estos primeros volúmenes son un logro feliz de la Sección de Publicaciones de la Secretaría General Técnica del Ministerio, tanto por la sistemática ordenación de las disposiciones como por la claridad y buena impresión de la edición.—ANTONIO ALONSO.

BASSET, CRANE y WALKER: *Directores para una escuela mejor.* Editorial Magisterio Español, S. A. Madrid, 1966, 126 pp., tamaño 21 x 15.

Los libros para directores de centros escolares son tal novedad en el mundo de habla castellana, que no podemos reunir más de seis títulos, de los cuales sólo es posible utilizar, por su contenido y desarrollo, al menos parcialmente, dos de ellos.

El libro que ahora comentamos, editado por Editorial Magisterio Español, S. A., aparece encabezando una colección sobre temas educativos de actualidad, y cuenta de manera muy señalada con ese carácter de catalizador del pensamiento y con la ventaja de ser una obra que nos lleva de la mano con facilidad a unir los principios teóricos con la realidad de la práctica diaria: aspecto tan necesario como poco frecuente.

Esta obra está concebida para cuantos tienen misiones de dirección en el sistema escolar, en todos los niveles de la enseñanza. Pero sus autores han preferido centrarse en la figura del director, porque sin duda este es el puesto clave en la enseñanza de un país. La calidad de la educación que se ofrece en la clase depende directamente de la forma en que el director plantea la enseñanza, determina los métodos, facilita materiales o actúa en sus relaciones profesionales con los maestros. La moral profesional de un centro depende fundamentalmente de él.

Una buena escuela es una comunidad formada por el director, los maestros y los alumnos. Las relaciones entre el director y los maestros son de considerable importancia, y por esta razón los autores han puesto especial énfasis en ella. Han dedicado tres capítulos a analizar las relaciones entre el director y los maestros, y han centrado el interés en la «Evaluación del *staff*», considerando que éste es uno de los problemas más difíciles que se plantean al director y un motivo de preocupación para el maestro.

El lenguaje utilizado para describir estas relaciones es el normal en-

tre los profesionales, y está dividido en diez capítulos :

- I. Características de una buena escuela.
- II. Significado del liderazgo.
- III. El director, como líder.
- IV. La Junta de Maestros.
- V. La Junta de Maestros, en acción.
- VI. El director y el nuevo Maestro.
- VII. Evaluación del *staff*.
- VIII. El director y el niño.
- IX. El director y la comunidad.
- X. La dirección como profesión.

Al final de sus páginas incluyen una interesante bibliografía que sin duda será muy útil para el lector.

Nos parece acertada la aportación que ha de dar en la actualidad «Directores para una escuela mejor», es decir, directores y profesores competentes para la nueva educación en todos sus grados.—J. S.

Los problemas y la estrategia del planteamiento de la educación: la experiencia de América Latina. (UNESCO: Instituto Internacional de Planteamiento de la Educación.) Edición preparada por Raymond F. Lyons y publicada en 1965 por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. 126 pp.

Esta interesante obra responde al propósito del Instituto Internacional de Planteamiento de la Educación de fomentar los conocimientos y servicios de expertos altamente calificados en planteamiento de la educación para ayudar a las naciones a acelerar su desarrollo educativo como condición básica del desarrollo económico y social en general, coope-

rando con otros organismos nacionales e internacionales interesados en la investigación y entrenamiento del personal.

Consta el libro de un prefacio, introducción y cinco capítulos, y se cierra con la lista de participantes y expertos en este seminario. Como representante y experto en nombre de España, acudió el ilustrísimo señor don Joaquín Tena Artigas, director general de Enseñanza Primaria.

Se resalta en el prefacio el propósito principal del seminario, que no fué enseñar sino aprender; no se trataba de obtener respuestas finales, sino poner de relieve una serie de problemas y cuestiones básicas que se plantean a los planificadores de la educación prácticamente en todos los países en vías de desarrollo; también tenía por objetivo la exploración de nuevos terrenos en la búsqueda de soluciones a estos problemas. Se pensó que la mejor forma de alcanzar estas finalidades no estribaba en teorizar en abstracto, sino en examinar pragmáticamente las experiencias y condiciones reales de una zona determinada. Con este fin se escogió a América Latina, porque se trata de una región con considerable experiencia en el planteamiento de la educación, en la que la UNESCO ha desempeñado un importante papel, y que se ha llevado a cabo en veinte países que difieren en su carácter, pero que están unidos por lazos geográficos, históricos, lingüísticos y culturales.

La introducción, a cargo de René Maheu, director general de la UNESCO, nos muestra la importancia que la educación tiene como factor del desarrollo, a la que la UNESCO y otros organismos internacionales (UNICEF, Banco Internacional de

Reconstrucción y Fomento, etc.) han prestado una ayuda especial.

El planteamiento de la educación es, indudablemente, una exigencia de nuestro tiempo. Es una exigencia, no sólo a causa de la importancia del esfuerzo económico, técnico e intelectual que representa cualquier tarea de educación, sino algo más, por los dos rasgos que caracterizan a nuestra civilización: su acelerado desarrollo y su creciente complejidad.

A lo largo de los citados capítulos destacan los siguientes trabajos sobre cuyo contenido son altamente expresivos sus títulos. Así tenemos el realizado con Philip H. Coombs, director del Instituto Internacional de Planteamiento de la Educación acerca de «Algunas meditaciones sobre el planteamiento de la educación en América Latina»; el de José A. Mayobre, secretario ejecutivo de la Comisión Económica para América Latina, titulado «Medio económico en que ha de desarrollarse el planteamiento de la educación en América Latina»; sobre los «Problemas sociales y políticos del planteamiento de la educación en América Latina» escribe Marshall Wolfe, jefe interino de la Dirección de Asuntos Sociales y Comisión Económica para América Latina.

Muy interesante, por las tablas estadísticas y la historia sobre la enseñanza, es el trabajo de Sylvain S. Lourié, miembro del Instituto de Estudios de Desarrollo Económico y Social de París, que lleva por título «¿Educación para hoy o para ayer?».

La segunda parte de la obra está dedicada a lo que ha sido realizado hasta la fecha en el planteamiento de la educación en América Latina, con una especial dedicación a la educación rural y a la cooperación regional a nivel universitario.—FRANCISCO RICO.

ACTUALIDAD EDUCATIVA

1. España

LA ESCUELA DE MAGISTERIO DE ZARAGOZA, LA MAYOR Y MEJOR DOTADA

La Escuela Normal del Magisterio de Zaragoza, inaugurada por el ministro de Educación y Ciencia, es la de mayor capacidad y mejor dotada de España. Su coste ha sido de unos 40 millones de pesetas y posee doce aulas muy amplias, dos aulas de dibujo, laboratorios, un aula de trabajos manuales de iniciación profesional, aulas para música, para labores y otras más, además de un grupo escolar anejo de prácticas para alumnos y un parvulario.

Se pretende que esta Escuela sirva de intercambio de prácticas y experiencias entre profesores y alumnos, y para ello se realizan gestiones con la Unesco.

EL FUTURO CIENTIFICO DE ESPAÑA

«Para mí, la categoría de una enseñanza científica de grado medio es de extraordinario valor en cuanto al número y calidad de las vocaciones que pueden ganarse por ella», dijo el 31 de mayo de 1966 el ministro de Educación y Ciencia, en su conferencia pronunciada en la Facultad de Ciencias de Zaragoza.

«De aquí—continuó—la enorme importancia que reviste disponer de un excelente profesorado en este grado intermedio de nuestra formación.»

Advierte el señor Lora Tamayo que hay que prevenirse de un fácil riesgo: el de confundir vocación con aplicación.

«No siempre el más aplicado es el de mejor vocación. Sin contar con que la vocación exige una actitud que no es la misma en todos, se da con frecuencia en los hombres de vocación especializada una cierta anarquía en el estudio, y cualquier profesor podría citar alumnos que sobresalen en unas disciplinas determinadas, cuando con grandes dificultades logran pasar otras. Esto, en muchos, casos, suele ser índice cierto de una vocación decidida, acaso demasiado unilateral, y por ello, necesitada de compensación para un justo equilibrio. Pero es garantía de incorporación segura y valiosa a un área científica determinada.»

«En última instancia—siguió diciendo—, es en la Universidad donde la vocación científica cristaliza en una decidida orientación, por lo que ha de ser preocupación nuestra la de que el novicio encuentre en aquélla todo lo necesario para que su vocación se afiance.»

Defiende después la posibilidad de que el novicio pueda sostenerse durante su período formativo, y afirma que «en el programa de becas del Plan de Igualdad de Oportunidades y en el marco de la ayuda a la investigación a la Universidad se consignan ya créditos para este fin, no sólo con destino a la preparación de tesis doctorales, sino aun a los recién doctorados, cuya vocación interesa mantener hasta el momento en que les sea posible una situación definitiva».

En cuanto a los deberes de la sociedad en el sostenimiento de las vocaciones científicas afirmó el ministro que «la educación de la sociedad debe alcanzar el nivel medio necesario para crear un clima que arrope la vida del científico, hombre que se resiste a la publicidad y al exhibicionismo, cuando lo cierto es que hay mucha labor oculta y mucha potencialidad científica en el anonimato. Esto hace que exista un lamentable desconocimiento del actual movimiento científico español, más allá del que representa la labor de media docena de personas, ignorándose que hay todo un vasto panorama de producción creado por las nuevas generaciones, que, en varios aspectos, alcanza hoy rango internacional.»

Buena prueba de la proyección alcanzada por el esfuerzo que va desarrollándose por los científicos españoles—continuó—es la valoración de nuestro potencial hecha por el exterior no solamente en los órganos internacionales, expresamente dedicados a la investigación pura, sino en los de investigación aplicada que ha permitido en España llevar a cabo investigación contratada por otros países y aun en los de carácter genuinamente económico, como la OCDE.

Todo ello justifica la dirección que sigue el Estado español en orden a una sólida cimentación de nuestro futuro científico. Estamos aún alejados de las inversiones que hay que dedicar a la investigación científica, pero el ritmo es creciente y la conciencia de su importancia es plena.

El I Plan de Desarrollo, ya mediado, incrementó los créditos para universidades y actualización de equipos e instalaciones. El II Plan, cuyo estudio se inicia ya, ha de abrirse más ampliamente a esta política. Entretanto, el fondo nacional para la investigación, creado el año último, provee a planos concertados de trabajo y equipos extraordinarios de instrumental. La ayuda a la investigación en la Universidad, nuevo concepto presupuestario, que data de 1964, incrementa asimismo su cuantía. La agrupación en departamentos, que se estructura en estos momentos, ha de favorecer el clima universitario y hacer más efectivas las posibilidades. Nos hallamos, pues, ante un desarrollo evidente y una infraestructura que aspira a consolidarlo y fomentarlo.»

CERTAMEN INTERNACIONAL DE MEDICINA E HIGIENE ESCOLAR

Organizado por la Asociación Española de Medicina e Higiene Escolar y la Inspección Médico-Escolar del Estado tendrá lugar este certamen internacional, bajo los auspicios de L'Union International D'Higiene et de Medicine Scolaires et Universitaires que preside el profesor Debré, y con la cooperación de los ministerios de Educación y Asuntos Exteriores.

Las sesiones se desarrollarán en Madrid del 17 al 20 de octubre próximo y serán presididas por los directores generales de primera enseñanza y enseñanza media, y por el profesor Debré.

Las ponencias correrán a cargo del profesor Dino Origlia, de la Universidad de Parma; del doctor Carlos Vázquez Velasco, director del Instituto Nacional de Pedagogía Terapéutica de Madrid; del doctor Sancho Martínez, secretario general de la Inspección Médico-Escolar del Estado; doctor Harold Martens, de Bruselas; doctor Serigó Segarra, de la Inspección Médico-Escolar y Dirección General de Sanidad; doctor Prandi, inspector médico-escolar de Barcelona; doctor Breda Simoens, de Lisboa; doctor Chambort, de Marsella; doctor Oliver Cobeña, jefe de la Inspección Médico-Escolar del Estado; doctor Ouillen, de Lyon; doctor

Tena Núñez, inspector médico de enseñanza media; don Justo Díaz Villante, consejero de la Asociación Internacional de Magistrados de la Juventud, y profesor García Gras, de la Escuela de Estomatología de Madrid.

Los idiomas oficiales serán español, francés e inglés, con traducción simultánea. El symposium se desarrollará en el aula Magna de la Cátedra de Estomatología y las inscripciones (cuota de congresista, 1.000 pesetas; agregados, 500 pesetas), se dirigirán al doctor Sancho Martínez, secretario general del symposium, Fuencarral, 124, Madrid-10, con anterioridad al 15 de septiembre.

INVESTIGACION Y DESARROLLO INDUSTRIAL QUIMICO

Por primera vez en España todo un sector industrial se ha acercado a la investigación. El milagro ha sido debido al Sindicato Nacional de Industrias Químicas. A lo largo de sus sesiones se pondrán en contacto investigadores, empresarios, miembros de la Administración y expertos de la Organización Sindical, para poder cambiar impresiones sobre las cuestiones que les afectan en común y en particular para discutir la forma de actuar en el futuro, estrechar lazos y, sobre todo, conseguir un mayor aprovechamiento del potencial investigador existente en nuestra Patria, por un lado, y que este potencial se canalice de la forma más adecuada para resolver los problemas que más puedan interesar a la industria, por el otro.

El ponente general de la primera Ponencia debatida, don Vicente Gómez Aranda, catedrático de Química Orgánica de Zaragoza, «Estructura actual de la investigación española», dijo que algunas empresas españolas «que habían iniciado la investigación de sus propios problemas con su propio personal, al asociarse con otras extranjeras, siguiendo un proceso natural de crecimiento, han tenido que admitir, como primer acto de los nuevos gestores, la supresión de todo su sistema de investigación y la adaptación de sus especialistas a la condición de poco más que laborantes de los nuevos «cerebros técnicos y científicos».

De ahí la necesidad de las Primeras Jornadas sobre Investigación y Desarrollo orientadas hacia la Industria Química. De su importancia dan prueba que las Empresas patrocinadoras alcanzan la respetable cifra de treinta y ocho. En realidad, prácticamente toda la industria química y representantes de casi todos los centros de investigación oficial, salvo algunos del Ministerio de Agricultura, y los militares que tengan alguna relación con la industria química.

ASAMBLEA DE PROFESORES DE ENSEÑANZA MEDIA

La Asociación Nacional de Profesores Numerarios de Centros Oficiales de Enseñanza Media y Profesional celebró Asamblea los días 2, 3 y 4 de junio en la hospedería de la Santa Cruz del Valle de los Caídos, con el siguiente temario:

Aportación del profesorado en Enseñanza Media y Profesional a los estudios comarcales.

Reestructuración de planes de estudios.

Profesorado numerario, definición y cualificación (acceso trienios, profesores especiales, interinos, auxiliares, accidentales, expertos).

Organismos rectores e inspectores. Extensión del Bachillerato Técnico (enseñanza colegiada, secciones delegadas, filiales, libres).

Actualización del reglamento de Enseñanza Media.

Selección del profesorado.

CONFERENCIAS SOBRE INVESTIGACION CARDIOLOGICA

En la Facultad de Medicina de Madrid fué clausurado el ciclo de conferencias que sobre «Fisiopatología y tratamiento de las arritmias» han desarrollado los profesores Rafael Méndez y Demetrio Sodi Pallarés, del Instituto Nacional de Cardiología de Méjico, y al que han asistido más de 150 especialistas procedentes de toda España.

Los profesores Méndez y Sodi han desarrollado otros cursos y dictado conferencias en centros universitarios y médicos de Barcelona, Valencia y otras provincias españolas.

En esta serie de conferencias los profesores mejicanos han presentado los últimos resultados de sus estudios experimentales y clínicos en el Instituto Nacional de Cardiología de Méjico, que han tenido repercusión internacional. El éxito de este curso ha hecho que se piense el organizarlo de una manera periódica cada uno o dos años para fomentar así el intercambio científico entre Méjico y España.

5.070 BECAS PARA UNIVERSIDADES LABORALES

La Dirección General de Promoción Social convoca la provisión de 5.070 becas para alumnos de nuevo ingreso en las Universidades Laborales de Alcalá de Henares, Córdoba, Gijón, La Coruña, Sevilla, Tarragona y Zamora. De ellas, 4.020 becas corresponderán a alumnos internos y 1.050 se destinarán para alumnos medio pensionistas y externos.

Corresponden estas becas a las siguientes enseñanzas: Orientación Profesional y Selección, 420; primer curso de Oficialía Industrial, 760; Ba-

chillerato Elemental General, 780; Bachillerato General Superior de Ciencias, 340; Bachillerato General Superior de Letras, 210; Preuniversitarios de Ciencias, 253; Preuniversitarios de Letras, 55; curso de Transformación de Bachilleres Elementales Generales en Laborales, 410; primer curso de Bachillerato Laboral Elemental de la Modalidad Marítimo Pesquera, 120; Bachillerato Laboral Superior en las especialidades de Electrónica y Máquinas-herramientas, 262; Preparatorio y Curso de Adaptación de Ingeniero Técnico, 140; Ingenieros Técnicos en las especialidades de Electrónica Industrial, Equipos Electrónicos, Soldadura y Química, 960, y primer curso de Ingeniería Superior por Enseñanza Libre, 360.

Para solicitar estas becas deberá acreditarse la condición de español, estar comprendido entre las edades de doce y veintiún años y ser mutualista o hijo de mutualista, o pensionista del Mutualismo Laboral, reservándose un cupo para los no mutualistas.

En las sedes centrales de las Mutualidades Laborales, en las Delegaciones Provinciales de las mismas, Cajas de Empresa y en el Servicio Central de Universidades Laborales del Ministerio de Trabajo, se facilitarán cuantos datos precisen los aspirantes para promover sus solicitudes, dentro del plazo que señala la convocatoria, hasta el 20 de junio, así como los impresos correspondientes.

ANTEPROYECTO DE LEY DEL TEATRO

En la reunión del Pleno del Consejo Superior de Teatro, celebrada el 30 de mayo, el Director General de Cinematografía y Teatro anunció al Consejo que se había concluido el estudio de un anteproyecto de ley del teatro, que constituía el más importante empeño jamás realizado en España para dotar a las actividades escénicas de un cuerpo legal armónico y eficaz que contemple y resuelva los muchos problemas que actualmente existen en este campo. Terminó sus palabras pidiendo la máxima colaboración de todos los hombres de teatro con el Departamento en la trascendental tarea de dar eficacia y realidad a esta nueva ley.

El Jefe del Servicio de Teatro de la Dirección General, en un documentado estudio expuso al Consejo las líneas generales del estudio sobre una futura ley del teatro, cuyos trabajos se iniciaron hace cinco meses. En este estudio se plantean los diversos supuestos necesitados de ayuda y estímulo oficial: en primer lugar, las compañías profesionales, cuya definición, constitución, actividad y protección económica están cuidadosamente detallados. Después, el régimen especial de los teatros de cámara, a los que se pretenden dar un gran impulso. Especial novedad del

anteproyecto lo constituye el impulso previsto para la formación y desarrollo de centros dramáticos provinciales que, acogidos a un régimen privilegiado de protección estatal y bajo el amparo, también, de los organismos locales y provinciales, mantendrán la afición al teatro en todas las regiones españolas y serán a un tiempo escuela de formación y atracción del público, tratándose, por tanto, «de grandes y permanentes polos de desarrollo teatral». Estos grupos actuarán fundamentalmente, en sus provincias de origen, pero en determinadas fases de la temporada se intercambiarán, con objeto de darse a conocer paulatinamente en todo el país y producirán así una descentralización del teatro.

El estudio termina estableciendo el régimen de los teatros oficiales, a la vista de la experiencia de estos últimos años y considerando la función característica que los mismos deben desarrollar. En la última parte de su informe, el señor Ortiz manifestó al Consejo que todos sus miembros recibirán el texto del estudio para que efectúen las enmiendas que estimen oportunas, y que en otoño, una vez estudiadas estas enmiendas, se ofrecerá nuevamente al pleno del Consejo Superior de Teatro y posiblemente a un Congreso Nacional de Teatro antes de elevarse a las autoridades correspondientes para su aprobación.

NUEVA CATEDRA DE MEDICINA SOCIAL

La Junta de gobierno de la Universidad de Navarra, en su reunión de 2 de noviembre, acordó incluir en el plan de estudios de la Licenciatura de Medicina los de la Medicina Social.

Esta materia se enseñaba en dicha Universidad desde 1961 y ahora se la dota de individualidad propia en atención a la importancia que tienen los aspectos sociales de la Medicina en nuestros días presentes.

Hoy, en realidad, no puede quedar la Medicina reducida a la relación médico-enfermo. Esta, sin perder su estructura, ha quedado trascendida por deberes colectivos para con la sociedad que recaen sobre la profesión y constituyen factor importante a tener en cuenta en la organización de la Enseñanza de la Medicina.

ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGIA

Se ha creado en la Universidad de Barcelona, dependiente de la cátedra de «Psicología» de la Facultad de Filosofía y Letras y tendrá estrecha relación con la Escuela de esta materia de la Universidad de Madrid, tanto en sus fines como en la organización de la enseñanza y planes de estudio.

Planes de estudios.—Las enseñan-

zas tendrán la duración de dos cursos académicos. El primero de asignaturas de interés psicológico general y el segundo, dividido en dos especialidades: Pedagogía e Industrial y comprenderá asignaturas de aplicación específica a cada especialidad. El primer curso estará integrado por: Psicofisiología, Estadística aplicada, Antropología filosófica, Psicología general, Psicología genética y diferencial, Psicología filosófica.

En el segundo curso las asignaturas serán en la Rama pedagógica: Psicología pedagógica, Psicopatología infantil, Psicometría, Orientación profesional, Cursos monográficos, Seminarios. Y en la Rama industrial: Psicología industrial, Pedagogía del trabajo, Psicometría, Dirección de personal, Cursos monográficos, Seminarios.

Ingreso.—Se requiere poseer título de Licenciado en una Facultad universitaria o título de nivel equivalente concedido por una Escuela Especial.

Pruebas académicas.—Al final del curso los alumnos demostrarán suficiencia en cada una de las asignaturas cursadas. La Escuela sólo admite matrícula oficial y no concede dispensas de escolaridad. Terminadas y aprobadas las asignaturas efectuarán un prueba final.

Diplomas.— Los que superen la prueba final obtendrán un diploma expedido por el rector a propuesta del director de la Escuela y con el visto bueno del decano de la Facultad.

ESPAÑA Y LAS «VACACIONES EN EL EXTRANJERO»

Todos los países iberoamericanos figuran en el repertorio de la Unesco «Vacaciones en el Extranjero», correspondientes a 1966, lo que constituye una buena prueba del interés que han despertado los programas establecidos a favor de jóvenes y estudiantes del extranjero, para que puedan perfeccionarse en el conocimiento de la lengua, de la historia o de la cultura nacionales. En total el repertorio describe las actividades previstas por 960 organizaciones e instituciones situadas en 63 países.

En el apartado correspondiente a España figuran más de cien programas preparados por universidades, sociedades de erudición y organismos oficiales a desarrollar en más de 30 provincias, lo que permitirá a millares de estudiosos y de jóvenes amantes de las artes, de las letras y de las ciencias pasar agradablemente sus vacaciones en España y dedicar algunas horas a este tipo de estudios. Se proponen visitas, seminarios, excursiones, campos de trabajo voluntario e incluso intercambios familiares, con explicación de las ventajas acordadas en los transportes individuales o colectivos.

En muy pocos años España ha pasado a figurar a la vanguardia de este

movimiento con 101 programas, número que sólo rebasa Francia, con 154. Entre los países donde mayores facilidades se ofrecen aparecen también el Reino Unido con 74 programas; los Estados Unidos, 63; México, 43; Argentina, 27, y Chile, 21.

NUEVOS INSTITUTOS DE ENSEÑANZA MEDIA

Las obras de construcción de edificios destinados a Institutos Nacionales de Enseñanza Media de Santa Coloma de Gramanet (Barcelona) se adjudican en pesetas 15.497.669,55; masculino para Sevilla en 13.582.848,78 pesetas, y mixto para Don Benito-Villanueva de la Serena (Badajoz), en pesetas 13.290.482,58, de acuerdo con las resoluciones publicadas por la Subsecretaría de Educación en el «Boletín Oficial del Estado» pasado.

Por otra parte se adjudican también las de construcciones delegadas de Institutos en Montijo (Badajoz), en 5.098.325,32; de Hinojosa del Duque (Córdoba), en 5.061.639,37; de Cabeza del Buey (Badajoz), en pesetas 5.405.055,06; de Palencia, en 5.332.538,06; del barrio del Pilar, de Madrid, en 8.584.340,15; de Dos Hermanas (Sevilla), en 4.903.874,80; de Durango (Vizcaya), en 6.650.975,72; de Priego (Córdoba), 5.690.463,15, y de Montoro (Córdoba), en 5.068.316,61 pesetas, de acuerdo con otras tantas resoluciones dependientes del Ministerio de Educación Nacional.

INDICE LEGISLATIVO DE DG ABRIL 1966

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

Tomo 223-1966
1-15 abril

Decreto 736/1966, de 17 de marzo, por el que se estructuran los Organismos Provinciales de Enseñanza Media y Profesional y Formación Profesional.—419.

Orden de 24 de marzo de 1966 sobre titulación de los Técnicos de Grado Medio del plan de estudios de 1957.—438.

Orden de 30 de marzo de 1966 por la que se crea la Asesoría Económica del Ministerio de Educación Nacional.—456.

Orden de 10 de marzo de 1966 por la que se reorganiza la Comisión Asesora de Mobiliario y Material Escolar.—463.

Orden de 25 de marzo de 1966 sobre obtención de los títulos de Ar-

quitecto e Ingeniero Técnico por los Técnicos de Grado Medio.—463.

Orden de 28 de marzo de 1966 por la que se crea la Oficina de Publicaciones de la Dirección General de Archivos y Bibliotecas.—470.

Tomo 224-1966
16-30 abril

Orden de 16 de abril de 1966 relativa al ejercicio de la docencia en los Institutos Nacionales de Enseñanza Media por los licenciados en Filosofía y Letras, Sección de Pedagogía.—504.

Orden de 20 de abril de 1966 por la que se prorroga el plazo de presentación de declaraciones por Contribución general sobre la Renta.—585.

Decreto 1004/1966, de 14 de abril, sobre obtención por los Técnicos de

Grado Medio procedentes del plan de estudios de 1957 de las nuevas titularidades creadas por decreto de 14 de agosto de 1965.—593.

Orden de 30 de marzo de 1966 por la que se dan normas para la expedición de los títulos de Practicantes y Matronas marroquíes que se convalidan por los correspondientes españoles.—606.

Tomo 225-1966
1-15 mayo

Decreto 1122/1966, de 21 de abril, por el que se desarrolla el artículo 32 de la vigente ley de Educación Primaria.—662.

Orden de 3 de diciembre de 1965 por la que se reglamenta el sistema de recursos no contenciosos procedentes contra resoluciones del departamento y se dan normas para su tramitación.—712.

Tomo 226-1966
16-31 mayo

Decreto 1199/1966, de 31 de marzo, sobre ordenación de departamentos en las Facultades de Ciencias.—719.

Decreto 1200/1966, de 31 de marzo, sobre ordenación de departamentos en las Facultades de Filosofía y Letras.—721.

Orden de 20 de abril de 1966 por la que se crea en la Facultad de Medicina de Granada una escuela profesional de Reumatología.—728.

Corrección de errores del decreto 60/1966, de 10 de marzo, sobre estructura y composición de la Junta Superior de Enseñanza Técnica.—730.

Orden de 26 de mayo de 1966 por la que se dan normas para la designación del cargo de Director en las Escuelas Técnicas Superiores.—752.

2. Extranjero

NOTICIAS DE LA UNESCO

Como nuestros lectores saben, para contribuir a la celebración del Año de la Cooperación Internacional y conmemorar, al mismo tiempo, el vigésimo aniversario de la fundación de la Unesco, España ha creado el Premio literario «Camino de Santiago», para escritores de lengua española, dotado de una recompensa de 50.000 pesetas. Creado por el Ministerio de Información y Turismo de España, el propósito de dicho premio es, como dicen sus estatutos, premiar «un libro cuyo contenido favorezca la noble causa de la comprensión y la colaboración entre los pueblos». La invocación, en el título, de la ilustre ciudad gallega caracteriza este mismo propósito, ya que en las rutas santia-guesas se han dado cita, a través de los años y las generaciones, multitudes de hombres animados por un espíritu de fraternidad y de concordia.

El escritor premiado, Félix Ros, nació en Barcelona, en 1912, y es Catedrático de Literatura.

El libro premiado ha sido *De la estrella de Oriente a la estrella del Norte*, que publicará en Barcelona la editorial Ariel; está integrado por crónicas de aire cosmopolita. Ros relata tres viajes en las páginas galardoadas con el Premio «Camino de Santiago». En el primero peregrinamos con el cronista de Jerusalén a Alejandría; visitamos Creta, Rodas; pasamos un día en La Valleta y regresamos a Mallorca, a la Costa Brava, a la villa de Ullastret,

«la ciudad sin nombre». En el segundo vamos a Londres, a Oslo, a Copenhague, a Estocolmo, a Helsinki, a Hamburgo. Por último, el escritor nos pasa por Eleusis y Delfos; la sublime puerta abre una rendija: en fin, aparecen ante nosotros Baalbek, Beirut e Israel.

¿Qué es el programa de asistencia técnica?

Con los propios recursos de su presupuesto ordinario y con los que ponen a su disposición la Junta de Asistencia Técnica y el Fondo Especial de las Naciones Unidas, la Unesco, de acuerdo con el Programa de Actividades aprobado por la Conferencia General, presta ayuda a sus Estados Miembros en muy diversos aspectos. Esta asistencia se produce en muchas ocasiones a través del envío de expertos, especialistas, organizadores, etc., que ayudan y aseguran las actividades del país que reciba la asistencia. La ayuda, que tiene también otros aspectos: becas, organización de reuniones de estudio, envíos de información, material de diversas clases, suele tener el carácter de estímulo y va disminuyendo a medida que la actividad se desarrolla por sí misma y con los recursos humanos y materiales del país inicialmente ayudado.

La Unesco recluta los expertos para esta actividad entre sus Estados Miembros.

¿Qué condiciones generales se precisan para el desempeño de puestos de asistencia técnica?

A todos estos puestos anunciados pueden concursar los súbditos de los Estados Miembros de la Unesco.

De manera general:

1.º Se exige que los candidatos a estos puestos posean títulos de alto nivel universitario, doctor con tesis o equivalente, y una dilatada experiencia en actividades análogas a la del puesto a que aspira. Como la misión que se encomienda a los expertos y especialistas es generalmente la de mejorar la preparación de los técnicos del país de que se trate, deberán también haberse dedicado a la enseñanza en una institución de nivel universitario, por un periodo de cinco años, cuando menos.

2.º Para los puestos que se deben desempeñar en países que no sean de Hispanoamérica, se exige el conocimiento perfecto del inglés, del francés, y en algunos casos poco frecuentes del alemán.

3.º Los campos que abarca la contratación de expertos y especialistas para el Programa de Asistencia Técnica y Ayuda a los Estados Miembros de la Unesco son, en general:

a) Pedagogía, Formación de Personal docente, Revisión de Planes de Estudio, Escuelas de Adultos, Educación de la Mujer y Educación Fundamental.

b) Orientación profesional y técnica, tanto práctica como teórica.

c) Profesores de Universidades y de Institutos técnicos de altos estu-

dios, especialmente en ciencias físicas, químicas y matemáticas. También hay puestos de investigación.

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

e) Bibliotecas y documentación.

f) Sociología y Psicología.

g) Redacción de libros de texto.

Los contratos tienen generalmente un año de duración, renovable por otro año, o un período superior. El sueldo varía según las características del puesto. Los gastos de ida y vuelta del interesado al país de destino, así como los de su esposa e hijos, menores de dieciocho años, son sufragados por la Unesco.

Debe advertirse que el cupo asignado por la Organización a los súbditos de España, por el principio que rige en la misma de un proporcionado reparto geográfico, se halla en la actualidad ampliamente rebasado. Ello, no obstante, pueden seguir siendo admitidos excepcionalmente algunos candidatos de extraordinaria capacidad.

Los formularios de «Curriculum vitae»—solicitud oficial de la Unesco—serán proporcionados a los interesados debidamente calificados, por la Secretaría de la Comisión Nacional Española de Cooperación con la Unesco, que los recibirá asimismo, una vez debidamente cumplimentados y firmados. El Comité de Selección de dicha Comisión, examinará dichas solicitudes, si reúne las condiciones de competencia mínimas exigidas por la Unesco, en cuyo caso serán cursadas a la Organización, a la que corresponde, en todo caso, la selección definitiva.

PUESTOS TECNICOS VACANTES EN LA UNESCO

1. Jefe del proyecto (Hidrólogo)

Destino: Departamento Nacional de Obras de Saneamiento, Ministerio de Trabajos Públicos, Río de Janeiro.

Funciones: El Jefe del Proyecto ayudará al Organismo gubernamental encargado de cooperar en esta empresa, la División de Investigación del Departamento Nacional de Obras de Saneamiento, cuya sede se encuentra en Río de Janeiro, y participará en la dirección del Centro de recepción y de clasificación de los datos que debe ser instalado en Corumba (Estado de Mato Grosso). En su calidad de hidrólogo, el Jefe del Proyecto coordinará el programa de estudios y de investigaciones de un equipo internacional de expertos. Para los trabajos administrativos, será ayudado por un adjunto de administración durante los dos primeros años de las operaciones.

Requisitos: Diploma o grado superior en hidrología y varios años de experiencia del trabajo sobre el terreno y de investigaciones sobre

los problemas hidrológicos de las fuentes fluviales, de preferencia en los países tropicales.

Idiomas: Francés o inglés, conocimiento del español o del portugués, deseable.

Duración: Dos años a partir de junio de 1966, renovable.

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

Sueldo básico anual: el equivalente de: bruto, 20.000 dólares; neto, 14.800 dólares.

Ajuste por lugar de destino oficial (coste 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 geodesta).

Lugar de destino: Departamento Nacional de Obras de Saneamiento. Ministerio de Trabajos Públicos. Río de Janeiro.

Funciones: El titular preparará y dirigirá los trabajos de geodesia y de topografía del equipo brasileño encargado de establecer los perfiles longitudinales del río Paraguay y de varios de sus afluentes. Los trabajos deberán ser concebidos en el cuadro de la red brasileña de base creada por el Consejo Nacional de Geografía, y preparada en coordinación con esta Institución.

El titular deberá también controlar la restitución planimétrica de ciertos sectores de la fuente, tanto como los cálculos topográficos de la red hidrometeorológica que se prevé instalar.

Requisitos: Grado o diploma de ingeniero geodesta y varios años de experiencia de trabajos sobre el terreno.

Idiomas: Francés o inglés, conocimiento del español y del portugués, deseable.

Duración del contrato: Dos años a partir de junio de 1966.

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 dólares si el interesado no tiene personas a su cargo).

Subsidios 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.

Los gastos de viaje del experto y de las personas a su cargo (cónyuge e hijos menores de dieciocho años) son a cargo de la Unesco. 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.

Puestos en países en que es necesario el perfecto dominio del español

BRASIL

Jefe del Proyecto (Hidrólogo) (BRAZIS/SF/205), pág. 4.

Topógrafo (ingeniero geodesta) (BRAZIS/SF/29).

CUBA

Coordinador del Proyecto (CUBES/SF/1), pág. 6.

Experto en ciencias básicas (física) (CUBES/SF/2), págs. 7 y 8.

Experto en ingeniería civil: Mecánica de Suelos (CUBES/SF/3), páginas 9 y 10.

Experto en ingeniería civil: Métodos modernos de construcción (CUBES/SF/4), págs. 11 y 12.

Experto en ingeniería civil: Planificación física en aspectos de ingeniería (CUBES/SF/5), págs. 13 y 14.

Experto en ingeniería eléctrica: Técnica de alta tensión (CUBES/SF/7), págs. 15 y 16.

Experto en ingeniería eléctrica: Electrónica industrial (CUBES/SF/8), páginas 17 y 18.

Experto en métodos geofísicos (CUBES/SF/18), págs. 19 y 20.

Consultor bibliotecario (CUBES/SF/19), pág. 21.

Puestos en países en que es necesario el perfecto dominio del francés o inglés

ARGELIA

Experto en medios de información (ALGERED/SF/2).

Experto en radiodifusión y televisión educativa (ALGERED/SF/3).

Experto en materia de cortos metrajes para la educación (ALGERED/SF/4).

Experto en formación profesional para la industria (ALGERED/SF/6).

Experto en formación profesional para la industria (ALGERED/SF/7).

Experto en materia de producción e impresión de textos de lectura (ALGERED/SF/8).

Especialista en evaluación (ALGERED/SF/9).

IRAN

Experto en materia de enseñanza (IRANED/SF/3).

Especialista en evaluación (IRANED/SF/4).

Experto en radio y televisión educativa (IRANED/SF/5).

Experto en alfabetización y en educación de adultos (IRANED/SF/7).

Especialista en el material para alfabetización de adultos (IRANED/SF/8).

Experto en materia de formación de los profesionales (IRANED/SF/9).

Experto en alfabetización y en educación de adultos (IRANED/SF/10).

Especialista en el material de alfabetización (IRANED/SF/12).

MALI

Experto en materia de producción de material audiovisual (MALED/SF/18).

Especialista en ilustración de libros y producción de medios visuales baratos (MALED/SF/19).

Experto en técnicas de impresión (MALED/SF/20).

VIETNAM

Consejero técnico principal (VIETNAMETS/SF/1).

Experto en electrónica general (radio comunicación y televisión) (VIETNAMETS/SF/2).

Experto en electrónica industrial y mandos automáticos (VIETNAMETS/SF/3).

Experto en construcción y fabricación de material eléctrico (VIETNAMETS/SF/4).

Experto en electrónica (VIETNAMETS/SF/5).

Experto en trabajos públicos (mecánica de los suelos y materiales de construcción) (VIETNAMETS/SF/6).

Experto en hidráulica (VIETNAMETS/SF/7).

REFORMA DE LAS ESCUELAS SUPERIORES DE AGRONOMIA EN POLONIA

Como parte de la reforma actual de la enseñanza superior de Polonia, ha sido elaborado también un nuevo programa para la formación en las escuelas superiores de agronomía, el cual será introducido en el curso 1965-66. En la elaboración del proyecto participaron más de 600 colaboradores. A fin de que la agricultura disponga en un plazo relativamente breve de especialistas cualificados, se han previsto dos tipos de formación: una carrera de ingeniería de cuatro años de duración, y una carrera de cinco años que termina con el título de «Magister». La formación básica de los dos o tres primeros años será común a los dos tipos de carrera.

El título de ingeniero agrónomo se obtiene tras un examen después de los cuatro años; la preparación para el trabajo del examen de «Magister» se inicia ya en el cuarto año. Este tipo de carrera bifurcada será introducido en todas las facultades de las siete escuelas superiores de agronomía de Polonia; se exceptúan las facultades de economía agraria, economía forestal y tecnología de la madera, en las que los estudios duran cinco años. En las facultades de medicina veterinaria se introduce una carrera de «Magister» de más de cinco años y medio de duración. Las prácticas durante la carrera durarán dos semestres (treinta semanas) por término medio. En la mayoría de las facultades será necesario realizar prácticas en empresas agrícolas después de la matrícula y antes de comenzar la carrera propiamente dicha. A fin de liberar a los estudiantes de un número excesivo de exámenes se ha limitado el número de éstos, así como el de clases obligatorias. Por semestre podrán tener lugar cuatro exámenes como máximo; sin embargo, será necesario justificar la participación en las prácticas y el haber realizado los trabajos individuales, para lo cual no será necesario examen complementario.

(«Mirador de los Estudiantes», 16 abril 1966.)

CONFERENCIA DE LA UNESCO 1966

Ciento veinte países y numerosas organizaciones especializadas han sido invitadas a participar en la XXIX reunión de la Conferencia Internacional de Instrucción Pública, que bajo los auspicios de la Unesco y de la Oficina Internacional de Educación tendrá lugar en el Palacio Wilson de Ginebra del 7 al 16 de julio. En el orden del día figuran inscritos tres asuntos de primordial importancia: organización de la inves-

tigación pedagógica, envío de personal docente en todos los grados a los países del exterior y las novedades pedagógicas ocurridas en el período 1965-1966.

Como de costumbre, numerosos ministros de educación, directores generales de enseñanza y pedagogos distinguidos intervendrán en los debates encaminados a formular dos recomendaciones de carácter internacional relativas a la investigación pedagógica y a la asistencia que se presta a los demás países para el mejoramiento de la enseñanza.

En relación con la investigación pedagógica puede decirse que es una de las actividades más importantes de las universidades, escuelas normales superiores, institutos y organismos de carácter público y privado. En el mundo entero existe un verdadero arsenal de disposiciones y de encuestas sobre formación del magisterio, orientación escolar y modernización de la enseñanza, principalmente en el sector de la ciencia y de la matemática, con innovaciones didácticas del más alto interés. Ningún país puede permanecer al margen del movimiento que se perfila para remediar el retraso de los alumnos menos favorecidos y de los progresos efectuados en los campos de la psicología, pedagogía, neuropsiquiatría y sociología en los que el maestro ha de encontrar la base para su eficaz labor instructiva. A la encuesta de la Oficina Internacional de Educación y de la Unesco han contestado numerosos países y en ellos se confirma el esfuerzo general para dar a la formación intelectual, moral, estética y física del alumno un nuevo impulso.

Miles de profesores desarrollan sus actividades de enseñanza en el extranjero. Las organizaciones patrocinadoras de la Conferencia han entendido que convenía obtener una visión sintética de la importancia de estos programas y de asegurar a quienes realizan esta eminente labor las garantías de estabilidad en sus cargos originales. Es el primer estudio sistemático intentado y sobre la materia se ha reunido una documentación muy valiosa.

Respecto a las novedades ocurridas en el campo de la educación en el último año, los delegados presentes en Ginebra dispondrán de los informes de los ministerios de educación de más de noventa países. Los recursos presupuestarios continúan aumentando por término medio entre 13 y 15 por 100; la enseñanza secundaria sufre constantes reformas que 39 países señalan con interesantes detalles, y el mejoramiento del estatus de la profesión docente y del salario de los maestros ha dado lugar a nuevas disposiciones en cerca de 30 naciones. Junto a ello la expansión de la enseñanza técnico-profesional es otra de las modalidades a subrayar para hacer frente a los imperativos del progreso económico y social del mundo.

CINCO NOTAS DE LA EDUCACION NORTEAMERICANA

El Presidente de Estados Unidos se propone elevar la asignación federal destinada el próximo año a fines educativos hasta 180.000 millones de pesetas, cantidad que representa un aumento del 134 por 100 sobre el último presupuesto aprobado para las mismas atenciones bajo el mandato del Presidente Kennedy.

Según se desprende de informes presentados en el Congreso Anual de la Federación Norteamericana de Administradores de Universidad, va disminuyendo el porcentaje de estudiantes femeninos que en los Estados Unidos alcanzan un grado académico. Sólo un 39 por 100 de los graduados en 1963 fueron mujeres; este porcentaje es mucho menor que en los años 1940 y 1960.

Estados Unidos ha registrado un aumento de estudiantes extranjeros que cursan en sus universidades en los últimos cinco años. El 60 por 100 del incremento corresponde a jóvenes precedentes de Extremo Oriente y de Africa. Sigue en porcentaje la América latina. Las principales ramas de enseñanza escogidas por los estudiantes extranjeros en Estados Unidos son: Ciencias Técnicas y Aplicadas, 22 por 100; Letras, 19 por 100; Ciencias Físicas y Naturales, 15 por 100, y Ciencias Sociales, 14 por 100.

La Universidad de Florida estudia la creación de un College experimental con la pretensión de que se supriman las clases tradicionales de 55 minutos de duración, así como un número mínimo de clases obligatorias. La capacidad del centro será para 600 estudiantes. Según opinión de los profesores, el plan de estudios debe comprender solamente las materias tradicionales de la facultad de filosofía y de ciencias sociológicas.

UNIVERSIDAD E INVESTIGACION EN LA SUIZA FRANCESA

Un gran número de representantes de la Universidad y de la Escuela Politécnica, profesores, jóvenes investigadores y estudiantes, así como un numeroso público interesado por el problema de la investigación científica, asistió a una conferencia del profesor Rossel, director del Instituto de Física de la Universidad de Neuchâtel.

Después de haber mostrado las modificaciones profundas que el desarrollo de la ciencia y de la investigación ha introducido en la organización y métodos de la investigación, definió las características actuales. El hecho esencial es el reconocimiento de la investigación científica como factor económico. La Universidad y la industria deben colaborar, conservando cada una su dominio y sus

métodos propios. A la primera pertenece la investigación fundamental, libre y desinteresada; a la segunda, llevar a cabo tareas utilitarias, en vistas al mayor rendimiento.

La Universidad juega un papel importante como lugar de cita de la ciencia pura y de la ciencia aplicada, como punto de contacto entre corrientes de ideas y entre personalidades de formación y nacionalidad diversas. La enseñanza y la investigación se fecundan mutuamente.

El profesor Rossel pasó revista a los principales terrenos de la ciencia en los que nuestros universitarios se están especializando e ilustrando.

Una cooperación interuniversitaria se hace cada día más necesaria. Un centro regional está ya en actividad. La creación de un centro nacional que controle a todos los demás será lo más conveniente. (Feuille D'Avis de Lausanne.)

SUECIA 1966-67: SELECCION ESCOLAR UNIVERSITARIA

La limitación de admisión a los estudios, especialmente en las ramas de la Facultad de Filosofía, está siendo muy discutida entre los delegados estudiantiles y los políticos. Ya que se ha visto de manera cada vez más evidente que, aquellos estudiantes no aptos para una carrera o que no tienen suficiente interés por la materia, dificultan el buen funcionamiento de la universidad debido a la prolongación de sus estudios.

Una comisión de trabajo, establecida por el Gobierno, ha presentado propuestas para la limitación de la admisión, especialmente en Filosofía y Letras. Las propuestas se refieren principalmente a la evaluación de las notas del bachillerato mediante un sistema de puntos.

El actual sistema de admisión se basaba, asimismo, en un sistema de puntuación. La Unión Nacional de Estudiantes de Suecia (SFS) opina, por el contrario, que el problema no podrá solucionarse mediante un «numerus clausus», sino a través de una organización más estricta del sistema de estudios. Por ejemplo, en la facultad de Filosofía y Letras la reducción de los estudios sólo será posible mediante una adaptación juiciosa de la elección de especialidades a las posibilidades profesionales. En 1964 ya estaban bloqueadas las admisiones para las especialidades siguientes: botánica, física, genética, geografía, química, geología cuaternaria, limnología, microbiología, zoología, psicología y pedagogía.

En la mayor parte de los casos, el número de candidatos había sobrepasado al número de plazas disponibles. Las únicas excepciones eran las especialidades de Física y Geografía, donde el número de candidatos correspondía aproximadamente al número de plazas. En Psicología es ne-

cesario actualmente rechazar a la mayoría de los candidatos. En el semestre de invierno se presentaron 1.122 solicitudes para 160 plazas disponibles en las universidades de Upsala, Lund y Estocolmo. («Mirador de los estudiantes», 16 de abril de 1966.)

ESCOCIA: TV ESCOLAR

La primera «Televisión Escuela» británica comenzó en Glasgow con clases de francés para niños de ocho a nueve años. La Escuela Normal Superior de Glasgow se incorporará a dicha televisión. También la universidad de Glasgow proyecta realizar un programa de televisión propio con el que dentro de tres o cuatro años se podría abastecer a unos 300 centros universitarios diferentes dentro de la ciudad.

ESTUDIO SOBRE INSTRUCCION PROGRAMADA Y MAQUINAS DE ENSEÑAR

La Universidad de Pittsburgh efectúa actualmente un estudio mundial sobre el uso de la instrucción programada y de las máquinas de enseñar. Los resultados de este estudio que le ha encargado la Unesco, serán publicados en forma de Directorio Mundial sobre este nuevo tipo de actividades.

CONFERENCIA SOBRE UNIVERSIDADES EN COSTA RICA

Las conclusiones de la reunión celebrada en San José de Costa Rica en relación con los problemas que plantea el desarrollo cultural, social y económico de Hispanoamérica en la esfera universitaria, ponen de relieve la necesidad de una cooperación muy estrecha entre todos los establecimientos de esta naturaleza en la región lingüística y cultural, recomendándose una atención particular a la formación de un profesorado altamente calificado en las ramas de la ciencia y la tecnología, las ciencias humanas y la educación. Ese núcleo será el llamado a impulsar la investigación, los estudios generales y el análisis de las graves cuestiones que aquejan a las naciones hispanoamericanas.

Entre los veinte expertos participantes figuraban rectores, decanos y administradores de la enseñanza superior de Hispanoamérica, Gran Bretaña, Estados Unidos, India, Yugoslavia y el señor Rector de la Universidad de Salamanca, A. Balcells Gorina.

En la Casa de la Unesco el Subdirector general a cargo del Departamento de Educación señor Gabriel Betancur Mejía (Colombia), explicó las razones que han impulsado a la

designación del rector salmantino para una reunión de este tipo: «El modelo de Salamanca sirvió de punto de partida, a los pocos años del Descubrimiento, para la instalación de las principales universidades hispanoamericanas y, entre otras, las de Santo Domingo, Lima, Méjico, Ciudad de Guatemala y Quito. Esos centros han estado vigentes en sus líneas fundamentales hasta época muy reciente en que las modificaciones económicas, sociales y culturales han obligado a transformar las estructuras de la enseñanza superior.»

Hispanoamérica cuenta con más de doscientas universidades y una matrícula estudiantil que poco a poco se aproxima al millón de alumnos. «Las intervenciones del señor Balcells Gorina en el curso de la reunión —según el señor Betancur— han sido muy eficaces para la determinación de los elementos que intervienen en esta evolución en los países de habla española y portuguesa.» Los expertos admitieron que la universidad, sin perjuicio de su autonomía, ha de participar plenamente en el estudio de los problemas económicos y sociales, vale decir culturales, que el desarrollo plantea.

Entre los presentes, en la reunión de Costa Rica ha de citarse al señor Felipe Herrera, director del Banco Interamericano de Desarrollo, institución que ha manifestado su voluntad de conceder preferencia en el financiamiento a la creación de programas y actividades universitarias fundamentales para la investigación, el desarrollo científico y la formación de los especialistas que necesita el Continente en plena expansión.

El señor Rector de Salamanca, con su gran autoridad, se detuvo en los problemas de la calidad de la enseñanza superior, y estas observaciones han sido tenidas en cuenta en las recomendaciones de San José, que ahora la Unesco y otros organismos internacionales tratarán de poner en práctica con la máxima energía.

ORIENTACION ESCOLAR EN LA URSS

No existen, propiamente hablando, organismos ajenos a los establecimientos escolares que se ocupen de la orientación. Esta está integrada en los «lazos entre la escuela y la vida» que caracterizan la enseñanza soviética en todos los niveles.

Así:

Visitas a empresas, museos, realizaciones técnicas;

Conferencias y contactos mantenidos con representantes de diversas ramas de la actividad nacional;

Lecturas comentadas, en particular, en el terreno científico;

Jornadas de «asistencia libre» a cursos de empresas, escuelas, institutos, etc., donde acuden libremente los estudiantes que desean conocer el funcionamiento y las particularidades;

Círculos culturales, clubs, etc.; Olimpiadas escolares, y

Horas de trabajos prácticos efectuados en las empresas, deben permitir a los jóvenes elegir su carrera con conocimiento de causa. La flexibilidad del sistema de enseñanza y la extensa red de establecimientos de educación permanente dan la posibilidad, en todo momento, de modificar la elección primitiva.

Es interesante señalar, al final del estudio de las diferentes ramas de enseñanza, el número de alumnos y estudiantes que salen provistos de su diploma. He aquí las cifras para el año 1963:

Enseñanza general

900.000 diplomas de estudios secundarios, de los que 440.000 corresponden a las escuelas de la juventud obrera y rural y a las escuelas secundarias por correspondencia.

Enseñanza profesional

400.000 certificados de aptitud profesional en las escuelas secundarias. 915.000 procedentes de escuelas profesionales técnicas, y 60.000 de escuelas de fábricas.

Enseñanza secundaria especializada

511.800 divididos de la siguiente forma:

202.800 para la industria y la construcción; 35.200 para transportes y comunicaciones; 64.900 para la agricultura; 68.600 para la economía y derecho; 71.800 para salud pública, cultura, física y deportes; 57.800 para la enseñanza, y 10.700 para el arte y el cine.

Enseñanza superior

105.500 para la industria y la construcción; 16.700 para transportes y comunicación; 31.300 para la agricultura; 25.000 para derecho y economía; 31.800 para salud pública, deportes y cultura física.; 119.000 para instrucción pública, y 3.000 para el arte y el cine. (Informations universitaires et professionnelles internationales, abril, núm. 4.)

ASISTENCIA SOCIAL Y SICOLOGICA EN LA UNIVERSIDAD DANESA

Acerca de sus experiencias en la asistencia social y psicológica de los estudiantes, informan un siquiatra, un psicólogo y un asistente social que trabajaron durante un año experimentalmente en una denominada clínica de orientación estudiantil en Copenhague. Se comprobó que casi

la mitad de los casos tratados hasta ahora tenían problemas de orden social o jurídico (embarazo, paternidad, matrimonio, servicio militar, vivienda, impuestos). Estos casos eran pasados al asistente social, el cual próximamente obtendrá un puesto fijo en la Universidad. El resto de los casos tenían problemas relacionados con el estudio (elección de especialidad, cambio de especialidad, angustia de exámenes) o problemas sicológicos que repercutían en los estudios (complejos de inferioridad, miedo, soledad, problemas sexuales). La clínica no se ocupa del tratamiento de neurosis o psicosis ya declaradas (aproximadamente del 2 al 3 por 100 de los estudiantes), sino que intentará impedir que surjan aquéllas. Se calcula que aproximadamente el 15 por 100 de los estudiantes necesitará los servicios de la nueva clínica. Se propone, además, crear una clínica de lectura en la que se deberá mejorar la capacidad de leer. («Boletín del «SEU».)

FUNDACION NACIONAL DE ARTES Y HUMANIDADES

El presidente Johnson ha firmado una ley para la creación de una Fundación Nacional de Artes y Humanidades, correspondientes a la Fundación Nacional de la Ciencia que existía anteriormente. El presupuesto es de 21 millones de dólares. Es la primera ayuda federal a las artes después de 1930.

CANADA: EXAMEN OBLIGATORIO PREUNIVERSITARIO

Los secretarios de educación de los gobiernos provinciales canadienses han aprobado en principio la introducción de un examen de ingreso obligatorio para todas las universidades de lengua francesa y otra para las de lengua inglesa.

GRADUADOS INGLESES EN EL EXTRANJERO

El proyecto de la Unión Nacional de Estudiantes para enviar graduados a trabajar a otros países tiene un problema financiero y está definitivamente en peligro.

Mr. David Heap, secretario de la Unión, afirmó que a menos que la industria hiciera «contribuciones masivas», el Proyecto debería «ser restringido».

Hoy día la Unión tiene 108 graduados empleados en el extranjero en 27 países diferentes. Este año se planeaba enviar 150, pero la cri-

sis financiera lo ha reducido a 20, la mayoría de los cuales son casos existentes que completan el segundo año de servicio.

La Unión Nacional de Estudiantes, después del Servicio Voluntario en el Extranjero, es la mayor organización que envía ingleses, al estilo del Peace Corps, al extranjero bajo los auspicios generales del Comité Lockwood.

El Gobierno corre con el 75 por 100 de los costes de los graduados, pero el Comité tiene que encontrar el dinero remanente. En el caso de la Unión, esto es simplemente imposible. Los planes de este año necesitan alrededor de 12.500 libras para fondos estudiantiles, pero el proyecto ha fallado por lo menos para dos años, («The Guardian», Manchester. 22 abril 1966.)

CONFERENCIA SOBRE DEMOCRATIZACION DE LA ENSEÑANZA

La Asociación de Estudiantes Flamencos (VVS) tiene la intención de celebrar próximamente, en Ostende, una conferencia sobre problemas de la enseñanza y su democratización. Se espera la asistencia de 30 Uniones Nacionales de Estudiantes, miembros tanto de la Conferencia Internacional de Estudiantes (CIE, Leiden), como de la Unión Internacional de Estudiantes (UIE, Praga). La VVS quiere intentar una superación de la división entre los bloques, mediante el diálogo sobre problemas concretos. La VVS simpatiza tanto con la CIE como con la UIE, esforzándose por lograr una posición de mediadora entre ambas. («Boletín del SEU».)

LOS PROFESORES, CLASIFICADOS POR LOS ESTUDIANTES

Una «idea revolucionaria», según la cual los estudiantes deberán juzgar las dotes pedagógicas de los catedráticos, ha ido ganando terreno últimamente en algunas universida-

des del este de los Estados Unidos. Se han dado a conocer planes en este sentido en Yale, Cornell y en el City College de Nueva York. La Universidad de Yale fué la primera en tomar la iniciativa. A mediados de octubre se propuso que todos los estudiantes que habían pasado un examen con buenas calificaciones deberían disponer de un voto en el nombramiento de los catedráticos. Una semana más tarde la Asociación de Estudiantes del City College, de Nueva York, concibió el plan de distribuir entre los estudiantes formularios, en los que debían clasificar a los profesores. Los iniciadores del plan precisaron que los resultados sólo serían mostrados a los catedráticos correspondientes. En el curso del semestre pasado se invitó a los catedráticos interesados del Queen College a distribuir ellos mismos los formularios entre sus estudiantes. En la Universidad Cornell fueron los profesores quienes propusieron en un informe introducir el sistema de clasificación por parte de los estudiantes, toda vez que «la formación de los estudiantes de los primeros cursos no goza ni de la consideración ni de la atención necesarias». En algunos casos se constataron negligencias e insuficiencias considerables, pudiendo ser que un sistema de clasificación fijado por estudiantes remediara este estado de cosas. («Record», Yellow Springs.)

CENSO ESTUDIANTIL EN ESTADOS UNIDOS EN 1970

El Consejo de los Estados Federales norteamericanos ha constatado en un informe que en 1970 habrá en los Estados Unidos más de 7,7 millones de estudiantes, con lo cual el país se verá enfrentado a un «problema de miles de millones de dólares». En un folleto publicado recientemente con el título «Gastos Públicos para la educación superior en 1970», se informa que los gastos para colleges y universidades ascenderían en 1970 a 6.700 millones de dólares. Como base del cálculo se tomaron los gastos actuales.

UNIVERSITARIOS FRANCESES 1966

Los alumnos matriculados en el presente curso en las universidades francesas asciende a 413.000, con un aumento de 46.000 sobre los del curso anterior, que a su vez registró un incremento de 37.000 respecto al año académico 1963-64. El alumnado de las Escuelas Técnicas Superiores se cifra en la actualidad en 41.000. Las Facultades de Derecho y Económicas han experimentado los mayores incrementos en matriculas: 15 por 100, seguidas por las de Ciencias con un 13 por 100.

INGLATERRA: PRESTAMOS EN LUGAR DE BECAS

La supresión de las becas para estudiantes y la introducción de un sistema de préstamos han sido propuestas por el Ministerio británico correspondiente. A este respecto se ha enviado a todas las universidades, escuelas superiores y organizaciones estudiantiles una circular informativa, con el fin de sondear la opinión pública. El ministro de Educación, señor Crossland, afirmó que la supresión de las becas se hace necesaria a consecuencia de las dificultades del Ministerio de Hacienda para el pago de las mismas. En 1965, el 98 por 100 de los estudiantes británicos recibió beca anual de 100 libras. En 1970, los gastos ascenderían a 150 libras, debido al aumento de los costos de vida y estudio. En medios estudiantiles se sabe que el señor Crossland considera el sistema de becas un privilegio estudiantil injustificado, por lo que se teme que el plan sea puesto en vigor. Por esta razón, la Unión Nacional de Estudiantes (NUSEWNI), prepara una carta de protesta dirigida al Gobierno. El presidente de la Unión Nacional, Bill Savage, considera el sistema de préstamos incompatible con las concepciones del Gobierno respecto a la educación superior, señalando que en ningún país existe un sistema de ese tipo. («Cuirer». (Newcastle).

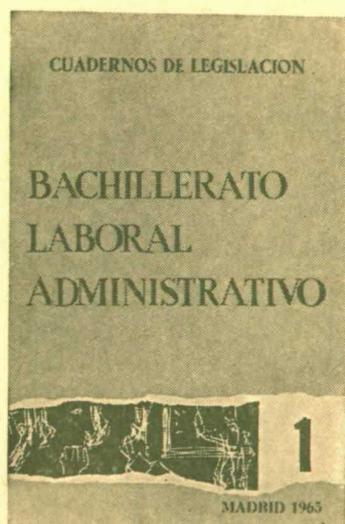
CUADERNOS DE LEGISLACION

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

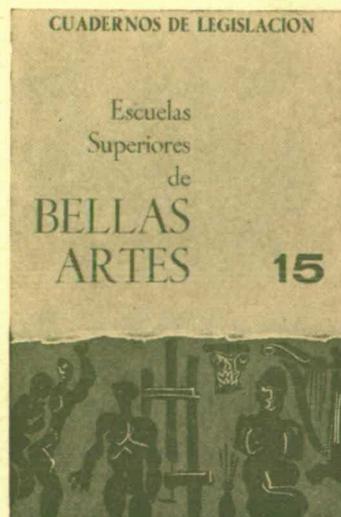
312 páginas
50 pesetas

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 Y CIENCIA
ALCALA 34 TELEFONO 221 96 08 MADRID 14 ESPAÑA**

REVISTA DE EDUCACION

PUBLICACION MENSUAL

Editoriales

Estudios

Crónica

Información extranjera

La educación en las revistas

Reseña de libros

Actualidad educativa

**EDITADA POR LA SECCION DE PUBLICACIONES
S.G.T. MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA**

Precio del ejemplar

40 pesetas